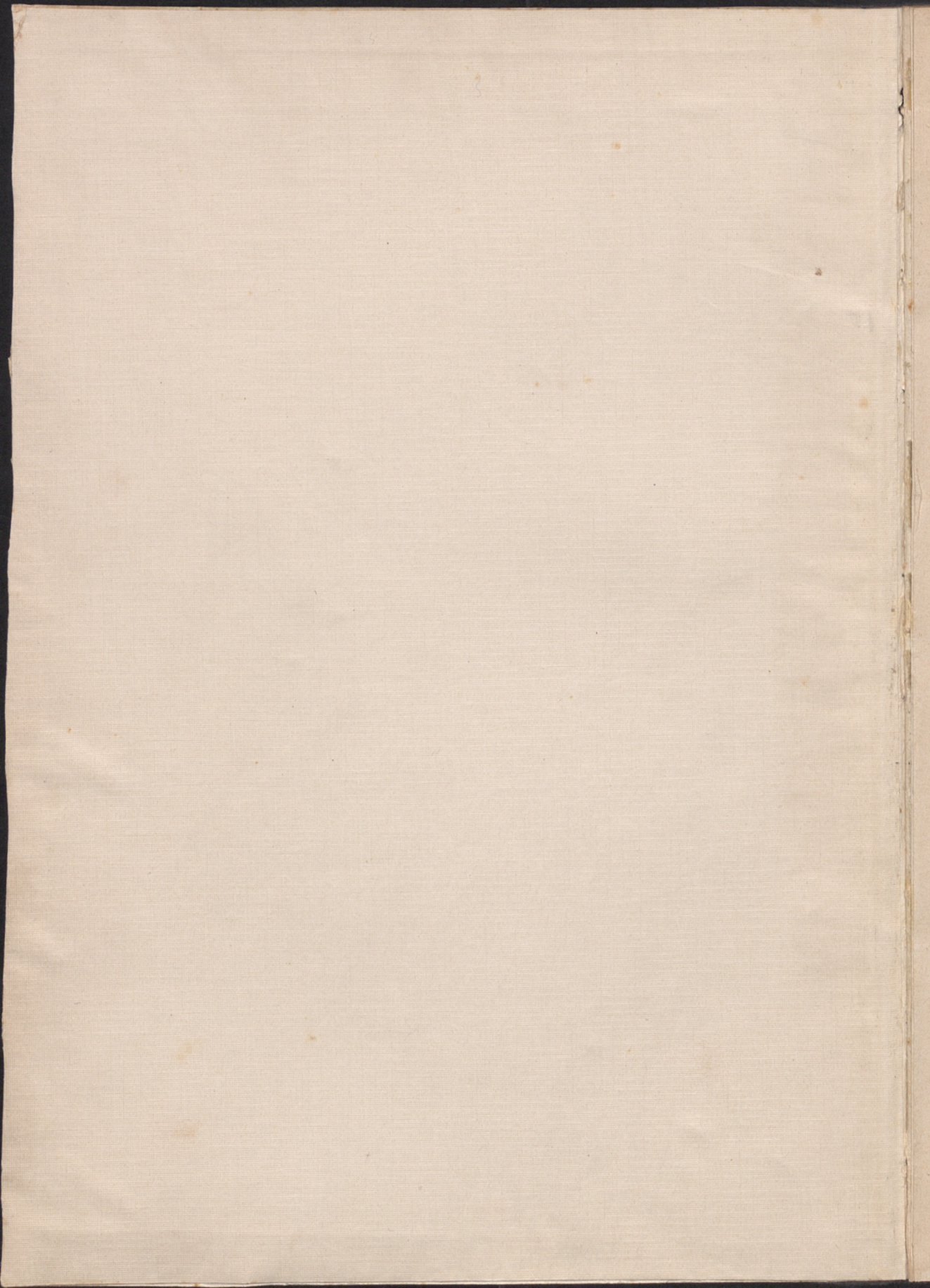


ENCYKLOPEDIA
WYCHOWANIA

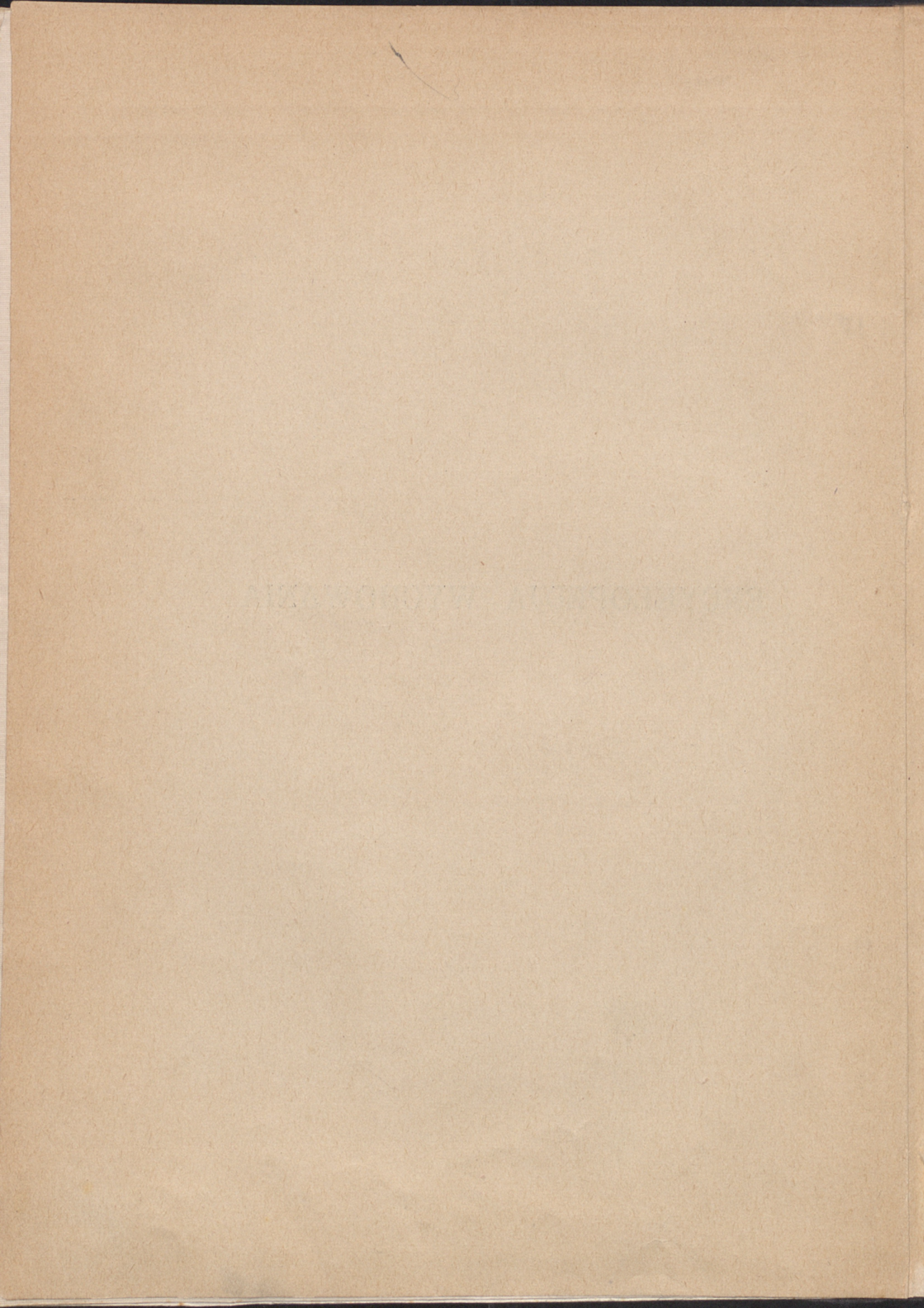
I

WYCHOWANIE

CZĘŚĆ PIERWSZA



ENCYKLOPEDJA WYCHOWANIA



ENCYKLOPEDIA WYCHOWANIA

POD REDAKCJĄ

DR. STANISŁAWA ŁEMPICKIEGO
DR. WOJCIECHA GOTTLIEBA
DR. BOGDANA SUCHODOLSKIEGO
JÓZEFA WŁODARSKIEGO

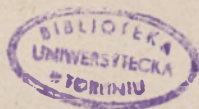
Tom I

WYCHOWANIE

CZEŚĆ PIERWSZA

WYDAWNICTWO „NASZEJ KSIĘGARNI“ ZW. NAUCZ. POLSKIEGO
WARSZAWA

1833



U60039

K. 2573/74

SPIS RZECZY.

	Str.
Przedmowa — <i>Prof. Dr. Bogdan Nawroczyński</i>	1
WSTĘP.	
Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk — <i>Prof. Dr. Zygmunt Mysłakowski</i>	9
NAUKI POMOCNICZE PEDAGOGIKI.	
Fizjologiczne podstawy wychowania — <i>Doc. Dr. Władysław Dybowski</i>	33
Rozwój fizyczny dzieci i młodzieży	33
Higjena poszczególnych okresów rozwoju fizycznego człowieka	89
Antropologiczne podstawy wychowania — <i>Prof. Dr. Ludwik Jaxa Bykowski</i>	165
Psychologiczne podstawy wychowania	185
Nowe kierunki psychologii — <i>Prof. Dr. Mieczysław Kreutz</i>	185
Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży — <i>Prof. Dr. Stefan Szuman</i>	231
Charakterologia i typologia dzieci i młodzieży — <i>Prof. Dr. Stefan Baley</i>	275
Zadania psychologii pedagogicznej — <i>Prof. Dr. Stefan Baley</i>	305
Metody psychologii pedagogicznej — <i>Prof. Dr. Stefan Szuman</i>	312
Wyniki psychologii pedagogicznej — <i>Prof. Dr. Stefan Blachowski</i>	349
Psychopatologia dzieci i młodzieży — <i>Dr. Jakób Frostig</i>	399
Socjologiczne podstawy wychowania	435
Socjologiczna teoria wychowania — <i>Dr. Wojciech Gottlieb</i>	435
Morfologia socjologiczna wychowania dzieci i młodzieży — <i>Dr. Wojciech Gottlieb</i>	468
Socjologia oświaty pozaszkolnej — <i>Dr. Wojciech Gottlieb</i>	509
HISTORJA WYCHOWANIA I SZKOLNICTWA ORAZ WSPÓŁCZESNE PRĄDY PEDAGOGICZNE.	
Współczesne prądy pedagogiczne — <i>Prof. Dr. Bogdan Nawroczyński</i>	525
Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej — <i>Prof. Dr. St. Kot</i>	569
Dzieje oświaty pozaszkolnej — <i>Prof. Helena Radlińska</i>	661
PEDAGOGIKA.	
Pedagogika ogólna — <i>Prof. Dr. Zygmunt Mysłakowski</i>	701
Wychowanie w różnych okresach rozwoju	786
Wychowanie dzieci i młodzieży — <i>Dr. Piotr Z. Dąbrowski</i>	786
Wychowanie dorosłych — <i>Prof. Helena Radlińska</i>	814

	Str.
Wychowanie religijne — <i>Ks. Prof. Dr. Zygmunt Bielawski</i>	838
Wychowanie moralno-społeczne — <i>Doc. Dr. Bogdan Suchodolski</i>	868
Wychowanie obywatelsko-państwowe — <i>Doc. Dr. Hanna Pohoska</i>	943
Wychowanie intelektualne — <i>Doc. Dr. Kazimierz Sośnicki</i>	961
Wychowanie estetyczne — <i>Karyna Szarrasówna</i>	985
Wychowanie fizyczne — <i>Wizyt. Walerjan Sikorski</i>	1009
Polskie tradycje wychowawcze — <i>Prof. Dr. Stanisław Łempicki</i>	1024

SPIS TREŚCI

1	Wstęp
1	1. Wstęp
1	2. Wstęp
1	3. Wstęp
1	4. Wstęp
1	5. Wstęp
1	6. Wstęp
1	7. Wstęp
1	8. Wstęp
1	9. Wstęp
1	10. Wstęp
1	11. Wstęp
1	12. Wstęp
1	13. Wstęp
1	14. Wstęp
1	15. Wstęp
1	16. Wstęp
1	17. Wstęp
1	18. Wstęp
1	19. Wstęp
1	20. Wstęp
1	21. Wstęp
1	22. Wstęp
1	23. Wstęp
1	24. Wstęp
1	25. Wstęp
1	26. Wstęp
1	27. Wstęp
1	28. Wstęp
1	29. Wstęp
1	30. Wstęp
1	31. Wstęp
1	32. Wstęp
1	33. Wstęp
1	34. Wstęp
1	35. Wstęp
1	36. Wstęp
1	37. Wstęp
1	38. Wstęp
1	39. Wstęp
1	40. Wstęp
1	41. Wstęp
1	42. Wstęp
1	43. Wstęp
1	44. Wstęp
1	45. Wstęp
1	46. Wstęp
1	47. Wstęp
1	48. Wstęp
1	49. Wstęp
1	50. Wstęp
1	51. Wstęp
1	52. Wstęp
1	53. Wstęp
1	54. Wstęp
1	55. Wstęp
1	56. Wstęp
1	57. Wstęp
1	58. Wstęp
1	59. Wstęp
1	60. Wstęp
1	61. Wstęp
1	62. Wstęp
1	63. Wstęp
1	64. Wstęp
1	65. Wstęp
1	66. Wstęp
1	67. Wstęp
1	68. Wstęp
1	69. Wstęp
1	70. Wstęp
1	71. Wstęp
1	72. Wstęp
1	73. Wstęp
1	74. Wstęp
1	75. Wstęp
1	76. Wstęp
1	77. Wstęp
1	78. Wstęp
1	79. Wstęp
1	80. Wstęp
1	81. Wstęp
1	82. Wstęp
1	83. Wstęp
1	84. Wstęp
1	85. Wstęp
1	86. Wstęp
1	87. Wstęp
1	88. Wstęp
1	89. Wstęp
1	90. Wstęp
1	91. Wstęp
1	92. Wstęp
1	93. Wstęp
1	94. Wstęp
1	95. Wstęp
1	96. Wstęp
1	97. Wstęp
1	98. Wstęp
1	99. Wstęp
1	100. Wstęp

ERRATA.

strona	szpalta	wiersz od góry	wiersz od dołu	jest	powinno być
172	2	10		$x = w - (c_p - Q)$.	$x = w - (c_p + Q)$
172	2	14		$X = \frac{1000 \sqrt[3]{Q}}{w_{ig}}$	$X = \frac{3\sqrt{10q}}{w_{ig}}$
274		7, 9 poz. bibl.		Büchler	Bühler
439	2	28 i 29			należy przestawić
467		25 poz. bibl.		Menschenforschung	Menschenformung
665	2		6	Hojskole	Højskole
668	2	11		święcić	świecić
669	1	22		Sierp	Sjerp
671	1	8		wspópracy	współpracy
671	2		14	inicjatyfy	inicjatywy
674	2	18		współpracuje	współpracuje z nimi
678	1	27/28		Y. M. C. A.	Y. W. C. A.
682	2	22		kulturzze	kulturze
694	1		21	przetrwane	przetwarzane
695	1		14	upadku	upadkowi
788	2	w „Części ogólnej”		wiersz pierwszy	powinien być umieszczony jako końcowy.
793	1	19		zapytań	zagadnień
795	1	4		po wyrazie „używają”	należy wstawić „w mówieniu”.
798	2		16	po słowie podniecać	dodać „w”
803	2	20		niećwiczony	nieracjonalnie ćwiczony
805	1	11			usunąć przecinek
805	1		17	temat	schemat
818	2		3	życia	życiu
825	1	7/8		wzrokowe	wzrokowego
963	1	18		a w Ameryce	a w Anglii i Ameryce
967	1		20	i i i sięga	i. i. i sięga
972	1		13	inteeligencja	inteligencja
973	2		14	Selbstverständlichekeiten	Selbstverständlichkeiten
975	1		19	Wychowawcza	Wychowawca
981	1	7		stadjum	studjum

PRZEDMOWA

Żyjemy w czasach szybkiego rozwoju nauk pedagogicznych i wielkich zmian w dziedzinie wychowania, nauczania i szkolnictwa. Rozgałęzione instytucje wychowawcze coraz głębiej wkraczają w życie prywatne i publiczne jednostki, zmuszając ją do zastanawiania się nad sprawami pedagogicznymi. Państwa współczesne wielką przywiązują wagę do tego, aby mieć wychowanie publiczne w swem ręku. Szkoła ma im zapewnić przyszłość, zakładając fundamenty moralne w duszach nowych pokoleń. Reformatorzy społeczni i polityczni, głosiciele odrodzenia religijnego, moralnego czy narodowego liczą przede wszystkim na lepsze od dotychczasowego wychowanie młodych pokoleń.

Wszystko to sprawia, że za naszych czasów sprawami pedagogicznymi interesują się nie tylko zawodowi pedagogowie, lecz również coraz szersze koła publiczności. Coraz częściej też zachodzi potrzeba szybkiego i sprawnego informowania się o współczesnym stanie najrozmaitszych zagadnień pedagogicznych.

Z jakiego źródła czerpać te informacje? Nie każdy może wertować rozsiane po różnorodnych czasopismach przyczynki. Prace poszczególnych autorów najczęściej mają charakter monograficzny. Nieliczne w tych czasach systemy pedagogiki nie obejmują wszystkich kwestyj. Zazwyczaj ograniczają się do wyłożenia zasad wychowania i nauczania, pozostawiając na boku historię wychowania, psychologię pedagogiczną, higienę szkolną i praktyczne szczegóły administracji i organizacji szkolnej. Bo też dziedziny te tak się rozrosły, że umysł jednego człowieka opanować ich już nie może. Pedagog współczesny musi się specjalizować podobnie, jak specjalizuje się historyk, przyrodnik czy medyk.

Taki stan rzeczy istnieje zresztą nie od dzisiaj dopiero. Począł się on wytwarzać już w połowie wieku ubiegłego. Od tego czasu datują się usiłowania, zmierzające do opracowania informacji pedagogicznych siłami zbiorowymi. Za przykładem wcześniej wydanych encyklopedyj prawniczych, fi-

lologicznych, przyrodniczych i teologicznych poczynają się ukazywać encyklopedje pedagogiczne.

Najwięcej na tem polu pracowano w Niemczech. Tam pojawiło się pierwsze tego rodzaju dzieło: Herganga „Pädagogische Real-Encyclopädie” (2-gie wyd. 1851 r.). Po tym początku wydano w Niemczech tyle encyklopedyj pedagogicznych, że wyliczać wszystkich niepodobna. Wystarczy wymienić dwie wielkie encyklopedje: K. A. Schmida¹⁾ i W. Reina²⁾. Wśród mniejszych encyklopedyj niemieckich nastąpiła pewna specjalizacja. Obok obejmujących, jak tamte wielkie, całość zagadnień pedagogicznych, powstały i takie, które ograniczają się do pewnych tylko kwestyj, np. dotyczących szkolnictwa powszechnego³⁾; jeszcze inne mają charakter wyznaniowy w tem znaczeniu, że oświetlają zagadnienia pedagogiczne z punktu widzenia bądź ewangelickiego⁴⁾, bądź katolickiego⁵⁾.

Podobnej jak w Niemczech obfitości encyklopedyj pedagogicznych nie znajdziemy w żadnym innem państwie. Francja zdobyła się dotychczas na dwa tego rodzaju dzieła⁶⁾. W języku angielskim ukazały się trzy encyklopedje⁷⁾. Z nich szczególnie cenna jest amerykańska „Cyclopaedia of Education” P. Monroe.

Zwróćmy się teraz do Polski. W czasie, gdy we Francji i Anglii wychodziły pierwsze encyklopedje pedagogiczne, na zabór rosyjski spadały okrutne represje po upadku powstania styczniowego. Szkolnictwo zostało zruynowane. Nauczyciele polscy musieli ustąpić miejsca przybyszom, sprowadzonym z głębi Rosji. Szkoły prywatne, nauczanie domowe—do tego skurczył się teren ich pracy. Zdawało się, że wszystko sprzysięgło się na to, aby złamać moralnie polskiego pedagoga i wydrzeć mu z rąk wszelką inicjatywę.

A jednak w tych właśnie czasach Warszawa staje się na nowo ogniskiem ruchu pedagogicznego. Przeciwwstawiając się wynaradawiającej polityce rosyjskich władz oświatowych, szerokie warstwy inteligencji poczynają się żywiej interesować sprawami wychowania. Ukazują się oryginalne

¹⁾ K. A. Schmid, Encyclopädie des gesammten Erziehungs und Unterrichtswesens, 1-sze wyd. w 11 tomach 1858 — 1870 r., 2-gie wyd. w 10 tomach 1876 — 1887 r.

²⁾ W. Rein, Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, 1-sze wyd. w 7 tomach 1895 — 1899 r., 2-gie wyd. w 10 tomach 1903 — 1910 r.

³⁾ E. Clausnitzer, L. Grimm, A. Sachse i R. Schubert, Handwörterbuch des Volksschulwesens, Lipsk, Teubner, 1920.

⁴⁾ H. Schwartz, Pädagogisches Lexikon, 3 t., Bielefeld i Lipsk, 1928.

⁵⁾ J. Spieler, Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Freiburg im Breisgau, 1930.

⁶⁾ D. Raymond, Dictionnaire d'Education Publique et Privée, 1865. — F. Buisson, Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire, 1882 — 1888, 2-gie wyd. 1911 r.

⁷⁾ H. Kiddle i A. J. Schem, Cyclopaedia of Education, 1877. — A. E. Flechter, Cyclopaedia of Education, 1892. — P. Monroe, A Cyclopaedia of Education, New York 1911—1914, w pięciu wielkich tomach.

i tłumaczone prace pedagogiczne. Powstają wydawnictwa, poświęcone sprawom wychowania.

W takich to warunkach zaczęła się ukazywać w Warszawie pierwsza nasza „Encyklopedia Wychowawcza”. Komitet redakcyjny, złożony z J. T. Lubomirskiego, E. Stawiskiego, S. Przysiańskiego i J. K. Plebańskiego rozpoczął pracę nad nią w końcu 1877 r. Motywy swoje wypowiedział w ostrożnych, bo skrępowanych przez cenzurę słowach: „U nas potrzeba encyklopedji wychowawczej podwójnie czuć się dawała od czasu, gdy kwestje pedagogiczne żywiej zajęły społeczność; gdy piśmiennictwo stara się przez nowe dzieła, tłumaczenia ważniejszych przedmiotów z obcych języków, monografie pedagogiczne lub artykuły w pismach periodycznych zaradzić niedostatkowi, jaki istniał w naszej literaturze, i gdy zła wola usiłuje powstrzymać rozwój nauki wychowawczej, a nawet zwichnąć jej główne podstawy”.

„Wobec takich okoliczności, konieczność zasilenia społeczeństwa w zdrowe wychowawcze poglądy, w przedstawienie mu przebytych już prób lub metod wychowawczych, z objaśnieniem ich stron ujemnych lub zalet, wywołała potrzebę dzieła, zawierającego w sobie ogół wiedzy pedagogicznej, opracowany w sposób najwięcej odpowiadający charakterowi naszej młodzieży, naszym stosunkom i ideałom”¹⁾.

Pierwszy tom tego na szeroką skalę zakrojonego wydawnictwa ukazał się w roku 1881. Do współpracy powołano najwybitniejszych autorów. Ważniejsze kwestje opracowano w postaci obszernych rozpraw. Całość poczęła się rozrastać do rozmiarów kilkunasto-tomowego dzieła. A tymczasem subsydjów nie było, dochód zaś z prenumeraty nie pokrywał kosztów wydawnictwa. W tak ciężkich warunkach praca się wlokła, przerywała, skład komitetu redakcyjnego ulegał kilkakrotnym zmianom. Do roku 1914 wydano osiem tomów, rozpoczęto dziewiąty. Ostatnią próbą dokończenia Encyklopedji podjęto w 1920 r., po otrzymaniu zasiłku z Ministerstwa W. R. i O. P. Już jednak w 1921 r. prace te znów utknęły. „Encyklopedia Wychowawcza” została doprowadzona do końca IX tomu, czyli do litery P włącznie. W obecnej swej postaci przypomina ona niedobudowaną do końca wieżę gotyckiej katedry. Jest w niej rozpęd, który chciał wystrzelić jeszcze wyżej, lecz został zahamowany przez wrogie mu potęgi. Dla umiającego wczuć się w jej dzieje czytelnika „Encyklopedia Wychowawcza” w takiej właśnie postaci jest świadectwem zapału i ciężkiej doli kilku pokoleń naszych pedagogów.

Ostatnim redaktorem „Encyklopedji Wychowawczej” był Feliks Kierski. Gdy praca nad wielką Encyklopedją przerwała się, szybko i sprawnie opracował on przy udziale kilku osób małą, dwutomową encyklopedję, korzystając przytem z materiału, zawartego w wielkiej Encyklopedji oraz w encyklo-

¹⁾ Encyklopedia Wychowawcza, tom III, str. 530.

pedjach obcojęzycznych. W ten sposób powstała „Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna”, wydana przez Książnicę - Atlas w 1923 — 1925 r.

Wszystkie dotychczas wymienione dzieła miały układ alfabetyczny. Układ ten ma tę zaletę, że ułatwia znalezienie potrzebnej informacji, o ile znajduje się ona pod tym właśnie wyrazem, pod którym szuka jej czytelnik. Nie zawsze jednak tak bywa. Często się zdarza, iż redaktorzy encyklopedyj umieszczają potrzebną wiadomość pod innym terminem, bądź równoznacznym, bądź nadrzędnym. Tak np. wiadomości, dotyczące karności szkolnej, mogą się znaleźć pod wyrazem: dyscyplina albo: porządek szkolny. W takich wypadkach układ alfabetyczny zawodzi. Pomóc mogłyby dokładne indeksy. Niestety, encyklopedje o układzie alfabetycznym indeksów zazwyczaj nie mają.

Tak więc układ alfabetyczny nie zawsze zapewnia szybkie znajdowanie potrzebnych informacji. A zarazem musi on być okupiony wyrzeczeniem się systematycznego układu materiału. Encyklopedia o układzie alfabetycznym szatkuje wiedzę na drobne kawałki, następujące po sobie bez związku wewnętrznego. Z takiej encyklopedji można się informować o poszczególnych fragmentach, ich związek natomiast między sobą zatracą się w niej niemal zupełnie. Nie może ona też dać rzutu oka na całość danej dziedziny kultury.

Obok encyklopedyj o układzie alfabetycznym istnieją encyklopedje, ułożone w porządku systematycznym. Są one zazwyczaj mniej szczegółowe od tamtych, ale zato dają przegląd całości. Poszczególnych informacji trzeba w nich szukać za pomocą indeksów.

Do systematycznych encyklopedyj należały z dawniejszych: encyklopedje pedagogiczne K. V. Stoy'a¹⁾ i A. Vogla²⁾. Systematyczny układ ma również wychodzący od 1928 r. zeszytami „Handbuch der Pädagogik” H. Nohla i Pallata³⁾.

U nas pierwszym tego rodzaju wydawnictwem jest niniejsza „Encyklopedia Wychowania”. Układ jej jest trójdzielny: — w y c h o w a n i e — n a u c z a n i e — o r g a n i z a c j a o ś w i a t y p u b l i c z n e j. Każdy z tych trzech działów ma się złożyć na osobny tom wydawnictwa. Plan poszczególnych tomów przedstawia się w sposób następujący:

Tom I: W y c h o w a n i e. Pedagogika opiera się o szereg nauk pomocniczych. Z nich największe za naszych czasów znaczenie mają: nauki biologiczne, psychologiczne, socjologia, oraz historia wychowania i szkolnictwa. Oświetlają one fizjologiczne, psychologiczne, socjologiczne i histo-

¹⁾ K. V. Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik, 2 tomy, Lipsk, 1861 — 1878.

²⁾ A. Vogel, Systematische Encyklopädie der Pädagogik, Bernburg, 1881.

³⁾ H. Nohl i L. Pallat, Handbuch der Pädagogik, Langensalza, Juliusz Beltz.

ryczne podstawy wychowania. Tom pierwszy rozpoczyna się od rozpraw, poświęconych tym właśnie sprawom. Tę jego część uzupełnia praca o współczesnych prądach pedagogicznych.

Dopiero po takim przygotowaniu następuje wykład pedagogiki ogólnej i szczegółowej. Ostatnia rozpada się na dwie części. Pierwsza z nich zajmuje się wychowaniem w różnych okresach ludzkiego życia, druga wychowaniem fizycznym, intelektualnym, estetycznym, moralnym, społecznym, obywatelsko - państwowym i religijnym.

Rozumiejąc, iż wychowanie w Polsce powinno wyrastać z życia, charakteru i potrzeb narodu, Redakcja „Encyklopedji” zamyka ten tom rozdziałem, zatytułowanym: Polska myśl wychowawcza. Będzie tu mowa przede wszystkim o odrębności i znaczeniu polskich tradycji wychowawczych, poczem szereg najwybitniejszych działaczy i myślicieli współczesnych ma się wypowiedzieć, jak rozumie polski ideał wychowawczy.

Tom II: N a u c z a n i e. Na czele drugiego tomu znajduje się rozdział o logicznych podstawach nauczania. Ma on stanowić wstęp do dydaktyki. Ta dzieli się na ogólną i szczegółową.

Dydaktyka ogólna ustali podstawowe pojęcia teorii nauczania. Zajmie się ona również współczesnymi prądami w nauczaniu, oraz takimi próbami, jak: plan Daltoński, system Winnetki, metoda projektów i in. Tu również znajdzie się miejsce dla mało opracowanej sprawy nauczania dorosłych i samokształcenia.

Dydaktyka szczegółowa zajmie się nauczaniem poszczególnych przedmiotów szkolnych na różnych jego stopniach.

Tom III: O r g a n i z a c j a n a u c z a n i a i w y c h o w a n i a. Tom ten dzieli się na trzy części.

W pierwszej będą omówione w sposób zasadniczy podstawowe zagadnienia szkolnej organizacji kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych, a więc: kwestje ustroju, administracji i statystyki szkolnej, rodzajów szkół, życia wewnątrznej szkoły, osobowości ucznia i nauczyciela.

W drugiej części zanalizowane będą różnorodne formy pozaszkolnej działalności oświatowo - wychowawczej wśród dzieci, młodzieży i dorosłych, a więc instytucje opieki społecznej, związki i zrzeszenia, ideowe organizacje oświatowe, biblioteki, muzea, teatr, radio, kino, prasa i t. d.

Wreszcie w trzeciej części czytelnik znajdzie monografie, poświęcone szkolnictwu i wychowaniu publicznemu w poszczególnych krajach, a więc w Polsce i szeregu państw zagranicznych. Monografie te ukazywać będą różnorodne typy działalności oświatowej na tle głębszej analizy kultury duchowej i gospodarczej danego narodu. W osobnym rozdziale ma być zobrazowany rozwój szkolnictwa eksperymentalnego zagranicą i w Polsce.

Dodane na końcu indeksy ułatwią wyszukiwanie poszczególnych informacji, a wiadomości bibliograficzne przy każdym artykule wskażą drogę dalszych, samodzielnych studiów.

Nie ulega żadnej wątpliwości, że tego rodzaju dzieło jest u nas potrzebne. Dawna „Encyklopedia Wychowawcza” nigdy zapewne nie straci wartości dla historyka wychowania. Dla osób jednak, pragnących się informować o w s p ó ł c z e s n y m stanie różnych spraw pedagogicznych w Polsce i zagranicą, jest ona dziełem zdawna przestarzałym. „Podręczna Encyklopedia” F. Kierskiego daje informacje lakoniczne, ma wiele luk i niedomówień. A przytem owych dziesięć lat, które upłynęły od pojawienia się pierwszego jej tomu, przy obecnem tempie życia stanowi całą epokę.

Zarówno w szkolnictwie, jak w literaturze pedagogicznej, wiele się od tego czasu zmieniło nietylko zagranicą, ale i u nas. Polska rozwija na tych polach nadzwyczaj ożywioną działalność. Współczesne nasze pokolenia najwidoczniej chcą powetować te długie okresy czasu, kiedy polski pedagog był pozbawiony wpływu na kształtowanie się wychowania publicznego w swoim własnym kraju. To też pracują w tempie niemal gorączkowym. Świadczą o tem takie fakty, jak: częste przeobrażenia w naszej administracji szkolnej, zastanawiające postępy różnych działów naszego szkolnictwa, znaczne wzbogacenie się naszej literatury pedagogicznej, nieustanna gorączka reform szkolnych.

Im szybsze w naszym świecie pedagogicznym zachodzą zmiany, tem bardziej odczuwamy potrzebę dokonywania co pewien czas generalnego ich przeglądu. Takim właśnie przeglądem współczesnego stanu wychowania, nauczania i szkolnictwa na świecie i u nas powinna stać się niniejsza Encyklopedia.

Tego rodzaju zbiorowe dzieło ma jeszcze inną wartość: daje impuls do systematycznego opracowania takich kwestyj, które w innych warunkach nie znalazłyby dla siebie autorów. Refleksja pedagogiczna społeczeństwa, w którym dokonywują się takie prace, staje się bogatszą w szczegóły i pełniejszą. Jego samowiedza dzięki temu wzrasta.

„Poznaj samego siebie” — to starogreckie przykazanie obowiązuje nie tylko jednostki ludzkie, lecz również całe narody.

Chcąc świadomie dążyć do jasno sformułowanych celów, muszą one zdawać sobie sprawę z tego, do czego już doszły, jakie są ich potrzeby i środki.

Dr. Bogdan Nawroczyński
Prof. Uniw. w Warszawie.

WSTĘP

PEDAGOGIKA, JEJ METODY I MIEJSCE W SYSTEMIE NAUK

napisal

DR. ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI

Prof. Uniw. Jagiell. w Krakowie

UWAGI METODOLOGICZNE

1. **Metodologiczne warunki powstania nauki.** Pierwszym i koniecznym warunkiem, umożliwiającym powstanie jakiejś nauki, jest istnienie czegoś danego, co stanowi punkt zaczepienia dla czynności racjonalizacyjnych człowieka. Ta rzeczywistość dana, to znaczy niezależna od operacji, które nad nią są wykonywane i wyprzedzająca je logicznie, może być dana rozmaicie, bądź np. w formie zmysłowo postrzeganej, bądź objawiającej się w czystym akcie myślenia (np. różnorodnie logiczne lub matematyczne stosunki wynikania), bądź w formie mieszanej, złożonej z obu.

Rzeczywistość objawia się naszemu poznaniu (stanowiąc zarazem jego składnik) jako opór, jako przymus akceptowania, dostrzegania lub wierzenia; temu współczynnikowi (R) rzeczywistości, immanentnemu w akcie poznawania, przeciwstawić możemy współczynnika (I) intencjonalny, będący wyrazem, bardziej osobistym, woli twórczej człowieka.

Prawa nauki nie są ani wyrazem czynności normujących (jak czynności prawodawcy), ani wynikiem konwencji; u podstawy ich leży czynność odkrywa-

cza umysłu, poszukująca tego, co dane. Od tego punktu dopiero zacząć się może czynność wynalazcza, spokrewniona już z praktycznymi postulatami i potrzebami człowieka (indywidualnego lub zbiorowego) i akceptująca konwencje.

Nie wszystko jednak, co dane, względnie odkrywane, tem samem staje się przedmiotem jakiejś nauki. Proces wyodrębniania się poszczególnych nauk bądź to z macierzystego podłoża wiedzy potocznej (sens commun), bądź ich odrywanie się od tego, co Grecy nazywali zbiorowem mianem filozofji, jest uwarunkowany kilkoma okolicznościami różnej natury.

Aby powstała pewna odrębna dyscyplina (wiedzy lub sztuki), trzeba:

a) Ażeby dane, które dotąd były ujmowane jako wzajemnie niezależne, zostały ujęte jako części jednej całości, żeby dostrzeżony został związek między niemi, choćby najpierw w sposób ogólny i formalny. Wtedy to, co początkowo nie tworzyło w umyśle poznającym jedności, teraz nią się staje. Wtedy dopiero surowe dane mogą stać się przedmiotem nauki.

b) Ażeby więź, łącząca dane w pewną sensowną dla poznającego całość, była s p e c y f i c z n ą więzią, to jest charakteryzowała specjalnie ten system danych i tylko ten. Jeżeli bowiem dane nie mogą być złączone w specyficzną myślową całość, to niema powodu do wyodrębniania ich jako przedmiotu nowej nauki; mogą one wchodzić jako podgrupa do innej całości systematycznej, bądź naukowej, bądź filozoficznej. Może się także zdarzyć (i zapewne zdarza się to najczęściej), że te same dane wchodzić jako przedmiot w obręb dwu różnych nauk. Wtedy tem, co różni dwa takie, identyczne pod pewnym względem kompleksy, jest odrębny w obu razach układ związków, a ściślej mówiąc to, że mogą one być p o m y ś l a n e jako odrębne. S p e c y f i c z n o ś ć u k ł a d u z w i ą z k ó w jest tutaj tem, co decyduje o wydzieleniu ich jako przedmiotu odrębnej dyscypliny.

c) Ażeby wypracowany został system p o j ę ć, zapomocą których materia pewnej nauki otrzymuje właściwą jej formę. Pojęcia te nie mogą być identyczne z pojęciami potocznymi, tworzącymi prymitywną, przednaukową, praktyczną i tradycyjną wiedzę (sens commun) o danym przedmiocie. Do istoty wiedzy należy zbudowanie idealnego aparatu badawczego, złożonego z konstrukcyj pomocniczych — pojęć, metod, kolejności badań, zasad selekcji materiału, hipotez, konwencji.

2. Historyczno - socjologiczne warunki powstania nauki. Badając genezę nauk nie ze stanowiska ich metodologicznej struktury, lecz ze stanowiska historyczno - socjologicznego, dochodzimy do innych jeszcze, uzupełniających wyników.

Istnieją mianowicie dyscypliny, których przyczyna powstania, względnie wyodrębnienia się nie leży w sferze poznawczej, lecz p r a k t y c z n o - a n t r o p o c e n t r y c z n e j. Tak jest np. z medycyną i prawem. Człowiek, jako

przedmiot sztuki leczenia i wiedzy lekarskiej, nie ma z punktu widzenia teoretyczno-biologicznego wartości samej, któraby nakazywała naukę o nim i jego chorobach wyodrębniać od biologii innych istot i od patologii ogólnej. Stanowi on drobny fragment życia na ziemi, w niczem specyficznie nieróżny od życia bakterij, z którymi walczy, lub zwierząt, któremi się żywi. Specyficzny punkt widzenia medycyny zaczyna się dopiero z tą chwilą, gdy wartość życia ludzkiego o c e n i a m y inaczej, niż wartość niszczącej to życie bakterji. Lecz jest to sprawa praktyczno-antropocentrycznej oceny, nie zaś obiektywnego porządku wiedzy.

3. Ranga nauki. Odrębnym faktem, należącym raczej do socjologii wiedzy, niż do jej metodologii, jest kwestja r a n g i pewnej dyscypliny, t. j. p r e s t i ż u, jaki posiada w pewnej epoce, miejsca, jakie opinja danego czasu przyznaje jej w porównaniu do innych dyscyplin.

Oczywiście, nie ma to nic wspólnego z obiektywnym układem wiedzy. Astronomja nie staje się przez to nauką wyższej rangi, niż entomologja, że zajmuje się gwiazdami, a nie owadami. Odkrycie, że we wszechświecie jest tyle a tyle takich światów, jak nasz, zawartych w granicach drogi mlecznej, może wprawdzie przyprawić o czysto fizjologiczne uczucie zawrotu głowy wobec wymiarów, przekraczających nasze miary ludzkie, do których jesteśmy biologicznie przystosowani, ale uczucie mdłości nie powinno tu decydować. W badaniach lingwistycznych, religioznawczych, historycznych może znaleźć zastosowanie co najmniej równa ilość inteligencji, subtelności i inwencji, co — przypuścmy — w teorii względności. Dlatego spory prestiżowe mogą być, jako fakt, interesujące dla socjologa, ale same w sobie żadnego pozytywnego znaczenia nie mają. Psychologicznie tłumaczą się one zasadą: każdy człowiek nauki kocha swój świat; kto zaś kocha cokolwiek, ten to przece-

nia, mniemając jednocześnie, że jego bliźni przeceniają to, co kochają.

Niekiedy wartość wyników pewnej wiedzy dla życia społecznego albo gospodarstwa jest brana pod uwagę, ale ten wzgląd utylitarny nie powinien również mieć znaczenia. Nauka o wytrzymałości materiałów ma dla budownictwa niewątpliwie pierwszorzędną wartość; ale nie widzę powodu, dla którego np. inteligentna teoria przecinków w zdaniu miałaby mieć niższą rangę naukową od nauki o wytrzymałości materiałów.

Przy ocenianiu użyteczności społecznej pewnej wiedzy czy pewnego typu wykształcenia musi wyniknąć kwestja kryterjum oceny. „Ważność” czegoś jest oceną, zależną od wybranego kryterjum. Teologia w wiekach średnich była ważniejszą od nauk przyrodniczych, ponieważ wówczas decydowało religijne kryterjum wartości. Począwszy od Renesansu, zaczyna przeważać przeciwne kryterjum, antimetafizyczne i pozytywistyczne. Stąd to przecenianie mechanicznej i technicznej koncepcji życia, którego świadkami jesteśmy dzisiaj. Wydaje mi się jednak, że utrata metafizycznego stosunku do życia, charakterystyczna dla naszej cywilizacji oficjalnej, t. j. cywilizacji elity, jest dziejową aberacją, która zostanie prędzej lub później sko-

rygowana na rzecz kultury bardziej jakościowej i humanistycznej, zbliżonej do indyjskiej lub chińskiej. Zadaniem wszelkiej cywilizacji jest wyhodowanie typu człowieka, zdolnego do trwałego istnienia, konstrukcyjnego do głębi. Za taki udany typ cywilizacji uważa K u H u n g - M i n g, bardzo interesujący myśliciel chiński, system społeczno-religijny konfucjonizmu. A kto wie, czy B h a g a w a d g i t a¹⁾ nie zawiera więcej pierwiastków twórczych, jeśli chodzi o ukształtowanie człowieka, od całego naszego „wykształcenia”, zarówno humanistycznego, jak przyrodniczo-technicznego?

O randze pewnej nauki może wreszcie stanowić względ, któremu nie można odmówić pewnej słuszności, mianowicie stopień jej wypracowania, racjonalizacja. Są to jej „wyniki”, mierzone nie utylitarną i zewnętrzną, lecz własną i wewnętrzną miarą. Im bardziej odbiegła ona od swego punktu wyjścia — wiedzy pierwotnej i potocznej — im więcej wysiłku, inwencji, polotu w nią włożono, im bardziej nowe są jej punkty dojścia w porównaniu z naiwnym realizmem punktów wyjścia, do tem większej godności i prestiżu dana nauka ma prawo. Ale też jest to jedyna miara, niesprzeczna z pojęciem autonomji wiedzy.

DANE PODSTAWOWE

4. Wychowanie jako przedmiot nauki. Za podstawowy, konstytutywny dla pedagogiki fakt musimy uznać istnienie wychowania. I może właśnie dlatego, że wszyscy bierzemy udział, bierny i czynny, w tym procesie, pozostał on nam właściwie tak mało znany, tak źle wyodrębniony. Jest rzeczą stwierdzoną, że brak dystansu, trudność odsunięcia się na pewną odległość od zjawiska, stwierdzenia go jako czegoś odrębnego od nas i obcego naszej czynnej istocie, niezmiernie utrudnia ujrzenie go we właściwej postaci.

Ponieważ jesteśmy pogrążeni nieustannie w nurcie wychowania, współczynnik subiektywny jest domieszany zawsze do naszego nań spojrzenia w tym stopniu, jak w stosunku do żadnego może innego zjawiska (z wyjątkiem chyba polityki). Tutaj również każdej próbie odnalezienia dystansu sprzeciwia się współczynnik osobisty uczuć, pragnień, potrzeb, obaw, poczucie zagrożenia i chęci

¹⁾ — dosłownie: „pieśń wzniosłości”. Jest to część Mahabhavaty, starożytnego poematu indyjskiego treści religijno-moralnej.

ekspansji, słowem cały splot zjawisk, prowadzących do przybrania postawy czynnej a głęboko niezgodnych z dystansem, t. j. powściągiem, którego wymaga postawa poznawcza. Warunkiem postawy poznawczej jest umiejętność spojrzenia na zjawisko bez chęci zmieniania go czyli „bezinteresownie”. Interesowanie się zjawiskiem oznacza pierwotne odnośnienie go do sfery naszych potrzeb, rzutowanie na ich płaszczyznę; jest ono wyrazem oceny stosunku zjawiska do naszych pożądań; powściągnięcie tego naturalnego interesu umożliwi dopiero „zainteresowanie” poznawcze.

Ponieważ w stosunku do wychowania „interes” w pierwszym znaczeniu dominował zawsze nad „zainteresowaniem” w drugim znaczeniu — dlatego pomiędzy nami a zjawiskiem wychowania wyrosło mnóstwo sądów i przeświadczeń potocznych, pojęć źle uogólnionych, fragmentów doświadczenia źle zrozumianych, słowem cała praktyczna „wiedza” człowieka, nie myślącego w sposób systematyczny i kontrolowany.

Widziałem — mówi w jednym ze swych aforyzmów *M u l t a t u l i* — w ogrodzie zoologicznym człowieka, który był znakomitym specjalistą od hodowli lampartów, inny znał się na wężach i krokodylach, tylko na wychowaniu dziecka ludzkiego znają się wszyscy. A jednak jest to coś, o czym bardzo mało wiadomo, jeżeli za wiedzę nie uznać gęstej sieci obiegowych mniemań i przeświadczeń, i jeżeli za *z n a j o m o ś ć* zjawiska nie brać *u c z u c i a p r z y z w y c z a j e n i a*. Od obu tych czynników trzeba się uwolnić, chcąc przystąpić do pedagogiki, a jest to właśnie w tej dziedzinie bardzo trudne. Jest to może jedna z ważniejszych przyczyn, które opóźniły naukowe jej opracowanie.

5. Błędne zacieśnienie przedmiotu pedagogiki. Jednym z obiegowych przeświadczeń pedagogicznych, które bardzo szkodzi właściwemu spojrzeniu na wy-

chowanie, jest sprowadzanie wychowania do szkoły i do stosunku: uczeń — nauczyciel. Z całej wielkiej sfery zjawisk wychowawczych został wybrany jeden moment, ani nie najciekawszy, ani nie najważniejszy; relacja pedagogiczna została zacieśniona do swej postaci najbardziej sztucznej i nietypowej. Na gruncie tak ograniczonym pedagogika rozwijać się nie mogła, a raczej rozwijała się bardzo jednostronnie — w kierunku dydaktycznym — i tu znowu nie w sensie teoretycznym i eksperymentalnym, lecz techniczno-uitylitarnym. Przedmiot pedagogiki wciąż nie mógł być uświadomiony, ani wyodrębniony, chociaż istniała pierwotna dana, t. j. wychowanie człowieka na gruncie różnych, współcześnie istniejących kultur.

6. Mylne pojęcia podstawowe u Rousseau'a. Niepomyślnie dla dalszego rozwoju pedagogiki były również pierwsze próby refleksyjnego ujęcia jej przedmiotu. *J. J. R o u s s e a u*, zresztą głęboki myśliciel pedagogiczny, nadał swej doktrynie znamiona pewnego rodzaju anarchistycznego indywidualizmu. Skierował on myśl pedagogiczną ku stosunkowi: wychowanek — wychowawca, przyczem oba terminy oznaczały dla niego *j e d n o s t k i i n d y w i d u a l n e*. Stosunek tych dwu jednostek był tak pomyślany, że po stronie wychowanka odbywał się naturalny proces *s a m o r o z w o j o w y*. Najkorzystniej przebiega on w warunkach obcowania z naturą, a bez interwencji kultury, względnie poza wszelkim *p o z y t y w n y m* planem kształcenia. Dopiero w późniejszym okresie wychowanek miał się w szybkich skrótach zaznajomić z kulturą w tym celu, aby nie być obcym duchowo społeczności, w której miał żyć, społeczności zróżnicowanej narodowo, politycznie, religijnie, zawodowo, etc. Naprzód jednak należało wyhodować „*c ł o w i e k a*” wogóle; potem dopiero w drodze *k o m p r o m i s u* z rzeczywistością społeczną i tracąc coś ze

swej pełni, człowiek ten miał stać się z kolei członkiem pewnej klasy, zawodu, narodowości. Takie, nacechowane buntem indywidualistycznym pojmowanie kultury, jako czegoś jeśli nie wprost wrogiego, to obcego osobowości, rozwijającej się poza procesem kulturyzacji, skupiało całe światło na jednostce i jej rozwoju fizycznym i psychicznym.

Błąd leżał tu zarówno w pojęciu kultury, jak i w pojęciu osobowości, ale szkodliwszym okazał się pierwszy. Pojęcie rozwoju psychicznego może bowiem, przynajmniej częściowo, być pomyślane poza problemem kultury; pojęcie kultury zaś, jako czegoś zewnętrznego w stosunku do osobowości i zbytecznego jej, jeśli nie wrogiego, jest błędne kompletnie. Osobowość jest tylko w części uwarunkowana przez kulturę; właściwości i funkcje psychiczne, niektóre przynajmniej, dadzą się ujmować jako właściwości i funkcje samej jednostki, stanowiąc przedmiot psychologii o typie przyrodniczym. Mógł też Claparède uważać słusznie Rousseau'a za ojca nowoczesnych koncepcyj dziecięstwa¹⁾. Jeżeli więc doktryna Rousseau'a nie przeszkodziła psychologiemu spojrzeniu na dziecko, to stanowczo zaciemniła sprawę pedagogicznego spojrzenia na nie. Wszelki punkt widzenia pedagogiczny musi bowiem zająć kulturę, jako czynnik uzupełniający rozwój, czyniący kompletnem to, co w rozwoju naturalnym byłoby niekompletne. Ze stanowiska pedagogicznego tylko poprzez analizę człowieka zbiorowego zrozumieć możemy człowieka indywidualnego.

7. Właściwe ujęcie stosunku pedagogicznego. Jeżeli tylko przez wychowanie człowiek staje się w pełni człowiekiem, a z drugiej strony przede wszystkim zbiorowość jest właściwym

wychowawcą, to widocznym staje się podstawowy błąd, zawarty w klasycznej formule stosunku pedagogicznego (uczeń — nauczyciel). Formuła ta nabiera dopiero wtedy właściwego znaczenia, gdy zarówno pierwszy, jak i drugi jej termin pojmiemy dość szeroko tak, aby móc w nich zmieścić zarówno jednostki, jak i zbiorowości, a nawet wytwory psychospołeczne. Indywidualny stosunek dwu jednostek, nauczyciela i ucznia, staje się tutaj tylko jedną z wielu możliwych kombinacji.

Właściwym wychowawcą nie jest wychowawca, lecz wartości kultury; jest on tylko tym, który proces kulturyzacji ułatwia w ściśle określonych okolicznościach i sytuacjach społecznych. W ogromnej większości wypadków proces ten odbywa się bez zawodowego wychowawcy w ogólności. Tak np. język (nie mowa wogóle, lecz określony język) działa wychowawczo: na jego formach, na jego skrótach, streszczających dzieje doświadczenia zbiorowego, kształtuje się myśl i uczucie, urabia się osobowość jednostki. W tworze tego rodzaju osobowość przestaje już być zamkniętą w granicach swojego empirycznego ja; przekracza samą siebie, staje się uczestnikiem czegoś, co może być określone tylko jako obiektywna rzeczywistość duchowa, wspólne podłoże, rodzące nie tylko właściwości odosobnionych ja, lecz i łącznego, równie konkretnego my.

Podobnie, jak język, działa każdy inny wytwór kulturalny: formy produkcji i wymiany, system prawny, obyczaj, sztuka, moda, ustrój społeczny, ustrój polityczny, religia, narodowość. I tak, jak w zewnętrznym wyglądzie człowieka odbija się jego zawód czy klasa społeczna, że patrząc nań, dostrzegamy najpierw habitus społeczny, a później dopiero indywidualność — podobnie też i w opiniach, sądach, wygłoszonych przez kogoś, można pierwiej dostrzec kolektywne objawy: „świadomości kla-

¹⁾ W pracy: J. J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance.

sowej", koterji towarzyskiej lub grupy zawodowej, zanim doszukamy się czegoś naprawdę indywidualnego. Wszystkie te drogi rozwojowe, na których kształtuje się osobowość, są wychowawczymi, jakkolwiek taka forma wychowania jest bardzo daleka od tego, co za wychowanie wyłącznie przyzwyczailiśmy się uznawać, t. j. od planowego, techniczno-pedagogicznego ustosunkowania.

8. Osobowość i społeczeństwo.

Teoria społeczna oświecenia dostrzegała przede wszystkim jednostkę i zapomocą asocjacji jednostek pragnęła tłumaczyć społeczeństwo. Społeczeństwo jest tu czymś pochodnym, jednostka pierwotnym. W znaczeniu fizycznym zapewne tak jest, ale też tylko w tym znaczeniu. Społeczeństwo bowiem nie jest zbiorem „ciał”, ani „organizmów”, lecz społeczeństwem „osób”. Z chwilą zaś, gdy przestajemy mówić o człowieku, jako przedmiocie, składającym się z tyłu a tyłu gramów węgla, wodoru, tlenu i t. d., a zaczynamy go traktować jako istotę rozumną, reagującą w sposób swoisty na sytuacje społeczne, odpowiedzialną wobec swej klasy, narodu, kościoła, prawa, państwa, jako kogoś, kto może przyrzekać i od kogo należy oczekiwać spełnienia przyrzeczeń — z tą chwilą już zrobiliśmy założenie „społeczeństwa” jako „całości społecznej” i już wprowadziliśmy dwie wartości, będące korelatami: osoba — społeczeństwo, konkretnie zawsze związane ze sobą, a które tylko w myśli możemy rozważać oddzielnie. Społeczeństwo nie jest więc czymś pochodnym od osoby, lecz równie pierwotnym, jak ona.

Proces uspołecznienia, wzgl. kulturyzacji jednostki nie dodaje się do osoby, ponieważ są to dwie strony tego samego procesu kształtującego, który na gruncie jednostki tworzy osobę, na gruncie

zbioru jednostek — społeczeństwo. Proces ów, oglądany od strony genezy społeczności, jest przedmiotem socjologii, pojmowany jako geneza osobowości — jest przedmiotem pedagogiki.

Posiadanie osobowości jest równoznaczne z partycypacją w świecie pozajednostkowym, jest mostem przerzuconym pomiędzy nami; gdyby nie ten fakt, bylibyśmy jak jednostki arytmetyczne w sumie, albo jak monady Leibniza, niezależnie od siebie rozwijające swą treść, zgóry ustanowioną, i nie posiadające okien, które mogliśmy patrzeć na innych. Człowiek nie mógłby dla człowieka nigdy stać się „bliźnim”; jego człowieczeństwo byłoby co najwyżej przedmiotem pewnego rodzaju wnioskowania przez analogję, domysłem, którego prawdziwość nie mogłaby być niczem zagwarantowana. Ten klasyczny w dawnej psychologii pogląd nie jest już dziś przez wszystkich wyznawany, a pod wpływem humanistycznego kierunku zaczyna zwyciężać stanowisko przeciwne, bardziej zgodne zarówno z socjologią, jak i z bezpośrednim poczuciem¹⁾. Dla teorii wychowania pogląd ten, wychodzący poza naturalizm i mechanizm, ma zasadnicze znaczenie, gdyż jako hipoteza instrumentalna pozwala lepiej zdać sprawę z odnośnej sfery faktów.

9. „Domowy nauczyciel”, jako wzór stosunku pedagogicznego. Zacieśnienie pojęcia wychowania do indywidualistycznie ujmowanego stosunku wychowawcy do wychowanka pociągnęło za sobą jeszcze inne, ujemne dla teorii wychowania następstwa, od któ-

¹⁾ Tego stanowiska we współczesnej psychologii bronią głównie T. Litt, M. Scheler i T. Geiger. — Ten ostatni twierdzi explicite: „Gleich dem Ich ist auch Du Inhalt unmittelbaren Erlebniswissens. Das Wissen um Du ist nicht durch logisch-ursächlichen Analogieschluss aus der Vergleichung sinnlich wahrnehmbarer Vorgänge abgeleitet”.

rych do dzisiaj z trudnością przychodzi się jej uwalniać. Z powodu tego „pierwszorzędnego błędu” przedmiot wychowania nie mógł być należycie wyodrębniony; najważniejsza sfera relacji pedagogicznych zostawała poza obrębem rozważań, stąd też konsekwencje wypadały paradoksalnie. Dla takiego Rousseau'a lub dla Herbart'a wzorem, modelem, na którym oparli oni swoją teorię stosunku pedagogicznego, był fakt czysto przypadkowy, mający wyłącznie historyczne znaczenie: zwyczaj przyjmowania „domowego nauczyciela” czy „mistrza”, który za zapłatę i wikt spełniał w domu rolę opiekuna i wychowawcy dzieci. Rousseau, Fichte, Herbart przeszli sami przez ten ogrojec.

Jakąż wychowawczą rolę mógł odegrać w burżuazyjnej rodzinie taki „domownik”? Żle płatny, nieceniony, niebardzo różniący się prestiżem od lokaja, nie miał szans stania się wzorem, do którego wychowanek pragnąłby się być upodobnić. Wychowuje ten, kto czemś imponuje; człowiek odarty z prestiżu, któremu kazano „wychowywać”, mógł być najczęściej tylko przedmiotem żartów i dokuczliwości. Inne, potężniejsze siły były tu przed nim i wobec niego czynne: rodzina, styczności towarzyskie, świadomość klasy. Nic też dziwnego, że zrezygnował on z istotnych ambicji wychowawczych i, uświadamiając sobie z goryczą swe „posłannictwo” („bodajeś cudze dzieci uczył”!), zabierał się do jedyne go możliwego tu zadania: uczenia, przekazywania sprawności lub wiadomości. Technika tego przekazywania stała się całą pedagogią. Uogólniając tę swoją sytuację i sytuację ówczesną tylu innych, mógł powiedzieć Herbart, że jest mu jako nauczycielowi obojętne, czego uczy, tak jak obojętnem mu jest, jakie ubranie ma nosić jego uczeń! Oto przerost pedagogicznej techniki, oderwanie się formy od

treści: gdy w treści przedewszystki em przestaje ona widzieć sity kształtujące osobowość; od takiej pedagogii do niepoważnego żonglerstwa już niezbyt daleko.

10. Krytyka tej konstrukcji. Wychowanie, rozpatrywane pod takim technicznym kątem widzenia, przedstawia się jako działanie świadome, konstrukcja, racjonalne planowanie, a więc jako twór sztuczny. Faza, będąca wyrazem późnych czasów i specjalnych warunków społecznych, nie zastępująca w dodatku wychowania samorzutnego, lecz uzupełniająca je w pewnym fragmencie, niby nadbudowa nad procesem naturalnym i niekontrolowanym, posłużyła za model zjawiska podstawowego. Dane, które są wyrazem konstrukcyjnego wysiłku człowieka, nie mogą jednak być uznane za pierwotne dane nauki, a tylko takie mogą stanowić przedmiot nauki i jej punkt oparcia. Wygląda to tak, jakgdyby ktoś chciał np. zbudować naukę o przyrodzie nieorganicznej, mając za cały materiał obserwacje, dokonane nad... szwajcarskimi zegarkami. Zegarki są niewątpliwie także częścią przyrody, jak cała kultura, ale wnioski, wyprowadzone z badań nad tak sztucznie wyodrębnionym przedmiotem, byłyby w wielu razach jednostronne, a w wielu wprost fałszywe.

11. Biologiczne czynniki wychowania. Zdanie Spencera: *society is the product of development, not of manufacture*¹⁾ odnieść można z równą słusnością do wychowania. Trzeba uznać, że wychowanie, zanim uległo racjonalizacji, zanim stało się wyrazem świadomego planowania, było i jest faktem naturalnym, produktem procesu od nas niezależnego, i takim dotąd w swej najgłębszej istocie pozostaje.

Wychowanie tak pojmowane, jest warunkowane z jednej strony przez biologiczne właściwości jednostkowe-

¹⁾ Społeczeństwo jest wytworem organicznym, nie mechanicznym.

go człowieka, a z drugiej przez właściwości, wynikające z życia grupowego.

Wychowanie jest starsze, niż szkoła, jest czemś tak dawnym, jak społeczeństwo. A ponieważ, jak daleko sięga nasza znajomość prehistorji, człowiek zawsze istniał zbiorowo, przeto i wychowanie towarzyszyło mu zawsze. Stąd też słusznie E. K r i e c k nazywa je „eine Urfunktion”, prapierwotną funkcją życia zbiorowego człowieka.

Ale wychowanie rozciąga się, jako fakt biologiczny, znacznie jeszcze dalej, niż sięgają granice gatunku ludzkiego. Widzimy je niewątpliwie u zwierząt ssących; u niektórych owadów (termity, mrówki, pszczoły) przybiera ono formy zorganizowane społecznie. Jako zaś troska o potomstwo — której wprowadzie nie można identyfikować z wychowaniem, ale która jest formą czynności, poprzedzającą właściwe wychowanie — przejawia się u całego szeregu zwierząt kręgowych, a nawet sięga do bezkręgowych (jak np. u naszego ślimaka winniczka).

W innym znaczeniu jeszcze można mówić o biologicznej podstawie wychowania. Dzieci ludzkie nie rodzą się przygotowane kompletnie do prowadzenia samodzielnej egzystencji i musi upłynąć długi okres, zanim staną się one do tego zdolne. Trzeba tu dodać: o t y l e o i l e, ponieważ proces dalszego kształcenia się i „wrastania” wraz z rozwijającą się osobowością w coraz nowe sfery kultury trwa nie tylko przez „okres rozwojowy” (w sensie biologicznym), lecz ciągnie się bez przerwy w następnym okresie stabilizacji organicznej i podlegać zaczyna likwidacji dopiero w okresie inwolucji starczej. Dolna granica wieku, wyznaczona w różnych ustrojach społecznych dla kandydata do różnych odpowiedzialnych funkcji (np. bierne prawo wyboru na posła lub prezydenta), wskazuje na istnienie poczucia zbiorowego tej „dojrzałości socjalnej”,

różnej od „dojrzałości biologicznej” i od „dojrzałości psychologicznej”, a będącej ostatnim etapem rozwoju osobowości.

Ten okres rozwojowy (w sensie biologicznym), podczas którego organizm osiąga właściwy mu wzrost, wagę, siłę, dojrzałość seksualną i t. d., jest bardzo ważny ze względu na wychowanie. Jest on mianowicie okresem najwyższej zdolności do nabytków psychologicznych (i psychospołecznych), największej podatności na wpływy środowiskowe, krótko mówiąc p l a s t y c z n o ś c i.

Na problem ten pierwszy zwrócił uwagę amerykański myśliciel John F i s k e; według niego największa plastyczność przypada na początkowe stadia rozwoju, poczem maleje ze wzrastającą szybkością. Jeżeli porównamy okresy plastyczności u różnych gatunków zwierzęcych, to u człowieka jest on największy (rzecz prosta, że musi być mierzony ułamkiem, wyrażającym stosunek długości okresu rozwojowego do średniej długości życia). F i s k e przypisuje temu właśnie faktowi zdolność człowieka do rozwijania cywilizacji, i to cywilizacji typu zmiennego, w której istota żyjąca nie zamyka się, jak w więzieniu, w obrębie nieruchomych przystosowań, lecz stwarza sobie wciąż nowe środowisko życia, powiększa, rozszerza i przekształca swoją biosferę. Ta właśnie zmienność środowiska jest ściśle uzależniona od biologicznej plastyczności typu, t. j. właśnie od stopnia niekompletności, z jaką przychodzi on na świat. Na miejsce s t o s u n k o w o s t a ł y c h i n s t y n k t ó w człowiek może poprzestać z jednej strony na mniej określonych (mniej sztywnych) t e n d e n c j a c h instynktownych, a z drugiej otwiera mu się niemal nieograniczone pole do n a b y t k ó w psychologicznych, intelektualnych i sprawności; innemi słowy staje się on w wysokim stopniu podatny na w y c h o w a n i e.

Silnemu uzależnieniu dziecka od matki, rodziny i dalszych środowisk

odpowiadają pewne tendencje instynktowne u osób dorosłych. Można wyróżnić kilka odmian tych tendencji, których współdziałanie wychowawcze stanowi odpowiednik do niekompletności, t. j. zapotrzebowania wychowawczego dziecka. Najważniejszą z nich jest zespół uczuciowy macierzyństwa. Trudniej mówić o „instynkcie rodzicielskim”, ponieważ ustosunkowanie się obojga rodziców do dziecka nie jest jednakie, ani pod względem jakości, ani intensywności. Matka jest związana z dzieckiem i biologicznie i psychologicznie daleko silniej, niż ojciec¹⁾. Istnieje, wedł. S. Bernfelda, kobieca i męska reakcja na dziecko, obie pochodzące z całkowicie odmiennych źródeł psychologicznych²⁾; obie rozwijają z czasem właściwe sobie funkcje wychowawcze, ale pierwotnym wychowaniem jest kobiece. Para małżeńska nie jest ani jedyną, ani najwcześniejszą formą małżeństwa. Było nią prawdopodobnie małżeństwo grupowe; w takim układzie tylko matkę łączył trwalszy stosunek z dzieckiem; ojcem mógł być jeden z wielu i każdorazowo mógł to być ktoś inny. Jeżeli dodamy do tego, że zrozumienie biologicznego znaczenia aktu zapłodnienia nie jest bezpośrednio dane, lecz jest już pewnego rodzaju wiedzą przyczynowego związku, to zrozumiemy, że związek z matką jest biologicznie silniejszy a socjologicznie starszy i trwalszy, niż związek z ojcem.

¹⁾ Podstawowy ten stosunek może być zaciemniony niekiedy przez wystąpienie w stosunku ojca do córki tendencji erotycznych. Ojciec widzi wówczas w córce jakby ekran, na który rzutuje swój ideał kobiecy. Wówczas związanie uczuciowe ojca i córki wysuwa się na plan pierwszy, przesłaniając, a nawet niekiedy usuwając pierwotny związek z matką. — Natomiast w stosunku matki do syna istnieją prawdopodobnie zawsze obie formy związku.

²⁾ „Liebe der Weiber zu ihrer Frucht, Vernichtungstrieb und Vergeltungsfurcht der Männer”.

W stosunku ojca do dziecka (we współczesnym ustroju społecznym i przy współczesnej formie rodziny) występują inne motywy psychologiczne, w których „instynkt” jest prawdopodobnie bardzo złożony. Jest to zespół uczuciowy bardzo złożony. Nie tu miejsce na analizę tej zawilej sprawy. Epizodycznie zaznaczę tylko, że wchodzi tu w grę i uczucie własności i ekspansji (mocy), a także zachodzą procesy kompensacyjne: dziecko jest zazwyczaj dla ojca ekranem do rzutowania refleksów jego planu życiowego, mejdum, w którym pragnie on wcielić własne kompensacyjne ja; to ja, które wyrówna niewyrównane rachunki wewnętrzne, wcieli nieziszczone ambicje, tajne pragnienia, które ustrzeżemy od własnych błędów, wyposażymy w najgłębsze życiowe zdobycze. Stąd jakże częste konflikty i rozczarowania! Dziecko ani nie musi być przedłużeniem naszego ja, ani dziedzicem naszego planu życiowego, ani nie ma obowiązku wyrównywania jakichkolwiek trudności i win, których terenem była osobowość jego ojca. Obowiązek kontynuowania jest tu narzucony: pierścień życia musi się jednak toczyć na nowo; jabłko, wbrew przysłowiu, powinno daleko padać od jabłoni. Uzależnienie zbyt ścisłe w tych warunkach może się stać przeszkodą do prawidłowego rozwinięcia się osobowości dziecka. Ale to już jest zagadnienie normatywne; tu zaś chciałbym się ograniczyć do wskazania na niezależne od naszej świadomości i woli podstawowe dane wychowania.

Cały szereg innych jeszcze tendencji instynktownych współuczestniczy w dziele wychowania: tendencja ludyczna (zabawowa), podatność na sugestię, tendencja naśladowcza, gromadowość, współzawodnictwo i współodczuwanie i inne pomniejszego znaczenia.



12. Zbiorowe czynniki wychowania.

Już o wszystkich powyżej wymienionych czynnikach wychowania nie można powiedzieć, że posiadają w całości charakter faktów biologicznych; każda bowiem z naszych tendencji ulega różnorodnym przekształceniom wskutek życia zbiorowego¹⁾. Przekształcenia te płyną ku nam z dwu źródeł: z bezpośrednich styczeńności osobistych i z wartości, mających obieg w danej społeczności, wartości, które możnaby określić jako nieosobistą formę styczeńności społecznych.

W ten sposób już pierwotne tendencje otrzymują znamię faktów socjalnych. Obok nich istnieją jeszcze czynniki wychowania, których socjalny charakter uwypukla się jeszcze bardziej. Są to te czynniki, których geneza tkwi w zjawiskach grupowych. O zwycięstwie np. pewnych prądów w nauczaniu decydują niekiedy przesunięcia w układzie sił społecznych, przewaga pewnej klasy społecznej nad inną, a więc coś, co nie może być wytłumaczone ani psychologią rozwojową, ani nawet teorią techniczno-pedagogiczną. Humanistyczna szkoła jezuitska XVII w., razem z jej metodami, programem, selekcją była odpowiednikiem ustroju, opartego na przewadze politycznej stanu ziemiańsko-szlacheckiego, podczas gdy dzisiejsze tendencje „szkoły pracy” i rozwój programu matematyczno-przyrodniczego są odpowiednikiem wzrastającego uprzemysłowienia społeczeństw. Podobnie tendencje świeżej daty do „uspołecznienia szkoły” lub tego rodzaju typy szkoły, jak „plan jenkinski”, wynikają z powszechnie wzrastającej tendencji do kolektywizmu.

Każda grupa, luźniej lub trwalej zorganizowana, każdy twór społeczny taki, jak wieś, miasteczko, dzielnica wielkiego miasta, przedmieście, urabiają człowieka na swój sposób typowo tak, że przyna-

leżność dziecka do jednego z tych twórców łatwo nieraz rozpoznać od pierwszego wejrzenia (wzgl. od pierwszego „słyszenia”); mowa, wyrażenia, intonacja słów, modulacja zdania, *habitus* zewnętrzny, gest, mimika i ruch, zachowanie się, poglądy — wszystko to może być nacechowane owem piętnem przynależności i tworzy pewien charakterystyczny, stylowy zespół. W ten sam sposób urabia rodzina, religia, zawód, wojsko, narodowość, klasa społeczna, kasta.

Institucje wychowania, szkoły, internaty, ustroje szkolne także biorą udział w procesie społecznym. Nie stanowią one pierwotnie „autonomicznej prowincji pedagogicznej”, lecz powstawały ściśle na tle określonych potrzeb tych lub innych grup społecznych. Zależność szkoły bądź to od kościoła, bądź od państwa, zmiany tej zależności od luźnej kontroli aż do monopolu wskazują na to, że wychowanie nie jest wyłącznie zagadnieniem techniczno-pedagogicznym, lecz kwestią społeczną.

O autonomii wychowania możnaby mówić raczej tam, gdzie ścierające się prądy społeczne umyślnie zrezygnowałyby z interwencji i z wygrywania wzajemnego szkoły przeciw sobie, stanowiąc pewnego rodzaju *pax paedagogica*.

13. Przedmiot pedagogiki. Z powyższych uwag pragnąłbym tu wysnuć wnioski, lub może raczej podkreślić tylko wnioski, już wcześniej widoczny, że nie całe wychowanie jest wyrazem racjonalnego przemyślenia i planowania, że jest w nim wiele irracjonalnego i żywiołowego, zarówno w znaczeniu biologicznym, jak i socjologicznym, i że nawet tam, gdzie planujemy, jesteśmy nieraz w ostatecznej linii kierowani czemś irracjonalnym.

Możemy to krótko wyrazić, mówiąc, że wychowanie nie jest faktem sztucznym, lecz naturalnym, i że wobec tego może ono być przedmiotem analizy, uogólniania, klasyfikacji, definicji, obserwacji i opisu, jak świat zjawisk przy-

¹⁾ Zagadnieniu temu poświęcił specjalną monografię Paulhan: *Les transformations sociales des sentiments*.

rodniczych. I podobnie, jak w naukach przyrodniczych, jak w socjologii, możemy i tu dążyć do morfologicznego i systematyzującego ujęcia. Tem samym przedmiot pedagogiki jest wskazany i wyodrębniony.

Jest nim wychowanie, przybierające przynajmniej pięć zasadniczych postaci: 1) wychowanie niekontrolowane

świadomie, 2) wychowanie kontrolowane świadomie, lecz nie konstruowane racjonalnie, 3) wychowanie konstruowane racjonalnie, lecz niezawodowe i nieinstytucjonalne, 4) wychowanie jako przedmiot czynności zawodowych, 5) wychowanie jako ośrodek systemu czynności zawodowych i instytucji specjalnych.

STOSUNEK WYCHOWAWCZY

14. Istota stosunku społecznego.

Stosunek społeczny zachodzi wszędzie, gdzie pomiędzy ludźmi (grupami czy jednostkami, wzgl. grupami a jednostkami) powstaje więź, dająca się interpretować z punktu widzenia osobowości; tak np. będzie stosunkiem społecznym spotkanie się i przywitanie wzajemne przyjaciół, ponieważ przyjaźń należy do sfery osobowości; lecz nie będzie stosunkiem społecznym, jeśli np. poślizgnąwszy się, wpadnę na kogoś; w tym ostatnim bowiem wypadku nie można nazwać zdarzenia, które zaszło, mojem z a c h o w a n i e m s i ę — było to poprostu zdarzenie mechaniczne. Wprawdzie zaszło ono ze m n ą, lecz jest to wyrażenie nieściśle: ciało moje było składnikiem zdarzenia, lecz nie moja osobowość. Stwierdza to powszechny obyczaj: nie winimy w tym wypadku człowieka, który nas uderzył, tak jak nie winilibyśmy kawałka tynku, gdyby spadł na nas. Zdarzenie podobne daje się zamknąć całkowicie w granicach zjawiska fizycznego; interpretacja zaś ze stanowiska osobowości byłaby tu nietylko zbytyczna, ale i fałszywa: niema tu miejsca na czynienie kogoś o d p o w i e d z i a l n y m za to, co było wynikiem jedynie przyczyn fizycznych. Sfera osobowości łączy się zaś ściśle z odpowiedzialnością: i my się czujemy odpowiedzialni za to, co z tej sfery pochodzi, i inni nakładają na nas obowiązek odpowiedzialności, względnie oczekują jej od nas.

Czysto przestrzenny, geometryczny stosunek pomiędzy ludźmi, którzy się np.

mijają na ulicy, nie stanowi więzi społecznej, lecz już np. spojrzenie badawcze, rzucone w tym czasie, może być związkiem stosunku społecznego, o ile np. ktoś nas zaciekawił, o ile odgadujemy jego charakter, zawód, rangę towarzyską, usposobienie chwilowe i t. p. Tego rodzaju kategoryzujące nastawienie się do nieznanego jest procedurą, którą z reguły uprawiamy i która w wypadku bliższej styczności wyznacza nasze postępowanie.

15. Klasyfikacja stosunków społecznych.

Różnorodność stosunków społecznych jest bardzo wielka. Mimo to daje się dostrzec wśród nich pewna powtarzalność i prawidłowość. Stąd też płyną usiłowania socjologów do ujęcia tej różnorodności w typy i do klasyfikacji stosunków typowych.

Stosunki np. pracodawcy do pracobiorcy, kupującego do sprzedającego, dłużnika do wierzyciela stanowią klasę stosunków, pomiędzy którymi zachodzą dość bliskie pokrewieństwa, bliższe, niż np. pomiędzy którymkolwiek z tych wymienionych stosunków, a np. stosunkiem artysty do słuchacza, czytelnika czy widza. Możemy więc z ogółu ustosunkowań się, konkretnych i spojonych w rzeczywistych osobowościach, wydzielić idealnie takie grupy i uznać je za klasy logiczne.

Do dwu klas, widocznych w poprzednich przykładach, dodać można wiele innych, jak np. stosunek mocy (podporządkowania), stosunek przewodztwa,

przyjaźni i miłości, prozelityzmu i t. d. Socjologowie rozmaicie, zgodnie z przyjętą zasadą podziału, klasyfikują typowe stosunki społeczne; klasyfikacja zresztą może być różna, w zależności od praktycznej potrzeby, której ma służyć.

16. Stosunek wychowawczy. Wśród tych typowych stosunków społecznych osobną klasę stanowią odniesienia w y c h o w a w c z e. Rzadko kiedy występują one z całą czystością, bez związku z innymi stosunkami, co może nam nieraz mocno zaciemniać obraz. Tak np. na stosunek ojca do dziecka mogą złożyć się bardzo różne motywy: może być np. motyw ekonomiczny (bywa to w rodzinach zamożniejszych gospodarzy wiejskich, gdzie dzieci narówni z przychówkiem stanowią bogactwo, bo są siłą roboczą); może być motyw sympatii i miłości; może być i ambicja i chęć kompensaty w dziecku własnych niepowodzeń; będą to jednak stosunki pozapedagogiczne lub tylko częściowo pozapedagogiczne. Jakiż będzie właściwy stosunek pedagogiczny? Dzięki jakiej cesze lub jakim cechom wyróżnimy go od innych, pozostałych stosunków społecznych?

Przedewszystkiem musimy stwierdzić, że stosunkiem pedagogicznym nie będzie stosunek społeczny nietrwały, przejściowy, np. rozegrana partja szachów, zakupienie papierosów, zdawkowa rozmowa z przypadkowo spotkanym znajomym, komplement, powiedziany pięknej pani i t. p. Dalej, nie będzie stosunkiem wychowawczym taki stosunek, choćby mniej powierzchowny, którego skutek ogranicza się do samej tylko sfery aktualnego postępowania. W grze życiowej, w polityce, w handlu takie ograniczenie zasięgu skutku może całkowicie wystarczać. W wychowaniu jednak nie chodzi nam o osiągnięcie doraźnego skutku w postaci zmiany cudzego postępowania aktualnego, lecz o wprowadzenie zmian, sięgających głębszej warstwy, mianowicie trwałych nastawień, określonych wartości i ideałów, słowem o sferę motywów. Moglibyśmy tę sferę, do której pragnie dotrzeć wychowawca, nazwać d y s p o z y c y j n ą s f e r ą o s o b o w o ś c i.

Stosunkiem wychowawczym nazwiemy więc taki stosunek społeczny, którego wynikiem jest zmiana w dyspozycyjnej sferze osobowości.

WYCHOWANIE A TEORJA WYCHOWANIA

17. Zachowanie się instynktowe a działanie wychowawcze. Przez wychowanie rozumiemy pewne trwałe i kierunkowe zespoły czynności społecznych; pedagogika jest więc teorią tych zdarzeń.

Bliższe jednak wejrzenie w te sprawy okazuje, że taka wyraźna granica, jasna teoretycznie, w praktyce niezawsze daje się łatwo przeprowadzić; wychowanie i refleksja nad niem towarzyszą sobie bowiem na wszystkich stopniach i ściśle się z sobą splatają.

O wychowaniu ściśle bezrefleksyjnym możnaby mówić chyba tylko u zwierząt; a i wówczas niema pewności, przynajmniej jeśli chodzi o zwierzęta, u których jest czynna pamięć asocjacyjna, czy nie dołącza się tam pierwiastek rozum-

wy. Biologia obejmuje fakty, stojące blisko wychowania, choć nie będące tem samym, co wychowanie w świecie ludzkim, nazwą „opieki nad potomstwem”.

Jest ona właściwa nie tylko wyższemu zwierzętom kręgowym, lecz pojawia się już u niższych bezkręgowych, a u owadów dochodzi nawet do form uspołecznionych. Tego rodzaju instynktowe zachowania się stanowiłyby pierwsze stadium wychowania, ściślej — stadium przedwychowawcze.

Człowiek zachowuje prawdopodobnie jakieś ślady tendencji instynktownych tego rodzaju, lecz ponad niemi wznosi się u niego nadbudowa, którą zawdzięcza dwu głównie faktom: temu, iż posiada rozwiniętą pamięć asocjacyj-

ną, dzięki której jest w możności korzystać ze swego indywidualnego doświadczenia, oraz temu, że wskutek współżycia rozwinął mowę i nauczył się przyporządkowywać jej twory znakom obiektywnym, wskutek czego może korzystać nie tylko ze swego, ale i z cudzego doświadczenia; przyczem to „cudze” rozciąga się nie tylko na bliźnich, z którymi jest w osobistej styczności, lecz także na świat społeczny, bardzo szeroki w przestrzeni i bardzo głęboko sięgający w czasie. To też u niego czynności instynktowe i automatyczne mogą się racjonalizować; wykonując jakiś akt wychowawczy, obserwuje on jego konsekwencje w postaci takiej czy innej reakcji wychowanka, konsekwencje, które — zgodnie z przyjętą linią życiową — ocenia, jako pożądane lub niepożądane. Ta obserwacja może być punktem wyjścia wysiłków nad sobą lub nad otoczeniem w celu zapobieżenia skutkom niepożądanym, a sprowadzenia skutków pożądanym. Słowem, uczy się on bardzo wczesnie (filogenetycznie) kierować procesem rozwojowym. To też we wszystkich znanych społecznościach pierwotnych wychowanie jest już działalnością, nie tylko zachowaniem się instynktowym.

18. Dawna pedagogika tradycyjno-potoczna. Refleksja, to zn. przypominanie, porównywanie, analizowanie i przewidywanie (t. j. moment syntetyczny) stanowi już jednak **z a c z ą t e k t e o r j i**.

Od teorii właściwej różni się ona tem, że nie odrywa się od podłoża konkretnej sytuacji i poszczególnego wypadku; nie stanowi celu w sobie, nie jest „bezinteresownym” dążeniem do rozwiązania pewnego **o g ó l n e g o p r o b l e m u**. Nie jest to więc jeszcze teoria naukowa, lecz techniczna i pragmatyczna, związana bezpośrednio z zaspokajaniem potrzeby życiowej w granicach określonych przez „tu” i „teraz”.

Ten drugi stopień wychowania mogliśmy nazwać stopniem „refleksji

potocznej”, stanowiącej pewnego rodzaju odpowiednik do tego, co filozofowie nazywają *common sense*: jest to stopień poglądu przednaukowego, z którego jednak pogląd naukowy wyrasta genetycznie.

W środowisku społecznym tego rodzaju potoczna pedagogia rozszerza się dzięki **n a ś l a d o w n i c t w u** i utrwała jako **t r a d y c j a**.

Nie wszystko w naszym postępowaniu jest oparte na czynniku doświadczenia osobistego. Wiele postaw przejmujemy od otoczenia; wiele sądów i wierzeń obcych przyjmujemy za swoje, a jest to także pewnego rodzaju naśladownictwo umysłowe¹⁾.

Dziewczynka, bawiąca się dzieckiem-lalką, gra rolę „mamy”, podobną do tej, jaką widzi u własnej matki w stosunku do niej, albo obserwuje na innych matkach. Powtarza znane sobie gesty, mimikę, słowa, zwroty, intonacje. I my wobec własnego dziecka stosujemy niektóre „chwyty” wychowawcze, których przedmiotem byliśmy kiedyś (uzasadniano niegdyś bicie tem, że „i mnie kiedyś bito, a wyrosłem na człowieka”); w szkole naśladowujemy naszych niegdyś wychowawców; dawny sposób kształcenia pedagogicznego nauczycieli, w niektórych krajach dotąd jeszcze używany, polegał na praktykowaniu przez kilka lat przy doświadczonym pedagogu-praktyku, a więc odwoływał się do naśladowania cudzych postaw.

Wreszcie **t r a d y c j a** jest jeszcze jednym czynnikiem wyznaczającym. Jesteśmy pogrążeni w środowiska społeczne, w których przechowują się pewne sądy o wychowaniu, ujęte bądź w formę przysłów („czem skorupka za młodu nasiąknie, tem na starość trąci”), bądź

¹⁾ Nie należy tu rozumieć naśladownictwa w sensie przyjmowania bezwyborczego, a więc całkowicie biernego. Prawdopodobnie w każdym naśladownictwie mieści się element czynny; naśladować możemy tylko to, ku czemu impuls, usposobienie, talent etc. posiadamy sami.

sentencji, cieszących się powagą w jakiejś rodzinie; bądź poprostu wierzeń i przesądów, związanych z rodziną, klasą społeczną, kastą. Przejmujemy nieraz te g o t o w e sądy zupełnie tak, jak przejmowaliśmy w poprzednim przykładzie cudze postawy i gesty.

Tradycja, którą asymilujemy, jest więc także momentem rozszerzającym sferę postępowania od instynktu i osobistego doświadczenia na sferę doświadczenia s p o ł e c z n e g o, utrwalonego w skrótach przysłów, sentencji, opinii, przesądów. Jest to więc również swego rodzaju teoria, jakkolwiek praktyczna i prymitywna, utrwalona dzięki przejściu przez środowisko społeczne.

Pedagogika, jako teoria, była długi czas zbiorem różnego pochodzenia technicznych wiadomości i fragmentarycznych uogólnień. Pochodzenie jej od praktyki i teorii praktycznych nadawało jej to znamię u t y l i t a r y z m u, z którego trudno jej się do dziś oczyścić. Podręczniki pedagogiki z przed kilku dziesiątków lat przypominały raczej typ podręcznika sztuki kulinarnej, niż jakąkolwiek teorię — tak dalece brak im było jednolitości i stylu myślenia.

Każda dyscyplina naukowa ma prawdopodobnie za sobą podobny okres. Zanim geometria lub chemia wyzwoliły się z ciasnego empiryzmu i weszły na drogę autonomii myśli, były także zbiorami reguł i formułek nawpół praktycznych.

Dzisiaj ten okres w pedagogice jest już pokonany i rozwija się ona w autonomiczną, jednolitą myślowo strukturę.

19. Pedagogika globalna. Na trzecim stopniu pedagogia przyjmuje jeszcze inną postać. „Potrzeby społeczne” nie są dość uchwytnie i trudno jest znaleźć instancję, któraby była bezspornie miarodajną w tym względzie; potrzeby te wyczuwane są przez jednych wcześniej, przez innych później, a jeszcze inni orjentują się w nich dopiero *post factum*, w okresie pełnej realizacji — i bardzo

trudno jest naogół, patrząc w otaczający nas chaos społeczny, dostrzec w nim *logos* nadchodzących potrzeb. Dlatego też zawsze tak było (a zapewne i będzie), że jednostki, obdarzone jakąś szczególną wrażliwością społeczną, umiające dostrzegać w porę rzeczy nadchodzące, które dla nas są jeszcze niewidoczne, dawały temu wyraz w postaci stwarzania i propagowania pewnego poglądu, mniej lub więcej usystematyzowanego, zawierającego całokształt zagadnienia. Do tego typu twórczości należą np. takie dzieła, jak „Emil” Rousseau’a, jak dzieła Pestalozziego lub Fröbela, w nowszych czasach Sprangera czy Kriecka. Oczywiście ich związek z konkretnym podłożem społecznym jest bardzo silny, rola wartościowania bardzo duża; zaletą zato jest właśnie ich zakończoność i konkretność. Ten stopień moglibyśmy nazwać stopniem „pedagogiki globalnej”.

20. Pedagogika filozoficzna. Czwartry wreszcie stopień to refleksja „naukowa”, to zn. stawiająca problemy w sposób ogólny, kontrolująca i weryfikująca rozwiązania (częściowo na drodze eksperymentalnej), rozkładająca pracę na szereg pracowników (moment kolektywny), i nie będąca wyrazem globalnej reakcji jednej jednostki.

Jednak ani eksperymentalna, ani nawet szersza „naukowa” pedagogika nie jest jeszcze całą pedagogiką i nie trzeba robić z tych słów fetyszów, jak to dawniej na świecie, a niedawno jeszcze u nas robiono. W każdej nauce, gdy wyjdzie ze stadium embrjonalnego, pierwiastek filozoficzny musi się ujawnić. Może to być bądź w formie klasycznej „globalnego poglądu” ideologicznego, bądź w formie próby syntetycznego ujęcia „stanu faktycznego”, bądź wreszcie w formie analizy pojęć zasadniczych, założeń i metod. Chęć „odfilozoficznienia”, „upozytywnienia” jakiejś nauki doprowadziłaby tylko do płytkiego empiryzmu, zupełnie bezpłodnego na dalszą metę; na szczęście hasła takie nigdy nie utrzymują się długo.

TECHNICZNO - PEDAGOGICZNE TEORJE A CZYSTA „NAUKA
O WYCHOWANIU”.

21. Refleksja pedagogiczna a tradycja wychowawcza. W każdej dziedzinie życia społecznego, czy chodzi o sposoby postępowania i techniki wytwarzania, czy o zmiany teoretycznych poglądów, pewien nowy stan faktyczny nie powstaje nagle, jako wyraz zetknięcia się umysłu z absolutną rzeczywistością, lecz jest zawsze przekształceniem pewnego dawniejszego stanu tradycyjnego. Zespół tradycyjny istnieje jako rzeczywistość społeczna tak długo, jak długo nie jest przez nikogo kwestjonowany, i tak długo też pełni swą funkcję społeczną „obrazu rzeczywistości”.

Myśl filozoficzna i naukowa jest tak samo dalszym ciągiem potocznego obrazowania świata, jak np. współczesna technika budowania jest dalszym ciągiem czynności, dzięki którym człowiek pierwotny chronił się przed surowością klimatu. I dla refleksji pedagogicznej bardzo rzadko punktem wyjścia jest stan, któryby można było nazwać „zerowym” (w znaczeniu współczynnika tradycji). W naszych dzisiejszych formach wychowania jest również jeszcze wiele elementów prastarego, przypadkowego, historycznego; czyż np. nasze programy szkolne nie są bardziej wyrazem różnorodnych anachronizmów i tendencji popedagogicznych, tradycyjnych, niż konstrukcyj czysto teoretycznych, konsekwentnie i z jednego stanowiska prześlanych?

Refleksja teoretyczna, praca badawcza to tylko próby wyjścia poza ten stan, próby zrozumienia go, a więc pewien rodzaj nadbudowy nad wychowawczym *sens commun*. Ideałem tego procesu byłaby racjonalizacja całkowita tego, co zrationalizowane być może, t. j. wszystkiego, poza ostatecznymi celami; ale też ten stan praktycznie można uważać za mieosiągalny; odwracając rzecz, powie-

my, że zupełna racjonalizacja jest ideałem, t. zn. tylko granicą, kresem, wskaźującym kierunek procesu, ale nie czemś, co pod jakąkolwiek bliższą lub dalszą historyczną datą będzie osiągnięte ostatecznie, spetryfikowane i do pełnego użytku oddane.

Tylko umysły prymitywne a doktrynerskie (*esprit primaire*) chwytają się gotowych formuł i sądzą, że oto są w stanie wyrugować całkowicie tradycję, pokonać rutynę. Wiara w „nową szkołę”, przeciwstawioną „starej”, bywa tak samo przesądna i naiwna, jak wiara w jakiś cudotwórczy lek albo magiczne zaklęcie.

22. Pedagogika opisowa i normatywna. Ich zadania. Ten rzeczywisty, dany stan procesów wychowawczych w pewnej społeczności jest punktem wyjścia dla wszelkiej teorii pedagogicznej. Żadna teoria naukowa go nie tworzy, lecz zastaje. Jej pierwszym zadaniem jest opis tego, co pierwotnie dane, bez ubocznej myśli o jakiegokolwiek zmianie. Stworzyć problematykę wychowania, wyodrębnić poszczególne formy typowe, zbadać ich związki z ogółem procesów społecznych (gospodarczych, politycznych etc.), wyjaśnić je w ten sposób i dać ich klasyfikację — oto są zadania podstawowej nauki o wychowaniu: *p e d a g o g i k i o p i s o w e j*.

Obok niej, a zdaniem naszym, tylko w związku z nią, może się rozwijać druga dyscyplina pedagogiczna, której zadaniem będzie nie opis czegoś danego, lecz konstrukcja czegoś idealnego, co nie jest całkowicie dane, a co jest wyrazem raczej irracjonalnego pędu życiowego, niż intelektualnej wrażliwości. Jest to *p e d a g o g i k a n o r m a t y w n a*. Lecz i ona nie jest czystą twórczością, ustanawianiem ideałów — te narastają bowiem po-

za nią, w atmosferze społecznej. Przedmiotem jej będą tendencje już objawione, już czynne w środowisku społecznym; zadaniem pedagogiki normatywnej jest krytyka wartości i ideałów pedagogicznych z jednej strony (pedagogiczna teoria wartości), a planowanie techniczno - pedagogiczne, zgodnie z uznaniami poprzednio wartościami, z drugiej.

Praca tego rodzaju nie musi być wcale zdana na indywidualny kaprys i subiektywność; wartości i ideały bowiem nie mogą być zaszczerpione, gdy brak im obiektywnego podłoża społecznego; często ten, kto je głosi, nie wprzeźda odpowiednich zdarzeń społecznych, lecz idzie z nimi, daje im jedynie dyskursywną szatę, stwarza im niejako dotykalne ciało, formę, która skupiać będzie nasyconą, choć rozproszoną, treść emocjonalną podłoża.

Jeśli „ideom” (nie „pojęciom”) można przypisać jakiś rodzaj obiektywności i tem samym zagwarantować je przed zupełną dowolnością, anarchizmem, irracjonalizmem i akosmizmem — to będzie to właśnie taki stopień.

23. „Pedagogika eksperymentalna” czy eksperyment w pedagogice? Terminu tego używano w różnych znaczeniach. Przez wysunięcie hasła eksperymentalizmu chciano nadać pedagogice znamię nauki ściślej w przeciwieństwie do „dawnej” pedagogiki, zawierającej dużo dowolności, dużo twierdzeń, nie dających się skontrolować, postulatów i idei, będących raczej wyrazem globalnej reakcji pewnej indywidualności, jej poglądem na świat, niż wynikiem myśli czysto naukowej, obiektywnej. Innymi słowy, chciano przeciwstawić pedagogikę pozytywną — „filozoficzną”.

To przeciwstawienie jednak jest zupełnie błędne. Ani „pedagogika nowa”

nie da się bowiem zmieścić w eksperymentalizmie, ani „pedagogika filozoficznie ujęta” nie jest jednoznaczna ze zbiorem indywidualnych mniemań i dowolności. Mówiliśmy wyżej o tej odmianie twórczości myślowej, którą nazwaliśmy pedagogiką globalną; wiąże się ona ściśle z poglądem na świat pewnej jednostki i jest funkcją jej systemu osobowego. Od niej należy odróżniać pedagogikę filozoficznie ujętą, t. zn. dyscyplinę, która z jednej strony pragnie uświadomić sobie swe własne postulaty, pojęcia podstawowe i t. d. (metodologia pedagogiki), z drugiej dotyczy kwestyj takich, jak „wartości pedagogiczne” i ich związek z ogólną teorią wartości, jak krytyka poszczególnych wartości i ideałów, rozpowszechnionych w różnych środowiskach (aksjologia pedagogiczna i krytyka, poprzedzająca konstrukcyjną część pedagogiki normatywnej).

Otóż pedagogika, któraby chciała być „pozytywną” w sensie wyrzeczenia się tego rodzaju rozważań, byłaby prosto tylko pedagogiką płytką i nieinteligentną, podobnie jak byłaby nią np. fizyka, gdyby zgóry odgrodziła się od rozważań Duhema, Whiteheada, Smoluchowskiego lub Einsteina; jak byłaby historia, która ograniczyłaby się do jakiejś powszechnej chronografii i podpatrywania zdarzeń przez dziurkę od klucza.

Co zaś do „pedagogiki eksperymentalnej” w sensie odrębnego jakiegoś kierunku — to nie istnieje ona wogóle. Niema „pedagogiki eksperymentalnej”, ani nieeksperymentalnej, tylko jest eksperyment w pedagogice; ten zaś nie istnieje nigdy sam dla siebie, lecz w związku z teorią, z problemem. Najmózolniejsze nawet poszukiwania statystyczne, najcierpliwsze pomiary nie zasługują na nazwę eksperymentu, jeżeli nie mają być odpowiedzią

na jakieś pytanie, rozwiązaniem jakiegoś problemu, lub jeżeli nie są sprawdzaniem jakiejś hipotezy. Tam zaś, gdzie istnieją problemy i hipotezy, tam musi być także miejsce dla krytyki założeń i pojęć zasadniczych oraz dla prób systematyzacji i syntezy.

I jeszcze jedna uwaga: pedagogika „eksperymentalna” (w krytykowanym znaczeniu) nie mogłaby istnieć nawet w tej formie, co np. fizyka „doświadczalna” obok „teoretycznej”, ponieważ samo zastosowanie eksperymentu w pedagogice jest ograniczone (w przeciwieństwie np. do fizyki lub fizjologii) względami pozanaukowymi. Przedmiotem bowiem jest tu nie jakie bądź zjawisko, praktycznie nam obojętne, lecz człowiek, wobec którego tej neutralnej postawy, obojętnej na wynik dodatni czy ujemny, przybrać nam nie wolno. W naukach przyrodniczych wynik ujemny eksperymentu może być oczekiwany i zakładany, w pedagogice pewne eksperymenty, połączone z jakąkolwiek szkodą, cielesną lub psychiczną, są wykluczone, jakkolwiek teoretycznie mogłyby być interesujące. Nie będziemy więc np. dążyli świadomie do zahamowania rozwoju, ani demoralizacji dziecka, choć przyjrzenie się takim procesom mogłoby, kiedyś w przyszłości, przynieść korzyść naszym dążeniom wychowawczym pozytywnym.

Eksperyment wchodzi więc w skład pracy badawczo-pedagogicznej w charakterze środka pomocniczego i to w specjalnie określonych i ograniczonych warunkach; obok niego zachowują pełne znaczenie obserwacja, uogólnienie i dedukcja, jak w każdym systemie naukowym. Przytem należy dodać, że pole obserwacyjne rozszerza się w pedagogice przez stosowanie metody porównawczej. Niestety, etnologowie i etnografowie, badając życie ludów o różnych cywilizacjach, zwracali uwagę na wszystkie inne fakty, pomijając właśnie

wychowanie. Wiemy więc wiele o kulturze materialnej, o religii i obrzędowości, o małżeństwie i pokrewieństwie, o lecznictwie, o wierzeniach magicznych, o myśleniu „przedlogicznym”, a bardzo mało lub prawie nic o dziecku jako przedmiocie wychowania, o wierzeniach i sposobie myślenia odnośnie do wychowania. Należy się jednak spodziewać, że uwaga etnologów, pobudzona przez rozwój badań pedagogicznych, skieruje się w przyszłości także ku tej zaniedbanej dziedzinie.

24. Socjologia wychowania a pedagogika socjologiczna. Wychowanie jest jedną z wielu funkcji życia społecznego; w tym charakterze jest ono przedmiotem badań socjologicznych. Socjologia wychowania jest jednym z rozdziałów socjologii, obok socjologii literatury, religii etc. Zajmuje się ona wychowaniem od strony jego aspektu grupowego, pomijając inne, charakteryzujące raczej pedagogikę. W związku z tem socjologia wychowania jest pewnego rodzaju *m o r f o l o g j ą i n s t y t u c y j* wychowania¹⁾.

Pedagogika socjologiczna jest zupełnie czem innym. Nie jest częścią *s o c j o l o g j i*, lecz pewną odmianą *p e d a g o g i k i* systematycznej, mianowicie pedagogiką o silnie podkreślonej dążności do systematyzacji filozoficznej, zabarwioną tendencją do socjologizmu. Taki charakter ma niemiecka „Sozialpädagogik”, reprezentowana głównie przez *N a t o r p a*. Prąd kolektywizmu pedagogicznego, występujący dość silnie w ostatnich latach, możnaby zaliczyć także do tego kierunku.

¹⁾ Tak pojmuje u nas „socjologję szkoły” prof. *J. S. B y s t r o Ń*. Książka prof. *F l. Z n a n i e c k i e g o*: „Socjologia wychowania” jest raczej systemem pedagogiki socjologizującej, niż socjologii wychowania w powyższem rozumieniu.

25. Pedagogiczna historia wychowania. Drugim, niezmiernie ważnym faktem, rozszerzającym i z bogacającym „pole obserwacyjne” pedagogiki jest to, że może ono być rozszerzone nie tylko w przestrzeni przez wciągnięcie materiału etnograficznego, lecz w czasie, przez badania genetyczno-porównawcze. Tutaj historia wychowania ma możliwość oddania bardzo cennych przysług.

Niestety jednak, dotychczasowy kierunek tej dyscypliny nie przyniósł dla pedagogiki spodziewanych korzyści. Wina tego stanu rzeczy leży w braku systematycznych punktów widzenia u historyków wychowania. Byli to przede wszystkim historycy, dla których wychowanie metodologicznie w niczym nie wyodrębniło się od masy innych faktów.

Teoretycznie wiadomo, że najprostszymi przedmiotami nie da się wyczerpać za pomocą opisu, jeżeli opisujący nie przeprowadzi jakiejś selekcji punktów widzenia wśród nieskończonego szeregu możliwych. Otóż historycy wychowania, nie posiadający własnego systematycznego spojrzenia pedagogicznego na fakty wychowania, których masę nastrocza mu przeszłość, jest właśnie w położeniu człowieka, który ma coś opisać, ale nie posiada możliwości selekcji, ponieważ brak mu punktu widzenia. To też „historje wychowania” były dotąd zazwyczaj czemś w rodzaju magazynu antykwarskiego, przypadkowymi inwentarzami, jakąś pseudo-naukową faktografią, okraszoną po wierzchu uogólnieniami „prądów”, zaczerpniętymi z historii filozofii.

Innymi słowy, brak było „pedagogicznej historii wychowania”, t. j. historii, użytecznej dla pedagogiki, historii, selekcyjnej fakty wzdłuż linii systematyczno - pedagogicznych koncepcyj. Taka historia wychowania musi być pomyślana nie jako część ogólnej historii, lecz jako część pedagogiki.

Powinny istnieć katedry tego przedmiotu i ci, którzy je zajmą w przyszłości, powinni się specjalizować w tej dziedzinie, uzupełniając swą pracę gruntownymi studjami w zakresie pedagogiki systematycznej i socjologii wychowania, nie zaś łączyć najzupełniej heterogenicznych dziedzin pod pretekstem, że wszystko to jest „historją”. Bo to jest tak, jakby ktoś, pragnąc dojść do wiedzy o świecie, nie poświęcił się osobno botanice, astronomii czy chemii, lecz wszystko to razem, synkretycznie opracowywał, ponieważ wszystko to jest „rzeczywistością”. Jasnym jest zaś, że taka uniwersalna wiedza o rzeczywistości nie może być zbudowana naukowo.

Jednakowoż to nieporozumienie zaczyna być rozjaśniane i są historycy wychowania, rozumiejący znaczenie systematycznych punktów widzenia dla swych konstrukcyj¹⁾.

26. Autonomia pedagogiki. Najpospolitsze pojmowanie pedagogiki wyznacza jej rolę wiedzy stosowanej. Dopóki wierzono, że psychologia tłumaczy zagadnienie człowieka (= osobowości) bez reszty, dopóty można było mniemać, że pedagogika jest wiedzą o zastosowaniach wychowawczych psychologii. W ten sposób Herbart i jego szkoła stosowali w dydaktyce pojęcia psychologii. W świadomości przeciętnego nauczyciela, który pragnął pogłębić swe wykształcenie pedagogiczne, sprawa sprowadzała się do uproszczonego schematu: poznaj „kojarzenie” albo „apercepcję”, a będziesz postępowym pedagogiem. Rychło okazało się jednak, że psychologia nie może odgrywać roli, którą jej tu wyznaczono: teorii, której stosowaniem wychowawczym zajmuje się pedagogika. Okazało się najpierw, że psychologia ogólna ma bardzo małe zna-

¹⁾ Jedną z takich prób na naszym gruncie jest rzecz J. Chałasińskiego: *Wychowanie w domu obcym*. Stwierdzam to czysto formalnie, nie wchodząc w meritum, ani w ocenę.

czenie, jeśli chodzi o zastosowanie pedagogiczne¹⁾).

Więcej znaczenia niewątpliwie ma psychologia rozwojowa, ucząc nas o odrębnościach psychologicznych wieku dziecięcego i o jego rytmie rozwojowym. Lecz i ona nie może być dla pedagogiki tem, czem jest negatyw dla pozytywu: innemi słowy pedagogika nie jest stosowaną psychologią dziecięstwa. Psychologia, ogólna czy specjalna, ma swe własne zadania, odrębne od pedagogicznych, i nie może być w swym pochodzie krępowana przez jakiegokolwiek względy utylitarne albo jej obce. A moment pedagogiczny w stosunku do psychologicznego byłby jednym albo drugim.

Zresztą psychologii potrzebuje nie tylko pedagog, ale i lekarz, pragnący orjentować się w osobowości swego pacjenta, i ksiądz, pragnący tego samego w stosunku do penitenta, i oficer w stosunku do żołnierza, i szef wobec podwładnych mu pracowników, i kupiec w stosunku do klientów, reżyser i aktor w stosunku do widzów — a wreszcie, czyż wyrafinowany hochsztapler lub biedny magik podwórkowy nie posługują się także pewną praktyczną znajomością ludzi, nieraz wręcz zadziwiającą?

Lecz każdy z nich żąda czego innego i musiałoby być tyle odrębnych psychologii, ile jest wyodrębnionych stosunków psychospołecznych; tymczasem psychologia rozwija się, idąc własną drogą, i nie troszczy się o wymagania, które są do niej z zewnątrz skierowane. Ma ona swój własny punkt widzenia, który nie nakrywa się z żadnym z tych punktów widzenia, które wymienilem.

¹⁾ Przez to nie chcę zaprzeczać wielkiemu znaczeniu, jakie przypisuję psychologii ogólnej w procesie kształcenia nauczycieli. Sądę jednak, że główne korzyści sprowadzają się tu właśnie do indywidualnego wyszkolenia nauczyciela, a nie do stosowania przez niego w praktyce wychowawczej nabytych w tym zakresie pojęć i schematów.

To też wychowywanie nie jest stosowaniem psychologii tak samo, jak nie jest niem dowodzenie ludźmi albo wykonywanie sztuk magicznych. Hierarchja zjawisk jest w każdym wypadku inna: to, co jest bardzo ważne z punktu widzenia magji, może być mało ważne z punktu widzenia psychologii, i naodwrot, najzawziętsza dyskusja może toczyć się dokoła problemów psychologicznych, które z punktu widzenia wszystkich powyżej wymienionych osób będą pozbawione wszelkiego znaczenia. Wychowawca, lekarz lub oficer mogą niewątpliwie interesować się pewnem zjawiskiem psychologicznem, ale znajomość psychologiczna owego zjawiska będzie dla nich ułożona w zupełnie innej perspektywie, niż dla psychologa właściwego.

Odkąd odkryto, że osobowość człowieka jest uwarunkowana także przez obiektywne czynniki kulturalne i środowiskowe, zaczęto stosować do socjologii to samo uproszczenie, które przedtem zwracano do psychologii. Niektórzy teoretyzujący pedagogowie zaczęli więc z kolei uważać pedagogikę za rodzaj socjologii stosowanej. Ten błąd pedagogicznego socjologizmu zaczął się dość silnie, zwłaszcza w ostatnich czasach. Osobowość zaczęto traktować wyłącznie pod kątem widzenia czynników środowiskowych, a wychowanie wyłącznie pod kątem przystosowania dziecka do istniejącego status społecznego¹⁾. Jest to oczywiście niestuszne.

Zasadniczy błąd leży w tem, że nie rozumiano odrębności pedagogicznego punktu widzenia, różnego zarówno od psychologii czystej, jak od socjologii.

Pedagogika nie jest stosowaniem tych nauk teoretycznych tak samo, jak medycyna nie jest stosowaniem nauk

¹⁾ Szczególnie Durkheim i ci, którzy znaleźli się w sferze jego wpływu, objawiali takie właśnie dążenie. Również pisarze z obozu „materjalizmu dziejowego” popelniają ten sam błąd socjologizmu.

przyrodniczych; jedna i druga wciągają w obręb swoich rozważań materiały psychologii, psychopatologii, socjologii, czy nauk przyrodniczych, włączając go jednakże według własnych norm do swych konstrukcyj.

Pedagogika jest jedną z dyscyplin, których przedmiotem jest człowiek, i znajomość pedagogiczna człowieka zakłada znajomość wszystkich dyscyplin, które do tego samego przedmiotu się odnoszą. Znajduje się ona niejako w punkcie skrzyżowania tych dyscyplin, nie będąc jednoznaczna ani z żadną z nich, ani z ich sumą. Do istoty pedagogicznego punktu widzenia należy właśnie to, że ujmuje się tu człowieka najuniwersalniej, jako najwszechstronniej pomyślaną całość, że wszelka fragmentaryzacja zjawiska „człowiek” jest zarazem wyjściem poza pedagogiczny punkt widzenia.

Gdy patrzymy na to zjawisko pod kątem widzenia czysto morfologicznym lub fizjologicznym, izolujemy pewną część lub pewien obraz zjawiska; to samo czyni zresztą psychologia, to samo wreszcie socjologia lub etyka. I pedagogika czyni to również, ponieważ nie jest prostą sumą poprzednich; lecz tem, co specyficznie charakteryzuje jej punkt widzenia, jest totalność zjawiska, jest człowiek, ujęty jako *sensowna, funkcjonalna całość*, bez względu na to, czy tego sensu doszukiwać się będziemy od strony indywidual-

nej linii życiowej, tak jak przedstawia się ona samemu osobnikowi, czy od strony styczności osobistych i oczekiwań bliźnich, skierowanych do osobnika, czy wreszcie od strony grup społecznych, ich utrzymywania się i ekspansji.

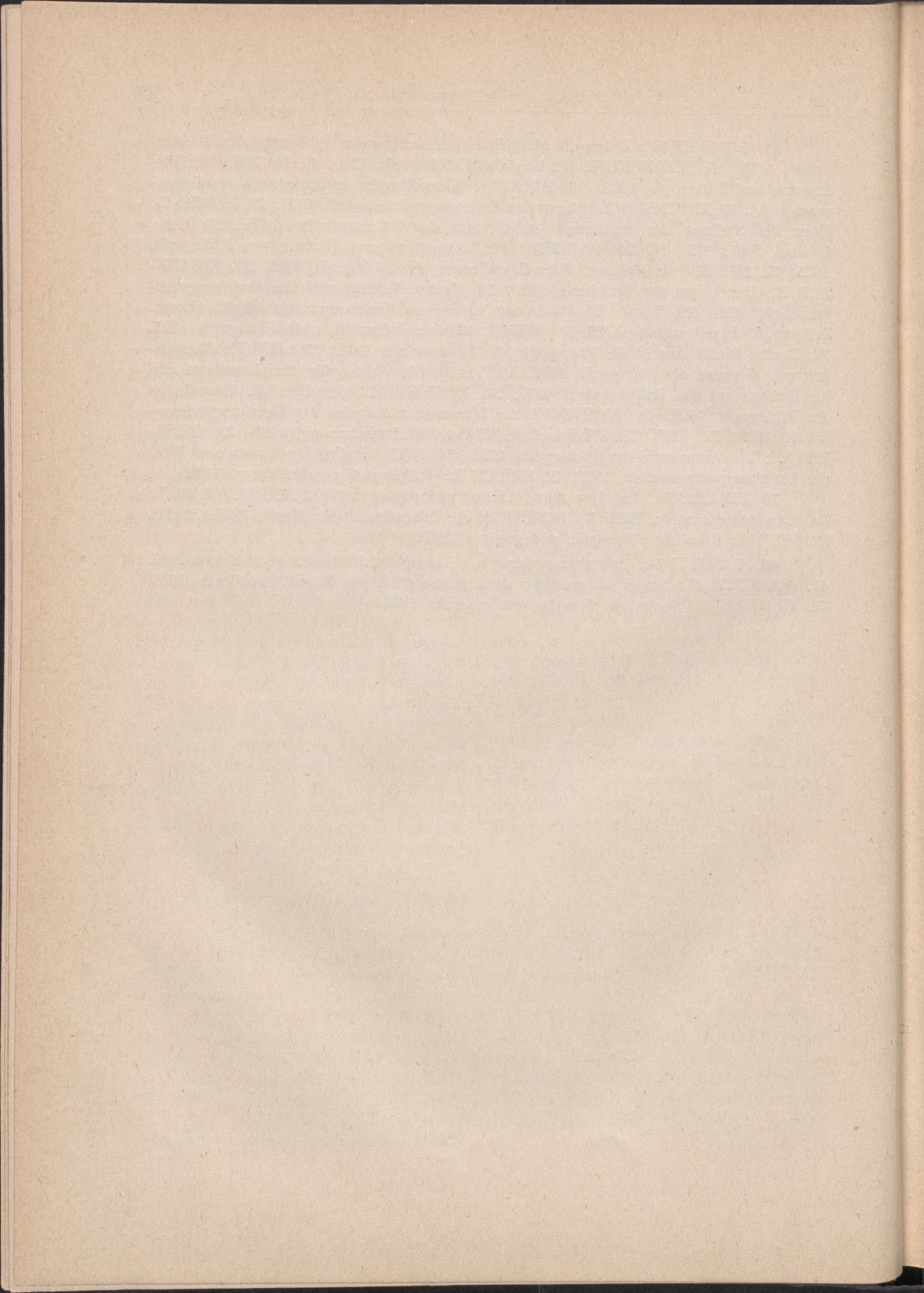
Tę całość ujmuje pedagogika głównie pod kątem stawania się, realizacji, a to w związku ze światem dóbr kulturalnych, styczności osobistych, życia grup. Wszystkie te związki nie są tu traktowane jako przyczyny, lecz jako warunki zjawiska, jako jego współczynniki. Nie wyklucza to oczywiście szeregu innych możliwych współczynników, do których należy przedewszystkiem podstawowy pęd samorozwojowy, *élan vital* człowieka. Lecz samo zjawisko nie jest sumą relacji, które z tych czy innych historycznych powodów rozwinęły się w poszczególne dyscypliny; rzeczywistość zjawiska — to jego pełnia, wszelka zaś pełnia jest podstawą do nieograniczonej ilości teoretycznych możliwych do ujęcia relacji.

Nie potrzebuję jeszcze raz podkreślać tu wniosku, widocznego już z poprzednich rozważań: pedagogika jest dyscypliną autonomiczną, posiadającą nie tylko własny zakres zjawisk, lecz także własne spojrzenie na nie.

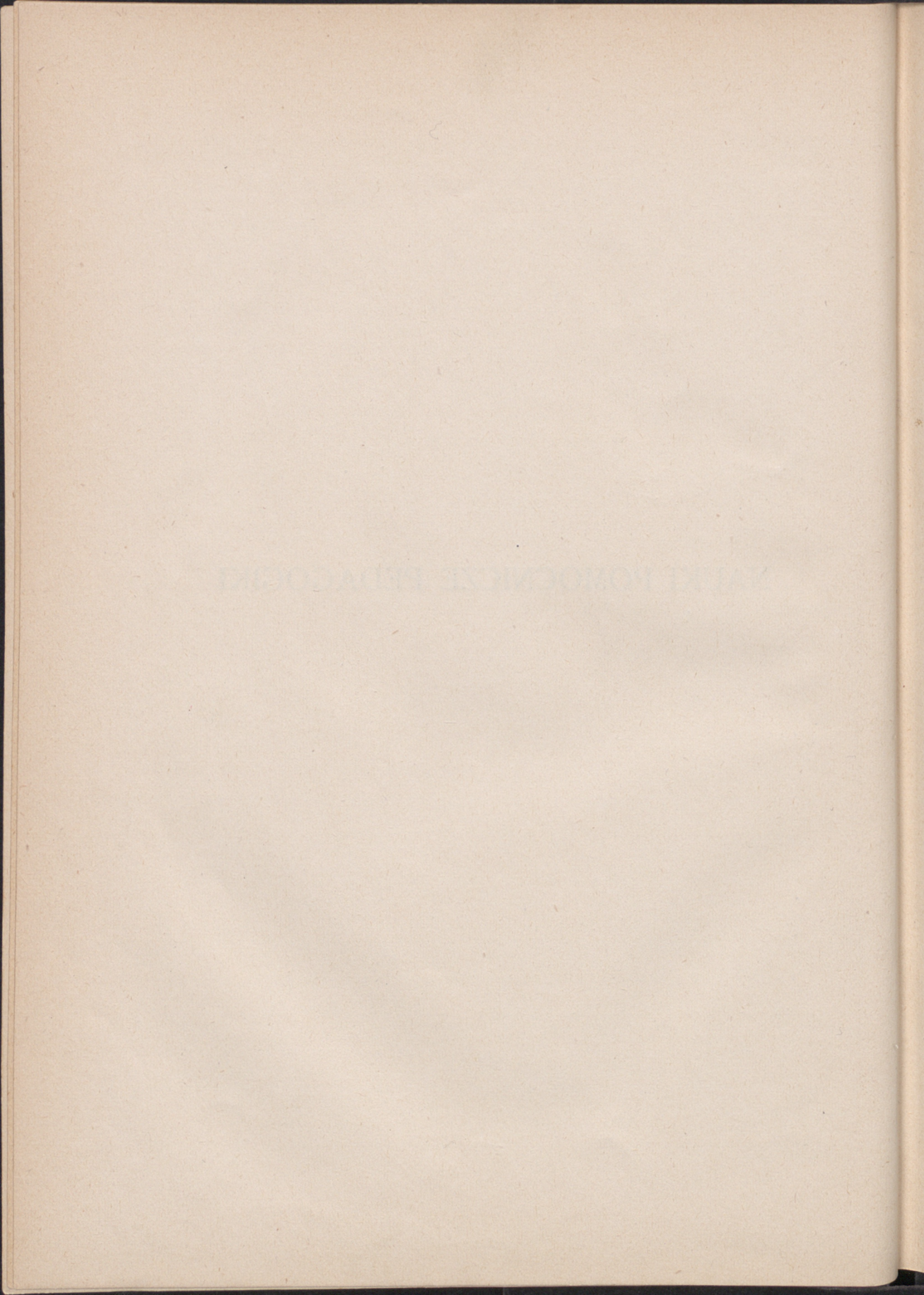
WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. BYKOWSKI JAXA L.: Zasady pedagogiki doświadczalnej, 1920.
2. ZARZECKI L.: Wstęp do pedagogiki, 1922.
3. HOENE-WROŃSKI: Filozofja pedagogji, 1923.
4. KUKULSKI Z.: Główne momenty myśli i badań pedagogicznych, 1923.
5. DANYSZ A.: O wychowaniu, 1925.
6. NUNN P.: Education, its Data nad First Principles.
7. RUSK R.: The Philosophical Bases of Education.
8. JUDD C. H.: Introduction to the Scientific Study of Education, 1918.
9. BAGLEY W. CH.: Education Values, 1920.
10. J. ADAMS (ed.): Educational Movements and Methods, 1924.
11. KIRKPATRICK W.: Source Book in the Philosophy of Education, 1924.
12. MC. CALL W.: How to Experiment in Education, 1923.
13. TROW C.: Scientific Method in Education, 1925.
14. DEWEY J.: The Sources of a Science of Education, 1929.

15. DILTHEY W.: Ueber die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädag. Wissenschaft, 1888. 16. SCHMIDKUNZ H.: Logik und Pädagogik, 1920. 17. NATORP P.: Philosophie und Pädagogik, 1923. 18. MOOG W.: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, 1923. 19. PETERSEN P.: Allgemeine Erziehungswissenschaft, 1924. 20. BAUCH R.: Über die Stellung der Pädagogik im System der Wissenschaften (Vierteljahrschr. f. wiss. Päd., 1925 I). 21. BEHREND F.: Gegenstand und Umfang der Pädagogik, 1925. 22. MESSER A.: Philosophische Grundlegung der Pädagogik, 1925. 23. JOHANNSEN H.: Der Logos der Erziehung, 1925. 24. Tenze: Kulturbegriff und Erziehungswissenschaft, 1925. 25. Tenze: Die Wendung zur reinen Erziehungswissenschaft. (Intern. Zeitschr. für Erziehungswiss). 26. WAGNER J.: Wissenschaftsstruktur der Pädagogik, 1925. 27. Tenze: Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, 1926. 28. LITT T.: Möglichkeit und Grenzen der Pädagogik, 1926. 29. Tenze: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal, 1927. 30. HÖNIGSWALD R.: Über die Grundlagen der Pädagogik, 1927. 31. MARTINAK E.: Wesen und Aufgabe der Erziehungswissenschaft, 1928. 32. LITT T.: Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung, 1928. 33. GEISLER G.: Die Autonomie der Pädagogik, 1929. 34. RIED G. (hrsg): Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft, 1929. 35. KRIECK E.: Philosophie der Erziehung, 1930.
36. CELLÉRIER. Esquisse d'une science pédagogique, 1910. 37. DELVOLVÉ J.: La technique éducative, 1922. 38. DURKHEIM E.: Education et Sociologie, 1926. 39. DE HOVRE FR.: Essai de philosophie pédagogique, 1927.
40. CASOTTI M.: La nuova pedagogia e i compiti dell'educazione moderna, 1923. 41. MARESCA M.: Saggi sul concetto della pedagogia come filosofia applicata, 1925. 42. GENTILE G.: Sommario di pedagogia generale, 1926.



NAUKI POMOCNICZE PEDAGOGIKI



FIZJOLOGICZNE PODSTAWY WYCHOWANIA

napisał

DR. WŁADYSŁAW DYBOWSKI

Docent Uniw. J. K. we Lwowie

CELE ROZWOJU FIZYCZNEGO

1. Wzory greckie, skandynawskie, angielskie. Przystępując do omawiania rozwoju fizycznego człowieka i higieny jego rozwoju, musimy sobie zdać sprawę z celu, do jakiego dojść należy w rozwoju fizycznym. Dużo mamy tu pięknych wskazań i powiedzeń, np.: „*mens sana in corpore sano*” „zdrowy duch w zdrowym ciele”, lecz wykonanie tych wskazań bywa bardzo rozmaite. Καλὸς καγαθὸς „piękny i dobry” — to najwyższe hasło starogreckie było przez pewien czas rzeczywiście wykonywane, jak o tem świadczy historia Grecji oraz niedoścignione do dziś arcydzieła rzeźby. W ogólnych dziejach ludzkości okres to krótki; w średniowieczu, w krajach zachodniej Europy, odbiegliśmy odeń daleko. Dziś, w warunkach wysoce nienaturalnego życia miejskiego znacznych odłamów ludności oraz w polskich warunkach klimatycznych, przeprowadzenie wyrobienia fizycznego na wzór starogrecki nie byłoby już możliwe. Wzory inne, najczęściej wysuwane i do pewnego stopnia sobie przeciwstawiane — to Skandynawja i Anglja. Możemy z nich tylko częściowo korzystać, gdyż narody skandynawskie są znacznie bardziej jednolite rasowo, niż Polska, łatwiej więc tam o jednolitość ogólnego kierunku i wykonania, niż u nas. Ich skład rasowy jest również inny, niż nasz, sposób więc ćwiczeń, dobór gałęzi sportu, najchętniej uprawianych, będzie inny, niż w krajach o ludności rasowo od-

miennej. Tak samo warunki klimatyczne oraz wyższy poziom życiowy, tych znacznie od nas bogatszych krajów, mają tu poważny wpływ. We wzorach angielskich znaleźlibyśmy może więcej rzeczy, odpowiadających naszemu usposobieniu rasowemu; Anglja reprezentuje przecież obszar bardzo silnie mieszany rasowo, powstał on jednak częściowo z innych składników, niż nasz. Jeszcze ważniejsza jest duża różnica między klimatem morskim wysp brytyjskich a naszym, oraz między narodem prawie nie uprawiającym roli a nami, w $\frac{2}{3}$ siedzącymi na roli. Dlatego też nie powinniśmy ślepo naśladować ani skandynawskich, ani angielskich form wychowania fizycznego, choć wiele szczegółów możemy sobie stamtąd przyswoić, po niewielkich tylko zmianach. Widzimy więc, że nie mamy ani też mieć nie możemy gotowego wzoru wychowania fizycznego. Musimy go sami dla siebie stworzyć.

2. Wyobrażenie naszej młodzieży o zdrowiu i sprawności. Jeśli zapoznamy się z młodzieżą naszą, to przekonamy się bardzo prędko, że loty jej myśli są równie górne i chmurne, jak dawniej; ze zrzuceniem jednak pęt niewoli myśl młodzieńca zwraca się do pracy realnej znacznie chętniej, niż do jałowej, choć namiętnej dyskusji na tematy literackie czy polityczne. Chce sukcesów niewątpliwych, łatwo stwierdzalnych, przynoszących upojenie zwycięstwem, poczuciem

własnej siły i mocy, własnego wysiłku i radości z pokonania przeszkód. Żwirko i Wigura, Lindbergh, Byrd, Amelia Earhardt, Amy Johnson, Piccard, Edison i Marconi, wyprawy na Antarktydę czy w Himalaje, schwycenie Nowej Zelandji na krótkofalową stację radiową—to przecież postaci i tematy porywające młodzież. Nawet tam, gdzie w plebiscycie, zorganizowanym przez prasę sportową, młodzież wybiera bardziej przyziemnie najpopularniejszego piłkarza polskiego, zdrowy jej instynkt stawia na pierwsze miejsce nie tylko dobrego gracza, ale też i gentelmana-sportowca.

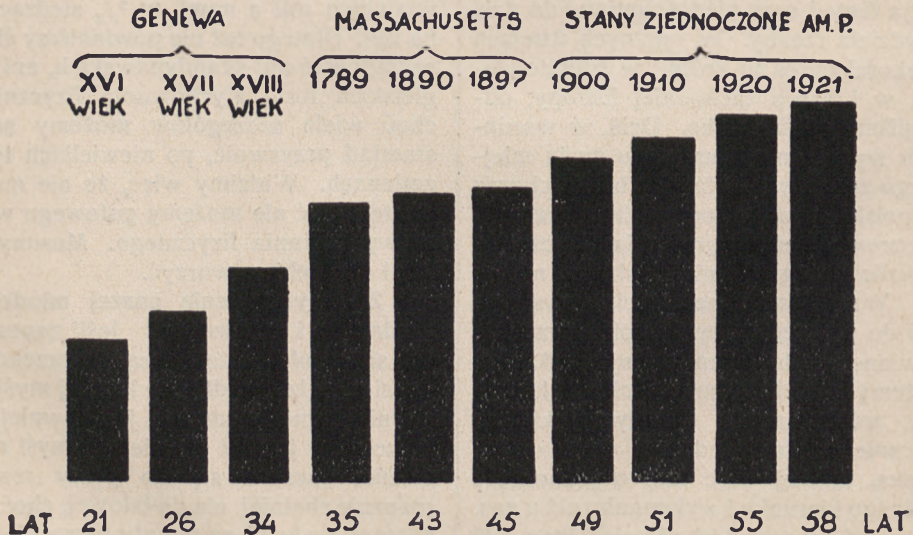
Młodzież ta, wolna u siebie, we własnym państwie, garnie się chętnie do harcerstwa, związków przysposobienia wojskowego, do obozów, poświęcając wiele wymaganiom rygoru wojskowego. Nie zraża się zbyt łatwo trudnościami, o czym może świadczyć fakt, iż trudne i często wyczerpujące *minima* odznaki narciarskiej cieszą się wśród niej bardzo dużym powodzeniem. Nowe formy — sportowe — życia pociągają także dusze ar-

tystyczne wśród młodzieży, jak o tem świadczy spory już szereg nagród z olimpijskich konkursów sztuki, zdobytych przez Polaków.

3. Polski cel rozwoju fizycznego. Sama młodzież polska szkicuje nam zarys polskiego celu rozwoju fizycznego; bynajmniej nie stroni ona od wartości duchowych, lecz łączy je ze sprawnym, zdrowym ciałem; pociąga ją przygoda na falach mórz czy podniebnych szlakach, rozślawić chce imię polskie we wszelki możliwy sposób. Z tytanów ducha mniej pociąga ją filozof, literat, bardziej rozpała wyobraźnię wynalazca, fizyk, nawet astronom.

Celem więc rozwoju fizycznego będzie jak największe wyrobienie ciała, sprawności i odporności na zmęczenie oraz żelaznej woli, siły charakteru, a zatem i wytrzymałości duchowej.

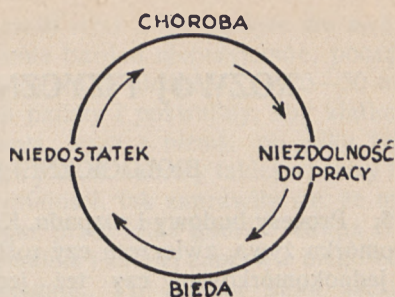
4. Przedłużenie życia i sprawności. Sam, najlepszy nawet rozwój fizyczny nie byłby jednak wystarczający na całe życie, dziś tak znacznie przedłużone w stosunku do czasów dawniejszych.



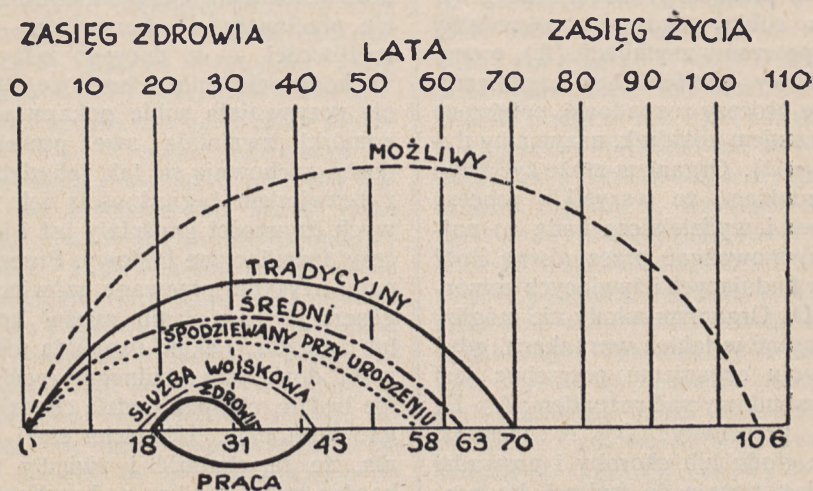
Rys. 1. Prawdopodobna długość życia, której może się spodziewać noworodek. Zmiany w ubiegłych 400 latach. Bilhuber-Post, *Outlines in Health Education for Women*, 1928.

Dla noworodka — wedle dr. I. Fischera — można się było spodziewać w Genewie w wieku XVI przeciętnie tylko 21 lat życia; dziś liczba ta przypuszczalnie czasu trwania życia noworodka wzrosła bardzo znacznie, bo dochodzi w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i w niektórych krajach Europy do lat prawie 60.

Jeśli przyjrzymy się możliwościom 5-letniego dziecka, to osiągnie ono przypuszczalnie nawet 60 do 70 lat życia, gdyż pierwsze lata, wykazujące najwyższą śmiertelność, pozostały już poza niem.



Rys. 3. Błędne koło choroby, niezdolności do pracy, biedy i niedostateku. Bilhuber-Post, Outlines in Health Education for Women, 1928.



Rys. 2. Stosunek zasięgów: życia, zdrowia i pracy, Bilhuber-Post, Outlines in Health Education for Women, 1928.

Na załączonym wykresie Nr. 2 widzimy dwa bardzo krótkie odcinki, oznaczone „zdrowie” i „praca”. Oba te odcinki — jakże krótkie w porównaniu z innymi — mogą być poważnie przedłużone przez dobry rozwój fizyczny i utrzymanie się potem na uzyskanym poziomie. Pozwoli to nam na uniknięcie błędnego koła. (Rys. 3).

Uniknięcie takiego cyklu może odegrać rozstrzygającą rolę w życiu człowieka. Poza zapewnieniem więc dziecku rozwoju fizycznego trzeba wychować je w taki sposób, by ćwiczenia swe tak

polubiło i tak się do nich przyzwyczyliło, aby później, w okresie dojrzałości i dalej, nigdy ich całkiem nie zarzuciło. Szczyt rozwoju w Polsce osiąga mężczyzna około 28 roku życia, kobieta około lat 24; jeśli do tego czasu wyrobimy sobie np. dobrą wytrzymałość serca, to można ją bardzo długi przeciąg czasu utrzymać na wysokiej wyżynie, uprawiając jakieś gałęzie sportu stale, jak np. pływanie, wiosłowanie, jazdę na nartach, biegi leśne czy na przełaj, jako ćwiczenia długo-trwałe, więc wytrzymałościowe.

ROZWÓJ FIZYCZNY DZIECI I MŁODZIEŻY

BIOLOGICZNE PODSTAWY ROZWOJU

5. Procesy budowy i rozpadu. Każda komórka żywa, zwierzęca czy roślinna, jednokomórkowca czy też jedna z wielu milionów w skomplikowanym organizmie zwierzęcym, rodzi się, żyje i umiera; każda żywi się, przyswaja sobie pewne części pokarmów, a inne części lub produkty ich przemiany wydalą. Wszystkie przemiany, służące do przyswajania sobie pokarmów, określamy mianem procesów asymilacji (A), procesów budowy komórki czy organizmu; wszystkie procesy rozpadowe, połączone ze zniszczeniem komórek, nazywamy dysymilacją (D). Organizm może żyć tylko pod warunkiem, że wszystkie procesy rozpadowe i wydzielnicze będą co najmniej zrównoważone przez równą ilość procesów budujących i żywiących komórkę: $A = D$. Organizm młody nie mógłby jednak rosnąć w takich warunkach, gdyż dla rozwoju organizmu potrzebna jest przewaga budowy nad rozpadem: $A > D$; stosunek przeciwny: $D > A$ zachodzi w czasie głodu lub choroby i prowadzi w szybkim tempie do śmierci, bo procesy rozpadu przewyższają procesy budowy.

6. Czynność jako podnieta rozwoju dla komórki. Rozwój fizyczny wymaga więc stałej przewagi procesów budowy nad rozpadem, gdyż tylko wtedy możliwy jest wzrost, przybytek na wadze, jednym słowem rozwój organizmu. Trzeba się więc dobrze karmić? Bez wątpienia, ale nawet i to nie wystarczy, trzeba jeszcze czegoś więcej. Najłatwiej wyjaśnić to na przykładzie chłopca, który złamał nogę i leży w opatrunku gipsowym długie tygodnie bez ruchu. Karmiony jest dobrze, uwzględniając zaś brak ruchu i mały skutkiem tego wydatek ener-

gji, może nawet lepiej, niż przedtem. Ale oto po 6 tygodniach wstaje nasz chłopak z łóżka: waga jego nie zmieniła się może zupełnie, ale jakże przerażająco wygląda unieruchomiona noga; znacznie szczuplejsza, wychudła, budzi litość patrzącego. Stosunek $A = D$ dla całego ustroju był zachowany, lecz kończyna unieruchomiona, której komórki zupełnie nie pracowały, nie korzystała — mimo możliwości — z dobrego odżywiania. W kończynie unieruchomionej $A < D$; nie przyswajała sobie pokarmów, gdyż komórki zwalniają swe procesy budowy, zachowują się tak, jakgdyby wraz z bezwładem i gnuśnością też i ich procesy asymilacyjne budowy. Procesy rozpadu uzyskują przewagę, mówimy o degeneracji, zamieraniu mięśni kończyny lub narządu. Lekarz uspakaja rodziców: wzrost doskonały, żadnego upośledzenia nie będzie, chłopak będzie chodzić i biegać doskonale. Uśmiecha się i zapewnia, że ta chudość i zwiędły wygląd bardzo szybko znikną pod wpływem masażu i ćwiczeń. Rzeczywiście tak się dzieje; chłopak i rodzice są uszczęśliwieni. A więc samo dobre odżywianie nie wystarczy, bo komórki organizmu muszą być czynne, muszą spełniać swe zadanie, pracować, gdyż inaczej nie tylko nie rozwijają się, ale nawet gnuśniejają, a później niszczejają. Na mięśniach beczynnej nogi lub ręki widzimy to najłatwiej, gdyż mięśnie stanowią największą część ludzkiego organizmu, około 42%; inne części, to tłuszcz — 18%, szkielet — 16%, wewnętrznosci — 9%, krew — 5%, mózg — 2%.

Jest to ogólne prawo biologiczne: każda komórka musi pracować, spełniać właściwą sobie czynność, by żyć i roz-

wijać się. Zaginie, gdy skażemy ją na beczynność, zginie również, gdy każemy jej nadmiernie pracować. Między temi krańcami będzie się utrzymywać przy życiu, jeśli dostanie dostateczną ilość pożywienia; w pewnych zaś — zwykle dość ciasnych — granicach przy dobrem pożywieniu i średniej dawce pracy rozwinie się doskonale.

Widzimy więc, jakie są główne podstawy biologiczne rozwoju fizycznego. Łatwo zrozumiemy teraz, dlaczego dziecko potrzebuje tak ogromnie ruchu; jest to konieczna podnieta rozwojowa, bez niej nie byłoby rozwoju. Tak samo łatwo pojąć, dlaczego organizm młody w czasie rozwoju musi mieć dużo bardzo różnorodnego i obfitego pożywienia; żywa przemiana materji potrzebuje dużo materjału dla sprawnego odbywania procesów budowy. W wieku późniejszym — po ukończeniu rozwoju — potrzeby odżywcze są mniejsze, bo mamy tylko utrzymać równowagę procesów budowy i rozpadu. Prawo konieczności ruchu dla utrzymania narządu mięśniowego w dobrym i sprawnym stanie ma jednak i dalsze znaczenie, o czem zbyt często zapominamy. Stąd też wypływa konieczność nietylko zapewnienia rozwoju fizycznego, ale także poprowadzenia go w taki sposób, by przyzwyczajenie do ruchu na wolnym powietrzu stało się drugą naturą człowieka, było czynnością lubianą i spełnianą nawet w najtrudniejszych warunkach.

7. Konieczność stałej czynności komórki dla utrzymania jej sprawności. Dobrze można to wysświetlić na przykładzie wytrzymałości serca szczurów. Jednemu z fizjologów chodziło o wysświetlenie zachowania się wielkości serca u szczurów, zmuszanych do długotrwałego biegu, i szczurów nie biegających. Podzielili więc swe szczury na możliwie jednakowe grupy A i B. Grupa A musiała biegać w klatkach, obracających się automatycznie; szczury biegły, jak długo mogły, gdyż wi-

rowanie wraz z klatką było dla nich widocznie bardzo nieprzyjemne; początkowo trwało to niedługo: po 20—30 minutach padały i pozwalały, aby klatka wrowała wraz z niemi; po kilku tygodniach jednak nabrały takiej wprawy i wytrzymałości, tak zaprawiły się, że mogły biegać przez kilka godzin. Grupa B żyła normalnie i żadnej zaprawie biegowej nie podlegała. Po zabiciu kilku szczurów z grupy A i B sekcja wykazała, że serca szczurów A były znacznie większe i cięższe, niż u szczurów B, tak bezwzględnie, jak i względnie, t. zn. uwzględniając to, że szczury A były większe i cięższe, niż B. Pozostawiono obie grupy w spokoju przez kilka miesięcy i znowu zabito po kilka; tak szczury A jak i B miały teraz takie same serca; anatomicznie w wielkości i ciężarze nie było różnic. Próba anatomiczno-statyczna nie pozwoliła na odróżnienie szczura z dawnej grupy A od szczura z grupy B. Uzyskane dzięki intensywnej, wielotygodniowej zaprawie większe i sprawniejsze serce szczura A straciło po kilkumiesięcznej przerwie ćwiczeń swą wytrzymałość wraz z wielkością i wagą. Tak szczury A jak i B padały szybko zmęczone w klatce wirującej i nie mogły biegać dłużej niż 20—30 minut; lecz gdy wzięto się znowu do metodycznej zaprawy, szczury A o wiele szybciej doszły do znacznej wytrzymałości, niż szczury B. Przykład ten poucza nas, że zdobyty pracą wysoki stopień sprawności jakiegoś narządu nie jest czemś trwałem i niezmiennem, lecz że trzeba go podtrzymywać ciągłemi ćwiczeniami. Powyższe ogólne prawo biologiczne będziemy często wspominać, mówiąc o higjencie rozwoju fizycznego człowieka. Odegra ono wielką rolę, zwłaszcza w higjencie pracy i ruchu, po zakończeniu okresu rozwojowego, bo przecież nie warto oczekiwać długiego życia ponad 60 czy 70 lat, jeśli od lat 40 mamy się czuć niedołężnymi staruszkami, będący mi ciężarem dla siebie i otoczenia.

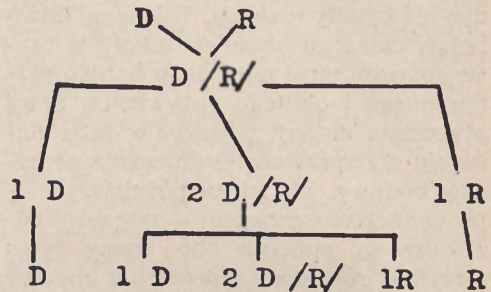
OGÓLNY ZARYS ROZWOJU FIZYCZNEGO CZŁOWIEKA

DZIEDZICZNOŚĆ

8. Zjawisko życia. Niejedna z ksiązek dawniejszych miała w tytule swym słowo *mirabilis*, gdyż zwłaszcza w zakresie nauk przyrodniczych zasób wiedzy był tak nieduży, że wiele faktów pozostawało „cudownymi, zadziwiającymi, zdumiewającymi” bez możliwości ich naukowego wyjaśnienia. Gdy mamy mówić o dziecku i jego rozwoju od urodzenia do wieku dojrzałego, to musimy zdać sobie sprawę, że mimo całego bezwątpienia ogromnego postępu wiedzy, liczne szeregi faktów, znanych nam doskonale z życia, stanowiąc będą takie „cudowne”, bardzo jeszcze słabo przez nas rozumiane dziedziny. Dotyczy to w pierwszym rzędzie faktu życia oraz zjawisk dziedziczności. Czyż możemy wytłumaczyć sobie fakt pracy serca przez całe życie ludzkie? Pracę płuc i klatki piersiowej w procesie oddychania? Dziś wiedza nasza może tylko kusić się o mniej lub więcej dokładne opisanie przebiegających procesów, o wyjaśnienie drobnych ich części, lecz do rozświetlenia całości jeszcze nam daleko.

9. Prace Mendla. Niewiele wiemy też o dziedziczności; opieramy się tu głównie na pracach Mendla i jego uczniów. Jeśli badamy szczepy groszku wysokie i niskie, to możemy przekonać się, że cecha wysokości góruje nad niskością, gdyż ze skrzyżowania szczepów wysokiego i niskiego otrzymamy groszek wysoki; jeśli jednak szczepy te — pokolenie mieszańców pierwsze F_1 — skrzyżujemy, otrzymamy w wyniku $\frac{1}{4}$ groszku wysokiego, $\frac{1}{4}$ niskiego; te szczepy, w dalszym ciągu rozmnażane, dadzą w wyniku z groszku wysokiego tylko wysoki, z groszku niskiego tylko niski. Mówimy o nich, że reprezentują one cechy czyste. Gdy jednak zbadamy pozostałe $\frac{3}{4}$, na oko podobne do pierwszej $\frac{1}{4}$ (bo też wysokie), to zobaczymy, że nie zawierają one cechy wysokości czystej, a je-

dynie tak, jak to już widzieliśmy u mieszańców pokolenia F_1 — cechy mieszane; w wyniku dalszego rozmnażania dają znowu $\frac{1}{4}$ czystych wysokich, $\frac{3}{4}$ wysokich z utajoną cechą niskości, $\frac{1}{4}$ czystych niskich. Cechę wysokości górującą nazywamy panującą, dominującą (D), cechę niskości nazywamy ustępującą, regresywną (R). Graficznie przedstawiamy to następująco:



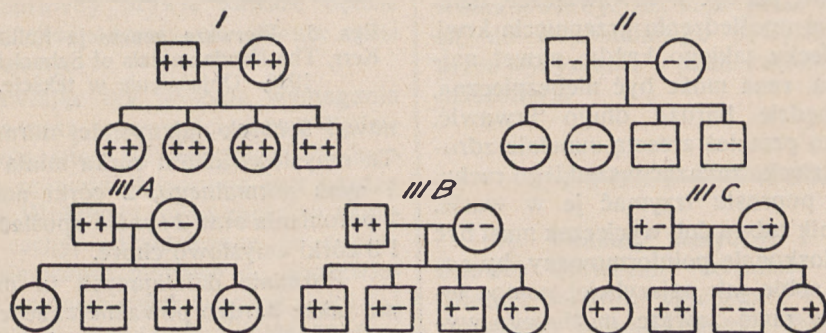
Rys. 4. Dziedziczenie cechy górującej D i cechy ustępującej R. Objasnienie w tekście.

Widzimy więc, że nawet dziedziczenie dwóch cech może się przedstawiać nader skomplikowanie; z pewnością możemy tylko, że nie możemy odziedziczyć cechy, nieposiadanej zupełnie przez rodziców, czy to jawnie jako panującej, czy też ukrytej jako ustępującej. W powyższym przykładzie szczep czysty niski może dać tylko pokolenia niskie.

10. Cechy górujące i ustępujące. Rozpatrując organizmy żyjące pod względem jednej cechy, moglibyśmy je podzielić na 3 kategorie; pierwsza z nich odziedziczyłaby cechę tę od obojga rodziców i mogłaby ją przekazać całemu swemu potomstwu; byłaby to kategoria czysta i posiadająca daną cechę. Druga kategoria nie posiadałaby tej cechy zupełnie, gdyż ani ojciec, ani matka jej nie przekazali, bo jej nie mieli; byłaby też kategorią czystą, ale nie posiadającą danej cechy. W końcu trzecia kategoria

odziedziczyłaby daną cechę tylko z jednej strony, wtedy szczerp powstający byłby mieszanym (dla tej cechy) i jego potomstwo mogłoby daną cechę posiadać lub nie. Dobrze ilustruje to nam załączony diagram wedle Kerra.

powyższego widzimy więc, że w 3 kategoriach mamy naprawdę 9 różnych rodzajów osobników, a przecież mówimy tylko o 2 cechach; gdybyśmy zaczęli rozpatrywać 3 lub 4 cechy, czy więcej, dojdziemy szybko od 27 do tysięcy możli-



Rys. 5. Różne możliwości dziedziczenia cech według Mendla. Objasnienie w tekście. Kerr, *The Fundamentals of School Health*, 1926.

W powyższym diagramie grupa I przedstawia nam kategorię pierwszą, czystą i posiadającą, grupa II kategorię czystą i nieposiadającą, grupy III A, B, C — kategorie w różny sposób mieszane i w rozmaity sposób cechę tę przekazujące. Ten sam diagram może nam posłużyć do omówienia jeszcze raz sprawy cech panujących i ustępujących; u człowieka np. cechą panującą jest ciemny (brązowy lub czarny) kolor oczu, cechą ustępującą kolory szare i niebieskie. Jeśli na miejsce znaków dodawania ++ w powyższym diagramie wstawimy sobie kolor brązowy, na miejsce znaków odejmowania — — kolor niebieski, to widzimy, jak rozmaity może być wynik. Kolor brązowy będzie wprowadzić silnie przeważać, gdyż wobec tego, że jest on cechą dominującą, panującą, będziemy go mieć tam, gdzie na diagramie mamy ++, jak i tam, gdzie na diagramie widzimy + —, lecz wśród potomstwa dwóch osobników o znakach + —, a więc oczach brązowych, zdarzać się będą zawsze osobniki o znakach — —, czyli o oczach niebieskich. Według diagramu

wych permutacji i kombinacji. Łatwiej nam teraz będzie zrozumieć, dlaczego — poza bliźniakami — tak niestęchanie rzadko spotykamy ludzi do siebie bardzo podobnych; matematyczne prawdopodobieństwo tutaj — to jeden przeciw setkom tysięcy lub milionom.

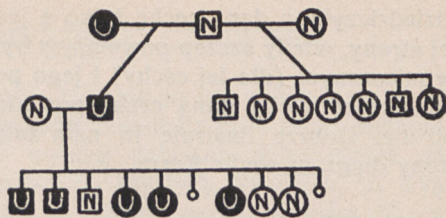
11. Przykłady. Takimi cechami panującymi lub ustępującymi, jak oczy ciemne lub jasne (obecność lub brak barwika w tęczęwce), mogą być też rozmaite stany chorobowe lub też defekty fizyczne. Dla higieny rozwoju fizycznego zyskujemy tu ważną wskazówkę, że prawie każde upośledzenie lub defekt fizyczny, wrodzony — nie nabyty — rodziców może się pojawić u dziecka; stąd naszym obowiązkiem będzie przeciwdziałać mu przez odpowiednio poprowadzony rozwój fizyczny. Takim przykładem mogą tu być słabe kostki nóg i rąk; dziecko takie z trudnością nauczy się ślizgać, a biegając po nierównym podłożu łatwo upadnie, często nawet skręcając boleśnie nogę. Wada tego rodzaju może — choć nie musi — być dziedziczna; powinniśmy więc w czasie rozwoju

ostrożnie postępować, by właśnie u tego dziecka wzmocnić kostki nóg, wyrabiając i wzmacniając tak mięśnie, jak i odpowiednie ścięgna. W niektórych wypadkach — choć naogół bardzo rzadko — znajomość dziedzicznego obciążenia dziecka może mieć bardzo poważne znaczenie, jak np. w krwawicze, dziedzicznym upośledzeniu krzepnięcia krwi. Dla dziecka takiego każda, nawet najmniejsza, rana może być niebezpieczna, gdyż będzie bardzo długo krwawić. A trudno przecież zresztą zupełnie zdrowemu dziecku zakazać wszelkiego ruchu, zabaw, poprostu trzymać je w waciu. Kierownik zabaw lub wycieczek musi być o tem doskonale poinformowany, by zapewnić sobie jak najszybciej pomoc lekarską w razie zawsze możliwego wypadku.

Znane nam prawidła dziedziczenia tłumaczą tylko część znanych faktów, dużo pozostaje jeszcze niezrozumiałych, lecz szybki postęp w tej dziedzinie nauki może napełnić otuchą na przyszłość.

Jeśli całość cech odziedziczonych oznaczymy wielkością 1.0, to wedle Galtona część rodzicielska wyniesie $\frac{1}{2}$, dziadków $\frac{1}{4}$, reszta zaś przypadnie na dalsze pokolenia. Pamiętać jednak należy, że cechy odziedziczamy z pewnemi poprawkami; mówi o tem prawo regresji Galtona; wysocy ojcowie mają wysokich synów, lecz synowie ci są bliżsi średniej rasowej, niż ojcowie. Niscy ojcowie mają naogół niskich synów, lecz są oni nieco wyżsi, gdyż znowu zbliżają się do średniej rasowej.

12. Znaczenie doboru zdrowych rodziców. Jak olbrzymią rolę dla przyszłych generacji odgrywa dobór zdrowych rodziców, możemy doskonale objaśnić na przykładzie rodziny Kallikak, opracowanym przez H. H. Goddarda. Jeden z synów poważanej rodziny anglosaskiej w Nowej Anglii miał z upośledzoną umysłowo dziewczyną córkę, również umysłowo upośledzoną; później ożenił się normalnie i małżeństwo to miało 2 sy-



Rys. 6. Pierwsza generacja Kallikaków.
Kerr, The Fundamentals of School Health,
1926. Objasnienie w tekście.

nów i 5 córek najzupełniej normalnych. Ta umysłowo chora córka miała jednak 1 syna normalnego, 2 córki normalne, 2 poronienia oraz 2 synów upośledzonych i 3 córki umysłowo chore.

Poznanie działających tu prawideł ma także bardzo poważne znaczenie życiowe i ekonomiczne, gdyż można wprawdzie wyzyskać i rozwinąć w pełni zdolności fizyczne lub umysłowe istniejące, nie można jednak stworzyć cech, których nie odziedziczyliśmy wogóle. Niestety, wiadomości nasze w tej dziedzinie są jeszcze bardzo niekompletne; lecz i tu mamy już poważne zaczątki, znajdujące swój wyraz praktyczny w coraz liczniejszych i coraz sprawniejszych poradniach psychotechnicznych.

13. Wpływ środowiska. Wartości odziedziczone podlegają wpływom otoczenia już w okresie zarodkowym; stan zdrowia matki, jej odżywienie mają poważny wpływ na rozwój zarodka. Po urodzeniu dziecka mamy coraz potężniej do czynienia z wpływem środowiska na rozwój dziecka. Mówiąc o celach rozwoju fizycznego, naszkicowaliśmy sobie zlekka ideał, przyświecający młodzieży; widzimy, że odbiegamy tu daleko od dawnego pojęcia człowieka „zdrowego”, jako takiego, który w danej chwili nie jest chory i nie pozostaje pod opieką lekarzy. Przechodzimy do złączenia pojęć „zdrowy” i „sprawny”, stawiając tej sprawności ogromne wymagania. Chłopak czy dziewczyna marzą przecież o laurach lotniczych, odkrywczych czy

sportowych, o największych wyczynach. Może już następne pokolenie przejdzie na angielski sposób mówienia i postawi sprawność na pierwszym miejscu. Anglicy przecież mówią bardzo często: *he is fit*, „on jest sprawny, zdolny do wysiłku”, ale rzadko mówią „*healthy*” „zdrowy”. Sprawny prawie zawsze będzie zdrowy, choć zdrowy nie zawsze musi być sprawny.

Stawiając tak wysokie wymagania zdrowiu oraz sprawności, łatwo będzie nam zrozumieć, że osiągnięcie takiego stopnia rozwoju fizycznego jest bardzo rzadkie. Wpływają na to zarówno negatywne cechy, odziedziczone po przodkach, niezawsze możliwe do poprawienia racjonalnem wychowaniem, jako też trudności w stworzeniu idealnego środowiska dla rozwoju danej jednostki.

Warunki europejskie, zwłaszcza życia miejskiego, musimy uznać za niekorzystne dla rozwoju; nie można się dziwić temu, przecież paleontologia i prehistorja wraz z geologją mówią nam o pięknych setkach tysięcy, a może więcej niż milionie lat istnienia rodzaju ludzkiego na kuli ziemskiej. Znaczną część tego długiego szeregu byliśmy koczownikami lub rolnikami, ale znikomo małą mieszkańcami miast, istniejących najwyżej jakich marnych 10.000 lat wogóle, w pojedynczych zaś przykładach rzadko kiedy 2.000 lat. Jesteśmy więc przystosowani do życia pasterzy, myśliwców lub rolników, najmniej zaś do siedzenia godzinami w szkole lub biurach. Dla dobrego zdrowia trzeba nam też codziennego ruchu, pracy wielkich grup mięśniowych, jaką daje nam chód, bieg, pływanie, narciarstwo, wioślowanie i t. p. Anglicy przecież mówią, że codzienny golf, tenis czy inna gałąź sportu konieczne są dla starcia nieprzyjemnych kantów człowieka, dla stałego dobrego humoru, a nie tylko dla zdrowia.

Młodzież wiejska mogłaby mieć znacznie lepsze warunki rozwoju; tu jednak często na przeszkodzie stoją: niski

poziom higieny i oświaty na wsi, często także bieda i spowodowane nią złe odżywianie dzieci.

Nic więc dziwnego, że pełny rozwój fizyczny, zdrowie i sprawność w jak najwyższym stopniu są tak niezmiernie rzadko osiąmane. Mimo to celem wychowania musi być jak największe zbliżenie się do wspomnianego powyżej ideału przez wyzyskanie w pełni wartości odziedziczonych.

W Z R O S T I W A G A

14. Pomiary statyczne i czynnościowe. Głównymi cechami rozwoju dziecka, na które najchętniej zwracamy uwagę, są wzrost i waga. Pomiary te stosujemy najczęściej, a wynikami ich często kierujemy się w ocenie. Nie jest to słuszne, gdyż liczne prace naukowe lat ostatnich wykazały po wiele razy, że prawie zawsze znacznie miarodajniejsze dla oceny wartości narządu są wyniki pomiarów czynnościowych, dynamicznych, niż pomiarów w spokoju, statycznych. Wszystkie zaś pomiary kształtu, formy ciała są z konieczności pomiarami statycznymi. Mimo tego jednak pomiary wzrostu i wagi, dzięki łatwości i dokładności, z jaką mogą być wykonywane, odgrywają poważną rolę w kontroli rozwoju dziecka.

15. Pomiar wzrostu. Wysokość w postawie stojącej mierzy się za pomocą antropometru stalowego lub stojaka drewnianego, jakiego używają n. p. komisje poborowe, a w najgorszym razie wybiera się gładką i prostą ścianę lub odrzwia i na nich rysujemy dokładną podziałkę centymetrową na linii pionowej; jako linję pomocniczą przeciągamy na podłodze prostą, prostopadłą do linii pionowej na ścianie. Badany staje twarzą do mierzącego; pięty złączone dotykają słupa stojaka czy ściany (tu może zająć trudność przy pomiarze przy ścianie, gdyż listwa, zwykle znajdująca się

między ścianą i podłogą, nie pozwala przysunąć pięt do ściany, lepiej więc pionową podziałkę centymetrową narysować na odrzwiach czy drzwiach, gdzie listwy niema), końce stóp rozsunięte, kolana i tułów wyprostowane, barki cofnięte, ręce opuszczone pionowo wzdłuż ciała, broda lekko cofnięta. Głowa powinna być tak ustawiona, by zewnętrzny kąt oka można połączyć linią poziomą z górnym brzegiem otworu usznego. Ciało dotyka stojaka czy ściany jedynie piętami, pośladkami i plecami, prawie nigdy tyłem głowy. Gdy badany stoi prawidłowo (rys. 7), opuszczamy ramię an-



Rys. 7. Mierzenie wysokości stojąco za pomocą stojaka.

Dybowski, Badanie zdolności fizycznej, 1928.



Rys. 8. Pomiar wysokości z pomocą podziałki na ścianie i trójkąta rysunkowego.

tropometru lub suwaka na stojaku aż do dotknięcia najwyższego punktu dobrze ustawionej głowy badanego. Jeśli mamy do dyspozycji jedynie ścianę czy odrzwia z podziałką, to potrzebujemy jeszcze trójkąta prostokątnego; jednym bokiem prostego kąta przykładamy go do ściany, drugim do najwyższego punktu głó-

wy badanego (rys. 8). Na ścianie odczytujemy wysokość badanego.

Dokładność ponad ± 5 mm nie jest potrzebna, gdyż dzienne zmiany skutkiem obniżenia chrząstek międzykręgowych mogą wynosić 1 — 3 mm. Mierzyć należy bez obuwia; dziewczynkom rozpuścić włosy, wyjąć grzebień i wstążki. Mierzyć rano przed zmęczeniem i obniżeniem wzrostu. Przy pomiarach corocznych należy mierzyć w tym samym miesiącu. Najczęstsze błędy to zadzieranie głowy do góry; baczyć trzeba na poziom linii oko — ucho; rozchylenie stóp do 90° i więcej stopni, jest zbyt silne; winno ono wynosić tylko 45° — 65° .

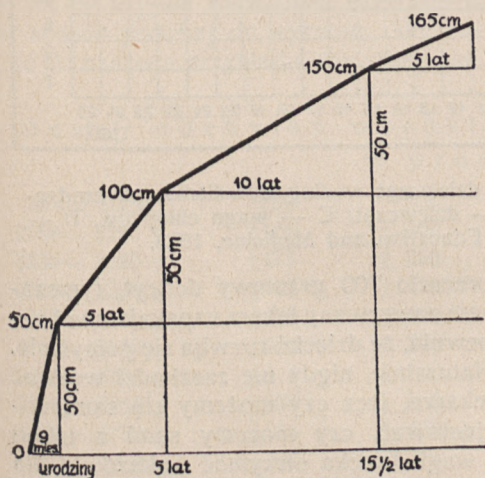
Wykonanie pomiaru wzrostu u niemowląt jest trudne, gdyż można go wykonać jedynie w pozycji leżącej, dokładnie jedynie za pomocą cyrkla antropometrycznego. Nawet wtedy nie będzie ono zbyt dokładne, gdyż bardzo trudno spowodować u dziecka jednakowy wyprost nóg i jednakową pozycję głowy. Ułamków centymetra nie należy notować.

16. Pomiar wag ciała. Ciężar ciała stwierdzać należy u niemowląt zupełnie nago, taksamo u starszych zawsze wtedy, gdy chodzi o dokładny pomiar, gdyż odejmowanie przeciętnego ciężaru ubrania nie jest dokładne. Tam, gdzie ważenie nago byłoby niewskazane, należy ważyć dzieci w stroju ćwiczebnym do gimnastyki lub lekkiej atletyki bez obuwia. O ile do ważenia zgłoszą się dzieci w czystych strojach ćwiczebnych, nie przeпоconych i mokrych, to ciężar ubioru będzie u wszystkich dzieci podobny, można więc zważyć strój duży i mały w danej grupie i przeprowadzić odpowiednie poprawki wyników.

Ważyc należy na czczo lub gdy to niewskazane, w 2 — 3 godzin po pierwszym, a niezbyt obfitem śniadaniu. Również należy pamiętać o oddaniu moczu i ewentualnie kału. Wyniki zaokrągląć u niemowląt do 50 g, u dzieci i dorosłych do $\frac{1}{4}$ kg. Przy pomiarach corocznych należy ważyć dzieci w tym samym mie-

siącu. Wagę należy sprawdzać przed ważeniem, zwłaszcza po przeniesieniach czy przesunięciach. Trzeba dopilnować, by dzieci nie zapęniały kieszeni stroju ćwiczebnego najrozmaitszemi, czasem wcale ciężkimi przedmiotami. Dla niemowląt nadaje się każda dobra waga o dokładności do 50 g; wygodne są wagi ze specjalnym korytkiem do kładzenia dzieci. Dla dzieci i dorosłych najlepsze są wagi stojące, t. zw. typu lekarskiego.

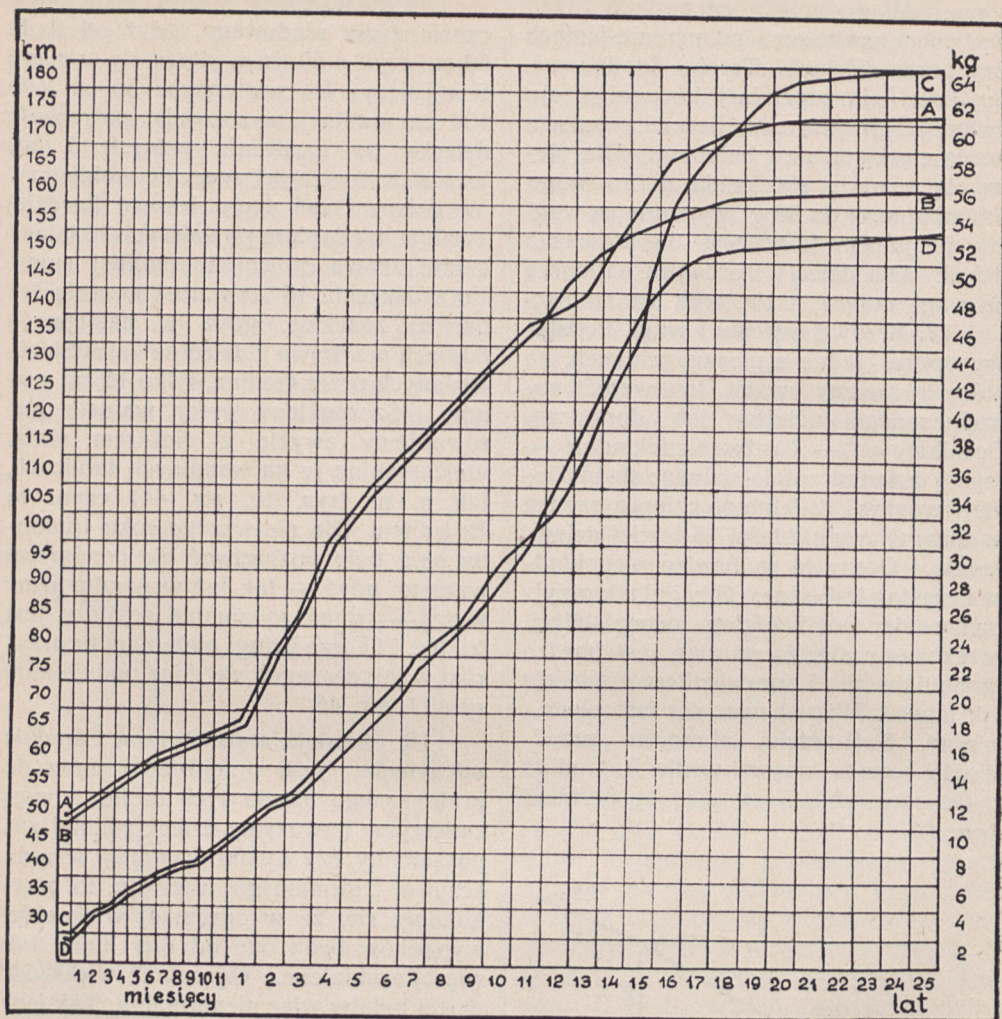
17. Krzywe wzrostu i wagi. Podstawy oceny. Jedną z pierwszych cech, na którą zwracamy uwagę, jest wzrost nowopoznanego dziecka lub dorosłego. Oceniamy go — bardzo niedokładnie — czysto doświadczalnie, dziwiąc się niskiemu wzrostowi 12-letniego chłopca czy też nadmiernej wybujałości 15-letniej dziewczynki. Oceny te są bardzo niedokładne i często niesłuszne. Gdy jednak przyjrzymy się możliwościom oceny bliżej, przekonamy się, że sprawa jest bardzo skomplikowana i sprawiedliwa ocena nie tak łatwa. Wzrost nasz nie jest równomierny. Najbardziej obrazowo przedstawia nam to krzywa wedle P. Godina z Genewy, zbliżająca się do paraboli (rys. 9).



Rys. 9. Krzywa wzrostu według P. Godina. Godin, *La croissance pendant l'age scolaire*, 1913.

Najgwałtowniej rośnie zarodek w czasie życia płodowego, gdyż od 0 do 50 cm czyli o 50 cm wydłuża się w ciągu 9 miesięcy. Do następnych 50 cm (do 100 cm ogólnej wysokości) potrzebuje dziecko po urodzeniu pełnych 5 lat, wzrost jest więc już znacznie wolniejszy. W dalszym zaś ciągu jeszcze bardziej zwalnia, by dopiero po dalszych 10 latach dodać znowu 50 cm do ogólnej sumy. Po skończeniu 15 lat wzrost zwalnia już bardzo znacznie, gdyż w następnych 5 latach przybywa u dzieci szwajcarskich, badanych przez Godina, tylko 15 cm wogóle. Szczegółowe cyfry wzrostu porównujemy zwykle z ciężarem ciała, umieszczając je na wspólnych tablicach, jak n. p. (rys. 10, str. 44) czyni to Bowditch. Dla pierwszego roku trudno by nam było posługiwać się pomiarami wzrostu, gdyż — jak już wspominaliśmy wyżej — samo wykonanie pomiaru jest trudne. Lepsze usługi odda nam tu przyrost wagi; szczegółowe dane podaje nam rys. 11, str. 45.

18. Średnia arytmetyczna i średnie odchylenie. Jeśli przejdziemy teraz do praktycznego użycia tych tablic, a więc zmierzmy i zważmy dzieci, później zaś poszukamy, czy wyniki pomiarów leżą na krzywej „normalnego” rozwoju, to przekonamy się, że w ogromnej większości wypadków będą one od niej mniej lub więcej oddalone. Ogromna większość dzieci byłaby więc nienormalna. Tak jednak nie jest, gdyż krzywe te przedstawiają jedynie przeciętną arytmetyczną dużych szeregów dokonanych pomiarów. Bardzo jasno przedstawia nam tę sprawę w swoich pracach C. Schiötz, naczelny lekarz szkolny w Oslo, stolicy Norwegji. Jeśli zbadamy większą ilość, np. kilkaset, dziewczynek 10-letnich pod względem wysokości, to otrzymamy najrozmaitsze wyniki, od dziewczynki najmniejszej 115 cm, aż do najwyższej 158 cm. Gdy teraz policzymy, ile mamy dziewczynek w różnych wysokościach, to przekonamy się, że około 22% całej ilości badanych ma

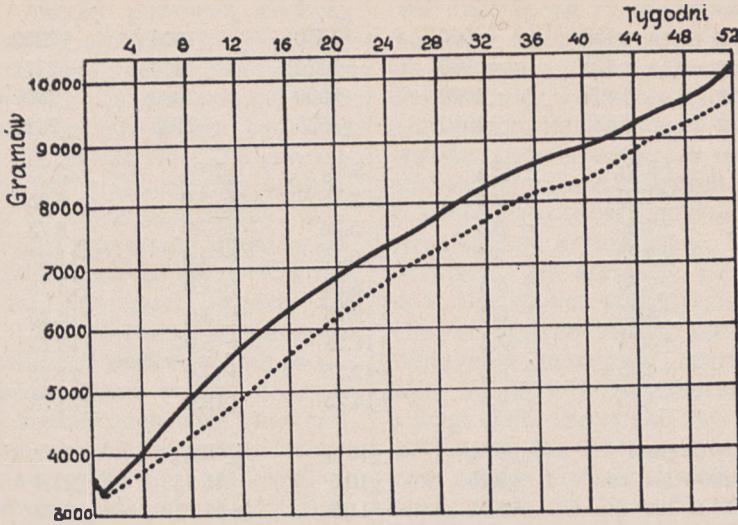


Rys. 10. Krzywe wzrostu i wagi chłopców i dziewcząt według Bowditcha, od urodzenia do 25 lat. A — wysokość chłopców, B — dziewcząt; C — waga chłopców, D — dziewcząt. Mc Kenzie, Exercise in Education and Medicine, 1923.

132 cm; blisko tej wysokości — tak w dół, jak i w górę — grupuje się przeważająca ilość badanych.

19. Praktyczne stosowanie tablic. Przejdziemy obecnie do praktycznego zastosowania podanych tablic. Objasnimy je na przykładach. Niemowlę waży z końcem 20 tygodnia życia 6100 gramów; karmione jest piersią. Wedle tablicy Cammerera (rys. 11) ma ogromny, bo

przeszło 700 gramowy deficyt, tymczasem zawezwany lekarz uspakaja nas i zapewnia, że dziecko rozwija się pomyślnie. Naturalnie, nigdy nie zaszkodzi wezwać lekarza, lecz czy możemy się sami zorientować, czy możemy się sami z tabeli i wagi dziecka otrzymać wskazówki dla oceny rozwoju dziecka? Bezwątpienia, choć nie jest to łatwe; w tym wypadku np. dziecko to, rodziców drobnych, matki



Rys. 11. Krzywe przeciętnej wagi oseków, karmionych piersią lub sztucznie, według Cammerera sen. Oseski karmione piersią — linja pełna; karmione sztucznie — linja kropkowana. Cammerer sen., Jahrb. f. Kinderheilkunde, Bd. LIII.

o wręcz filigranowej budowie, ważyło przy urodzeniu tylko 2800 gramów, deficyt zatem wynosił 600 gramów. Cyfry Cammerera sen. są cyframi wysokimi; bardzo dużo dzieci, zwłaszcza drobniejszych nie osiągnie ich i nie jest to bynajmniej konieczne. Chodzi jedynie o to, by krzywa rozwojowa przebiegała w sposób podobny do wykresu. Wracając do naszego przykładu, czy mamy po-

wiedzieć, że stan dziecka się pogorszył, bo deficyt 600-gramowy przy urodzeniu wzrósł o 100 gramów po 20 tygodniach? Nie, stan dziecka się poprawił, gdyż deficyt przy urodzeniu wynosił 17.6% właściwej wagi przeciętnej, zaś po 20 tygodniach rozwoju spadł do 10.3%. Dla ułatwienia więc oceny dołączamy tabelę, podającą ocenę odchyień w % wzrostu czy wagi.

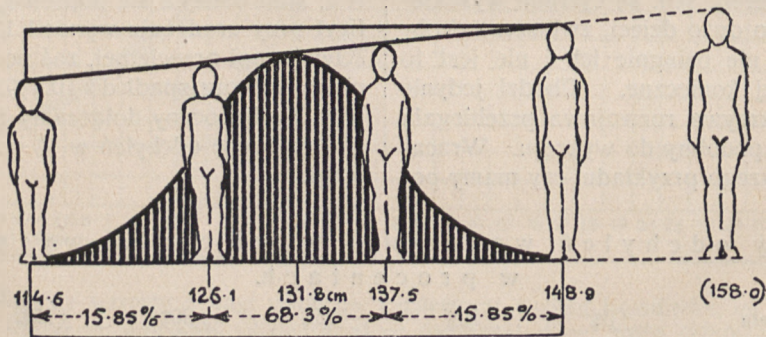
Oceny odchyień wzrostu i wagi ciała, wyrażone w procentach.

Waga ciała	±5%	±10%	±15%	±20%	±25%	±30%
2750— 3250 g	±150	± 300	± 450	± 600	± 750	± 900
3250— 3750 g	±175	± 350	± 525	± 700	± 875	±1050
3750— 4250 g	±200	± 400	± 600	± 800	±1000	±1200
4250— 4750 g	±225	± 450	± 675	± 900	±1125	±1350
4750— 5250 g	±250	± 500	± 750	±1000	±1250	±1500
5250— 5750 g	±275	± 550	± 825	±1100	±1375	±1650
5750— 6250 g	±300	± 600	± 900	±1200	±1500	±1800
6250— 6750 g	±325	± 650	± 975	±1300	±1625	±1950
6750— 7250 g	±350	± 700	±1050	±1400	±1750	±2100
7250— 7750 g	±375	± 750	±1125	±1500	±1875	±2250
7750— 8250 g	±400	± 800	±1200	±1600	±2000	±2400
8250— 8750 g	±425	± 850	±1275	±1700	±2125	±2550

Waga ciała						
8750—9250 g	±450	± 900	±1350	±1800	±2250	±2700
9250—9750 g	±475	± 950	±1425	±1900	±2375	±2850
9750—10250 g	±500	±1000	±1500	±2000	±2500	±3000
10250—10770 g	±525	±1050	±1575	±2100	±2625	±3150

Waga ciała	±5 %	±10%	±15 %	±20%	±25 %	±30%
20—30 kg	±1.25	± 2.5	± 3.75	± 5.0	± 6.25	± 7.5
30—40 kg	±1.65	± 3.5	± 5.24	± 7.0	± 8.75	±10.5
40—50 kg	±2.25	± 5.5	± 6.75	± 9.0	±11.25	±13.5
50—60 kg	±2.75	± 5.5	± 8.25	±11.0	±13.75	±16.5
60—70 kg	±3.25	± 6.5	± 9.75	±13.0	±16.25	±19.5
70—80 kg	±3.75	± 7.5	±11.25	±15.0	±18.75	±22.5
80—90 kg	±4.25	± 8.5	±12.75	±17.0	±21.25	±24.5
90—100 kg	±4.75	± 9.5	±14.25	±19.0	±23.75	±26.5

Wzrost	±5 %	±10%	±15 %	±20%
100—110 cm	±5.25	±10.5	±15.75	±21.0
110—120 cm	±5.75	±11.5	±17.25	±23.0
120—130 cm	±6.25	±12.5	±18.75	±25.0
130—140 cm	±6.75	±13.5	±20.25	±27.0
140—150 cm	±7.25	±14.5	±21.75	±29.0
150—160 cm	±7.75	±15.5	±23.25	±31.0
160—170 cm	±8.25	±16.5	±24.75	±33.0
170—180 cm	±8.75	±17.5	±26.25	±35.0
180—190 cm	±9.25	±18.5	±27.75	±37.0



Rys. 12. Wysokości 10-letnich dziewcząt i ich zwykły rozsiew wedle Schiötza. C. Schiötz, Massenuntersuchungen über die sportliche Leistungsfähigkeit von Knaben und Mädchen der höheren Schulen, 1929.

Różne miary wysokości wyobrażają nam większe i mniejsze linje nad podziałką centymetrową: jak widzimy (rys. 12), szczyty ich dają się połączyć krzywą symetryczną, t.zw. krzywą binomialną. Niezawsze układają się wyniki pomiarów tak

regularnie, jak tu, lecz jest to jedna z częstych krzywych. W dwóch miejscach, po obu stronach najwyższego słupka nad 132 cm, krzywa zmienia swój charakter, z wklęsłej przechodzi w wypukłą; punkty te są zasłonięte dziewczynkami

126 i 137. Między podstawą krzywej, dziewczynkami i szczytem krzywej mamy zawarte 68% całej ilości badanych dziewcząt. Za najzupełniej normalny wzrost w tym wieku będziemy uważać wzrost od 126 do 137,5 cm; odchyła się on od arytmetycznej średniej (132 cm) o 5,7 cm w obie strony; wielkość tę (5,7 cm) nazywamy średnim odchyleniem. Wszystkie dziewczynki w tym wieku o tej wysokości między 126 a 137,5 (131,8 — 5,7 cm) są średniego wzrostu; jeśli teraz posuniemy się po podziałce jeszcze dalej w lewo i prawo o podwójne średnie odchylenie (11,4 cm), to obejmujemy prawie wszystkie dziewczynki badane (99,8%); od 137,5 do 149 cm mamy wysokie, od 115 do 126 cm niskie. Jedna dziewczynka, bardzo wysoka — 158 cm — zupełnie nam z ram tej krzywej wypada; bliższe badanie po-

twierdziło tę tak silnie zaznaczoną anomalność; mając lat dziesięć, rozwinęła się pociowo. Z powyższego przykładu widzimy więc doskonale, że dla praktycznego użytku tablic musimy znać nie tylko średnią arytmetyczną, ale także średnie odchylenie. Dużo dawnych tablic traci znacznie na wartości, gdyż mamy w nich tylko średnie arytmetyczne, bez średnich odchyień. Na szczęście, posiadamy już w Polsce tablice statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, opracowane na olbrzymim materiale, zebranych przez Min. W. R. i O. P., dotyczące wzrostu i wagi ciała. Dla wieku zaś 10 do 21 lat posiadamy, tak dla dziewcząt, jak i chłopców, tablice Komisji Miernika wych. fiz., opracowane dla Rady Naukowej Wych. Fiz. przez docenta Dr. J. Mydlarskiego na podstawie 16.000 badań w rozmaitych środowiskach Polski.

Normy wzrostu i wagi na podstawie pomiarów chłopców i dziewcząt wyzn. rz. - kat. ze szkół powszechnych m. Warszawy (51.046 pomiarów).
(Według Głównego Urzędu Statystycznego).

Chłopcy		Wiek (lata i mies.)	Dziewczęta		Chłopcy		Wiek (lata i mies.)	Dziewczęta	
wzrost (cm)	waga (kg)		waga (kg)	wzrost (cm)	wzrost (cm)	waga (kg)		waga (kg)	wzrost (cm)
116	21	7	—	—	138	32	12 ³	33,5	139
116	21	7 ⁸	20,5	116	139	33	12 ⁶	35	141
117	21,5	7 ⁶	21	117	140	34	12 ⁹	36	142
118	22	7 ⁹	21,5	118	141	34,5	13	36,5	143
119	22,5	8	22	119	143	35,5	13 ³	38,5	145
120	23	8 ³	22,5	120	144	36,5	13 ⁶	40	147
122	23,5	8 ⁶	23	121	145	38	13 ⁹	41	148
123	24	8 ⁹	24	122	146	38,5	14	42	149
124	24,5	9	24	123	148	39,5	14 ³	42,5	149
125	25	9 ³	24,5	124	149	40,5	14 ⁶	43	150
127	26	9 ⁶	25	125	150	41,5	14 ⁹	44	150
128	26,5	9 ⁹	25,5	126	152	43	15	45	151
129	27	10	26	127	153	44,5	15 ³	45,5	151
130	27,5	10 ³	26,5	129	154	45,5	15 ⁶	46,5	152
131	28	10 ⁶	27,5	130	155	46	15 ⁹	47	152
132	29	10 ⁹	28	131	156	46,5	16	47,5	153
133	29,5	11	29	132	157	48	16 ³	—	—
134	29,5	11 ³	29,5	133	158	49,5	6 ⁶	—	—
135	30	11 ⁶	30,5	135	160	51	16	—	—
136	31	11 ⁹	32	137	161	51,5	17	—	—
137	31,5	12	32,5	138					

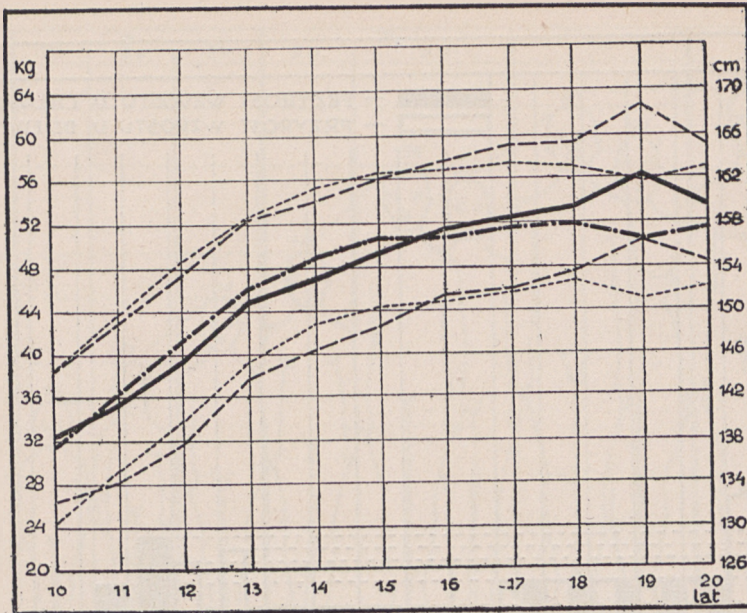
Normy wzrostu i wagi na podstawie pomiarów chłopców i dziewcząt wyzn. rz. - kat. ze szkół średnich m. Warszawy (13.076 pomiarów).
(Według Głównego Urzędu Statystycznego).

Chłopcy		Wiek (lata i mies.)	Dziewczęta		Chłopcy		Wiek (lata i mies.)	Dziewczęta	
wzrost (cm)	waga (kg)		waga (kg)	wzrost (cm)	wzrost (cm)	waga (kg)		waga (kg)	wzrost (cm)
121	24	7	25	121	148	39	12 ^o	44	151
123	24,5	7 ^a	25,5	122	150	40	13	45	152
124	25	7 ^b	26	123	151	41	13 ^a	46	153
125	25,5	7 ^o	26,5	124	153	43	13 ^b	47	154
126	26	8	27	125	154	44	13 ^o	47,5	155
127	26,5	8 ^a	27,5	126	155	45	14	48	156
128	27	8 ^b	28	128	156	46	14 ^a	48,5	156
129	27,5	8 ^o	28,5	129	158	48	14 ^b	49	157
130	28	9	29	130	160	50	14 ^o	49,5	157
131	28,5	9 ^a	29,5	131	162	51,5	15	50	158
132	29	9 ^b	30	133	163	52,5	15 ^a	50,5	158
133	29,5	9 ^o	30,5	134	164	53,5	15 ^b	51	158
135	30,5	10	31,5	135	165	55	15 ^o	51,5	158
136	31	10 ^a	32	136	166	56	16	52	159
137	32	10 ^b	34	138	167	56,5	16 ^a	53,5	159
138	33	10 ^o	35	140	167	57	16 ^b	52	159
139	34	11	37	142	168	57,5	16 ^o	53,5	159
140	35	11 ^a	38	143	169	58	17	54	160
141	36	11 ^b	39	144	169	59	17 ^a	—	—
143	37	11 ^o	39,5	145	170	59,5	17 ^b	—	—
144	37,5	12	41,5	147	170	60	17 ^o	—	—
146	38	12 ^a	42,5	148	171	60,5	18	55	161
147	38,5	12 ^b	43,5	150	173	62	19	—	162

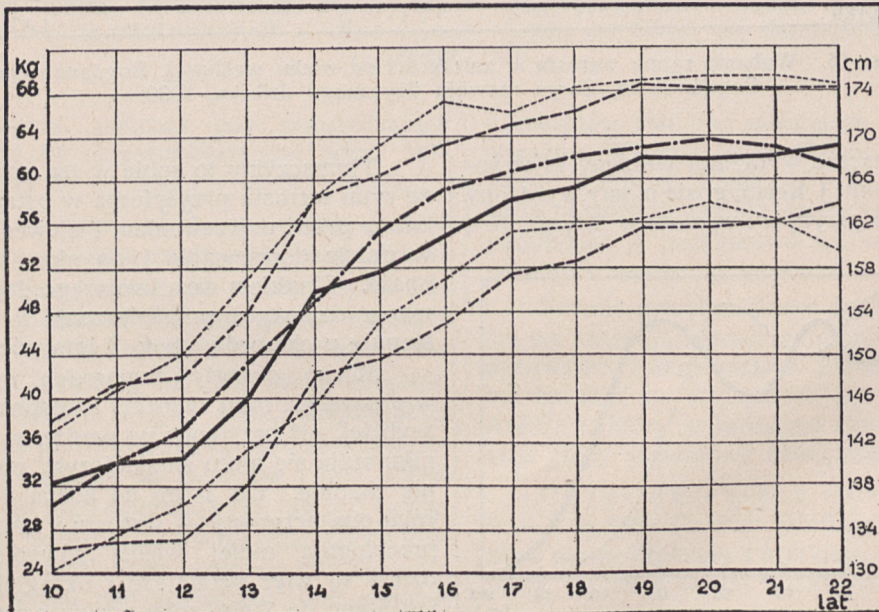
Pozatem nie należy sobie wyobrażać, że każde dziecko rozwija się podobnie. Indywidualne wypadki bywają bardzo różne: jednemu dziecku przybywa na wadze bardzo szybko w pierwszych miesiącach, a już w 6 lub 7 miesiącu krzywa spłaszcza się, przyrost wolniej; drugie prawie dokładnie idzie po krzywej jednostajnie w górę; trzeciemu przybywa mało w pierwszych miesiącach, ale w następnych nadrabia ono wszystkie braki. Między temi kraciami możliwe są wszelkie przejścia. Dla zorientowania się nie wystarczy prawie nigdy jeden czy dwa pomiary, najlepiej robić to stale: niemowlę ważyć co tydzień, dziecko roczne do 7 lat najwyżej co miesiąc, później co kwartał, zdrowe dziecko szkolne wystarczy dwa razy do roku, na wiosnę i w jesieni. Przy ocenie wyniku mówić będziemy o kilku pomiarach, dokonanych w odpowiednich odstępach i o ogólnej

tendencji linii rozwojowej badanego osobnika. Jeśli przebiega ona w ten sposób, że jest równoległa do odpowiedniej linii naszych tablic, np. wzrostu i wagi ciała na rys. 13, to powiemy, że rozwój jest zadawalający. Jeśli się od niej oddala w dół, mamy wynik zły, jeśli — będąc poprzednio poniżej linii właściwej dla danej płci i wieku — zbliża się do niej, mamy wynik dobry.

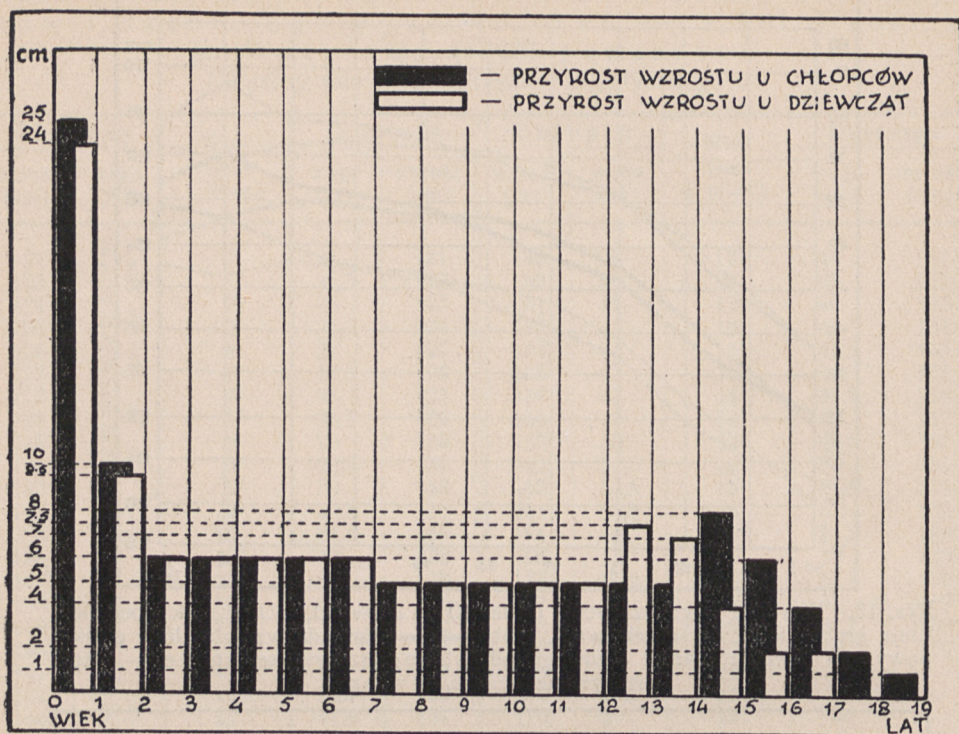
20. **Wahania rytmu wzrostu.** Z związanych tablic widzimy, że rozwój dziecka pod względem wzrostu i wagi nietylko nie jest równomierny, co już wiemy z krzywej Godina, ale wykazuje jeszcze drobne wahania; mają one dla postaci dziecka poważne znaczenie, gdyż skutkiem tego rozróżniamy kilka okresowych zmian w jego wyglądzie. Dobrze wyobraża nam te wahania rytmu wzrostu tablica wedle Dr. J. Bogdanowicza, patrz rys. 15 na stronie 50.



Rys. 13. Wzrost i waga dziewcząt od lat 10 do 20 w szkołach średnich polskich. Linja gruba ciągła — średnia wagi, gruba - - - - - średnia wzrostu; linie cieńsze powyżej i poniżej: granice średniego odchylenia; przerywane grubsze — waga, przerywane cieńsze — wzrost.

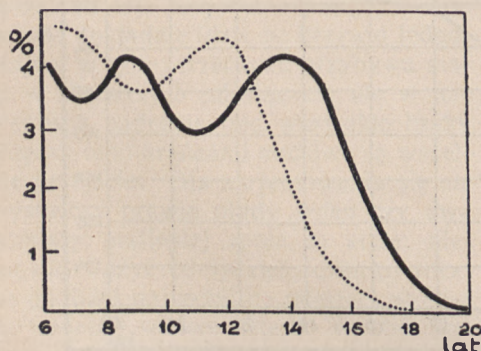


Rys. 14. Wzrost i waga chłopców od lat 10 do 22 w szkołach średnich polskich. Linja gruba ciągła — średnia wagi, gruba - - - - - średnia wzrostu; linie cieńsze powyżej i poniżej: granice średniego odchylenia; przerywane grubsze — waga, przerywane cieńsze — wzrost. Oba wykresy podane wedle tablic Komisji Miernika Wychowania Fizycznego. Wydawnictwo Rady Nauk. Wych. Fiz. (w druku).



Rys. 15. Wahania rytmu wzrostu w zależności od wieku według J. Bogdanowicza. Bogdanowicz, Zarys rozwoju fizycznego dziecka, 1930.

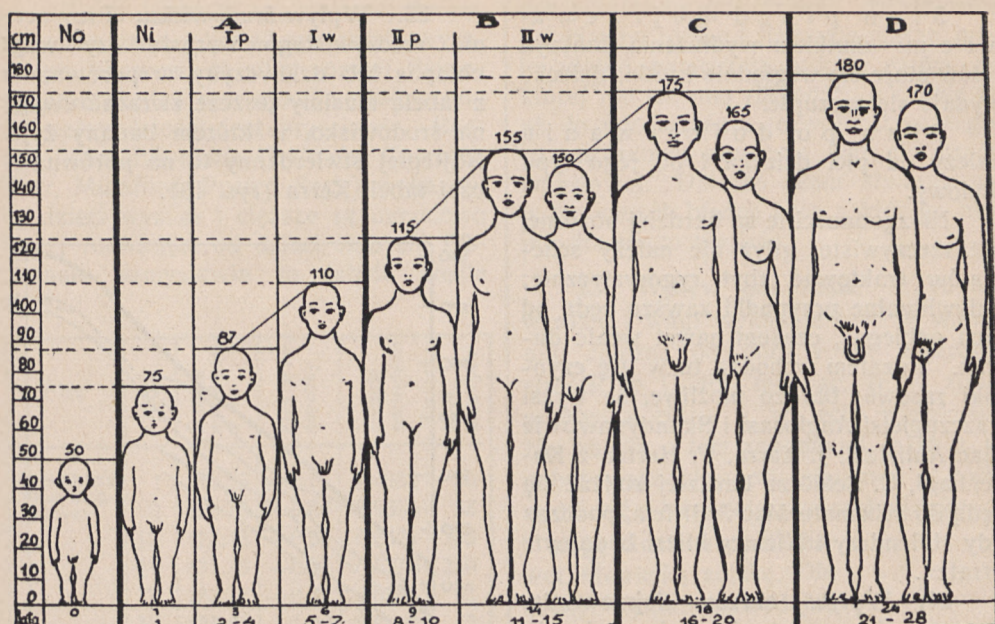
Jeszcze wyraźniej widzimy to w zestawieniu J. Kerra, gdzie mamy wyrażony roczny przybytek wzrostu w % (rys. 16).



Rys. 16. Wahania rytmu wzrostu w zależności od wieku według J. Kerra. Linja ciągła — chłopcy; linja kropkowana — dziewczęta. J. Kerr, Fundamentals of School Health. 1926.

Tłumaczymy to sobie w ten sposób, że rytm wzrostu przyśpiesza w ostatnich latach przed dojrzewaniem płciowym, by w czasie dojrzewania i po nim silnie opaść. Skutkiem wcześniejszego dojrzewania dziewcząt przyśpieszenie to występuje u chłopców około 2 lata później.

Mocno okrągły noworodek rośnie w pierwszym roku znacznie i stosunkowo szybciej, niż przybywa na wadze, w wyniku staje się nieco smuklejszym, pozornie chudnie. Od 2-ego do końca 4-ego roku oba przyrosty — wzrostu i wagi — przebiegają mniej więcej równolegle, dzieci są więc pełniejsze i okrągłejsze. Od 5-ego do 7-ego roku znowu przyrost wzrostu staje się silniejszy, dzieci się wydłużają i stają się skutkiem tego szczuplejsze; często nazywamy ten okres, wedle Stratza, okresem pierwszego wy-



Rys. 17. Okresy wzrostu człowieka według Stratza. No — noworodek; Ni — niemowlę; A — okres dziecięcy roczny, I p — pierwsza pełnia, I w — pierwsze wydłużenie, B — okresy dziecięce średni i późny, II p — druga pełnia, II w — drugie wydłużenie, C — okres młodzieńczy, D — okres dojrzały. Stratz, *der Körper des Kindes und seine Pflege*, 1928.

dłużenia, podczas gdy poprzedzający zwał się okresem pierwszej pełni. Widzimy to na rys. 17, wedle Stratza.

W tych latach nie mamy jeszcze różnic rozwoju między chłopcami i dziewczętami. Dziewczęta są nieco tylko niższe i lżejsze. W następnych okresach dzieciństwa sytuacja się zmienia, obie płci rozwijają się już nieco odrębnie. W okresie drugiej pełni, obejmującym 8-my do 10-go roku życia, dziewczęta rosną szybciej od chłopców i pod koniec 10-go roku doganiają ich, tak pod względem wzrostu, jak i wagi ciała. Okres drugiego wydłużenia obejmuje lata 11 — 15; w okresie tym dziewczęta silnie wyprzedziły chłopców, tak we wzroście, jak i wadze ciała. Między 11 a 13 rokiem wydłużenie wyraźne jest zwłaszcza u dziewcząt, później nieco się zaciera;

u chłopców jest ono późniejsze i mniej wyraźne. W późniejszym okresie dojrzewania płciowego, między 15 a 20 rokiem, życia chłopcy doganiają dziewczęta, wyprzedzając je początkowo we wzroście, później w wadze już na stałe.

Podane powyżej okresy wedle Stratza nie znajdują uznania u autorów skandynawskich i anglosaskich. Skłaniają się oni bardziej ku schematowi Dr. L. Mac Auliffe'a, który w krótkości charakteryzuje etapy rozwojowe następująco:

Okres dziecięcy wczesny:
0 — 2 ½ lat. Dziecko składa się głównie z głowy i tułowiu z krótkimi kończynami, ma dużo tkanki tłuszczowej.

Okres dziecięcy średni:
2 ½ — 6 lat. Głównie rozrost wszerz i wzrost kończyn. Ogólne zaokrąglenie pozostaje.

Stan przed dojrzewaniem: skutkiem wydłużenia kończyn tułów staje się względnie krótki, dziecko wydaje się szczupłe.

Stan po dojrzewaniu zależy od płci dziecka i od jego typu budowy.

Niezgodności te są bardziej pozorne, niż rzeczywiste, gdyż nie należy schematów traktować zbyt rygorystycznie; indywidualne przypadki zawsze będą od nich odbiegać, czasem nawet wcale daleko. Poza to wchodzi tu w grę czynniki rasowe; bardzo możliwe, że wyżsi i szczuplejsi Anglosasi i Skandynawowie Mac Auliffe'a, J. Kerra, P. Hertza z Kopenhagi, C. Schiötza bardziej zbliżyć się będą do schematu Mac Auliffe'a, podczas gdy Holendrzy i Niemcy bliżsi będą cyfr Stratza.

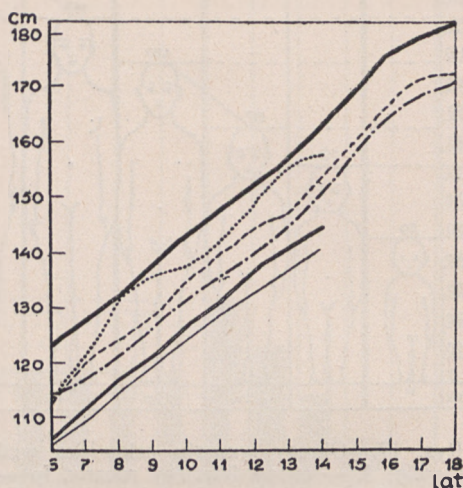
21. Wpływ okresu dojrzewania.

Przy ocenie wzrostu i wagi w okresie przed i po dojrzewaniu ważne jest zorientowanie się, z którym okresem mamy do czynienia. U dziewcząt jest to łatwe; wystąpienie menstruacji, t. j. miesięcznych krwawień, jest tu oznaką niewątpliwą. Trudniejsza jest ocena u chłopców; Ward Crampton i instruktorzy amerykańscy radzą sobie w ten sposób, że chłopca bez śladów owłosienia na wżórkę piciowym przydzielają do grupy przed dojrzewaniem, chłopca z wyraźnym, choć jeszcze słabym i delikatnym owłosieniem, uważają za dojrzewającego, u chłopca zaś po okresie dojrzewania mamy owłosienie wyraźne, kręte, ciemne i grube. Duże różnice istniejące tu ilustruje nam tabela Ward Cramptona dla dzieci amerykańskich, z podziałem na dojrzałą młodzież i niedojrzałe dzieci.

Dzieci amerykańskie wedle Cramptona.

Wiek, lat	13	14	15	16
Ciężar ciała w kg				
Nedojrzałe	38.7	42.8	46.5	47.0
Dojrzałe	47.4	48.9	49.0	52.6
Wysokość w cm				
Nedojrzałe	146.8	152.6	154.9	157.5
Dojrzałe	150.6	154.7	155.0	157.5

22. Wpływ środowiska. Przy ocenie rzeczywistego wzrostu czy wagi chłopca lub dziewczyny w porównaniu z tabelą musimy jeszcze zwracać uwagę na środowisko, w którym badany żyje. Najlepiej stwierdzimy to na porównawczej tabeli Kerra (rys. 18).



Rys. 18. Wahania wzrostu chłopców w zależności od poziomów socjalnych według Kerra. Linja ciągła — idealny poziom Kerra; linja drobno-kropkowana — dzieci bardzo bogatych rodziców; linja kreskowana — chłopcy ze szkoły średniej w Chicago, zamożni; linja kropko-kreskowana — szkoła Stephenson, średnie warstwy; linja gruba, krótka — powszechna szkoła angielska, biedni; linja ciągła cienka — szkoła powszechna w Glasgow, warstwy bardzo biedne. J. Kerr, Fundamentals of School Health, 1926.

Mamy tu porównanie najlepszych wyników pomiarów wzrostu w świecie anglosaskim wogóle, znanych Kerrowi, z pomiarami dzieci ze szkół średnich, z bardzo bogatego środowiska, zamożnego i mniej zamożnego, dalej zaś dzieci ze szkół powszechnych sfer biednych i bardzo biednych z Glasgow. Tablica ta daje nam pojęcie, jak wielkie mogą być odchylenia, spowodowane wpływem lepszych czy gorszych warunków. Widzimy, że zwłaszcza dla wzrostu jest ten wpływ bezsprzeczny i bardzo regularny.

Ma to ogromne znaczenie społeczne i ekonomiczne, gdyż wbrew często wyrażanym obawom, że silny rozwój fizyczny przeszkadza rozwojowi umysłowemu, w rzeczywistości jest przeciwnie. Bardzo liczni autorowie (Baldwin, Courtois, Kerr, Mumford, Porter, Sack) wykazali, że dzieci wyższe i cięższe są umysłowo lepiej rozwinięte od dzieci słabych. Doskonale uzmysławia to tabela wedle Kerra.

Płeć	Ocena	Średnia wysokość w cm	Błąd prawdopodobny	Średnia odchylenia	Ilość badanych
Dziewczęta 10 lat skończonych	I	125.25	-1.11	7.4283	20
	II	125.76	-0.80	6.9599	33
	III	128.43	-0.27	6.3561	233
	IV	131.70	-0.25	6.0216	250
	V	133.77	-0.39	5.6754	94
	VI	135.08	-1.02	5.3132	12
Chłopcy 10 lat skończonych	I	128.27	-0.85	5.9942	22
	II	126.25	-0.52	5.7061	53
	III	130.02	-0.30	6.1139	183
	IV	131.63	-0.24	6.0918	273
	V	133.29	-0.33	6.1302	153
	VI	133.53	-0.90	5.6532	19

Ocena I dotyczy najslabszych, VI najlepszych w szkole dzieci. Przykład ten wraz z poprzednim rys. 18. na stronie 52-ej tłumaczy nam doskonale, jak słuszną jest chęć rodziców zdobycia dla swych dzieci jak najlepszych warunków kształcenia się i rozwoju fizycznego. Lepszy rozwój fizyczny ułatwia, a nie przeszkadza postępowi pracy umysłowej. Z dwojga równie zdolnych dzieci (ważne zdolności odziedziczone) łatwiej rozwijać się umysłowo temu, które lepiej rozwija się fizycznie. Nie oznacza to bynajmniej, by dziecko bardzo zdolne, choć marne fizycznie, nie mogło prześcignąć swych rówieśników, lepiej rozwiniętych fizycznie, lecz mniej zdolnych. Jest to jednak wypadek niezbyt częsty; znacznie częstszy jest niestety wpa-

dek przeciwny, gdy dziecko, dziedzicznie już niezbyt bystre i fizycznie marne, ma to zdolne, zamęczają rodzice nauką, do której nie ma ono zdolności, a czynią to aż do upośledzenia rozwoju fizycznego, co mu znowu pogarsza warunki pracy umysłowej. Dziecku temu stwarza się w ten sposób błędne koło, z którego nie ma dla niego wyjścia.

23. Wpływ pór roku. Przybytek wzrostu i wagi wykazuje jeszcze wahania, zależne od pory roku; najkrócej streścił je Godin, mówiąc, że w zimie przybywa ciała, a w lecie wysokości. Nie należy o tem zapominać, gdyż n. p. pobyt wakacyjny czy obozowy w lecie może dać z łatwością przyrost wysokości, a wagę niezmienną lub nawet niewielką zniżkę. Dla oceny wyniku miarodajne tu będzie, by spadek nie dotyczył osobnika już poprzednio chudego, u średniego natomiast może być bez znaczenia, o ile nie jest większy niż 10%. U osobnika otyłego może wynieść nawet 15 – 20% bez szkody dla niego. Dla oceny skutków wakacyj czy obozu dla osobników: szczupłego i średniego miarodajne będą miesiące jesienne, w których zwykle ewentualny ubytek letni z nadwyżką odbijamy.

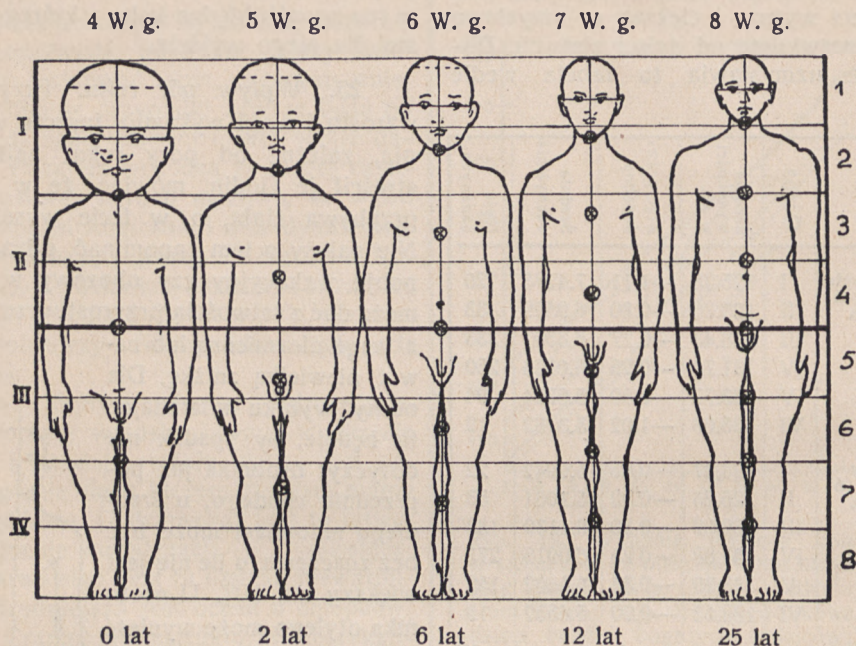


24. Rytm wzrostu poszczególnych części ciała. Dla dobrego zorientowania się w rozwoju dzieci i młodzieży musimy sobie zdać sprawę z tego, że wzrost odbywa się rozmaicie dla różnych części ciała. Najjaskrawiej widzimy to, gdy porównamy noworodka z dorosłym (patrz rys. 19)

Rys. 19. Porównanie dorosłego mężczyzny i chłopca noworodka. Stratz, Der Körper des Kindes und seine Pflege, 1928.

Różnica jest ogromna, zwłaszcza gdy porównamy stosunek głowy do reszty ciała. Doskonale wyraża nam to słynna tablica Stratza, posługująca się, jako miarą, wysokością głowy, jak to czynią rzeźbiarze i malarze (rys. 20).

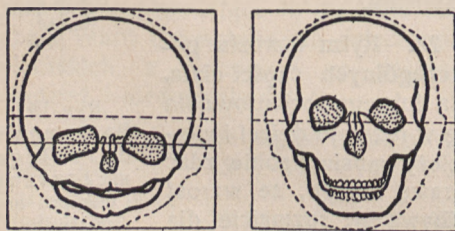
gólne jej części rozwijają się nierównomiernie, co powoduje zmianę wyglądu. Uderzająco przedstawiają ją szkice Stratza; wygląd twarzy zmienia się zarówno skutkiem rozwoju czaszki, zwłaszcza w jej części twarzowej i szczękowej, jak



Rys. 20. Proporcje wzrostu ciała wedle Stratza. Stratz, *Der Körper des Kindes und seine Pflege*, 1928

Zmiany długości, jak widzimy, są bardzo różne w zależności od części ciała, którą rozpatrujemy. Głowa sama rośnie już bardzo niewiele, ale poszcze-

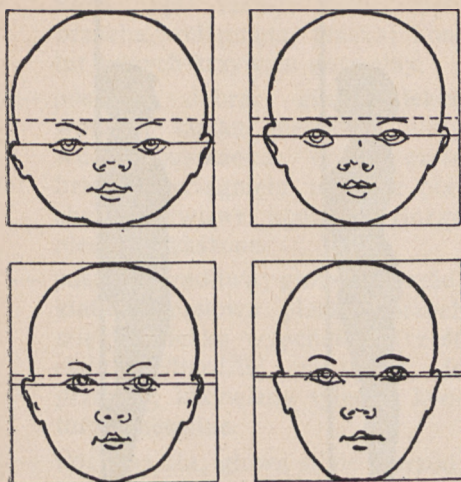
i skutkiem zaostrenia się rysów twarzy, poprzednio znikających w okrągłej i pełnej buzi dziecka (rys. 21 i 22).



Rys. 21. Czaszka noworodka (po lewej). Czaszka dorosłego (po prawej). Stratz, *Der Körper des Kindes und seine Pflege*, 1928.

Tułów rośnie też względnie: z $1\frac{1}{2}$ długości głowy do 3 długości, jak i bezwzględnie: z około 20 cm do przeszło 60, najbardziej jednak wydłużają się — zwłaszcza u mężczyzny — nogi, osiągając względnie: z $1\frac{1}{2}$ długości głowy całe 4 długości, bezwzględnie zaś dochodząc do 90 cm z początkowych 18 — 20 cm. Kobieta z powodu dłuższego tułowia i krótszych nóg pozostaje nieco bliżej form dziecińczych, niż mężczyzna.

O specjalnych pomiarach poszczególnych części ciała nie mówimy, gdyż



Rys. 22. Zmiany proporcji twarzy u noworodka 2-letniego, 8-letniego i 12-letniego dziecka. Stratz, *Der Körper des Kindes und seine Pflege*, 1928.

mają one znaczenie jedynie dla prac naukowych. Te pomiary, które dają nam podstawy do oceny warunków higienicznych i ich wpływu na rozwój, omówimy w części szczegółowej.

P O S T A W A.

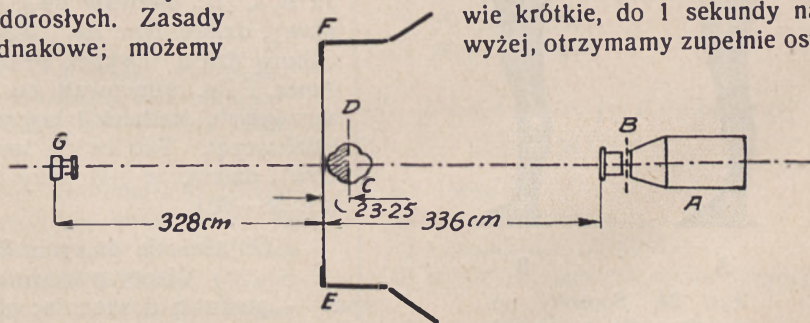
25. Omówienie postawy. Pozostaje nam jeszcze omówienie postawy; niestety, materiały w tej dziedzinie nie są bynajmniej zupełne, gdyż dysponujemy tylko tablicami dla młodzieży dorastającej i dorosłych. Zasady oceny są jednakowe; możemy

wyrazić przypuszczenie, że nie jest to sprawiedliwe względem najmłodszych i młodszych dzieci, lecz działy te znajdują się dopiero w opracowaniu.

Oceniać postawę można najlepiej na podstawie czarnej sylwetki na jasnym tle. Giną wtedy wszelkie linie dodatkowe, pozostaje sam kontur widoczny. Pomiary ten nie jest łatwy skutkiem wstępliwości badanych.

26. Sporządzenie sylwetek postawy.

Najlepszy jest tu sposób, wprowadzony przez Dr. E. Lewicką i Z. Perzanowskiego i stosowany przez nas w pracach Rady Naukowej Wych. Fiz. Ponieważ chodzi o sporządzenie sylwetki nago, gdyż wszelkie ubrania poważnie utrudniają ocenę, trudność stanowiło wykonanie jej w taki sposób, by badanego czy badaną nikt nago nie oglądał. Zostało to uskutecznione w ten sposób, że posługujemy się zwykłym aparatem do projekcji przezroczy, rzucamy snop światła na biały ekran z płótna czy papieru. Osoba badana staje między ekranem a aparatem projekcyjnym, jak najbliższym ekranu; na ekranie widzimy wtedy cień badanej osoby i fotografujemy go tak z profilu, jak i z przodu. Jeśli tylko ustawimy źródło światła, osobę i aparat fotograficzny na jednej osi, jeśli aparaty fotograficzny i projekcyjny są dobre, a zdjęcie — zwłaszcza u dzieci — możliwie krótkie, do 1 sekundy najwyżej, otrzymamy zupełnie ostry



Rys. 23. Schemat ustawienia aparatury dla zdjęć sylwetek postawy wedle Lewickiej i Perzanowskiego. A — projektor, B — siatka pomiarowa, C, D, — płaszczyzna ekranu, G — aparat Leitz. Lewicka-Dybowsky, *Praktyczne sposoby przeprowadzenia kontroli postawy dla celów ćwiczeń leczniczych i wychowania fizycznego*. Przegląd Sportowo-Lekarski Nr. 4. 1931.

i wyraźny kontur sylwetki. Czasem możemy obejść się bez aparatu projekcyjnego, jeśli mamy drzwi czy okno, wychodzące z ciemnego pokoju czy korytarza na jasno słońcem oświetlone jednostajne i jasne tło; osoba badana wtedy jest jednak nago widziana z obu stron, gdyż musi stać w samych drzwiach czy oknie i zostaje fotografowana wprost, a nie jej cień na ekranie. Wynik z powodu wielkiego kontrastu będzie zupełnie podobny, gdyż otrzymamy tylko czarną sylwetkę bez innych linii. Wyniki takich zdjęć przedstawiają nam podane poniżej tablice, str. 57—60. Trudności zachodzą u osób szczupłych z silnym wygięciem kręgosłupa w części piersiowo - lędźwiowej, gdyż ręce opuszczone wzdłuż ciała mogą zasłonić część krzywizny pleców przy zdjęciu z profilu. Robimy wtedy dwa zdjęcia, jedno z rękami opuszczonymi, drugie z lekko opartymi przed sobą, jak to widzimy na rys. 29.



Rys. 24. Sposoby pomocnicze dla oceny sylwetki postawy. Wedle Alicji L. Goetz, A — postawa dobra, B — postawa zła. Amer. Phys. Educ. Review. 1926.



Rys. 25. Sposoby pomocnicze dla oceny sylwetki postawy. Wedle Alicji L. Goetz. A — ocena przedniego konturu wedle pionu; krzywizny lędźwiowo-piersiowej przez przesunięcie ręki. Amer. Phys. Educ. Review. 1926.

27. Ocena sylwetki postawy. Ocena sylwetki opiera się na powyższych rycinach. Dla ewentualnej pomocy w ocenie przedniego i tylnego konturu profilu służyć nam może ustawienie się przodem lub tyłem do ściany.

Zwykle posługujemy się klasyfikacją A, B, C, D; pierwsze dwie to dobre postawy, dalsze dwie złe. Waszyngtońskie „Biuro dzieci” Depart. Pracy St. Zjedn. Amer. Półn. opracowało po 3 tablice dla szczupłych, średnich i krępych chłopców i dziewcząt. Tablice dla średnich chłopców i dziewcząt podajemy (rys. 18—36, str. 58—60).

Objaśnienie do rycin 26 i 27.

Wzory postawy:

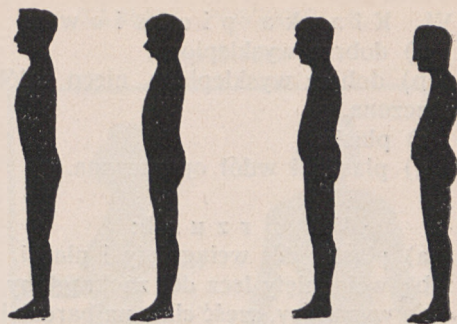
A — postawa doskonała; głowa do góry, podbródek cofnięty (głowa dobrze zrównoważona nad barkami, biodrami i kostkami); klatka piersiowa dobrze wysklepiona (mostek — najbardziej naprzód wysu-

nięta część ciała); dolna część brzucha wciągnięta, płaska; kontur tylnych krzywizn normalny.

B — postawa dobra; głowa lekko wprzód; klatka piersiowa nieco wdół opuszczona; dolna część brzucha wciągnięta, lecz nie płaska; krzywizny konturu tylnego nieco zwiększone.

C — postawa wadliwa; głowa naprzód; klatka piersiowa płaska; brzuch miękki i lekko wypchnięty (część ciała najbardziej wystająca do przodu); krzywizny tylnego konturu przesadne.

D — Postawa zła; głowa silnie wprzód; klatka zapadnięta; brzuch zupełnie wiotki i wystający wprzód; krzywizny tylnego konturu silnie przesadne.



A B C D

Rys. 27. Wzory postawy dla chłopców typu średniego wedle waszyngtońskiego Biura Dzieci Departamentu Pracy Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. 1925.

I. G ł o w a :

- twarz dobrze ustawiona,
- broda lekko naprzód wysunięta,
- lekko naprzód pochylona,
- silnie naprzód pochylona.

II. L o r d o z a s z y j n a :

- dobra,
- zaznaczona,
- wyraźna,
- ostra.

III. K y f o z a s z y j n o - p l e c n a :

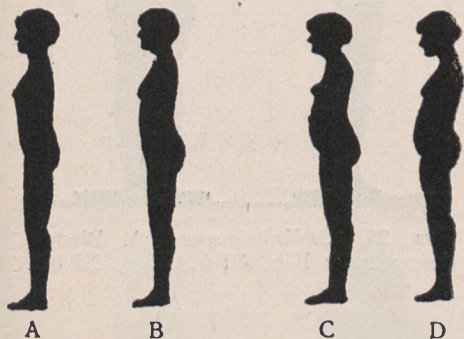
- plecy prawie płaskie,
- plecy lekko wypukłe,
- plecy wypukłe,
- plecy okrągłe.

IV. L o r d o z a p i e r s i o w o - l ę d ż w i o w a :

- dobra,
- nieco wzmocniona,
- zaznaczona, okrągła,
- silnie zaznaczona, ostre załamanie,

V. K y f o z a p i e r s i o w o - l ę d ż w i o w a :

- plecy płaskie,
- plecy wypukłe.



Rys. 26. Wzory postawy dla dziewcząt typu średniego wedle waszyngtońskiego Biura Dzieci Departamentu Pracy Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. 1925.

Jeśli mamy do czynienia z dzieckiem, które chcemy dokładnie obserwować, by móc wczas wkroczyć, gdy tylko pojawią się jakieś pogorszenia postawy, głównie skutkiem siedzącego trybu życia, to musimy czynić to znacznie dokładniej. Będzie to zadaniem rodziców, lekarza szkolnego, instruktora wych. fiz. Oceniać wtedy musimy wedle następującego schematu:

- VI. Klatka piersiowa:
- dobrze wysklepiona,
 - dobrze wysklepiona, nieco wdół opuszczona,
 - płaska,
 - płaska i wdół opuszczona.

- VII. Brzuch:
- płaski, dół wciągnięty i płaski,
 - wciągnięty lecz dół zaokrąglony,
 - wystający, część ciała najbardziej wprzód wysunięta,
 - wystający i wypchnięty wprzód.

- VIII. Nogi:
- dobrze,
 - lekko zniekształcenia,
 - szablowate lekko,
 - szablowate silnie.

- IX. Barki:
- równomiernie lekko pochylone
 - drobne nierówności
 - silnie opadające
 - silnie opadające i nierówne

- X. Klatka piersiowa w stosunku do bioder:
- szeroka, przejście łagodne
 - szeroka lub średnia, przejście mniej łagodne
 - klatka wąska, przejście łagodne; szeroka lub średnia, przejście ostre
 - wąska, przejście ostre

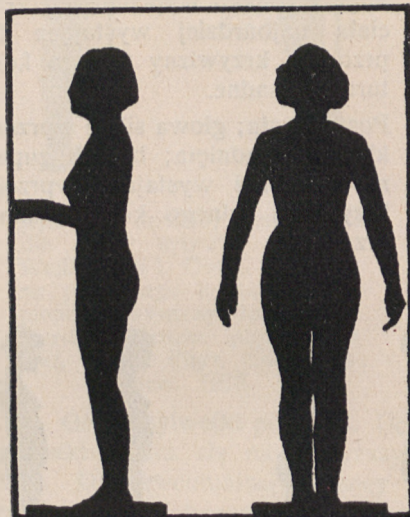
- XI. Biodra:
- owalne, przejście łagodne
 - drobne nierówności, przejście łagodne
 - większe nierówności, linja łamana
 - większe nierówności, linja łamana, opadnięcie najw. szerokości wdół

- XII. Nogi:
- dobrze
 - bardzo lekkie zaznaczenie X lub O
 - zaznaczenie wyraźne X lub O
 - zaznaczenie silne X lub O

Punkty I — VIII oceniamy według profilu, IX — XII wedle zdjęcia z przodu. Sposób oceny najłatwiej uchwycić na załączonych sylwetkach. Pod każdą z nich podajemy dostrzeżone i zaliczone do oceny braki wedle liczb porządkowych schematu. Dużą rolę odegra tu poczucie piękna osoby oceniającej.

TABLICA POSTAWY A.

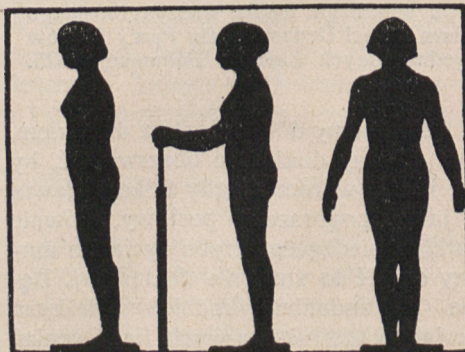
Typ szczupły.



Rys. 28. Ogólna ocena: A. Błędy dostrzeżone: II b, VI b, IX b, XI b.

TABLICA POSTAWY A.

Typ średni.



Rys. 29. Ogólna ocena: A. Błędy dostrzeżone: I b, IX b.

TABLICA POSTAWY A.

Typ krępy.



Rys. 30. Ogólna ocena: A. Błędy dostrzeżone: I b, IV b, VI b, X b.

TABLICA POSTAWY B.

Typ średni.



Rys. 32. Ogólna ocena: B. Błędy dostrzeżone: I b, II b, VI b, VII b, VIII b, IX b, X c, XI b.

TABLICA POSTAWY B.

Typ szczupły.



Rys. 31. Ogólna ocena: B. Błędy dostrzeżone: II b, IV c, VI b, VII b, X b.

TABLICA POSTAWY B.

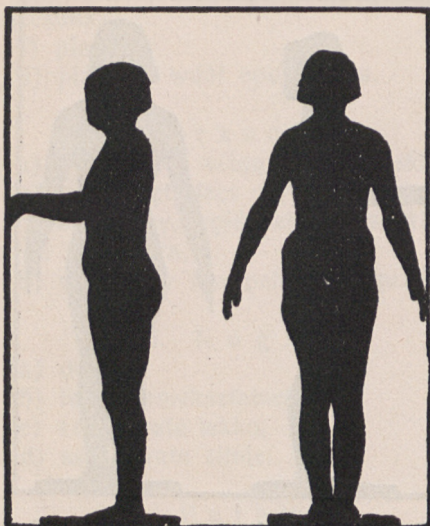
Typ krępy.



Rys. 33. Ogólna ocena: B. Błędy dostrzeżone: I b, IV c, VII c, VIII b, IX b, X b, XI c.

TABLICA POSTAWY C.

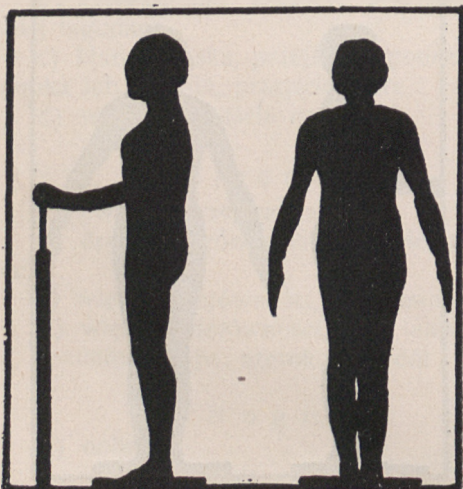
Typ szczupły.



Rys. 34. Ogólna ocena: C. Błędy dostrzeżone: I b, III b, VI b, VII c, VIII b, IX b, X c, XI b.

TABLICA POSTAWY C.

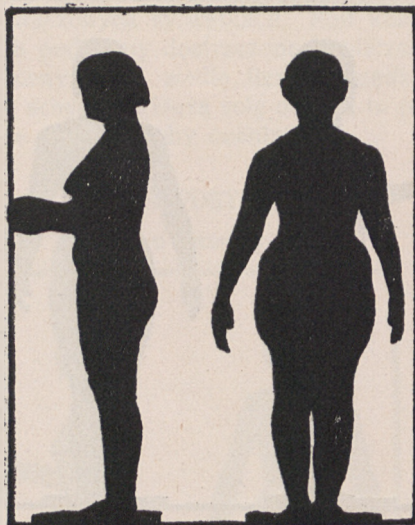
Typ średni.



Rys. 35. Ogólna ocena: C. Błędy dostrzeżone: I b, II b, V c, VIII b, IX c, X b, XI b, XII b.

TABLICA POSTAWY C.

Typ krępy.



Rys. 36. Ogólna ocena: C. Błędy dostrzeżone: I c, IV b, VI b, VII c,

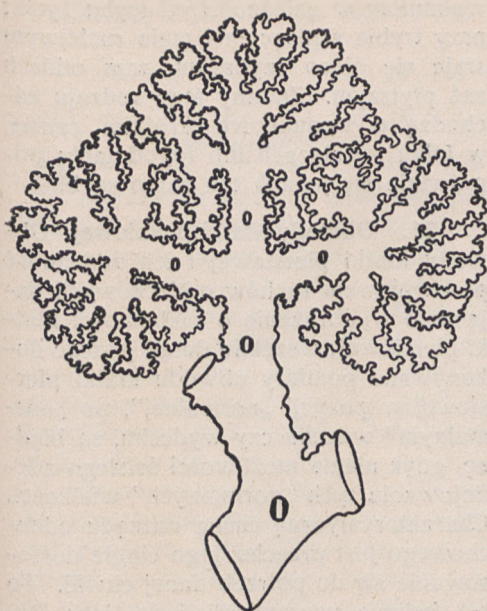
VIII b, X b, XI d, XII c.

Przyznać trzeba, że spostrzeganie tych wszystkich tak licznych, a nieraz drobnych błędów jest bardzo trudne u ruchliwego dziecka; stąd też łatwiej ocenić to porównawczo na zdjęciach, powtarzanych okresowo, np. co roku. Znaczenie higieniczne takiego postępowania jest bardzo duże.

ROZWÓJ NARZĄDU
ODDECHOWEGO.

28. Proces oddychania. Narząd oddechowy działa automatycznie, bez konieczności interwencji z naszej strony. Zapomocą odpowiednich ruchów oddechowych klatki piersiowej i przepony wciągamy powietrze do płuc i wydychamy je nazewnątrz.

W płucach powietrze to, które zetknie się w samych pęcherzykach płucnych z nabłonkiem oddechowym, niesłychanie cienkim — kilka tysięcznych części milimetra — i przepuszczalnym dla gazów, odda krwi, znajdującej się



Rys. 37. Graficzne przedstawienie sposobu połączenia oskrzelika (o) z pęcherzykami płuc. Haldane, Respiration.

w naczyniach płucnych, część swego tlenu, a pobierze ze krwi bezwodnik kwasu węglowego. Właściwy poziom oddychania w płucach leży w granicach pęcherzyka, wymiana gazów odbywa się poprzez nabłonek oddechowy i ścianki naczyń włoskowatych płucnych; wymiana odbywa się wyłącznie w pęcherzykach płucnych. Powierzchnia to ogromna, gdyż wynosi około 600 m².

Poprzedzające części narządu oddechowego mają również swe znaczenie. W nosie, o powierzchni silnie zwiększonej przez muszle i przegrodę, ogrzewamy wciągane powietrze, zwilżamy je, oczyszczamy z grubych pyłów; w tchawicy i oskrzelach osiadają na wyścielającym je nabłonku migawkowym drobne pyłki, by kaszel czy chrząknięcie mogły je wyrzucić. Cała ta część narządu oddechowego ma u dorosłego 150 do 800 cm³ pojemności — zależnie od pracy oddechowej — i choć pożyteczna dla wskazanych powyżej celów — nie może

być wyzyskana dla samego procesu właściwego oddychania, t. j. wymiany gazowej. Wdech lub wydech są sobie prawie zupełnie równe, u dorosłego mają około 500 cm³ w spokoju, dochodząc przy intensywnej pracy oddechowej do 2000 cm sześć. Przy tego rodzaju stosunku pojemności, niewyzyskiwanej dla samego oddychania, do pojemności wdechowej łatwo zrozumieć, że szybkie a płytkie oddechy muszą być dla zdrowia niekorzystne, bo do właściwego aktu oddychania dochodzi tylko nieznaczna część powietrza wdechowego. Przy bardzo szybkim, a płytkim oddechu można wręcz zacząć się dusić, bo wymiana gazowa prawie się nie odbywa; powietrze pęcherzykowe nie ulega wymianie. Ze względów higienicznych oddech wolny i głęboki jest najlepszym.

29. Ruchy oddechowe. Ruchy oddechowe są bardzo skomplikowane, dotyczą one nie tylko mięśni klatki piersiowej, lecz także przepony oraz mięśni ścian brzucha, wspomagających bardzo wydatnie pracę przepony. Opinie dawniejsze o typie oddychania męskim, głównie przeponowym i o typie kobiecym, bardziej posługującym się górną częścią klatki piersiowej, okazały się niedokładnymi. Sposób oddychania jest bardzo indywidualny, i zmienny w zależności od rytmu i głębokości oddychania, zmienia się też w czasie rozwoju. Szczegóły omówimy przy higienie oddechu. Te zmiany sposobu oddychania, rytmu i głębokości są bezwzględnie konieczne dla pokrycia zmieniającego się co chwilę zapotrzebowania tlenowego; organizm posługuje się w tym celu nie tylko właściwymi mięśniami oddechowymi, ale także wspomaga akcję oddechową uruchomieniem dodatkowych mięśni włącznie, do mięśni szyi i skrzydełek nosa. Badania ostatnich lat wykazały, że specjalne ćwiczenia gimnastyczne, zwane oddechowymi, dla wyrobienia mięśni oddechowych i ich współpracy nie spełniają w rzeczywistości swego zadania. Zamiast skom-

plikowanych i przymusowych ćwiczeń wystarczy pracą fizyczną stworzyć sobie zapotrzebowanie tlenu i nagromadzenie kwasu węglowego we krwi, by oba te czynniki zadziałały na ośrodek oddechowy w rdzeniu przedłużonym, pobudzając go do silnej akcji. Podrażnienie to spowoduje silną czynność wszystkich mięśni oddechowych, uzgadnia ich współpracę lepiej, niż wszelkie sztuczne ćwiczenia — jest więc najlepszym ćwiczeniem oddechem.

30. Rytm oddechowy w spokoju.

Zmienia się on wraz z rozwojem. Najszybszym jest u noworodka, ponad 40; z wiekiem i rozwojem zwalnia:

noworodek	oddycha	na minutę	
		45—50	razy (Parrot)
1—3 lat		35—40	„ (Allix)
6—10 „		20—28	„ (Rillet i Barthez)
15—20 „		18—20	„
dorośli		16—20	„ na minutę.

U mężczyzn, zaprawionych do ciężkich ćwiczeń wytrzymałościowych, może spaść ilość oddechów w spokoju do 12 — 16 na minutę. Oddechy te są też odpowiednio głębokie. W czasie bardzo intensywnej pracy fizycznej możemy dojść do krańcowych cyfr oddychania, około 40 — 50 oddechów na minutę, dochodzących w pojemności wdechowej do 2 litrów każdy. Na czele wszelkich ćwiczeń, mających wielką wartość dla oddechowej sprawności ustroju stoją: narciarstwo, wiosłowanie, turystyka górską, pływanie, bieg długie.

Aby dokonać pomiaru rytmu oddechowego w spokoju, należy liczyć w ciągu minuty wszystkie wdechy czy wydechy. Pomiaru winien dokonywać nie sam badany na sobie, lecz ktoś drugi, obserwujący go w ten sposób, by badany nie wiedział, kiedy badający liczy. Naturalnie musimy z pewnością wykluczyć wszelkie poprzednie zmęczenie, przyspieszające oddech. Rytm kobiecy jest nieco szybszy od męskiego. U człowieka dorosłego rytm w spokoju ulega

wahaniom w zależności od trybu życia; przy trybie siedzącym i mało ruchliwym staje się nieco szybszym, sam oddech zaś płytszym. Zmiany tego rodzaju zachodzą w stosunkowo krótkim czasie, w kilku miesiącach lub tygodniach; poprawiają się jednak tak samo szybko.

31. Obwody klatki piersiowej. Obwody klatki piersiowej i ich zmienność pod wpływem ruchów oddechowych dają nam wyobrażenie o ruchomości klatki piersiowej; wszelkie dotąd jeszcze dokonywane pomiary obwodu klatki piersiowej w pozycji „normalnej”, po „normalnym” wdechu czy wydechu, są błędne, gdyż niema możliwości ścisłego zdefiniowania tych „normalnych” wielkości. Charakterystyczną cechą narządu oddechowego jest przecież jego ciągle dostosowanie się do potrzeb danej chwili. To też jedynie usprawiedliwione, jako dokładne, są pomiary obwodu klatki piersiowej w czasie najgłębszego wdechu i wydechu i oznaczenie różnicy między tymi obwodami; różnicę tę nazywamy amplitudą oddechową. Jeśli dla pomiarów ogólnych i porównawczych naukowych potrzebny jest nam obwód piersiowy przeciętny czy średni, to w takim razie najlepiej wziąć średnią z pomiarów wdechowego i wydechowego, jak to czynili Gray i Roper.

32. Pomiaru obwodu klatki piersiowej dokonuje się według międzynarodowej uchwały antropologów (Liège, 1921) na wysokości połączenia mostka z wyrostkiem mieczykowatym. Po ustaleniu punktu wyjściowego u badanego lub badanej, każemy mu podnieść ręce, zakładamy taśmę na tej wysokości, dokładnie poziomo dookoła, następnie opuszczamy ręce i teraz wykonujemy maksymalny wdech, później zaś maksymalny wydech. Notuje się obie liczby.

Pomiar ten, trudny u małych dzieci, od lat 6 — 7 daje już dobre wyniki, niestety rzadko był dotąd stosowany. Podają wyniki wedle Kerra.

Chłopcy z Dumferline, 1909 — 10.

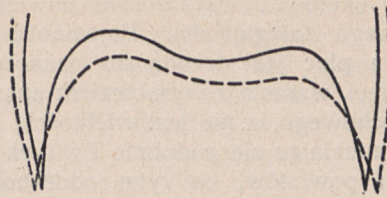
	7	8	9	10	11	12	13	14
Lat								
Wzrost	116.1	121.5	126.9	131.4	135.6	140.6	145.4	151.9
Amplituda oddychania	4.83	5.38	5.92	6.50	6.98	7.59	8.08	8.48

Mężczyzna dorosły powinien przekroczyć 10 cm amplitudy oddechowej, dochodząc u bardzo dobrze wyrobionych nawet do 12 — 13 cm, jako najwyższych cyfr. Dobra ruchomość klatki piersiowej potrzebną jest nie tylko dla dobrej sprawności ogólnej, ale także dla zabezpieczenia płuc przed chorobą, gdyż niewentylowane części płuc najłatwiej ulegają zakażeniu.

Rozszerzalność klatki piersiowej w płaszczyźnie poziomej, a więc wzdłuż osi przednio-tylnej i poprzecznej, dochodzi do skutku przez skręcenie żeber w taki sposób, że klatka piersiowa jako całość podnosi się nieco ku górze i przodowi; widzimy to zwłaszcza z przodu i boków wyraźnie. Ponieważ klatka piersiowa przypomina nieco stożek z podstawą u dołu, przeto podniesienie takie musi powiększać pojemność klatki piersiowej, co jednak tylko częściowo stanowi o sprawności oddechowej człowieka; prawdopodobnie większe znaczenie dla nas ma działalność przepony, dając znaczne zwiększenie długości jamy opłucnej w osi poziomej, a przez to duże pogłębienie oddechu. Tutaj jednak sposoby badania są niewystarczające, gdyż tylko Roentgen daje nam możliwość dobrego wglądu w funkcjonowanie przepony (rys. 38).

W płucach mamy jednak znacznie więcej powietrza, niż ilości wprowadzane oddechem. Stwierdzić możemy to, badając t. zw. pojemność życiową płuc.

33. Pojemność życiowa płuc. Nazywa ta, zresztą zupełnie niesłuszna, gdyż pojemność życiowa płuc nie ma nic wspólnego z życiem danego osobnika, oznacza wielkość najgłębszego wydechu, jaki możemy wykonać po największym wdechu. Mierzymy ją w litrach zapomo-

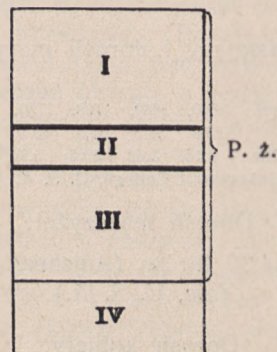


Rysun. 38. Położenie przepony w ustawieniu wydechowem (linja ciągła) i w ustawieniu wdechowym (linja kreskowana) wedle schematu Hassego. Zunt-Loewy, Physiologie des Menschen, 1909.

cą spirometru. U dorosłych waha się pojemność ta od 3.5 do 7.0 litrów, u kobiet zwykle o 1.0 litr mniej. Składają się na nią następujące części:

- I. 500 cm sześć.
- II. 1500 cm sześć.
- III. 1500 cm sześć.

3500 cm sześć.



Rys. 39. Składowe części powietrza w płucach: I. dodatkowe pogłębienie wdechu, II. normalny wdech, III. powietrze uzupełniające; P. ż. — pojemność życiowa. IV powietrze zalegające.

II — to zwykły wdech, I — to dodatkowe pogłębienie wdechu, III — powietrze uzupełniające, które może być z płuc usunięte przy głębokim wydechu. Nawet po takim głębokim wydechu pozostaje w płu-

cach około 1.0 do 1.5 litra powietrza, zwanego zalegającym. Pojemność życiowa płuc jest trudną do oznaczenia u dzieci, wzrasta z wyrobieniem aparatu oddechowego, a nie jest wielkością stałą, zmieniając się podobnie i z tych samych powodów, co rytm oddechowy; zmiany wynoszą od 0.3 do 1.0 litra.

Pojemność życiowa płuc.
(według Hastings'a).

Lat	Chłopcy	Dziewczęta
5	670 cm ³	580 cm ³
6	830 „	710 „
7	990 „	830 „
8	1150 „	1140 „
9	1330 „	1140 „
10	1480 „	1270 „
11	1660 „	1350 „
12	1830 „	1540 „
13	2030 „	1730 „
14	2300 „	1850 „
15	2640 „	2020 „
16	3140 „	2140 „

Dorastający i dorośli mają według Seavera:

Wysokość mm.:	1600,	1650,	1700,	1750,	1800,	1830
Waga kg.	53.9	55.5	61.5	63.9	68.2	68.3
Pojemność litr.:	3.16	3.45	3.63	3.94	4.42	4.48

(Amsherst College, U. S. A.)

Dorośli mężczyźni:

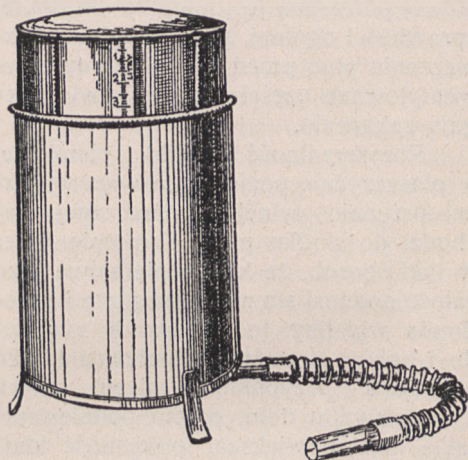
3.80 do 4.30 litrów (Amsherst, Cornell
Yale, U. S. A.).

Dorośle kobiety:

2.30 do 2.70 litrów (Wellesley, Smith,
Oberlin, Nebraska, U. S. A.).

34. Pomiar pojemności życiowej płuc. Pomiar ten odbywa się zapomocą spirometru. Najrozmaitsze mamy typy spirometrów; jednym z najpraktyczniejszych jest typ wodny G. Boullitte'a; badany bierze po głębokim wdechu do ust ustnik szklany, poprzednio dobrze odkażony (np. czystym alkoholem) i zatykając sobie nos palcami, wydechuje mo-

żliwie najzupełniej do spirometru. Wobec dobrego zrównoważenia ciężaru dzwonu spirometru pływakami, podnosi się on szybko i łatwo do góry; gdy wydech się skończył, wyjmujemy ustnik z ust i notujemy, jak wysoko podniósł się dzwon spirometru. Na podziałce od czytujemy pojemność w cm sześć. Pomiar taki powtarzamy najmniej trzy razy i zapisujemy najlepszy wynik.



Rys. 40. Spirometr wodny Boullitte'a; sposób użycia w tekście.

Po zaznajomieniu się z ilością i jakością powietrza, wchodzącego i wychodzącego z płuc oraz w niem stale pozostającego, zrozumiemy łatwo, dlaczego głębokość i rytm oddechu są dla nas tak ważne. W spokoju mamy w płucach 2.5 litra mało ruchomego powietrza, do którego wchodzi powietrze wdechowe; jeśli wdech ma 0.5 litra, a pojemność części niewyzyskiwanych dla wymiany gazowej — jama nosa, gardła, krtani, tchawica i oskrzela — wynosi 150 cm sześć., — to mamy w takim razie tylko 350 cm sześć. świeżego powietrza, które zmieszane z powietrzem w płucach (2.5 litra) umożliwi nam oddech, t. zn. oddanie pewnej ilości tlenu do krwi naczyń płucnych. Powietrze otaczające zawiera prawie zawsze niezmiennie 21%

tłenu; wobec tego jednak, że zostaje ono zmieszane i silnie rozrzedzone przez powietrze w płucach, zawartość tlenu spada w powietrzu w płucach do 18 — 19%, na końcu zaś wydechu, gdy część tlenu została oddana krwi, spada w powietrzu pęcherzykowem do 13 — 14% tlenu; na miejsce tlenu zużytego pojawia się CO₂, bezwodnik kwasu węglowego, oddany z krwi do powietrza pęcherzykowego.

Poza temi zmianami dużą rolę odgrywa też nasycanie powietrza, którem oddychamy, parą wodną; wydychamy zawsze powietrze nasycone parą wodną, o ciepłocie około 35° C. W mroźne i suche dni powoduje to silne parowanie wody z powierzchni nosa, ust, gardła, płuc, połączone z silnym uczuciem suchości w gardle i pragnieniem.

35. Bezdech. Jedną z częstych prób, stosowanych z zapalem przez dzieci, zwłaszcza w czasie nauki pływania i nurkowania, jest bezdech. Zamykając palcami nos, zamykamy usta i wstrzymujemy oddech; u dorosłego mężczyzny takie zatrzymanie oddechu powinno przekraczać 45 sekund. U wprawnych i wyćwiczonych pływaków i nurków dochodzi nawet do 2 minut. Dzieci bezdechu nie wykonują chętnie i nie należy je bynajmniej do tego zachęcać; uczą się tego przy nurkowaniu, zatrzymując jednak oddech tylko bardzo krótko, kilka do kilkunastu sekund. Chłopcy około 14 lat osiągają już często wyniki 30 — 60 sekund.

Zespół tych prób narządu oddychania nie jest jednak wystarczającym sprawdzianem rozwoju. Musimy sobie jasno powiedzieć, że metody badania nie stoją bynajmniej na wysokości zadania. Ważniejsze wskazówki daje obserwacja zachowania się narządu oddechowego w czasie zabaw i gier. W praktyce życiowej gry i zabawy odgrywają ważną rolę, gdyż stawiają narząd oddechowy wobec wielkich wymagań, powtarzają je często i dzięki temu najbardziej przyczyniają się do wyrobienia

aparatu oddechowego u dzieci i młodzieży. Stąd też dużą krzywdę czynimy dziecku, prowadząc je na „grzeczny” spacer, zamiast pozwolić mu się wybiegać i bawić, najlepiej w odpowiednie gry piłkowe, z rówieśnikami.

K R E W I L I M F A.

36. Transport tlenu; ciałka czerwone krwi. Z chwilą przejścia tlenu z powietrza pęcherzykowego do krwi rozpoczyna się proces transportu tlenu do komórek organizmu, gdzie będzie on dopiero definitywnie zużyty. Uskutecznienie tego transportu jest jednym z ważnych zadań krwi; mamy też w niej wspomagane do tego celu przystosowane narzędzie. W każdym milimetrze sześciennym krwi mamy w bezbarwnym lub słabozółtym osoczu pięć milionów czerwonych ciałek krwi. Powyższe cyfry wydają się fantastyczne, w 1 mm sześć. 5 milionów ciałek — a któż to policzyć zdoła? Nie jest to bynajmniej trudne i jest codziennie wykonywane w setkach pracowni klinicznych. Pojedyncze ciałko, widzialne tylko pod mikroskopem, jest to tarczka okrągła o brzegach grubych, a cienka w środku; w przekroju przedstawia więc formę biszkoptu. W wyniku takiej formy powierzchnia ciałka czerwonego jest stosunkowo wielka, dochodząc u człowieka we wszystkich ciałkach razem do olbrzymiej przestrzeni 3500 m kwadratowych (Zuntz), może więc łatwo i szybko pochłaniać i oddawać tlen. Wewnątrz zaś ciałka znajduje się barwik krwi, hemoglobina, ciało białkowe o bardzo skomplikowanej budowie, zawierające żelazo. Hemoglobina ta, bliska krewna barwika roślinnego, chlorofylu, dzięki obecności żelaza posiada bardzo ciekawą własność łączenia się z tlenem w luźny związek, oxyhemoglobinę, o jasno czerwonym kolorze. W ten sposób ciemna krew żylna, przychodząca do płuc z prawej komory serca, zmienia się w płucach w krew jasno-czerwoną, gdyż hemoglo-

bina w ciałkach czerwonych pochłoneła na każdy gram barwika 1.34 cm sześć. tlenu i transportuje go do lewego przedsionka serca, a dalej przez lewą komorę do całego ciała, do wszystkich potrzebujących tlenu tkanek i komórek. Luźne połączenie tlenu z hemoglobina bardzo łatwo się rozpada z chwilą, gdy krew dojdzie do tkanek, w których brak tlenu. Tak jak woda zawsze ściekać będzie z poziomu wyższego na niższy, tak i tlen szybko przejdzie do tkanek, w których poziom tlenu jest bardzo niski, skutkiem wyczerpania tlenu procesami życiowymi czy pracą komórek. W naczyniach włosowatych krew traci tlen i w żyłach widzimy już krew ciemną, o zmniejszonej zawartości tlenu.

Ciałka czerwone krwi pochodzą ze szpiku kostnego, do obiegu krwi wchodzi już jako komórki dojrzałe, pozbawione jąder i giną po pewnym czasie, po tygodniach lub miesiącach. Dobra działalność szpiku kostnego jest więc dla człowieka bardzo ważna. W rozwoju dziecka wszystkie prawie materiały do budowy komórek są dostarczane za pośrednictwem krwi, wśród nich zaś tlen odgrywa jedną z najpoważniejszych ról. Omawiając higienę rozwoju, mówić będziemy o niedomogach w tym zakresie, objawiających się czy to brakiem dostatecznej ilości krwi, czy też niedostateczną ilością i jakością samych ciałek czerwonych.

W warunkach np. miejskich spotykamy się bardzo często z t. zw. blednicą, anemią u dzieci. Mają one nieco mniej ciałek czerwonych we krwi, np. tylko 3 miliony w każdym milimetrze sześć. Jeszcze częstszą jest anemia jakościowa, przy której ilość ciałek nie jest zupełnie lub bardzo niewiele zmniejszona, ale ilość barwika krwi, hemoglobiny, w każdym ciałku jest mniejsza, niż zwykle. Krew taka przy dużych stopniach anemii, jest bledsza, mniej żywo czerwona. W czasie rozwoju dziecka musimy na te rzeczy zwracać specjalną

uwagę, gdyż choroby lub niedomogi krwi natychmiast odbijają się na całym organizmie.

37. Limfa. Białe ciałka krwi. Limfa jest cieczą, znajdującą się we wszystkich przestworach międzytkankowych, przechodzi z nich do niesłychanie obfitych, ogromnie rozgałęzionych i cieniutkich przewodów limfatycznych. Wiele produktów przemiany materii komórek odchodzi tą drogą. Naczynia limfatyczne nie mają żadnego motoru, któryby poruszał w nich płyn, a jedynie posiadają zastawki podobnie, jak żyły. Jeśli więc skutkiem ruchów mięśni, np. łydki, zmienia się nacisk na położone między mięśniami naczynia limfatyczne, to płyn poruszać się może w nich, jak w żyłach, jedynie w kierunku, wskazanym otwieralnością zastawek. W żyłach popycha to krew w kierunku serca, w naczyniach limfatycznych limfę w kierunku do tułowia ze wszystkich kończyn. Jeśli mamy do czynienia z intensywnymi procesami budowy i rozpadu, jak w czasie rozwoju i pracy fizycznej, to rytmiczne ruchy mięśni wspomagają czynność naczyń, przeciwnie zaś zupełny spokój i brak ruchów mięśniowych upośledza czynność naczyń żylnych i limfatycznych. Będziemy o tem często wspominać w higienie rozwoju.

Poza ciałkami czerwonymi krwi czyli krwinkami, mamy jeszcze we krwi t. zw. ciałka białe, bezbarwne, znacznie większe od czerwonych; w 1 mm sześć. mamy ich od 8,000 do 14,000, a więc znacznie mniej, niż krwinek. O roli ich mówimy poniżej.

38. Transport bezwodnika kwasu węglowego. Krew wraz z krwinkami służy dla dostawiania do wszystkich komórek potrzebnych materiałów do wszelkiego rodzaju procesów życiowych i pracy komórki; powstające produkty przemiany materii wraz z bezwodnikiem kwasu węglowego zabiera również krew, a częściowo limfa. Bezwodnik kwasu węglowego nie łączy się, jak tlen, specjalnie

z hemoglobina w krwinkach, lecz w większej części znajduje się w osoczu krwi. Z obiegiem krwi dostaje się do płuc i tam ulega wydzielaniu do powietrza pęcherzykowego, odbywa więc drogę przeciwną, niż tlen.

39. Krew a odporność przeciw chorobom. Pozatem musimy jeszcze rozpatrzyć rolę krwi, a właściwie osocza krwi i ciałek białych w ochronie osobnika przed chorobami. Noworodek, który doniedawna stanowił część organizmu matki i miał wspólny z nią obieg krwi, otrzymuje w darze od matki ciała bardzo wysoce skomplikowane, zawarte w płynnej części krwi, w osoczu, które dają mu słabą, ale zaznaczoną odporność przeciwko niektórym chorobom zakaźnym, jakie matka przeszła. Odporność ta nie jest jednak duża i szybko się wyczerpuje u niemowlęcia karmionego sztucznie; trochę lepiej ma się niemowlę, karmione piersią, gdyż z mlekiem otrzymuje jeszcze dalej ciała uodporniające je. Jeśli dziecko ma rozwinąć się, żyć, to musi być odporne na czyhające zewsząd zakażenia. Całego szeregu chorób żaden organizm nie przetrzyma, a zwłaszcza dziecko. Żaden organizm zwierzęcy nie odniesie również korzyści z otoczenia go warunkami zupełnie jałowymi, gdyż ulegnie natychmiast najbardziejemu zakażeniu, na które prędzej czy później w warunkach ziemskich natrafić musi. Noworodek normalny, zdrowy narażony jest wprawdzie na zakażenia od pierwszych dni swego samodzielnego życia, ale, o ile dzięki czystości zakażenia te nie są zbyt duże, to pokonywa je i wyrabia sobie tem samem większą odporność.

Skomplikowany i mało nam jeszcze znany aparat odpornościowy objaśnimy kilku przykładami. Zarazki ropotwórcze znajdują się praktycznie wszędzie, dla czego więc nie cierpimy ciągle na rozmaite ropnie? Zdarcia naskórka, drobne nacięcia skóry to codzienny dorobek,

zwłaszcza u ruchliwych dzieci. W ranę tę wnikają zarazki, nie mogą jednak przeniknąć daleko, gdyż, jak wiemy, ranka taka chwilę krwawi, później krew krzepnie i powstałą lukę w pancerzu ochronnym, jakim jest skóra, zamyka. Na zarazki zaś, które na podłożu zniszczonych, np. przez uderzenie, komórek, znajdują świetne warunki rozwoju i mnożenia się, rzucają się zewsząd białe ciała krwi. Potrafią one w tym celu opuszczać nawet naczynia krwionośne, jak to stwierdził Miecznikow. Dookoła zarazków powstaje wał ciałek białych, inaczej zwanych ropnemi; zarazki zostają unieruchomione, białe ciała wciągają je do wnętrza swej komórki i zjadają je, trawią. Ciała białe po spełnieniu tego zadania też zwykle giną, ulegając przedtem degeneracji, później rozpadowi. Każdy z nas pamięta mniejsze lub większe ogniska ropne z żółtą lub białą ropą. Ropa ta składa się prawie w całości z ciałek białych.

Nawet w wypadkach, gdy zranienie skóry oraz ilość zarazków, które się na ranę dostaną, są większe i część zarazków przedostanie się do przestrzeni limfatycznych poza pierwszy wał ochronny organizmu, to i wtedy nie dojdzie jeszcze do zaatakowania całego organizmu, gdyż gruczoły limfatyczne powstrzymają zarazki. Stanowią one jak gdyby drugą linię obronną organizmu. Przykłady pamięta każdy ze swego życia, gdy jakaś drobna ranka ręki, zanieczyszczona, nie chciała się szybko goić, a pod skórą ramienia pojawiły się lekko czerwone paseczki — zaognione naczynia limfatyczne — pod pachą zaś obrzmiał pachowy gruczoł limfatyczny, przeszkadzając nam wielkością niezwykłą i lekką bolesnością w ruchach ręki.

Stopień odporności ustroju zależy od ilości ciałek białych, szybkości, z jaką udają się na miejsce zakażone, i od apetytu, z jakim pochłaniają zarazki; stopnie te bywają bardzo różne.

Zarazki, które dostałyby się do płynów ustroju, np. do krwi obiegu, zostają zaatakowane w inny sposób. W osoczu krwi, w płynie bezbarwnym, znajdują się ciała płynne, działające w niesłychanych rozcieńczeniach na zarazki. Jedne z nich powodują zbijanie się zarazków w kłaczkę, unieruchamiając je w ten sposób, inne znów rozpuszczają zarazki zupełnie.

40. Rozwój odporności. Szczepienia ochronne. Powyższe przykłady wskazują nam ogromną rolę ciał odpornościowych w ochronie organizmu. Wspomnieliśmy już, że noworodek dziedziczy po matce drobną część jej odporności na niedługi czas; później musi sobie ją sam wyrobić. Dopomagamy mu w tym czystością; czystość nawet najwzorowszej pielęgniarki nie jest nigdy bezwzględna, to znaczy, nie ochroni ona nigdy dziecka od zarazków zupełnie, a tylko zmniejszy nasilenie drobnych zakażeń.

Różne aparaty odpornościowe, czy to w formie ciałek białych, czy też ciał, powodujących zlepianie się lub rozpuszczanie zarazków, dadzą sobie łatwo radę z takim niewielkim i niezbyt jadowitym zakażeniem, wytwarzając równocześnie nadmiar tych ciał odpornościowych. Nadmiar ten pozostaje w organizmie i przy następnych zakażeniach mamy już walkę ułatwioną.

Naturalnie, nie wszystkie zakażenia możemy tą drogą zwalczyć; niektóre z nich są zbyt jadowite; na szczęście jednak mamy dziś coraz więcej możliwości zastosowania szczepień ochronnych. Szczepienia te — to bardzo chytro podstęp. Chcąc uchronić organizm od choroby, która może wybuchnąć po zakażeniu, grożącym każdej a nieznannej chwili, zaszczepiamy organizmowi zarazek osłabiony choć żywy (ospa), lub zarazek zabity (tyfus brzuszny, cholera) w dawce takiej, że do wybuchu choroby nie dochodzi, ale organizm wyrabia w sobie ciała odpornościowe przeciw danemu zarazkowi, i w razie zakażenia

prawdziwego, łatwo je zwalczy, nie dopuszczając do wybuchu choroby. Należy pamiętać, że tak samo, jak groźbę ospy usunęliśmy zupełnie przez obowiązkowe szczepienie, możemy też usunąć dziś z drogi dziecka i tak poważne groźby, jak błonicę (dyfterję) i szkarlatynę, przeprowadzając odpowiednie próby i szczepienia.

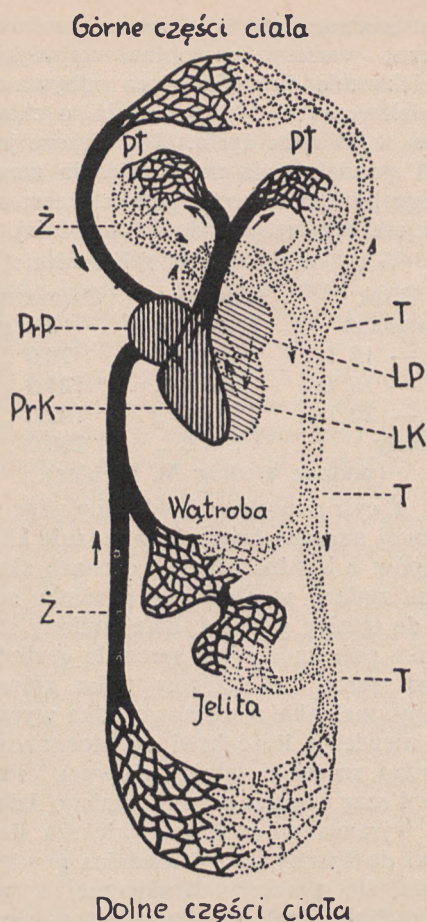
W wyniku powyższych, bardzo streszczonych rozważań, musimy uświadomić sobie, że z jednej strony należy chronić dzieci przed zakażeniami należytą czystością, unikaniem zetknięcia się z osobnikami choremi, z drugiej strony jednak nie należy dziecka izolować zbyt silnie od otoczenia, by umożliwić wpływ zmiennych warunków na jego organizm. Wpływ ten, zmienny i różny, potrzebny jest do wyrobienia w dziecku wszechstronnej i możliwie wysokiej odporności na wszelkiego rodzaju zmiany i zakażenia.

N A R Z Ą D K R Ą Ż E N I A.

41. Obieg krwi: płucny i główny.

Szybko i równiutko, jak tik - tak zegarka, bije serduszko niemowlęcia, pędząc około 120 razy na minutę krew z serca do naczyń. By cały organizm mógł żyć, rosnąć i rozwijać się, musi być wciąż odżywiany; zaopatrywanie ani na chwilę ustać nie może. Serce nasze pracuje całe życie, drobne nawet zaburzenia jego sprawności stanowią duże niebezpieczeństwo dla życia danego osobnika.

Narząd krążenia ma cały szereg zadań do spełnienia; do najważniejszych wśród nich należą: transport gazów do i z płuc oraz dotarcie do wszystkich tkanek ustroju dla zaopatrzenia ich. Pierwszy z tych celów spełnia mały czyli płucny obieg krwi, drugi — wielki czyli główny obieg. Z wielkich żył wpada krew, która znaczną część swego tlenu oddała, ciemna, zwana żylną, do prawego przedsionka serca; następnie wypełniony przedsiónek otwiera zastawki, i krew wchodzi do prawej komory serca



Rys. 41. Schemat narządu krążenia krwi. Części ciemne są wypełnione krwią żyłą, ciemnoczerwoną; części lekko wykropkowane krwią tętniczą, jasnoczerwoną. Pł — płuca, Ż — żyła, T — tętnica, Pr P — prawy przedsionek, L P — lewy przedsionek, Pr K — prawa komora, L K — lewa komora. Zuntz-Loewy, *Physiologie des Menschen*, 1909.

w czasie rozkurczu tej komory; w następnej fazie po wypełnieniu komory zastawki się zamykają, mięsień komory zaczyna się kurczyć, ciśnienie w zamkniętej na wsze strony komorze prawej wzrasta aż do chwili, gdy przewyższy ciśnienie, panujące w tętnicy płucnej. Z chwilą przewyższenia tego ciśnienia otwierają się zastawki tętnicy płucnej, krew

z komory zostaje wstrzyknięta do tętnicy płucnej i posuwa się w kierunku płuc. Jest to ciągle krew ciemnoczerwona, żylna, mamy więc w tętnicy płucnej krew żylną. Dopiero po dojsciu do płuc i przez coraz to mniejsze tętniczki do naczyń włosowatych, otaczających pęcherzyki płucne, oddaje krew żylna bezwodnik kwasu węglowego do powietrza pęcherzykowego, a pobiera z niego tlen i dzięki jaśniejszemu kolorowi oxyhemoglobiny (luźny związek hemoglobiny z tlenem) staje się jasnoczerwona. Z naczyń włosowatych płuc dostaje się jasna krew tętnicza do żył płucnych i płynie niemi do lewego przedsionka serca. Cała ta część obiegu krwi nazywa się obiegiem małym czyli płucnym i odznacza się tem, że w tętnicy płucnej mamy krew żylną, a w żyłach płucnych mamy krew tętniczą.

Jest to stosunek wręcz przeciwny do warunków w głównym krwi obiegu. Krew z żyły płucnej wypełnia przedsionek lewy, a następnie w czasie rozkurczu komory lewej otwiera zastawki między przedsionkiem i komorą lewą i wypełnia komorę. Po wypełnieniu komory zastawki się zamykają, mięśnie komory lewej zaczynają się kurczyć, ciśnienie w komorze szybko wzrasta ponad ciśnienie w tętnicy głównej, otwierają się zastawki w tętnicy, serce wyrzuca strumień krwi do tętnicy głównej i głównego krwi obiegu. Krew ta, tętnicza, jasnoczerwona, rozdziela się tętnicami, tętniczkami, zaopatruje cały organizm w tlen, wszelkie substancje odżywcze, w jej strumieniu płyną też bez przerwy ciała białe i ciała odpornościowe w pogotowiu dla zwalczania zarazków, groźących inwazją organizmowi. Rozgałęzienia tętniczek, a później ich dalsze rozgałęzienia — naczynia włosowate, docierają wszędzie, zaopatrując wszystkie tkanki. W naczyniach włosowatych oddaje krew część swego tlenu tkankom i jako krew żylna przepływa z nich do żył, temi zaś do wielkich pni żylnych,

które doprowadzają ją zpowrotem do przedsionka prawego serca. Skończył się główny krwi obieg, powracamy znowu do obiegu płucnego.

42. Serce. Serce działa, jak pompa, tłocząca krew do naczyń krwionośnych i utrzymująca ją w ruchu. Jest to mięsień o nadzwyczaj skomplikowanej budowie, składający się z lewej i prawej części, z których każda dzieli się dalej na dwie części, na komorę i jej przedsionek. Część lewa jest znacznie potężniejsza od prawej; u noworodka częścią większą o grubych ścianach jest prawa, z biegiem rozwoju zmienia się to szybko; już około 6 lat ściany komory lewej są dwa razy grubsze, niż prawej. Wielkość i ciężar serca zależne są od wielkości i ciężaru całości ciała, poza tym jednak także od wyrobienia fizycznego i trybu życia danego osobnika. Bardzo interesujące cyfry daje nam tu porównawcza anatomja, zwłaszcza przy porównaniu zwierząt pokrewnych, jak n. p. królika i zająca, kaczki domowej i dzikiej. Zdarza się tu często, że n. p. kaczka domowa ma około 7 gramów serca na 1 klg żywej wagi swej, a kaczka dzika przekracza 11 gramów, ma więc serce znacznie cięższe. U człowieka nie spotykamy tak wysokich cyfr, gdyż mamy tylko 3.5 do 5.0 g serca na 1 klg. Osobnicy otyli są w jeszcze gorszym położeniu, gdyż serce nie rozwija się bynajmniej wraz z otyłością i ludzie o wadze ciała około 100 klg mają często tylko 3.2 g serca na 1 klg wagi ogólnej.

Rozwój serca wedle Benekego przedstawia się następująco:

Wiek	Wzrost	Pojemność serca	Obwód tętnicy głównej
po urodzeniu	49—52 cm	20—24 cm ³	20 mm
koniec 7 r.	112 „	86—94 „	43 „
13—14 lat	140—150 „	120—140 „	50 „
po okresie rozwojowym	167—175 „	215—290 „	61,5 „
w pełni rozwoju męskiego	167—175 „	260—310 „	68 „

(podane według A. Schmidta).

Tutaj jednak odrazu zaznaczyć należy, że zwiększenie objętości serca nie

jest równoczesne ze zwiększeniem wagi serca; wedle Gundobina największe zwiększenie objętości serca odbywa się u dziewcząt w 11 roku życia, u chłopców w 14 roku życia. Największe jednak powiększenie masy mięśnia sercowego, dające wzrost jego ciężaru, ma miejsce dopiero w 2 do 4 lat później.

Waga serca wzrasta jak niżej:

Wiek	Chłopcy	Dziewczęta
Noworodek	16.5 g	12.8 g
6 — 10 lat	89.0 „	76.0 „
11 — 15 lat	119.0 „	124.0 „
16 — 20 lat	210.0 „	192.0 „
Dorosły	271.0 „	260.0 „

(podane według M. Biehler).

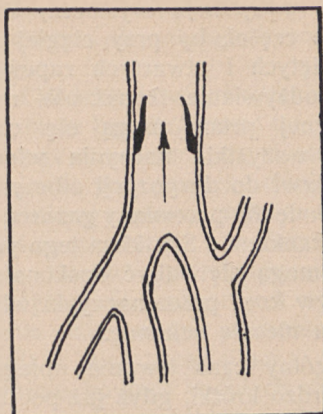
Z cyfr powyższych widzimy więc, że rozwój narządu krążenia wykazuje kilka etapów o bardzo różnych cechach skutkiem zmiany wzajemnego stosunku serca do tętnicy głównej, dalej zmiany stosunku pojemności jam serca do grubości ścian serca. Wskażemy tylko główne etapy: małe serce noworodka wyrzuca niewielką ilość krwi do stosunkowo bardzo szerokiej tętnicy głównej. Prawie 4 razy większe serce 7-letniego dziecka wyrzuca odpowiednio większą ilość krwi do tętnicy, której średnica powiększyła się przeszło dwukrotnie, a powierzchnia przekroju skutkiem tego przeszło czterokrotnie. W obu powyższych przypadkach mamy do czynienia ze stosunkami, pozwalającymi na szybkie i łatwe wyrzucanie stosunkowo wielkich ilości krwi z serca do obwodu, bez zbyteńgo obciążania serca i bez większego podwyższenia ciśnienia w sercu i naczyniach. Inaczej będzie u dorosłego; trzykrotnie większa ilość krwi ma być wyrzucona

do tętnicy, której powierzchnia przekroju wzrosła tylko dwukrotnie. By podo-

łać temu zadaniu, ciśnienie musi znacznie wzrosnąć, serce musi pracować przeciw znacznemu oporowi, prąd krwi musi być szybszy. Podola temu serce człowieka dorosłego, dobrze wyćwiczonego i wyrobionego, o jędrnych i grubych ścianach; w okresie poprzedzającym, gdy serce zwiększa swą pojemność, lecz ściany pozostają jeszcze cienkie, warunki będą trudne. Łatwo wtedy o przemęczenie serca przy stosunkowo nawet niewielkich obciążeniach. Stosunki te będą dla nas bardzo ważne w okresie rozwoju płciowego i zaraz po nim; wspomnimy też o nich często przy higienie rozwoju serca i narządu krążenia.

Serce, pracujące bez przerwy, musi naturalnie być doskonale odżywione, by podolać swej pracy. Otrzymuje ono też krew z pierwszej ręki, gdyż zaraz za zastawkami tętnicy głównej pierwsze odgałęzienia tej tętnicy, to naczynia t. zw. „wieńcowe” serca, zaopatrujące serce bardzo hojnie w krew. Ponieważ istnieją choroby oraz trucizny, specjalnie atakujące naczynia wieńcowe serca, przeto łatwo nam zrozumieć, że odgrywają one poważną rolę w higienie serca.

43. Naczynia krwionośne. Opisując obieg krwi, wspomnieliśmy już o tętnicach, naczyniach włosowatych i żyłach. Każda z tych części układu naczyniowego ma odrębną budowę, tętnice mają skomplikowaną i wielowarstwową budowę, w której dużą rolę odgrywają włókna elastyczne i mięśnie gładkie, tak okrężne, jak i podłużne. Naczynia włosowate przenikają wszędzie, każda tkanka posiada je obficie; ścianę ich stanowi cieniutka i pojedyncza warstwa płaskich komórek; poza tą warstwą leżą specjalne komórki, t. zw. Rougeta, które umożliwiają zaciśnięcie światła naczynia włosowatego; światło tych naczyń jest zmienne, zwykle niewiele większe od średnicy czerwonego ciała krwi. Żyły mają też trzy warstwy, jak tętnice, lecz ściany ich są cieńsze, zawierają znacznie mniej mięśni gładkich i włókien ela-



Rys. 42. Przekrój żyły podłużny z otwartą zastawką żylną. W czasie zamknięcia zastawki krew może przepływać odgałęzieniem bocznym po prawej stronie. Według Daltona, Halliburton, Handbook of Physiology, XVI, ed., 1923.

stycznych. Posiadają one zastawki, otwierające się jedynie w kierunku przepływu krwi do serca, ruch krwi w przeciwnym kierunku jest niemożliwy.

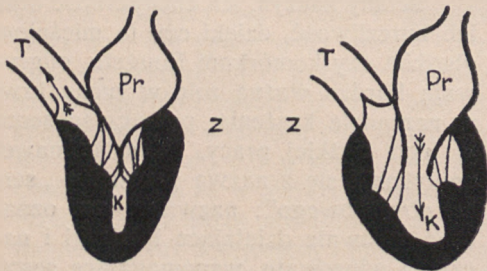
Ściany naczyń, ich elastyczność oraz ich kurczliwość, dzięki czy to mięśniom gładkim czy komórkom Rougeta, odgrywają bardzo ważną rolę w ruchu krwi w narządzie krążenia, pomagając sercu w jego ciężkiej pracy. Czasem nawet spotykamy się z nazwą przesadną „serca obwodowego”; nazwa ta ma oznaczać sprawnie działające tętniczki i naczynia włosowate, wspomagające serce.

Serce, wielkie naczynia tętnicze i żyłne są zawsze wypełnione krwią; małe tętniczki wykazują bardzo rozmaite wypełnienie krwią, w zależności od zapotrzebowania tlenu przez zaopatrywanie przez nie obszary, naczynia włosowate zaś zachowują się najrozmaiciej. W mięśniach mamy n. p. więcej naczyń włosowatych, niż włókienek mięśnia, na przekroju 1 milimetra kwadr. mamy kilkaset naczynek, nie są one jednak widoczne, gdyż prawie wszystkie są zam-

knięte; w spokoju wystarczy działanie $\frac{1}{200}$ ich części, by przy ciągłej zmianie zamkniętych i otwartych zapewnić zupełne odżywianie tkanki. W razie intensywnej pracy mogą się otworzyć nawet wszystkie naczynia włosowate, dając krwi do dyspozycji olbrzymią powierzchnię dla przemiany gazowej i płynnej z tkankami. Skutkiem tego przemiany te mogą się odbyć doskonale, choć przepływ krwi przez naczynia włosowate trwa niecałą sekundę.

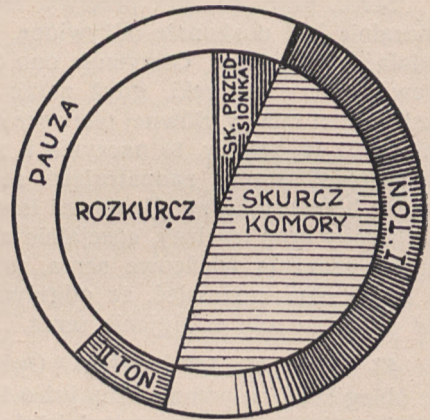
Ogólny czas trwania obiegu krwi jest bardzo krótki, gdyż już po 15 — 25 sekundach można stwierdzić, że część krwi przebyła oba obiegi, płucny i wielki i znajduje się zpowrotem w miejscu wyjściowym.

44. Skurcz i rozkurcz serca. Rytmiczne wyrzucanie krwi z serca do tętnic możliwe jest dzięki rytmicznym skurczom i rozkurczom mięśnia sercowego. Odbywają się one wskutek automatyzmu mięśnia sercowego, w którym powstają samoczynne podniety, powodujące skurcz mięśnia sercowego. Skut-



Rys. 43. Schematyczne przedstawienie zachowania się zastawek sercowych w czasie skurczu i rozkurczu. Pr — przedsionek, K — komora, T — tętnica. Strona lewa — w czasie skurczu komory zastawki między tętnicą i komorą otwierają się, krew wypływa z komory do tętnicy. Zastawki między komorą i przedsionkiem pozostają zamknięte. Strona prawa — w czasie rozkurczu komory, a skurczu przedsionka krew wpływa przez otwarte zastawki między przedsionkiem i komorą do komory. Zastawki między komorą a tętnicą są zamknięte. Bainbridge, *Essentials of Physiology*, V. ed., 1925.

knięte; w spokoju wystarczy działanie w sercu drogą specjalnych włókien, serce kurczy się według stałego cyklu. Obie części serca kurczą się równocześnie. Okres cykliczny czyli t. zw. rozwinięcie się serca zaczyna się skurczem przedsionków, po nim następuje skurcz komór, z chwilą ukończenia go, co ma miejsce, gdy krew z obu komór zostanie wyrzucana do obu tętnic, głównej i płucnej, mięsień wiotczeje i napływająca do serca krew wypełnia przedsionki i komory. W razie przyśpieszenia tętna okresy te stają się coraz krótsze kosztem części rozkurczowej, gdyż okres skurczu tylko bardzo niewiele się skraca. Ma to na-



Rys. 44. Schematyczne przedstawienie jednego okresu sercowego. Koło wewnętrzne przedstawia kolejność wydarzeń w sercu; koło zewnętrzne związane z niemi tony serca. Według Sharpey'a i Gairdnera. Halliburton, *Handbook of Physiology*, XVI. ed., 1923.

turalnie duże znaczenie dla higieny pracy serca, gdyż okres rozkurczu, to czas odpoczynku pracującego bez przerwy mięśnia sercowego.

Jednym z najważniejszych warunków możliwości pracy mięśnia sercowego jest napełnianie serca krwią. Dla zrozumienia tego faktu musimy przypomnieć ogólne podstawy fizjologiczne życia i rozwoju. Każda tkanka żyjąca buduje się i niszczy, w każdej rozwijającej

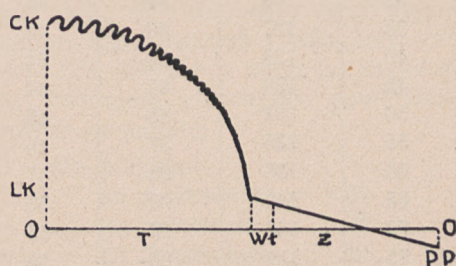
się tkance musi zachodzić przewaga procesów budowy nad rozpadem. Poza tym tkanka musi pracować we właściwym swoim zakresie, co możliwe jest tylko w pewnych, zwykle ściśle określonych, granicach. N. p. tkanka mięśniowa żaby może się kurczyć dobrze tylko w pewnej określonej ciepłocie; poniżej $+ 19^{\circ} \text{C}$. skurcze są małe, później do $+ 30^{\circ} \text{C}$. zwiększają się, powyżej tej ciepłoty znowu maleją, zupełnie zaś ustają przy $+ 40^{\circ} \text{C}$. Także warunki mechaniczne, odgrywać mogą tu poważną rolę, np. wydłużenie mięśnia jest bardzo ważne. Zmudne badania przemiany materii pracującego mięśnia wykazały, że najwydatniejszym skurczem jest ten, który wychodzi z pozycji największego wydłużenia; najmniejszym kosztem osiągamy tu dużo pracy. Dla pracy serca jest to ogromnie ważne, gdyż im mniejszym kosztem będzie dokonywana praca wyrzucania krwi do tętnic, tem lepiej będzie mogło serce odpocząć w czasie rozkurczu. Rozumiemy więc już, że dla skurczu serca wydłużenie włókien mięśnia sercowego mieć musi doniosłe znaczenie.

Lecz jak wydłuża się włókno mięśnia sercowego? Przecież mięsień ten nie ma przyczepów, jak mięśnie szkieletowe na kościach. Z pomocą przychodzi tu budowa serca, w którym włókna przebiegają w formie wielkiego ∞ ; wewnątrz obu półkuli tego ∞ leżą jamy komór serca, skutkiem czego, wypełniając komory krwią, zwiększamy światło ich, a tem samem wydłużamy pojedyncze włókna w formie ∞ , z których się te ściany składają. Dla higieny ćwiczeń ma to ogromne znaczenie i nieraz do tego powrócimy.

Tony serca są spowodowane rozmaitemi czynnikami; pierwszy z tych tonów, przydługi, nie zbyt jasno odgraniczony, zwłaszcza przy końcu, głuchawy, spowodowany jest drganiem zastawek między przedsionkami a komorami i skurczem mięśnia sercowego, drugi krótki, ostry, dźwięczny, zamknięciem zastawek tętni-

czych. Omawiać ich nie będziemy, to domena lekarza, nie należąca bynajmniej do łatwych.

45. Ciśnienie krwi. Krążenie krwi w ustroju może być utrzymane tak długo, jak długo bije serce, a w naczyniach znajduje się krew pod pewnem ciśnieniem. Gdy przetniemy tętnicę, tryska z niej krew jasno-czerwona pod wysokiem ciśnieniem, daleko wystrzykując z niej w rytmie tętna; ciśnienie tu jest wysokie i rytmicznie zmienne; gdy przetniemy żyłę, cieknie z niej krew ciemna wolno i jednostajnie, bo krew w żyłach stoi pod ciśnieniem niskim i stałym. Najlepiej widzimy to na diagramie (rys. 45).



Rys. 45. Wysokość ciśnienia krwi (CK), w lewej komorze (LK), tętnicach (T), naczyniach włosowatych (Wt), żyłach (Z), prawym przedsionku (PP). O — O, linia ciśnienia zerowego. Halliburton, Handbook of Physiology, XVI. ed., 1923.

Ciśnienie najwyższe w komorze lewej i tętnicy głównej spada szybko, w tętnicy ramieniowej osiąga poziom najwięcej nas interesujący, gdyż tu go zwykle mierzymy. Największy spadek odbywa się w tętniczkach, bo naczynia ciasne stawiają największy opór przepływowi krwi przy szybkim prądzie; w kapilarach, t. j. naczyniach włosowatych, mamy skutkiem tego już bardzo niewielkie ciśnienie, w żyłach jeszcze niższe, by w wielkich pniach żylnych i przedsionku dojść nawet do ciśnienia ujemnego. Ciśnienie to w układzie tętnicznym ulega rytmicznym zmianom skutkiem wyrzucania krwi z komór do tętnic. Mamy więc ciśnienie skurczowe, wyższe i ciśnienie

rozkurczowe, niższe. Rozpiętość ich nazywamy ciśnieniem tętna. Wielkości te ulegają w czasie rozwoju i życia zmianom, mającym dla sprawności i zdrowia ogromne znaczenie.

Ciśnienia krwi w mm rtęci (Hg) według Halls Dally'ego, Friedlaendera i Paterson Mac Larsena.

Lat	Skurczowe	Rozkurczowe	Ciśnienie tętna
do 2 lat	81	45	36
5	86	50	36
10	95	55	40
15	100	67	43
20	123	80	43
25	125	81	44
30	126	82	44
35	127	83	44
40	128	84	44
45	129	85	44
50	131	86	45
55	133	87	46
60	135	88	47
65	140	90	50
70	145	92	53
75	150	95	55
80	155	98	57

Przy ciśnieniach wyższych i niższych o 15—25 mm rtęci (Hg) należy zwrócić się po poradę do lekarza. Nie są to rzeczy dla zdrowia obojętne, nie należy ich lekceważyć. Wahania, zależne od pór roku, są niewielkie, wynoszą jedynie kilka milimetrów, wahania dzienne dochodzą do 8 mm. Ważniejsze są zmiany spowodowane bezdechem, napięciem ścian brzucha, które mogą dać różnice 20—25 mm Hg. Posiłki dają również podwyższenie ciśnienia skurczowego około 10 mm Hg. Największe jednak zmiany wywołują wpływy nerwowe; mogą być one duże i gwałtowne. Przy ocenie higienicznej rozmaitych ćwiczeń, a także używek, jak herbata, kawa, tytoń kierujemy się bardzo często zachowaniem się ciśnienia krwi.

46. **Tętno.** Komory serca wyrzucają rytmicznie do elastycznych tętnic

pewne ilości krwi, dochodzi więc do: 1) popchnięcia naprzód krwi, zawartej w tętnicy i jej dalszych częściach i odchodzących od niej rozgałęzieniach, oraz 2) zwiększenia światła tętnicy dzięki elastyczności ścian. W pauzie, między wyrzutami krwi do tętnic z komór, elastyczne ściany tętnic ściągają się zpowrotem i wyciskają krew dalej w kierunku obwodu; ma to miejsce naturalnie w całej części tętniczej narządu krążenia aż do naczyń włosowatych, choć coraz słabiej. Te posuwające się ku obwodowi rozszerzenia i zwężenia światła tętnic nazywamy falą tętna i czujemy je doskonale pod palcami ręki.

Tętno liczymy najczęściej na przedramieniu, w bliskości przegubu ręki na wewnętrznej stronie, przyciskając tętnicę do kości. Podajemy zwykłą ilość uderzeń na minutę.

Tętno według Pyle'a.

Lat	na minutę
0—1	130—150
1	110—130
2	90—115
3	80—110
7	72—90
12	70—76

W okresie późniejszym tętno zależy silnie od stopnia rozwoju płciowego i od wzrostu badanego.

Crampton podaje dla chłopców, badanych stojąco, liczby następujące:

	Przed rozwojem	W czasie rozwoju	Po rozwoju
przeciętnie lat	14½	15½	16
przeciętnie tętno	82	91	90

Jeśli tętno ponad 80 uznamy za stosunkowo szybkie i weźmiemy jako punkt wyjściowy, to otrzymamy wedle Cramptona u chłopców badanych stojąco następujące wyniki:

Chłop. szybko rosnący mają tętno ponad 80 w 90%	
• przed rozwojem	80 . 68%
• w czasie rozwoju	80 . 75%
• po rozwoju	80 . 55%

U dorosłych i wyrobionych fizycznie mężczyzn tętno jest zwykle wolne i waha się między 50 — 70 na minutę. Jedną z cyfr najczęściej spotykanych u mniej wyrobionych fizycznie jest 72.

Wahania dzienne wynoszą około 10 uderzeń; wahania zależne od pór roku nie są jeszcze dostatecznie zbadane. U niektórych ludzi przy głębokim i wolnym oddechu występuje wpływ oddychania na tętno; tętno w czasie wdechu przyspiesza, w czasie wydechu zwalnia. Zimno działa przyspieszająco na tętno. Nie należy zapominać, że wszystkie powyższe cyfry dotyczą pomiarów siedząco, o ile nie podano: stojąco. W innych pozycjach ciała, a więc np. przy leżeniu, następuje wyraźne zwolnienie, we wszystkich postawach połączonych z wysiłkiem — przyspieszenie. Pracą fizyczną, ćwiczeniami możemy tętno ogromnie przyspieszyć. Znaną są nawet cyfry 250 jako wynik intensywnych ćwiczeń. Wpływ ten będziemy jednak omawiać przy higienie ćwiczeń.

47. Pomiar szybkości tętna i ocena wyników. Przy pomiarze tętna zwracamy uwagę nie tylko na szybkość tętna, ale także na jego miarowość. Wszelkie niemiarowości wymagają wglądu lekarza. Przy rzeczywistych pomiarach przekonamy się znowu, że wyniki te odbiegać mogą daleko od cyfr podanych w naszych tablicach. Nie będzie to nic dziwnego wobec wspomnianych wyżej licznych powodów wahań. Dlatego też pomiary te muszą być dokonywane siedząco, w spokoju, bez uprzedniego zmęczenia. Wynik anormalny, np. tętno 100 u chłopca czy dziewczyny 17-letniej, musi mieć jakiś powód, który winien być odszukany; daje nam więc wyraźną wskazówkę, że coś nie jest tu w porządku. Wynik, leżący na linii lub blisko linii rozwojowej, a więc normalny, nie świadczy bynajmniej o tem, że wszystko jest w porządku, gdyż narząd ten może w spokoju funkcjonować bez zarzutu, lecz nie podola pracy fizycznej. Po-

trzebna jest tu próba czynnościowa; prawie wszystkie ich rodzaje są jednak zbyt trudne do oceny dla nie-lekarza. Jedna tylko z nich nadaje się do ogólnego użytku.

Jest to próba czynnościowa narządu krążenia, polegająca na powracaniu do normy po zmęczeniu. Odbывается ona w ten sposób, że dobrze znanem i w zupełności opanowanym ćwiczeniem możemy się tak, by doprowadzić tętno do 120 na minutę. Najczęściej używa się przysiadów, podnoszenia nóg naprzemian, lekkiego biegu w miejscu, wybiegnięcia po paru schodach do góry i powrotu do badającego. Jeśli osiągnięty wynik jest za mały, t. j. jeżeli tętno wynosi tylko 96—104, to wykonywujemy jeszcze kilka ćwiczeń i osiągamy tętno 116—128, mierząc je zaraz po zakończeniu ćwiczenia. Następnie powtarzamy pomiar co minutę.

Oto przykład:

po zmęczeniu	124
po 1 minucie	96
po 2 minutach	88
po 3 „	80
po 4 „	72
po 5 „	72,

przy poprzednim tętnie w spokoju, lecz również stojąco mierzonem: 72. Będzie to przykład dobrze wyrobionego chłopca 19-letniego. Podobne wyniki mogą osiągnąć chłopcy i dziewczęta po rozwoju płciowym i dobrem wyrobieniu fizycznym. Przy bardzo sprawnem sercu powrót do normy trwa tylko 2 minuty. Przy słabem wyrobieniu powrót trwa 4 do 5 minut. Powrót dłuższy, niż 5 minut, jest oznaką ostrzegawczą i świadczy o niewydolności narządu.

Również należy zwrócić uwagę na t. zw. odczyn paradoksalny; tętno 120 spada po 1—2 minutach do 80, a następnie w 3— lub 4-ej minucie znowu przyspiesza do 96—100. Tego rodzaju reakcje zdarzają się w okresie dojrzewania płciowego i zaraz po niem, także przy zbyt silnych i częstych ćwiczeniach.

Przykład odczynu paradoksalnego:

Tętno stojąco:	84
„ po zmęczeniu	124
„ po 1 minucie	104
„ po 2 minutach	92
„ po 3 „	88
„ po 4 „	96
„ po 5 „	104.

48. Praca serca. Po poznaniu tętna i ciśnienia krwi łatwo będzie nam zrozumieć pracę serca. Wyrzucanie pewnej ilości krwi z dość dużą szybkością do tętnicy musi przezwyciężyć ciśnienie, panujące w tętnicy i dlatego wymaga pracy. Ilość krwi, którą serce wyrzuca jednym skurczem komory lewej do tętnicy głównej, nazywamy objętością wyrzutową. Jeśli zaś pomnożymy objętość wyrzutową przez ilość skurczów w minucie (tętno), otrzymamy objętość minutową. Objętość minutowa—to iloczyn objętości wyrzutowej i ilości wyrzutów na minutę. Z chwilą więc, gdy praca fizyczna, gra lub zabawa, wywołuje u dziecka zapotrzebowanie tlenu, to wiemy, że może ono być pokryte przez większą pracę oddechową, a dalej przez większą pracę serca dla dostarczenia: 1) tlenu do krwi, 2) utlenionej krwi do tkanek pracujących. Może to nastąpić tylko drogą zwiększenia objętości minutowej serca; tu mamy dwie drogi możliwe: albo tętno przyspiesza, a objętość wyrzutowa nie zmienia się, albo objętość wyrzutowa wzrasta bez przyspieszenia tętna. W wypadkach dużego zapotrzebowania wzrastają i objętość wyrzutowa i szybkość tętna, dając w wyniku najwyższe zwiększenia iloczynu, t. zn. objętości minutowej, oraz najlepsze pokrycie zapotrzebowania tlenu. Tętna nie możemy jednak zbytnio przyspieszać, gdyż skracaloby to okres rozkurczu, będący dla mięśnia sercowego odpoczynkiem. Za graniczną cyfrę uważamy 180 uderzeń na minutę. W okresie rozwojowym lepiej nie przekraczać cyfr 150—160 uderzeń na minutę.

49. Regulacja narządu krążenia.

Podstawowe zapotrzebowanie tlenu, konieczne dla utrzymania komórek czy tkanek przy życiu, jest niewielkie. Z chwilą pracy tkanki zwiększa się ono wielokrotnie, a narząd krążenia musi je pokryć, by tkanka mogła pracować. Wiemy już, że celem ułatwienia dojścia tlenu do samej tkanki otwierają się naczynia włosowate, dotąd zamknięte, i zwiększają ogromnie powierzchnię styku krwi z tkankami. Naturalnie, przez tak silnie ukrwioną tkankę przepływa znacznie więcej krwi; wiemy o tem, że dzieje się to dzięki zwiększeniu objętości minutowej serca. Jednym ze środków, zwiększających objętość minutową, jest przyspieszenie akcji serca.

Dla zrozumienia przyspieszenia czy zwolnienia akcji serca musimy sobie zdać sprawę, że serce podlega wpływowi nerwów hamujących serce oraz nerwów przyspieszających. Dwa te wpływy wzajemnie sobie przeciwdziałają; wola nasza nie ma wpływu na te nerwy, nie możemy więc przyspieszać czy zahamować uderzeń serca, ale — bez naszej woli — nasze nerwy czynią to nieraz same. „Serce mu żywiej zabiło” z przejęcia się czy ze strachu, to przecież bardzo częste, a prawdziwe powiedzenie. Wrażliwość układu krążenia na czynniki nerwowe bywa — jak to doskonale codziennie na sobie i otoczeniu widzimy — bardzo rozmaite. Najwyżej cenimy zrównoważenie tak dobre, gdy nie tak łatwo jest wytrącić danego osobnika z równowagi. Warunki rozwojowe odgrywają tu ogromną rolę; dzieci rodziców nerwowych będą również mało zrównoważone, flegmatyków spokojne. Stan taki wpływa na narząd krążenia. Wspominaliśmy już, że w okresie dojrzewania płciowego równowaga ta zostaje zachwiana. Tętno np. w tym okresie nietylko przyspiesza nieco, o parę uderzeń na minutę, ale staje się zmienniejsze, łatwiej ulega przyspieszeniu, dłużej powraca do równowagi.

Wspomniany powyżej mechanizm nerwowy oddziałuje na cały narząd krążenia; więcej krwi szybciej krąży. Jeśli biegniemy, to nogi i tułów najwięcej pracują, a ręce mniej, musimy więc dopływ krwi według zapotrzebowania rozdzielić. Tak się też dzieje dzięki regulacji nerwowej światła naczyń, a zwłaszcza tętniczek. Tętniczki, prowadzące do tkanki pracującej, rozszerzają się, w razie zaś intensywnej pracy rozszerzenie to jest duże; w innych zaś narządach, chwilowo nie pracujących, skutkiem zwężenia światła tętniczek, ilość krwi przepływającej zmniejsza się bardzo poważnie. Znamy to zjawisko doskonale, wiemy np., że po obfitym posiłku tak praca umysłowa, jak i fizyczna, idą bardzo nieskładnie; jest to właśnie skutkiem silnego ukrwienia naczyń jamy brzusznej. Naczynia te są tak pojemne, że zabierają nam bardzo znaczną część krwi i dlatego dla pracy mózgu czy większych grup mięśniowych nie mamy już dostatecznej ilości krwi do dyspozycji. W higienie pracy umysłowej i fizycznej odegra to naturalnie dużą rolę.

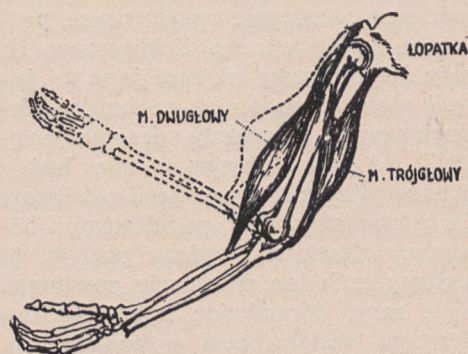
M I Ę Ś N I E.

50. Budowa i działanie mięśni.

Mięśnie stanowią bardzo znaczną część naszego ciała. Tkanka mięśniowa składa się z komórek mięśniowych, długich i cylindrycznych. Pojedyncze komórki mają do 40 mm długości i 0,1 mm grubości; z nich składają się włókna mięśniowe. Z włókien składają się mięśnie naszego ciała, pracujące zwykle grupami. Bardzo znaczna część (choć nie wszystkie) mięśni zależy od naszej woli; następstwem świadomej podnieci nerwowej dochodzi do skurczu danej grupy mięśniowej, poruszającej palec, rękę czy nogę. Gdy obserwujemy pierwsze ruchy niemowlęcia, to możemy stwierdzić, jak mało jeszcze niemowlę panuje nad swymi kończynami, jak powoli, przez ciągłe ćwiczenie, zaprawia

się do ruchów coraz bardziej trafnych, coraz lepiej wykonywanych. Większość ruchów naszych jest bardzo złożona, wykonują je całe grupy mięśni, wzajemnie sobie przeciwdziałających. W jaki sposób może w wyniku przeciwnych działań powstać ruch kończyny, np. ręki?

Mięśnie nasze nie zwisają nigdy luźno między swymi przyczepami kostnymi, lecz znajdują się zawsze w stanie niewielkiego wydłużenia, są lekko napięte. Po obu stronach ramienia mamy



Rys. 46. Mięśnie, współdziałające w zginaniu i wyprostowywaniu ręki w stawie łokciowym. Zginacz — M. dwugłowy, wyprostny — M. trójgłowy. Thornton, Elementary Physiology.

grupy mięśni, jedna z nich w razie skurczu zgina rękę w łokciu, druga prostuje; w pozycji lekko ugiętej w łokciu obie grupy pozostają w spokoju, w równowadze. Wiemy o tem, że zgiąć możemy rękę, jak chcemy, powoli czy szybko. Dlaczego przy szybkim zginaniu ręki nie urywają się przyczepy mięśni wyprostnych? Bo równocześnie z podniecią nerwową dla mięśni zginaczy, powodującą ich skurcz, idzie do mięśni wyprostnych podniecia nerwowa, powodująca rozluźnienie i wydłużenie tych mięśni. Dzięki rozmaitym nasileniom tych przeciwnych podnieci, idących do grup mięśni, przeciwdziałających sobie, możliwe są ruchy tak subtelnie wycieniowa-

ne, jakimi dysponujemy. Mięśnie wykonują polecenia, przesłane im drogą nerwową, zaś odpowiednie uszeregowanie i nasilenie podnieć zwiemy koordynacją nerwową, gdy zaś ruch wykonany jest celowo i precyzyjnie, mówimy o ruchu skoordynowanym. Ruchy nagłe, silne, a nieskoordynowane są dla nas bardzo niebezpieczne, gdyż najczęściej prowadzą do bolesnych naderwań i naciągnięć.

51. Praca mięśni. Z własnego doświadczenia wiemy doskonale, że jeśli nabierzemy na łopatę choćby niewielką ilość ziemi, następnie ugniemy ręce, podnosząc łopatę wraz z ziemią nieco do góry, i spróbujemy trzymać ją w tej pozycji nieruchomo, to już po bardzo niedługim czasie zaczniemy odczuwać zmęczenie, a po dłuższym czasie będzie to nawet wręcz bolesne. Jeśli zaś łopatę nie zatrzymamy, tylko podniesiemy i odrzucimy ziemię na wyższy poziom, to możemy ruch ten rytmicznie powtarzać wiele razy, odczuwając zmęczenie dopiero po wielokrotnym wykonaniu go. Jeśli porównamy obie prace wykonane, to się okaże, iż w pierwszym wypadku wykonaliśmy bardzo niewielką pracę podniesienia jednej łopaty ziemi i trzymania jej na pewnej wysokości, w drugim wypadku podnieśliśmy kilkadziesiąt łopat ziemi na większą wysokość. Pierwszą z tych prac nazywamy statyczną, drugą dynamiczną.

Inne przykłady ilustrują to również jaskrawo. Pracę statyczną utrzymania książki w ręce wyprostowanej na wysokości swego nosa możemy wykonywać w najlepszym razie przez kilka minut, poczem ręka z książką opada, czujemy w niej silne zmęczenie. Pracę dynamiczną chodu, choćby nawet lekko pod górę, możemy wykonywać wiele godzin bez zbytowego zmęczenia. Możemy sobie to łatwo wytłumaczyć, gdyż w czasie pracy statycznej mięśnie są cały czas w napięciu, uciskają więc tętnice, a zwłaszcza żyły. Doprowadzenie tlenu do tka-

nek i odprowadzenie produktów przemiany materji jest wówczas bardzo utrudnione. Zupełnie przeciwnie ma się rzecz przy pracy dynamicznej. Prawie zawsze, gdy chodzi nam o dłuższe trwanie pracy, wykonujemy ją rytmicznie. Ucisk na naczynia jest więc tylko chwilowy, nie utrudnia dojścia krwi tętniczej do tkanki. Podatne zaś, bo cienkościenne żyły ulegają rytmicznemu uciskom, dzięki zaś ich zastawkom krew może być wyciskana z nich tylko w kierunku serca. Rytmiczne skurcze mięśni są więc tu pomocą, a nie przeszkodą w krążeniu.

Jeśli przypatrzymy się różnym rodzajom naszej pracy, to przekonamy się szybko, że ilościowo dużą pracę możemy wykonać tylko dzięki ruchom, korzystającym z całego zasięgu danych grup mięśniowych. Nikt nie będzie kosił ruchami rąk, wyciskającymi tylko niewielki łuk, ale dużymi łukami, na jakie tylko ramiona pozwalają. Ruchy takie, w których mięsień kurczy się ze stanu swego największego możliwego wydłużenia, są najwydatniejsze, dają największą sumę pracy przy najmniejszym wysiłku. Mówiliśmy już o tem przy sercu, że napętnianie serca krwią powoduje wydłużenie włókien mięśnia sercowego. W higienie wszelkich ćwiczeń ogromną rolę odgrywają wprowadzone tu pojęcia; we wszelkich ćwiczeniach zwracamy uwagę na konieczność przewagi pracy dynamicznej mięśni nad pracą statyczną, staramy się, by mięśnie mogły pracę swą wykonywać z największego wydłużenia.

W ten sposób dochodzimy już do pojęcia korzystnego sposobu pracy ruchami rytmicznymi i długimi; nie znamy jeszcze podstaw oceny szybkości rytmu. Z jaką szybkością powtarzamy dany ruch? Jak często? Wiemy doskonale, że dla marszów długich wycieczek turystycznych zawsze naczelną zasadą jest: „Śpiesz się powoli”. Tylko w ten sposób zajdziemy daleko bez wielkiego

zmęczenia. Wyjaśnienie tego znajdziemy przy omówieniu przemiany materji i tkanki mięśniowej.

PRZEMIANA MATERJI. ODŻYWIANIE.

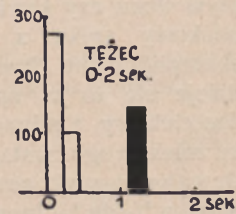
52. Przemiana materji. Z ogólnego wstępu o biologicznych podstawach rozwoju wiemy, że każda komórka i każda, z komórek składająca się, tkanka ciągle buduje się i ciągle rozpada częściowo w ciągu swego życia. Poza pożywieniem w formie białek, tłuszczów, węglowodanów, soli, substancyj dodatkowych, wody, potrzebuje jeszcze tkanka tlenu, oddaje zaś najrozmaitsze produkty przemiany materji oraz bezwodnik kwasu węglowego, który opuszcza organizm drogą płuc.

Utrzymując tkankę czy zwierzę li tylko przy życiu — bez żadnej pracy — możemy drogą zmuśnych doświadczeń oznaczyć t. zw. przemianę podstawową, poniżej której zejść nie możemy bez zagrożenia życia; jest to *minimum* egzystencji. Jeśli badana tkanka, np. mięsień żaby, zacznie wykonywać pracę podnoszenia ciężarka w górę, to jego zapotrzebowanie zwiększy się wielokrotnie. Doświadczenie nauczyło nas, że najłatwiej zorjentować się w przemianie materji, badając zużycie tlenu i wydzielanie CO₂ — bezwodnika kwasu węglowego. Nauczyliśmy się więc wyrażać koszt pracy w monecie tlenowej. Koszta każdej pracy komórek czy tkanek są wyższe, niż wielkość przemiany podstawowej, zapewniającej tylko samo życie. Ma to naturalnie bardzo duże znaczenie dla rozwoju; organizmowi rozwijającemu się musimy dać tyle pożywienia i tyle powietrza, ile mu trzeba dla pokrycia przemiany podstawowej oraz tej nadwyżki, która umożliwi budowę nowych tkanek, zapewni oprócz samego życia jeszcze postęp i rozwój. Wiemy, że dla rozwoju trzeba jeszcze podnieść rozwojowej, którą stanowi dla każdej komórki jej wła-

ściwa funkcja, dla mięśnia np. praca wykonywana zapomocą skurczów i rozkurczów włókienek danego mięśnia. Organizm rozwijający się będzie więc miał już wielce skomplikowane wymagania: musimy mu dostarczyć materiału dla podstawowej przemiany materji, nadwyżki dla rozwijających się tkanek oraz musimy pokryć zapotrzebowanie, powstające skutkiem pracy. O tych zapotrzebowaniach musimy dobrze pamiętać; będą to przecież podstawy higieny odżywiania dzieci i młodzieży.

53. Przemiana materji pracującego mięśnia. Badając przemianę pracującego mięśnia żaby trafiamy jednak na bardzo ciekawe fakty. Chcąc się dowiedzieć, ile tlenu zużywa ten mięsień na wykonanie pracy ściśle określonej, stwierdzamy, że w chwili samej pracy mięsień wogóle tlenu nie potrzebuje, a dopiero nieco później zużywa go dość dużo. Jeśli odpowiednio dobierzemy obciążenie mięśnia i czas trwania skurczu oraz czas trwania odpoczynku mięśnia, — to mięsień taki będzie pracować długo i bez zmiany czyli bez zmęczenia. Jeśli zmienimy ten stosunek na niekorzyść odpoczynku, to mięsień będzie coraz gorzej wykonywać pracę, będzie się męczyć. Widzimy więc, że każdej dawce pracy odpowiada pewna dawka odpoczynku. Przykład dobrze dobranej dawki pracy i dawki odpoczynku, widzimy na rys. 47.

Co się stanie, jeśli mięśniowi nie damy tlenu? Wówczas prawie nie będzie odczynu cieplnego, świadczącego



Rys 47. Ciepło powstające w czasie pracy i odpoczynku. Białe prostokąty wyobrażają ciepło, towarzyszące przemianom chemicznym w czasie tężca mięśnia żaby, trwającego 0.2 sekundy. Czarny prostokąt wyobraża ciepło, towarzyszące przemianom chemicznym w czasie odpoczynku mięśnia po pracy. Pierwsza faza możliwą jest także przy braku tlenu: druga faza odbywa się tylko w obecności tlenu. A. V. Hill, *Muscular Activity*, .1926

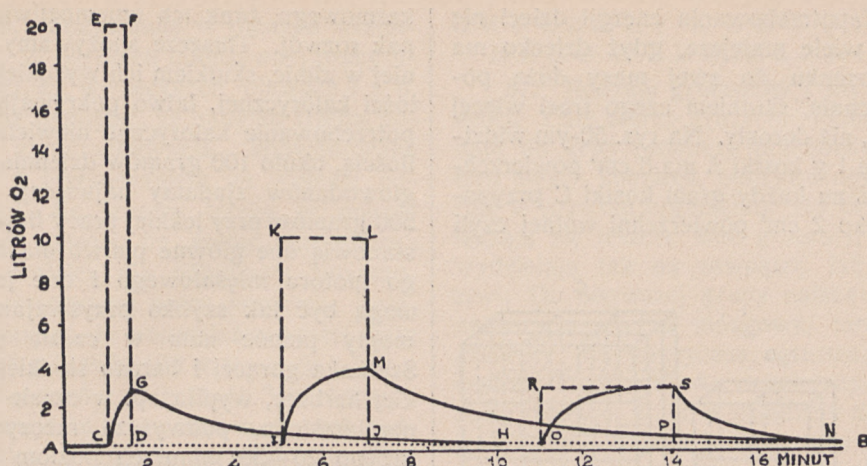
o odpoczynku, a mięsień zmęczy się bardzo szybko. Do odpoczynku więc potrzebny jest nie tylko czas, ale także i tlen. Dopiero gdy dawka i warunki pracy są odpowiednio dostosowane do czasu i warunków odpoczynku (tlen tu najważniejszy), możemy pracować długo. Żmudne i do dziś jeszcze niezupełnie zakończone dociekania wykazały, że mięsień może wykonywać pracę, nawet dużą, natychmiast po otrzymaniu polecenia drogą nerwową, beztlenowo; w wyniku pracy pojawia się w mięśniu kwas mlekowy, a znika glikogen, substancja podobna do cukru, stanowiąca jak gdyby paliwo motoru mięśniowego. Jeśli mięsień nie otrzymuje tlenu, jak to robili sztucznie fizjodrzy, badający mięśnie żaby, lub jak to możemy każdej chwili sami spróbować, wykonując pracę statyczną i nie pozwalając na dobry dopływ krwi do pracującego mięśnia, to nagromadza się w nim kwas mlekowy, glikogen znika, a mięsień, silnie zmęczony, dalej pracować nie może. Jeśli jednak pracę przerwemy i zapewnimy dopływ tlenu czy krwi utlenionej, to kwas mlekowy znika z mięśnia; ogromnie skomplikowane badania wykazały, że dzieje się to w sposób również bardzo ciekawy, a mianowicie $\frac{2}{3}$ do $\frac{3}{4}$ kwasu mlekowego zostaje zpowrotem odbudowane na glikogen i pozostaje w mięśniu, a $\frac{1}{4}$ do $\frac{1}{3}$ łączy się z tlenem, tworząc CO_2 — bezwodnik kwasu węglowego, który drogą krwi i płuc opuszcza organizm. Naturalnie mięsień taki bez kwasu mlekowego, a z zawartością glikogenu zdolny jest już do dalszej pracy — odpoczął. Łatwo nam teraz zrozumieć, że praca rytmiczna ze ściśle uregulowanym rytmem pracy i odpoczynku jest najkorzystniejsza, gdyż pozwala na odbycie procesów chemicznych odbudowy glikogenu.

Dla naszego życia praktycznego ma to znaczenie olbrzymie, gdyż bardzo niewiele prac wykonujemy w ten sposób, by po małej dawce pracy zaraz pokryć

zapotrzebowanie tlenu i mieć czas na odpoczynek. W ten sposób pracują robotnicy fizyczni w niektórych działach pracy, wymagających ciągłego wysiłku, jak np. kucie w skale, praca łopatą. Pracownicy umysłowi wykonują w ten sposób jedną tylko pracę fizyczną, a mianowicie: chodzenie i to tylko wtedy, gdy idą na spacer daleki. Pozatem w ten sposób pracę wykonują doskonale wyćwiczeni sportowcy, biegacze na dalekie dystansy, wioślarze, pływacy, narciarze. Mówimy, że osobnik taki pracuje w równowadze tlenowej, otrzymuje tyle tlenu, ile potrzebuje już w czasie samej pracy. Dzieci są do takiej pracy prawie zupełnie niezdolne; wiemy, że dziecko rusza się szybko i dużo, znacznie więcej, niż starsi, co chwila jednak odpoczywa. Praca taka korzysta w bardzo dużej mierze ze zdolności mięśnia do pracy, bez oglądania się na dostawę tlenu. Nazywamy taką pracę — pracą na dług tlenowy. Doskonale przedstawia to diagram A. V. Hilla (rys. 48).

Jako typ pracy na dług tlenowy możemy przytoczyć bieg 60 czy 100 metrowy. Biegacze nie oddychają w czasie niego zupełnie lub tylko bardzo powierzchownie, co nie ma praktycznego znaczenia. Zato po biegu potrzebują kilku minut dla „złapania tchu”. Dla dzieci najlepszym ćwiczeniem z tego punktu widzenia są gry i zabawy, gdyż dziecko ma tu sposobność do biegów i skoków, wykonywanych szybko, a więc powodujących dług tlenowy, zaraz jednak ma chwile spokojniejsze, w których ten dług pokrywa. Z biegiem rozwoju nabiera dziecko wytrzymałości; wyrobienie jej nie jest łatwe i musi być ostrożnie przeprowadzane.

54. Zapotrzebowanie energii i pokrycie jej. Wspominaliśmy, iż dla procesów budowy konieczne jest pokrycie całego zapotrzebowania komórek. Wiemy, że w organizmie młodym, rozwijającym się, zapotrzebowanie to będzie wysokie, gdyż — poza podstawową prze-



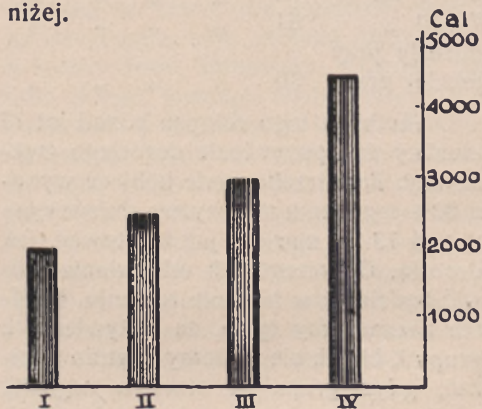
Rys. 48. Diagram A. V. Hilla, wyjaśniający pojęcia długu tlenowego i równowagi tlenowej. Linja A B (kropkowana) — zapotrzebowanie tlenu dla podstawowej przemiany materji; prostokąt (kreskowany) C D E F — zapotrzebowanie tlenu dla ćwiczenia intensywnego i krótkiego, np. bieg 100 m; C G H — sposób pokrycia poprzedzającego zapotrzebowania tlenu: w małej części w czasie ćwiczenia, głównie po ćwiczeniu; I J K L — zapotrzebowanie tlenu dla ćwiczenia średniego natężenia, np. bieg 800 m; I M N — pokrycie zapotrzebowania I J K L częściowo w czasie biegu, głównie po nim; O P R S — zapotrzebowanie tlenu w czasie ćwiczenia wytrzymałościowego; O S N — pokrycie zapotrzebowania tlenowego w czasie ćwiczenia wytrzymałościowego. Praca na poziomie S może trwać godziny, gdyż poziomy zapotrzebowania i pokrycia są równe. A. V. Hill, Muscular Activity, 1926.

mianą materji dla zapewnienia życia organizmu — musimy jeszcze pokryć procesy budowy rozwijających się tkanek oraz umożliwić pracę organizmu. Źródłem energii jest nasze pożywienie, które, zapomocą zawitych procesów chemicznych, jest jak gdyby spalane przy pomocy tlenu, wdychanego z powietrza. Dla uproszczenia badań mówimy o wartości pokarmów w jednostkach ciepła, kalorjach, jakgdybyśmy je wprost w piecu spalali. Mamy trzy główne grupy:

- I. białko 1 g daje 4.1 kaloryj
- II. tłuszcze 1 g daje 9.3 kaloryj
- III. węglowodany 1 g daje 4.1 kaloryj

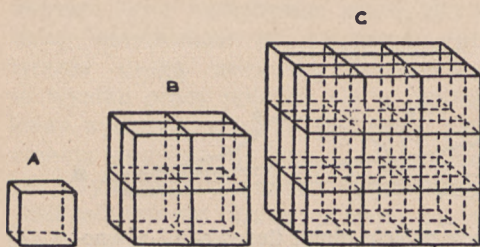
Zapotrzebowanie energii dorosłego jest duże, gdyż wynosi conajmniej 1700-2000 kaloryj dziennie. Człowiek tak karmiony nie może jednak pracować, gdyż otrzymał ilość kaloryj, wystarczającą tylko na samo życie swych tkanek. Wraz

z rozmaitemi stopniami pracy zapotrzebowanie wzrasta, jak to widzimy poniżej.



Rys. 49. Zapotrzebowanie energii w zależności od pracy. I. Spoczynek w łóżku; II. Tryb życia siedzący; III. Średnia praca fizyczna; IV. Ciężka praca fizyczna. Bainbridge - Menzies, Essentials of Physiology, 1925.

Zapotrzebowania energii dzieci nie są o wiele mniejsze, gdyż dziecko ma w stosunku do swej masy dużą powierzchnię, skutkiem czego traci więcej ciepła, niż dorosły. Na rys. 50-ym widzimy, że 1 g kostki A ma 6 cm² powierzchni, zaś na każdy gram kostki C przypada tylko 2 cm² powierzchni wolnej czyli



Rys. 50. Schemat stosunku wagi lub objętości do powierzchni. Objętość lub waga kostek A, B, C, wzrasta jak 1 : 8 : 27; powierzchnia tylko, jak 1 : 4 : 9. Według Wallera.

3 razy mniej. W okresach intensywnego rozwoju musimy pokryć też zapotrzebowanie rozwojowe.

Obliczamy tu na dziecko w wieku:

1 roku	80 kaloryj na 1 kg wagi
5—7 lat	70 „ „ „ „
7—10 „	61 „ „ „ „
dorosły przy	
lekkiej pracy	50 „ „ „ „

Skutkiem tego chłopcu ponad lat 13 musimy dać pożywienie dorosłego mężczyzny. Zapotrzebowanie kobiece wynosi 80% tego, co u mężczyzny, dziewczynę ponad 13 lat musimy już traktować, jak dorosłą. O szczegółach odżywiania mówić będziemy w higienie rozwoju. Ogólnie zaznaczamy tylko, że pożywienia z grupy I. białek nie możemy zbyt obniżyć, gdyż grupa ta zawiera cegiełki, z których organizm buduje swe komórki. Musimy mieć dość dużą ilość białek, i to różnorodnych, prawdopodobnie co najmniej około 90 gramów dla kobiet, 100—120 dla mężczyzn. Nadmiar białek stanowi niepotrzebne obciążenie przewodu po-

karmowego, brak ich uniemożliwia jednak rozwój. Tłuszcze spożywamy chętniej w zimie, skutkiem ich wysokiej wartości kalorycznej, łatwo pokrywając zapotrzebowanie kaloryczne niewielką ich ilością, około 100 gramów dziennie. Węglowodanów zjadamy najwięcej, około 500 gramów przy lekkiej pracy fizycznej; stanowią one główne paliwo dla naszego motoru mięśniowego i one jedynie mogą być tak szybko przyswajane, by mogły pomóc nam w czasie pracy. Szklanka gorącej i bardzo słodkiej, lekkiej herbaty, wypita np. w czasie biegu narciarskiego, podwyższa rzeczywiście już po 20—30 minutach poziom cukru we krwi i przyczynia się do ułatwienia pracy zmęczonemu narciarzowi.

55. Inne składniki. Nie należy jednak wyobrażać sobie, że pożywienie, jakie wyżej opisaliśmy, wystarczyłoby człowiekowi. Musimy mu dać jeszcze odpowiednią ilość wody oraz soli mineralnych. Zwykła sól kuchenna jest tu najważniejsza, innych potrzebujemy w niewielkich ilościach, które zawsze znajdują się w naszym pożywieniu, jeśli spożywamy rozmaite jarzyny oraz rośliny strączkowe. Poza tym potrzebujemy t. zw. substancji dodatkowych, często, choć źle, zwanych witaminami. Są to najrozmaitsze substancje, działające już w ilościach nieprawdopodobnie małych, czasem milionowych częściach grama, zawarte w tłuszczach, jarzynach, zwłaszcza zielonych, mleku, jajach, w otrębach zbóż i ryżu, drożdżach, owocach.

Z powyższego widzimy, że pożywienie musi być urozmaicone, musi zawierać poza białkami, tłuszczami i węglowodanami także koniecznie owoce i jarzyny rozmaite, a zwłaszcza zielone.

Dla dzieci i młodzieży nie będziemy się kierować rachunkami wartości kalorycznych, a tylko wynikami odżywienia, wyrażonemi w wadze i wzroście oraz w ogólnym rozwoju.

56. Odżywianie w różnych warunkach. W okresach intensywnej pracy fizycznej, na wycieczkach, obozach i t. p. musimy pamiętać, że nietylko trzeba pokryć zapotrzebowania, spowodowane pracą i przebywaniem na wolnym powietrzu, ale jeszcze trzeba je pokryć w ten sposób, by podać dostateczną ilość cegiełek dla odbudowy zniszczonych intensywną pracą komórek. Należy pamiętać, że wspomniana wyżej dieta ze 100 g białek, 100 g tłuszczu i 500 g węglowodanów daje około 3400 kaloryj. W zimne dni (z wiatrem w obozach nadmorskich, z kąpielą w niezbyt ciepłym Bałtyku, noclegiem w namiotach) możemy dojść nawet do zapotrzebowania około 7000 kaloryj. Wiemy jednak, że jeśli pokryjemy to zapotrzebowanie dostateczną ilością pożywienia i jego dobrym dobozem, to otrzymamy wyniki świetne. Chłopcy męźniejają, wracają rumiani i zgrabni, przybywa im na wadze po 1—2 kg w ciągu 6—8 tygodni.

Niekiedy zdarza się, że podajemy dostateczną ilość pożywienia, a mimo tego wyniki są marne. Jest to najczęściej spowodowane niewyzyskaniem pokarmów. Przy doskonale działającym przewodzie pokarmowym około 5—10% wartości pokarmów przepada, gdyż odchodzą niestrawione lub niezupełnie strawione z kałem. Wystarczy jednak lekka niedyspozycja przewodu pokarmowego, by stracić 30—40% wartości pokarmów. Zapominanie o tem było nieraz powodem słabszych wyników rozwojowych, niż się spodziewano i niż wypadało z teoretycznych obliczeń¹⁾.

¹⁾ Dotknęliśmy powyżej działalności przewodu pokarmowego. Nie będziemy go jednak szczegółowo omawiać, bo, przechodząc poszczególne fazy rozwojowe od dziecka do dorosłego, będziemy musieli nieraz łączyć higienę żywienia z omówieniem rozwoju przewodu pokarmowego i jego działalności.

GRUCZOŁY WEWNĘTRZNEGO WYDZIELANIA.

57. Rodzaje gruczołów i ich czynności. Cały szereg gruczołów, które oddają do krwi produkty przemiany materii swych komórek, odgrywa ogromną rolę w rozwoju organizmu. Do nich dołączają się jeszcze inne gruczoły, które wydzielają tak na zewnątrz, jak i do krwi. Do pierwszej grupy należą: nadnercze, przysadka mózgowa, tarczycza, gruczoły przytarczyczne, grasicca, szyszynka, śledziona; do drugiej np. gruczoły płciowe. Cała ta dziedzina nie jest jeszcze zbyt dobrze znana, mimo żmudnych dociekań, gdyż jest ogromnie skomplikowana. Wiemy, że brak lub nadmiar wydzieliny jednego z gruczołów powoduje objawy chorobowe, ale wiemy też, że niektóre gruczoły wzajemnie się wspomagają, mogą się do pewnego stopnia zastępować i uzupełniać, inne znów przeciwdziałają sobie.

Z ważniejszych gruczołów wspomnimy nadnercze, wydzielające adrenalinę, bez której nie moglibyśmy żyć, gdyż nie utrzymalibyśmy ciśnienia krwi na koniecznym dla życia poziomie. Wydzielanie adrenaliny z nadnercza do krwi wzmaga się nawet pod wpływem nagłego wzruszenia, bólu, strachu, złości. Dodatkowa ilość adrenaliny, rzucona do krwi obiegu, wzmaga wydzielanie cukru z zapasów w wątrobie do krwi. Mięśnie, otrzymując cukier ten wraz z krwią, mogą lepiej pracować, ciśnienie krwi podnosi się również, wzmagając odżywienie i sprawność serca i mózgu. W ten sposób odczyn ten stwarza zwierzęciu czy człowiekowi lepsze warunki dla obrony, ataku czy ucieczki. Dla osiągnięcia pełni sił potrzebujemy pełnej sprawności nadnercza.

Przysadka mózgowa, ukryta pod mózgiem, na podstawie czaszki, w jednym z najmniej dostępnych miejsc organizmu ludzkiego, składa się z kilku części. Brak lub niedomoga tego gruczołu powoduje opóźnienie rozwoju,

ewentualnie zupełne powstrzymanie rozwoju płciowego, skłonność do tycia, jak gdyby przedłużony stan dziecięcy — infantylizm, bez upośledzenia umysłowego. Nadczynność przed zakończeniem rozwoju daje olbrzymów, później powoduje zgrubienie kości i skóry, upośledzenie płciowe i często cukromocz. Niektóre części gruczołu oddziałują na gospodarkę wodną i węglowodanową (cukrową) ustroju. Tylko przy właściwej działalności tego gruczołu może dojść do równomiernego i pełnego rozwoju człowieka.

Tarczycza wytwarza dziennie około $\frac{1}{1000}$ części grama tyroksyny i wysyła ją drogą krwi do narządu krążenia. Niedomoga tego gruczołu ma olbrzymie znaczenie, gdyż rozwój umysłowy zostaje silnie zahamowany. Nadczynność tego gruczołu, t. zw. choroba Basedowa, powoduje podniecenie nerwowe, przyspieszenie tętna; lekkie jej stopnie nie są rzadkie u dziewcząt w czasie rozwoju płciowego i w okresie po nim następującym. Tuż obok tarczycy leżą gruczoły przytarczyczne, bez których również żyć nie możemy.

Grasica jest najsilniej rozwinięta u 2—3 letniego dziecka, później zanika, zwłaszcza w okresie rozwoju płciowego, aby u dorosłego zniknąć prawie zupełnie. Dla rozwoju jest ona bardzo ważna, gdyż jest silnie związana z gruczołami płciowymi, zwalniając i regulując tempo rozwoju płciowego.

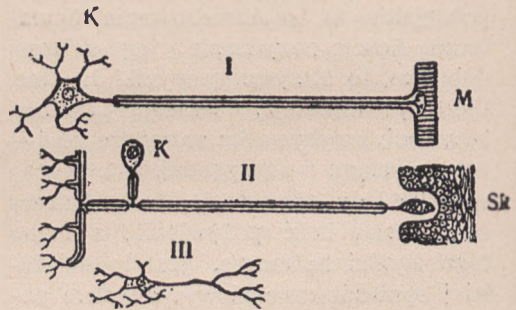
Gruczoły płciowe — jądra u mężczyzn, jajniki u kobiet — są również gruczołami wewnętrznego wydzielania; jeśli jądra zostaną usunięte, np. z powodu gruźlicy, przed dojrzewaniem płciowym, to nie dochodzi zupełnie u chłopców do zmiany głosu, t. zw. mutacji, pojawienia się owłosienia płciowego. Dla pełni rozwoju konieczne jest działanie gruczołów płciowych również w całej pełni.

Ostatnie lata zaznaczyły się postępowaniem nauki o dodatkowych substancjach odżywczych, t. zw. witaminach i ich od-

działaniu, w niestychanie małych ilościach, na rozwój organizmu, co jeszcze bardziej skomplikowało sprawę, gdyż mamy tu dużo podobieństwa do działalności gruczołów wewnętrznego wydzielania. Tem bardziej musimy więc zważać, by dobrze i różnorodnie dzieci odżywiać, zwłaszcza w okresie rozwojowym.

NARZĄD NERWOWY.

59. Komórki nerwowe. Nawet gdyby wszystkie inne narządy działały dobrze, to jednak organizm nie mógłby działać sprawnie, jako całość, bez narządu nerwowego. Podstawą tego narządu są komórki nerwowe, a możemy je podzielić na trzy rodzaje: komórki motoryczne, czuciowe i kojarzeniowe.



Rys. 51. Typy komórek nerwowych. I. — komórka motoryczna; w mięśniu (M) znajduje się zakończenie motoryczne, pod I. widzimy włókno osiowe, pod K widzimy samą komórkę nerwową z jądrem i wypustkami, zakończonymi drzewiastymi rozgałęzieniami. II. — komórka czuciowa; w skórze (Sk) znajduje się zakończenie czuciowe, z którego odchodzi włókno osiowe (pod II) do komórki (K), komórka ta z jądrem połączona jest dalszymi włóknami osiowymi z wypustkami i ich rozgałęzieniami. III. — komórka kojarzeniowa; składa się tylko z komórki z jądrem i wypustek. Bainbridge - Menzies, Essentials of Physiology, 1925.

Nie możemy dokładnie wyjaśnić, na czym polega t. zw. „stan czynny” komórki nerwowej; np. w komórkach nerwowych typu czuciowego spotykamy zdumiewającą właściwość wybierania sobie z pośród olbrzymiej masy zjawisk

fizykalnych lub chemicznych pewnego odcinka i reagowania właśnie na ten odcinek powstaniem stanu czynnego w komórce nerwowej. W oku czynią to światłoczułe komórki siatkówki, w kubkach smakowych języka niesłuchanie drobne ilości niektórych związków chemicznych wywołują stan czynny zakończeń smakowych, w nosie zakończenia węchowe biją nieraz najlepszych chemików, wykrywając obecność niektórych ciał w milionowych rozcieńczeniach. Wszystkie te zjawiska dają w wyniku stan czynny danej komórki nerwowej; stan ten może się w komórce przemieszczać, przechodzić z jednej jej części do drugiej, a nawet może się w niej rozgałęziać. Mówimy tu o drugiej podstawowej czynności komórki nerwowej, w której jest ona znowu bardzo wybitnie wyspecjalizowana, o przewodzeniu.

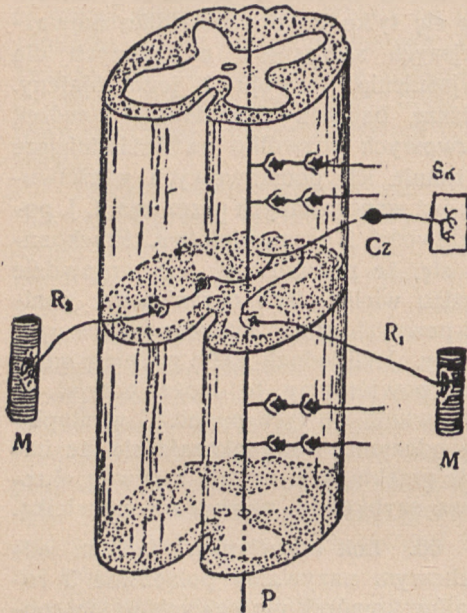
Drugi rodzaj komórek nerwowych — komórki motoryczne — otrzymują od innych komórek, zwykle kojarzeniowych, sąsiadujących i łączących się z nimi, podniecie — jest to inna nazwa dla „stanu czynnego” komórki nerwowej — i przewodzą tę podniecie daleko (u człowieka nawet ponad 1 metr) do zakończeń. Znajdują się one we włókienkach mięśnia czy w tkance gruczołowej, dając tam impuls do zmiany stanu mięśnia i powodując skurcz mięśnia, lub też, jeśli komórki dochodzą wypustkami swymi do tkanki gruczołowej, powodując wydzielanie danego gruczołu. Mamy tu znowu do czynienia z przeistoczeniem podniecia, stanu czynnego komórki nerwowej na proces inny, chemiczny lub fizykalny. Cały proces przebiega w tym wypadku odśrodkowo, dążąc z centralnych części organizmu do mięśni, umieszczonych zwykle na obwodzie, podczas gdy w poprzednio omawianych komórkach czuciowych przebiegał on od obwodu do środka — dośrodkowo.

Trzeci typ komórek — kojarzeniowy — bywa w wyglądzie swym bardzo

rozmaity; jego rolą jest przeprowadzenie podniecia z jednej komórki do drugiej, połączenie ich, skojarzenie. Poza tem, w niektórych komórkach tego typu dochodzi do przeistaczania podniecia jednego rodzaju na podniecie zupełnie inne. Są to jednak rzeczy zbyt zawiłe, by móc je tutaj w skrócie wyjaśnić. Ograniczymy się tylko do podania kilku najważniejszych szczegółów potrzebnych dla wyjaśnienia rozwoju i jego higjenu. Bliższe badania działalności komórek nerwowych pozwoliło na dokładniejsze poznanie ich podstawowych właściwości, już wspomnianych przez nas, t. j. pobudliwości i przewodnictwa. Przekonano się, że pobudliwość jest wprawdzie bardzo wielka, lecz ograniczona; poniżej pewnych granic już odczynu nie uzyskamy. Jeśli jednak słabą podniecie wiele razy powtórzymy, to może przyjść do sumowania się tych podniecia i wystąpienia odczynu. Dalej okazało się, że impuls przebiega w nerwie z pewną określoną szybkością, niezbyt nawet wielką.

60. Łuk odruchowy. Łukiem odruchowym nazywamy połączenie 3 rodzajów komórek nerwowych w ten sposób, że np. wrażenie czuciowe spowoduje ruch kończyny. Jeśli przez nieostrożność dotkniemy palcem gorącego żelaznego pieca, to gwałtowna zmiana fizykalna w zakończeniu nerwowym wywoła stan czynny nerwu, będzie dlań podniecie. Podniecie ta przejdzie drogą tego nerwu (patrz rys. 52, Cz) aż do rdzenia pacierzowego, tam rozejdzie się na kilka wypustek tejże komórki nerwowej. Jedna z tych wypustek przekaże ją wypustce komórki kojarzeniowej, z kolei ta komórka przejmie podniecie i poprowadzi ją dalej, podając ją wkońcu — przez jedną ze swoich wypustek — wypustkom komórki motorycznej (rys. 52, R). Gdy podniecie ta dojdzie do mięśni, nastąpi skurcz mięśni i cofnięcie palca od gorącej powierzchni pieca. Cały ten skomplikowany proces nazy-

wamy odruchem. Odruchów takich mamy bardzo wiele, znaczna ich część ma znaczenie obronne i ochronne. Nie są one natychmiastowe; dokładne pomiary wykazały, że mija kilkanaście, 12 do 20 setnych sekundy, nim na podniecie czuciową zareagujemy ruchem.



Rys. 52. Schemat połączeń nerwowych w łuku odruchowym. Nerw czuciowy (Cz) dośrodkowo biegnie od skóry (Sk) do rdzenia, gdzie rozgałęzia się, dochodząc wypustkami: do włókna połączeniowego (P), przebiegającego wzdłuż rdzenia; do nerwów ruchowych (R₁) po tej samej stronie rdzenia; do komórki kojarzeniowej po przeciwnej stronie rdzenia, która stanowi dalsze połączenie do komórki ruchowej (R₂) po przeciwnej stronie rdzenia. M — mięśnie. Bainbridge-Menzies, Essentials of Physiology, 1925.

Przy bliższym badaniu łuku odruchowego przekonamy się, że droga ta, czasem bardzo skomplikowana skutkiem włączenia większej ilości komórek kojarzeniowych, przewodzi podniecie tylko w jednym kierunku, a nie w obu. W opisanym doświadczeniu z palcem i gorącym piecem odczuwamy jeszcze ból spazmu palca; dzieje się to skutkiem tego, że jedna z wypustek nerwu czuciowego

w rdzeniu przekaże swój stan czynny drogą rozmaitych komórek kojarzeniowych, aż do kory mózgowej, siedziby naszej świadomości. Zdać sobie sprawę można tylko z tych procesów, które dochodzą do mózgu. Opisany łuk odruchowy (rys. 52, Sk-Cz-R₁-M), nie sięgający wyżej rdzenia, jest łukiem krótkim, umożliwiającym odruchy szybkie. Możemy mieć jednak odruchy powolniejsze, z których zdajemy sobie sprawę, albo nawet wybieramy ruch, który mamy wykonać. Na uderzenie w nogę lewą lub prawą mamy nacisnąć kontakt elektryczny „L” lub „P”. Droga tego łuku odruchowego prowadzi z nogi przez rdzeń do mózgu i jego kory i przez rdzeń do mięśni ręki, jest więc znacznie dłuższa; poza tym potrzebujemy czasu na zdanie sobie sprawy, która noga została uderzona i jaki kontakt należy nacisnąć. Naturalnie odruch taki trwać musi znacznie dłużej. Poprzednio opisywany odruch był odruchem bezpośrednim, nieświadomym, a ten ostatni jest ruchem pośrednim, świadomym, a nawet wyborczym. Nie znaczy to, byśmy nie zdawali sobie sprawy z odruchu bezpośredniego, ale najpierw wykonujemy odruch, a dopiero później zdajemy sobie z niego sprawę dzięki wrażeniom czuciowym, powstającym przy wykonaniu odruchu.

61. Rozprzestrzenienie się podniecia.

W rdzeniu mamy duże ilości komórek kojarzeniowych z wypustkami, przewodzącymi podniecie nerwowe w dół i w górę oraz z jednej połowy ciała na drugą. Ma to dla nas ogromne znaczenie praktyczne.

Wracając np. do oparzenia palca na gorącym piecu, może się przydarzyć, że przy podnieciu średniej cofniemy palec daleko, wprawiając w ruch cały szereg mięśni ręki sparzonej. Stać się to może dzięki temu, że podniecie dośrodkowe, idące od zakończeń bólowych w palcu do rdzenia, jest dostatecznie silna, by rozprzestrzenić się wypustkami w górę

i w dół rdzenia (rys. 52, włókno P) i przenieść stan czynny do komórek nerwów motorycznych całego szeregu grup mięśniowych oparzonej ręki. Przy bardzo silnej podniecie może dojść do tego, że podnieta przejdzie przez komórkę kojarzeniową nawet na drugą stronę rdzenia, docierając do komórek motorycznych mięśni ręki drugiej (rys. 52, R₂). Oparzymy palec ręki prawej, a cofniemy nagłym ruchem obie ręce. W wychowaniu fizycznym będziemy się ciągle posługiwać tem rozprzestrzenianiem podniet; będzie nam ono nieraz pomocą, czasem przeszkodą.

Wiemy już o tem z opisu mięśni, że są one zawsze w stanie pewnego napięcia, jak gdyby w pogotowiu do pracy; dzieje się to wskutek tego, że cały nasz system nerwowy jest — póki żyjemy — pod ciągłym wpływem najrozmaitszych bodźców zewnętrznych, skutkiem tego nerwy motoryczne ciągle wysyłają do mięśni drobne podniety, utrzymujące je w gotowości do pracy. Wiemy, że dla skurczu ramienia musimy zwolnić napięcie mięśnia trójgłowego (patrz rys. 46, str. 77). Wstrzymujemy podniety, płynące normalnie do tego mięśnia na czas skurczu jego przeciwnika, mięśnia dwugłowego. W rozwoju zdolności ruchowej dziecka odgrywa to ogromną rolę, gdyż bezpieczeństwo i dokładność ruchów naszych kończyn zależą w bardzo znacznej części od doskonałego zrównoważenia podniet skurczowych i rozluźniających.

62. Automatyzowanie ruchów. Czynności ruchowe, wymagające uwagi, a więc możliwe tylko przy udziale naszej świadomości, są dla nas męczące. Rozwój naszego aparatu ruchowego — tak nazywamy zespół, złożony z kości, ścięgien, mięśni i nerwów — polega w dużej części na tem, że doświadczalnie uczymy się dawkować i uzgadniać impulsy nerwowe, potrzebne do wykonania jakiegoś ruchu. Po opanowaniu tego ruchu przy współudziale świadomości

przychodzi kolej na zautomatyzowanie przez zrobienie go odruchowym. Za przykład może nam służyć chód; na dobrej drodze idziemy naprzód, zupełnie nie myśląc o wykonywaniu kroków; czynność ta odbywa się zupełnie odruchowo. Gdy stopa nogi prawej oprze się silnie o ziemię, podtrzymując ciężar ciała, wtedy ucisk na zakończenia czuciowe w stopie daje impuls, który drogą odruchu przechodzi w rdzeniu na stronę drugą i daje impuls do pracy mięśni nogi lewej, do kroku naprzód tą nogą. Normalnie nie dochodzi ten nacisk nogi na ziemię do naszej świadomości, lecz stańmy tylko na gładkiej drodze na kamień, to ucisk ten, silniejszy i ostrzej odgraniczony, dojdzie natychmiast w przykry, bo bolesny sposób do naszej świadomości.

Większa część ruchów naszych z zakresu ćwiczeń fizycznych i sportowych przechodzi kolejno z ruchów świadomych w nieświadome i zautomatyzowane. Dopiero wtedy możemy też osiągnąć w nich wysoką wytrzymałość.

63. Podstawa wprawy. Poznawszy drogi, które przechodzą podniety nerwowe, należy jeszcze poznać zjawisko podstawowe dla wprawy. Jeśli ruch jakiś powtarzamy wiele razy, to wykonujemy go coraz lepiej i z coraz mniejszym wysiłkiem. Ścisłejsze badania wykazały, że główny opór przewodzeniu podniet stawiają miejsca zetknięć wypustek komórek nerwowych, t. zw. synapsy. Jeśli podnieta jakaś przechodzi wielokrotnie tą samą drogą, to przeciera ją sobie, toruje, przez co ułatwia ją sobie, opór na niej maleje. Zjawisko to nazywamy torowaniem drogi dla podniet i jest ono podstawą nabywania wprawy.

64. Rdzeń przedłużony, mózdzek, mózg. Szczupłość miejsca nie pozwala na omówienie roli rdzenia przedłużonego, mózdzku i mózgu; wspomnimy więc tylko, że część zadań rdzenia już pozna-

liśmy; w rdzeniu przedłużonym zebrane są najważniejsze dla naszego życia ośrodki regulujące, jak naczynioruchowy i oddechowy. Mózdzek zbiera z całego ciała oraz z labiryntów usznych wrażenia czuciowe o położeniu ciała w przestrzeni i poszczególnych jego części względem siebie, porządkuje je i wedle nich reguluje impulsy ruchowe; czyni to samodzielnie, bez pracy mózgu, a więc naszej świadomości.

Mózg jest organem centralnym, odbierającym ze wszystkich części ciała wrażenia czuciowe, porządkującym je i doprowadzającym do kory mózgowej; pozatem jest jeszcze w częściach swych organem kojarzeniowym, łączącym centra w wielce skomplikowany sposób ze sobą i umożliwiającym im współpracę. Odśrodkowo wychodzą z niego uporządkowane i świadome impulsy motoryczne do aparatu ruchowego człowieka.

HIGIENA POSZCZEGÓLNYCH OKRESÓW ROZWOJU FIZYCZNEGO CZŁOWIEKA.

1. Wstęp. Chcąc omówić tak obszerny temat w szczupłych ramach „Encyklopedji Wychowania”, musimy z konieczności przedstawić tylko główne punkty wytyczne, szczegóły zaś pozostawić poszczególnym pracom, omawiającym niektóre działy higieny rozwoju. Niestety, dobrych prac tego rodzaju mamy

niewiele, — skutkiem czego zmuszeni jesteśmy potraktować higienę nierównomiernie, podając tylko główne punkty w tych działach, które są opracowane, a wchodząc w szczegóły tam, gdzie żadnego opracowania do użytku zalecić nie możemy.

HIGIENA NIEMOWLĘCTWA.

2. Ogólne uwagi o pielęgnowaniu noworodka. Po narodzinach dziecka i dokonaniu przez odpowiedni personel pierwszych zabiegów takich, jak opatrzenie pępowiny, oczyszczenie skóry i pierwsza kąpiel, zakroplenie oczu płynem odkażającym i zważenie noworodka — stoimy przed zadaniem udzielenia mu należytej opieki i pomocy.

Obowiązkiem naszym jest odrazu na tem miejscu zaznaczyć, że trudno o większą lekkomyślność, niż podejmowanie się pielęgnacji dziecka przez matki, zupełnie do macierzyństwa nieprzygotowane, czy też przez inne osoby, równie niefachowe. Nie pomogą tu najlepsze chęci, praca pełna poświęcenia nie zabezpieczy dziecka; najgorzej zaś wiedzie się dziecku, gdy niedoświadczona matka zacznie pomagać kilka osób z rodziny, jak to się często dzieje. Wiadomości z tego zakresu, tradycyjnie przekazywane z kobiety na kobietę, roją się od błędów, przesądów i uprzedzeń, powtarzanych z uporem. Najfałszywsze zaś jest tak częste powiedzenie o wychowaniu setek tysięcy dzieci tradycyjnymi sposobami; znacznie bliższe prawdy byłoby twierdzenie o spowodowaniu setek tysięcy zachorzeń, niedorozwojów, a nawet śmierci dzieci z powodu

tradycyjnych błędów. Na rysunku Nr. 2 (str. 35) widzimy, ilu lat życia może spodziewać się każdy noworodek (58); dziecko 5-letnie może liczyć na znacznie więcej (63), gdyż najniebezpieczniejsze lata ma już za sobą. Ciśnie się nam na usta zapytanie: „Najniebezpieczniejsze? Przecież to lata najbardziej chronione, gdy dziecko prawie nigdy nie jest bez opieki”. Niestety, opieka ta popelnia tyle błędów, że zadania swego nie umie spełniać. Dlatego też trzeba się przygotować do wychowywania dziecka, nauczyć się jego pielęgnacji, a nie eksperymentować dopiero na własnym dziecku.

3. Stan rozwoju noworodka. Dla zorientowania się musimy sobie zdać sprawę z punktu wyjściowego, t. zn. ze stanu rozwoju noworodka. Różnice mogą tu być dość znaczne; dziecko donożone i normalne ma około 50 cm długości i waży około 3.200 g, posiada dużo podściółki tłuszczowej, jest okrągłe, klatkę piersiową ma dobrze wysklepioną, brodawki piersiowe nieco wystające. Skóra jest różowa aż do czerwonoci, rzęsy i brwi są wyraźnie zaznaczone, włosy na głowie dochodzą czasem nawet do paru centymetrów. Paznokcie wystają poza opuszki palców. Wdech jest wyraźny, krzyk również wyraźny

i długi, dziecko ssie z energią podany palec. Gdy nie śpi, rozgląda się żywo dookoła i rusza kończynami. Żadna z tych oznak nie jest niezawodna, niejednej może braknąć, ale w sumie świadczą nam one najlepiej o normalnym rozwoju dziecka. Do najistotniejszych należy długość dziecka, do bardzo chwiejnych waga. Chłopcy są nieco więksi i ciężsi od dziewcząt. Poza to dużą rolę odgrywają wymiary rodziców, czynniki rasowe oraz stan zdrowotny i odżywienie matki.

Naturalnie, najbardziej miarodajna będzie tu opinia lekarza, który najlepiej oceni dziecko i wyda odpowiednie polecenia w sprawie jego pielęgnacji.

4. Czystość. Przy zorganizowaniu opieki nad dzieckiem nie jest wskazane opieranie się na wiadomościach, przekazywanych z drugiej ręki, gdyż nasze potoczne pojęcia o czystości przy pielęgnacji dziecka nie pokrywają się bynajmniej z lekarskimi pojęciami o czystości. Niemowlęciu zaś musimy dać czystość w rozumieniu wolności od zarazków tak, jak to lekarze pojmują. Najlepszym sposobem postępowania będzie zapewnienie sobie pomocy fachowej pielęgniarki na czas połogowy; ona najlepiej potrafi obchodzić się z dzieckiem, a gdy matka będzie mogła się niem zająć, pielęgniarka nauczy ją i wprowadzi w ustalony tryb dnia dziecka. Usilnie należy bronić dziecko przed większą ilością opiekunek, gdyż na tem tylko źle wyjdzie.

Najgłówniejsze wskazówki dla przestrzegania czystości, potrzebnej niemowlęciu, są: myć ręce ciepłą wodą, mydłem i szczytką przed dotykaniem się dziecka, ubierać się w płaszcz specjalny lub fartuch, przeznaczony tylko do pracy około dziecka, by nie przynosić dziecku brudu i zarazków z ulicy lub otoczenia. W miarę możliwości należy odosobnić dziecko od otoczenia, by miało swój własny kąpiel i swoje własne przybory,

wszystko wzorowo czyste i zabezpieczone przed zanieczyszczeniem.

Nie wolno ostrożności tych, celowych i koniecznych, marnować przez uleganie bardzo głupim i szkodliwym zwyczajom, pozwalającym krewnym czy nawet znajomym oglądać dziecko, brać je na ręce, a nawet nieraz całować. Nigdy nie możemy wiedzieć, czy dana osoba jest zupełnie zdrowa, czy z ust swych przy mówieniu nie rozsiewa zarazków gruźlicy, zapalenia gardła, czy choćby zwykłego kataru. Nawet gdyby to było pewne, że dana osoba jest zupełnie zdrowa, to nie wiemy przecież, kto przed chwilą — w tramwaju czy na ulicy — kaszlał na ubranie tej osoby i zasiewał je zarazkami. Niemowlę jest na wszelkie zakażenia ogromnie wrażliwe i bardzo łatwo im ulega.

Dla ochrony dziecka przed gruźlicą musimy na pewno wiedzieć, że nikt z rodziny ani domowych nie jest chory na gruźlicę. Jeśli mamy najłżejsze podejrzenie, musimy zażądać badania lekarskiego.

5. Najważniejsze szczegóły postępowania z dzieckiem. Nakreśliwszy te ogólne zasady postępowania z dzieckiem, przechodzimy obecnie do najważniejszych szczegółów. Nie należy jednak mniemać, że wystarczą one w każdym wypadku. Kto nie może sobie pozwolić na stałą opiekę lekarską pediatry nad dzieckiem, ten musi przynajmniej korzystać ze stałej pomocy najbliższego ośrodka opieki nad dzieckiem w klinice, szpitaliku, ośrodku zdrowia, „kropli mleka”, gdzie — pod kierownictwem lekarza — fachowy personel kontroluje rozwój dziecka i udziela porad.

Wykonywanie poszczególnych zabiegów nie jest bynajmniej łatwe, to też konieczny jest kurs pielęgnacji dziecka, przebyty uprzednio pod kierownictwem, lub też wskazówki pielęgniarki, naprawdę fachowej. Co najmniej już wymagać należy zaznajomienia się z jednym z dobrych podręczników, ist-

niejących w tej dziedzinie, jak np.: „Higjena niemowląt” Dr. St. Progulskiego (zeszyt VIII Biblioteki higienicznej), „Higjena noworodka i niemowlęcia” Dr. F. Ks. Cieszyńskiego, „Rady dla matek o karmieniu i pielęgnowaniu niemowląt” Dr. Wł. Szenajcha.

Z pośród całego szeregu szczegółów, na które zwracają uwagę wymienione powyżej prace, podkreślimy kilka ważniejszych, które mogą mieć największe znaczenie dla przyszłości, a nawet dla życia dziecka.

Normalnie pępowina zasycha pod opatrunkiem w ciągu 4—5 dni, pozostawiając bardzo szybko zablizniającą się ranę. Jeśli jednak nie goi się ona, jest mokra, sączy, trzeba zawezwać lekarza, gdyż może to prowadzić do poważnego zakażenia.

U noworodka mogą wystąpić w pierwszych dniach objawy o wyglądzie dla nieobznajmionych wielce niepokojącym.

Z okresu życia płodowego pochodzi zawartość kiszek noworodka, t. zw. smółka dziecięca, czarna, mazista masa, odchodząca jako kał dziecka przez pierwsze dni życia; dopiero od 3-go dnia pojawiają się w niej żółte masy kału pochodzenia mlekowego; w kilka dni stolec zmienia się na typowo żółty stolec oseska. Mocz jest początkowo mało, zawiera dużo kwasu moczowego, który może się pojawić w pieluszkach w postaci różowych plam. To znowu u znacznej części noworodków pojawia się żółtaczka rozmaitego stopnia. Trwa ona do tygodnia, w silnych stopniach powoduje senność dziecka, przeszkadza w trawieniu. Również skóra, wystawiona na działanie tyłu nowych podniet, łatwo ulega podrażnieniu, jest zaczerwieniona i łuszczy się łatwo.

Gruczoły piersiowe — tak u chłopców, jak i u dziewczynek — obrzmiewają w 1-ym lub 2-gim tygodniu często i wydzielają ciecz mleczną; nie należy ich

wyciskać, a najwyżej bardzo delikatnie zmyć i pozostawić w spokoju.

Ciepłota ciała spada w pierwszych godzinach do 35.5° C., dopiero w następnych podnosi się do 37° C. U dzieci słabych i niedorozwiniętych może to trwać znacznie dłużej — do 8 dni.

Najbardziej niepokojącym dla otoczenia jest początkowy spadek wagi ciała dziecka; w ciągu pierwszych 3 do 4 dni życia dochodzi on do 200 g, nie trwa jednak długo, gdyż zwykle już w 7—8-ym dniu życia wraca dziecko do swej wagi po urodzeniu, a waga ta podnosi się w dalszym ciągu o jakich 200 g tygodniowo tak, że po 4 miesiącach dziecko podwaja wagę. Przybieranie na wadze ułatwić możemy przez wczesne przystawienie dziecka do piersi, t. zn. już w 6 godzin po urodzeniu, najdalej po 12 godzinach. Wczesne przystawienie korzystne jest też dla piersi, które pobudza do wydzielania mleka.

W pierwszych kilku dniach (4—5—6) nie kąpie się dziecka, by nie zanieczyścić wodą z kąpeli ranki pępowiny, a tylko zmywa się jego ciało ciepłą wodą, naturalnie nie zapominając o tak licznych u noworodka fałdach. Dopiero po odpadnięciu pępowiny i zaschnięciu ranki należy dziecko kąpać.

Głównymi warunkami rozwoju dziecka są czystość i dobre odżywienie.

8. Kąpiel. W pierwszym rzędzie chodzi nam o ochronę dziecka przed zakażeniem przez zarazki, które wraz z brudem zbierają się na jego skórze, dostają się do jam ciała, mogą zakazić błony śluzowe. Stąd wynika konieczność usunięcia ich kąpielą. Woda, użyta do niej, nie może zawierać zarazków; jeśli nie pochodzi więc z bezpiecznego źródła, trzeba ją przegotować. Nie należy sobie wyobrażać, że kąpiel noworodka jest rzeczą bardzo łatwą do należytego wykonania; trzeba się ściśle zastosować do szczegółowych wskazówek pielęgniarki czy podręcznika, kąpać dobrze i szybko.

Ze szczególną ostrożnością należy traktować błony śluzowe dziecka, nie wycierać jamy ust, by jej nie zranić, nie zanieczyścić przy zmywaniu błon śluzowych cewki moczowej.

Nieobojętną rzeczą jest zdać sobie sprawę, że kąpiel jest także ważnym bodźcem dla czynności ustroju. Podrażnienie skóry i naczyń krwionośnych podskórnych wpływa na działalność serca, a także na ośrodek oddechowy. Wogóle jest to jeden z najlepiej działających środków ogólnych; nie należy też bez poważnej przyczyny rezygnować z codziennej kąpieli.

9. Okrycie i ubranie. Szczegółowe zestawienie bieliznianych potrzeb dziecka znajdziemy we wspomnianych już podręcznikach higieny niemowlęcia. Ważnym jest, by posiadany zapas był mądrze używany, gdyż błędy i brud odbijają się poważnie na zdrowiu dziecka. Podstawą jest znowu bardzo skrupulatna czystość; po wymyciu bielizny należy ją wygotować, wysuszyć i wyprasować. Wartość higieniczna prasowania jest bardzo duża, gdyż porządne prasowanie wyjaławia zupełnie bieliznę, zabija wszystkie zarazki, jakie w niej mogły jeszcze pozostać. Bieliznę dziecka należy zmieniać tyle razy, ile potrzeba, używać tylko wypranej i wyprasowanej.

Trzeba pamiętać, że żadne powijaki nie są dopuszczalne, gdyż są dla dziecka bardzo szkodliwe. Rzeczy wełniane muszą być tak samo prane, naturalnie z zachowaniem odpowiednich ostrożności. Nie wolno przy praniu posługiwać się proszkami, zwłaszcza żrącymi, gdyż skóra dziecka zareaguje na taką bieliznę często wypryskami.

Wyjątkowych ostrożności wymagają dzieci niedorozwinięte, które tracą bardzo dużo ciepła i muszą być przed tem chronione; tu jednak nie można podawać sposobów postępowania, a konieczne są wskazówki lekarza lub fachowej pielęgniarki. Równie niedopuszczalne, jak powijaki, są też majteczki gu-

mowe, nie dopuszczające powietrza do skóry.

Poza ochroną dziecka od oziębienia należy też nie zapominać o przegrzaniu dziecka, co niestety zdarza się często w lecie, skutkiem trudnego do wyplenienia zapалу do nadmiernego zawijania dzieci.

Nie należy sobie wyobrażać, że rady powyższe przeznaczone są jedynie dla sfer zamożnych, mogących sobie pozwolić na duże wydatki. Na pierwszym miejscu należy postawić umiejętność utrzymania czystości dziecka, jego ubrania i okrycia; na drugim miejscu stoi poświęcenie się opiekunki dziecku, trzeba tu dużo czasu i pracy, dzięki której braki zaopatrzenia można w bardzo znacznej mierze nadrobić. Wspomnimy o tem jeszcze po omówieniu żywienia dziecka.

10. Żywienie naturalne i sztuczne. I w tej dziedzinie na pierwszym miejscu postawimy czystość, i to znowu tę czystość lekarską, która chce doprowadzić do jałowości, czystość, która zwykłemu laikowi wydaje się przesadną. Tu jednak — w czystości pożywienia dziecka — powinno się zachować niezwykłą ostrożność, gdyż najczęstszymi chorobami dzieci są zaburzenia w przewodzie pokarmowym, a w pierwszym roku życia dają one też największą śmiertelność.

Właściwe pożywienie i właściwy sposób karmienia niemowlęcia istnieje tylko jeden: karmienie piersią matki. Żaden inny nie może go zastąpić, z wyjątkiem karmienia przez kobietę obcą, zupełnie zdrową, o dobrym pokarmie w dostatecznej ilości. Żywienie sztuczne dziecka jest znacznie gorsze, niebezpieczniejsze i trudniejsze. Powoduje ono u dzieci, karmionych sztucznie w pierwszym roku życia, śmiertelność 3 do 4 razy większą, niż u dzieci karmionych piersią.

Powody tego stanu rzeczy łatwo zrozumieć. Przewód pokarmowy dziecka przygotowany jest do trawienia mleka

kobiecego; nie posiada on całego szeregu zczynów, potrzebnych do trawienia pokarmów innych, niż mleko matki. Dostosowanie się niemowlęcego przewodu pokarmowego do pokarmu sztucznego nie jest rzeczą łatwą, a wyzyskanie pokarmów sztucznych nie może być tak dobre, jak naturalnego. W wyniku widzimy na wykresie 11, strona 45, dwie krzywe; jedna, wyższa — to krzywa wagi dzieci karmionych piersią, druga, niższa — to waga dzieci karmionych sztucznie. Lecz nie tylko pod tym względem dzieci karmione sztucznie są upośledzone. Już przy omawianiu ogólnych podstaw rozwojowych zwróciliśmy uwagę na poważne znaczenie odporności dla ustrzeżenia się od chorób. Dzieci karmione sztucznie znacznie częściej zapadają na rozmaite choroby przewodu pokarmowego, a choroby te przebiegają u nich ciężiej, gdyż dzieci te są znacznie mniej odporne. Wedle Bogdanowicza śmiertelność niemowlęca w Polsce była (w 1925 roku) jeszcze ciągle ogromna, gdyż wynosiła 15,2%, mimo znacznej poprawy w ostatnich latach.

Sztuczne karmienie jest więc poważnym narażeniem dziecka na kilkakrotnie większą możliwość zakażeń i zaburzeń przewodu pokarmowego. Poważną przeszkodą w karmieniu są zajęcia zarobkowe matki. Pomocą mogą tu być żłobki fabryczne i miejskie, w których matki pozostawiają dzieci na czas swej pracy. Organizacja ich leży w interesie obu stron, tak pracodawców, jak i robotnic, gdyż da w wyniku zwiększoną regularność pracy i większą jej wydajność. Wszędzie tam, gdzie nie będzie to możliwe, należy niemowlę dokarmiać wedle ogólnych wskazówek sztucznego karmienia, pozostawiając je zasadniczo na karmieniu piersią, jako głównym sposobie odżywiania.

11. Karmicielka. Pokarm. Zdolna do karmienia jest prawie każda matka; wyjątek stanowią jedynie ciężkie schorzenia. Często słyszane zdania o zbyt

małej ilości pokarmu, niemożności karmienia skutkiem wyczerpania poporodowego i t. p. są najczęściej wykrętami, spowodowanymi brakiem woli i chęci, egoizmem danych kobiet. Słusznie domagać się należy, by w każdym wypadku wątpliwości decydowało zdanie lekarza. Decyzja na rzecz sztucznego karmienia zamiast karmienia piersią matki jest bezwątpienia wielką, a bardzo często nieusprawiedliwioną rzeczywistym stanem matki — krzywdą dziecka.

W razie karmienia dziecka przez karmicielkę należy poprzednio kobietę tę skierować do lekarza dla dokładnego zbadania. Badanie krwi na odczyn kiłowy Wassermanna musi być dokonane, nim kobieta ta obowiązki swe spełniać zacznie.

Higiena karmienia piersią jest bardzo prosta: trzeba dbać o czystość brodawek piersiowych, często je obmywać przed i po karmieniu; kobieta karmiąca powinna codziennie zmywać piersi wodą ciepłą i mydłem, a kąpać się jak najczęściej.

Skład mleka kobiecego jest jedyny, do którego przewód pokarmowy dziecka jest przygotowany, gdyż posiada wszystkie zczyny, aby je móc strawić. Drugą bardzo ważną higienicznie sprawą jest bezpośrednie przechodzenie pokarmu z piersi matki do ust dziecka; wtedy unika się wszelkich możliwości zanieczyszczenia, zakażeń, rozkładu.

12. Żywnienie sztuczne. Przy karmieniu sztucznym mamy bardzo wielkie trudności do zwalczania; zapewnić sobie dobry skład i jakość mleka, odpowiednio je przechować, nie dopuścić do zakażenia i zepsucia — to niełatwe zadania. To też należy bezwarunkowo nauczyć się odpowiedniej części podręcznika higieny niemowlęcia i ściśle wedle niej postępować. Główną, a w niektórych miastach Polski (niestety zwłaszcza w największych) bardzo trudną do zwalczania przeszkodą przy sztucznym karmieniu dziecka będzie

brak na rynku mleka zupełnie pewnego pod względem higienicznym, t. zw. „mleka dla dzieci”.

Najważniejszymi zasadami są: mleko musi pochodzić od zdrowych krów, dojenie musi się odbywać czysto, wprost do naczyń, w których mleko dojdzie do konsumenta w możliwie krótkim czasie. Po otrzymaniu mleka rozlewa się je od razu ocukrzona do 6—7 flaszek po 200 g i gotuje w nich lub też przegotowuje się je w specjalnym naczyniu, tylko na to przeznaczone. Bardzo dobre są komplety flaszek Soxleta. W ten sposób przegotowane mleko we fiaskach wystarczy do całodziennego karmienia; należy je przechowywać w zimnie, a dopiero przed karmieniem zagrzać do 37° C. Punkt ten jest bardzo ważny, gdyż zaniedbania mszczą się natychmiast, przez spowodowanie zaburzeń kiszkiowych u niemowlęcia. Szczegółowe przepisy podaje każdy podręcznik higieny niemowlęcia, należy je ściśle stosować.

Wzorowa czystość mleka, cukru, flaszek, smoczków to punkt także bardzo ważny.

13. Dobre karmienie. Tak przy karmieniu piersią, jak i przy sztucznym nieobojętną jest rzeczą, poza jakością, odpowiednią ilość mleka, podawana w poszczególnych karmieniach, jak i w ciągu całej doby.

Dla zapewnienia sobie zarówno należytej jakości, jak i ilości pokarmu musi matka dobrze się odżywiać; mniej więcej mówi się zwykle o konieczności spożywania tego wszystkiego, co zawsze, ze względu na matkę, a jeszcze dodatkowo o połowę więcej ze względu na dziecko. Ważne jest, by pożywienie matki nie było zbyt jednostajne; zupełnie niema potrzeby odżywiania się specjalnie mlekiem i kaszkami; owszem, konieczne są nawet owoce surowe, dobre masło, świeże jarzyny. Alkohol, naturalnie, w tym okresie jest niedopuszczalny.

Niemowlęta starsze, ponad 7 miesięcy życia, zaczynają otrzymywać rozmaite

dotatki, jak sok, wyciśnięty z owoców, owoce i jarzyny przecierane, mączki, kleiki i t. p. Należy tu postępować wedle wskazówek lekarza-pedjatri, a możliwości są tu bardzo różnorodne; zaniedbania z łatwością powodują stany chorobowe, co najmniej zaś opóźniają rozwój dziecka.

Dobrze rozwinięty noworodek ssie w pierwszych dniach po 60 g, w 2 tygodniu przechodzi na 100 g, później dochodzi do 150 — 200 g na jednorazowe karmienie. Tyle dać może jedna pierś kobieca; należy więc karmić naprzemian. By dziecko było dobrze nakarmione, musi całą potrzebną ilość mleka wyssać z piersi czy z flaszki; jeśli jest karmione w regularnych odstępach, a nie za często, to ssie chętnie i dobrze. Niekorzystnie na przemianę materji, a tą drogą także na apetyt dziecka, będą działać: zbyt ciepła pokojowa (ponad 18 — 19° C.), małe przewietrzanie pokoju, niedostateczne wnoszenie dziecka na powietrze, zbyt nie zawijanie i zbyt przykrywanie dziecka. Dzieci, chowane w takich niekorzystnych warunkach, są trudne do karmienia, trudno przybywa im na wadze, a łatwo zapadają na choroby przewodu pokarmowego i ciężko je przechodzą. Tak samo ujemnie działać będzie zbyt spokój dziecka. W pokoju o ciepłocie odpowiedniej (19° C) można dziecko rozwinąć na czas dłuższy, pozostawić mu możliwość swobodnego poruszania się, które jest mu tak potrzebne. Ważną rzeczą jest, by od pierwszych dni przyzwyczajać dziecko do regularności, tak w pożywieniu, jak i w śnie. Karmić należy co 3 godziny, już w 2-im tygodniu przyzwyczaić do dłuższej, 6—8-godzinnej, paazy nocnej. W interesie obustronnym, tak dziecka, jak i matki karmiącej, należy przestrzegać ściśle godzin karmienia i snu.

14. Higjena snu dziecka. Snu potrzebuje dziecko bardzo dużo. W pierwszych dniach przesypia niemowlę po

21—22 godziny na dobę, dopiero później tak cały czas czuwania, jak i poszczególne jego okresy stają się dłuższe. Nawet jeszcze z końcem pierwszego roku zapotrzebowanie snu wynosi 14—16 godzin na dobę.

Marny często sen powodowany jest trzymaniem dziecka w pokoju, brakiem dostatecznej ilości godzin przebywania na świeżym powietrzu. Wśród wartsw uboższych warunki mieszkaniowe i zdrowotne wpływają ujemnie na możliwości rozwojowe dziecka. W środowiskach zaś zamożnych często winne tu jest otoczenie dziecka, hałaśliwe, duczające mu swą nadmierną, a bardzo często denerwującą troskliwością. Jak najmniej obcych i nowych twarzy, czułości, tkliwości, noszenia na rękach! Najlepiej, by się dzieckiem zajmowała jedna i ta sama osoba — systematycznie i spokojnie.

Niemowlę, o ile jest zdrowe, zasypia po karmieniu łatwo i śpi aż do następnego karmienia, do którego należy je zbudzić po 3 godzinach. Już bardzo wczesnie trzeba dziecko przyzwyczajać do dłuższej, 6—9-godzinnej, pauzy nocnej, w której śpi ono bez przerwy. Przy regularnym karmieniu dziecko bardzo szybko przyzwyczaja się do regularnego budzenia się. Wszelkie huśtania, kołysania po nakarmieniu są zupełnie niewskazane, tak samo, jak karmienie dziecka przed właściwym czasem, gdy tylko zapłacze. Regularny tryb życia, dłuższy pobyt na świeżym powietrzu, jak najmniej rozmaitych osób dokoła niemowlęcia — oto najlepsze środki nasenne. Gdy zaś dziecko trochę płacze i krzyczy, bez stwierdzalnych powodów, — należy uważać to za konieczne i nieuniknione ćwiczenie płuc i głośni. Im mniej będzie zaniepokojenia i denerwowania się—ten lepiej dla samego dziecka.

15. Opieka nad dzieckiem w warunkach uboższych. Nie należy wyobrażać sobie, że podane powyżej zasady opieki nad dzieckiem będą mogły być

przeprowadzone tylko w warunkach za-
możności. Głównym punktem jest tu zna-
jomość właściwego postępowania i praw-
dziwa chęć zastosowania się do wska-
zówek. Doskonałym przykładem może
być tu jedno z ambulatorjów dla dzieci
bezrobotnych pod Warszawą, które opie-
kowało się 150 dziećmi ze sfer najbied-
niejszych, bo bezrobotnych od dłuższego
czasu. Fachowa wiedza lekarki, rozdział
koniecznych lekarstw, częściowe dokar-
mianie najbiedniejszych oraz pełna po-
święcenia praca matek, stosujących się
do udzielanych wskazówek, dały w wy-
niku przetrzymanie zimowego półrocza
przez wszystkie dzieci (z wyjątkiem jed-
nego, zmarłego na chorobę zakaźną)
z dobrym wynikiem rozwojowym.

**16. Podstawy oceny rozwoju nie-
mowlęcia: waga i tempo rozwoju.** Już na
str. 45 podaliśmy tablicę i tamże przy-
toczyliśmy przykład oceny rozwoju nie-
mowlęcia. Na tablicy Cammerera od-
szukujemy właściwą wagę niemowlęcia
w danym wieku; prawie zawsze prze-
konujemy się, że waży ono w istocie
nieco mniej, różnicę tę oceniamy nie
wedle cyfr absolutnych, lecz wedle ze-
stawienia na str. 45, określającego róż-
nicę w %. Przy następnym pomiarze
otrzymujemy znowu cyfrę, niecałkiem
zgodną z tablicą Cammerera; znowu
wedle zestawienia na str. 45 określamy
różnicę w %.

Jeśli różnica wagi rzeczywistej z ta-
blicą Cammerera, wyrażona w %, zmniej-
sza się, mówimy o korzystnym rozwoju
niemowlęcia, a jeśli zwiększa się, świad-
czy to o zahamowaniu rozwoju. Natu-
ralnie dotyczy to wyników pomiarów,
pozostających poniżej linii wykresu Cam-
merera.

U niemowlęcia zdrowego wystarczy
zupełnie pomiar, wykonywany raz na ty-
dzień; drobne wahania i nieregularności
rozwoju zdarzają się zawsze i nie przed-
stawiają nic groźnego.

Ciężar ciała dziecka nie jest atoli je-
dynym wskaźnikiem; jeszcze ważniej-

szym jest ogólny wygląd i rozwój dziecka.

Już w 2-im miesiącu życia dziecko porusza żywo nóżkami i rączkami, kręci głową, szuka źródła światła lub głosu, w 3-im i 4-yim miesiącu potrafi już oprzeć się — leżąc na brzuszku — na rękach i unieść swą ciężką głowę do góry.

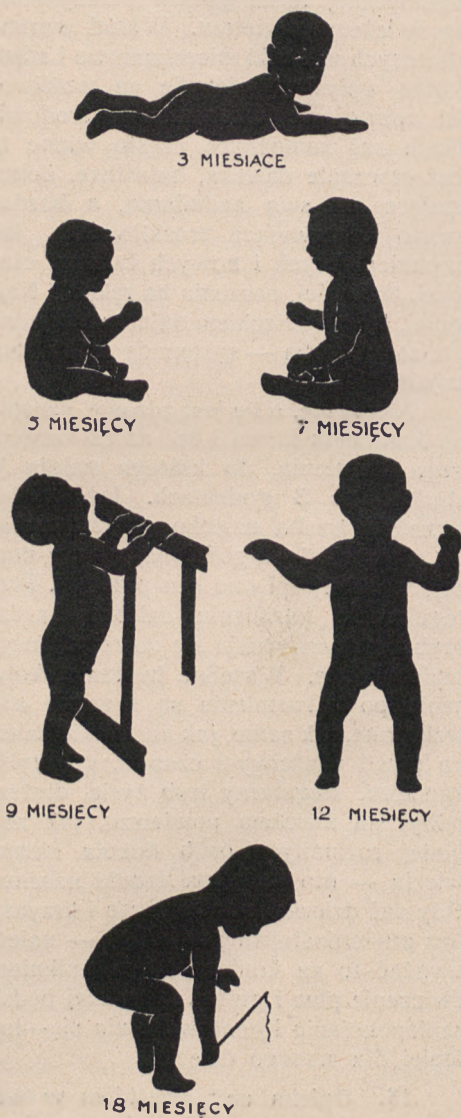
Rzadko kiedy dziecko może siedzieć samodzielnie już w 6-yim miesiącu; tutaj wskazana jest ostrożność, gdyż kręgosłup dziecka jest jeszcze niewyroblony i bardzo słaby, nie należy go więc przemęczać.

W szóstym miesiącu zmienia się obraz skutkiem rozpoczęcia dokarmiania, pierwszych prób siadania i pojawiania się pierwszych ząbków. O zębach mówimy osobno na str. 99. Zmienność i wyrazistość twarzy zaznacza się odąd znacznie dokładniej.

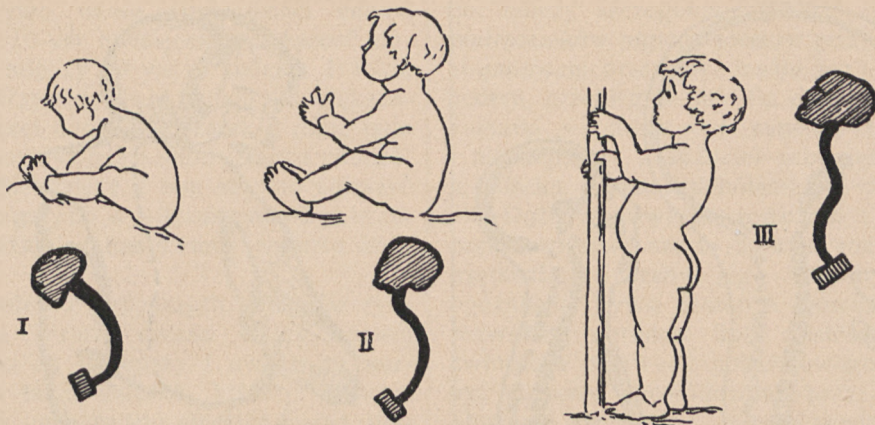
O ile czasem mogło niemowlę już wcześniej siedzieć samodzielnie, to w 6—8 miesiącu rozwija się żywo, gdyż poza trzymaniem głowy i rozglądaniem się, samodzielnym siedzeniem, zaczyna się także poruszać przez pełzanie, raczkowanie, wstawanie. Tutaj pamiętać trzeba, że naturalnego rozwoju dziecka nie należy bynajmniej przyspieszać sztucznymi środkami, a już — broń Boże — dla dogodzenia próżności rodziców, chcących się pochwalić szybkim rozwojem niemowlęcia. Rysunki 56 i 57 na str. 98 przedstawiają nam niebezpieczeństwa, grożące przy „pomaganiu” dziecku w siedzeniu na rękę matki lub przy „pomocy” w chodzeniu. Tak kręgosłup dziecka, jak i jego nóżki, są jeszcze bardzo mało odporne na obciążenie i trzeba je długo i powoli wzmacniać, by zbyt wczesnym natężeniem nie zahamować wzrostu i rozwoju.

17. Szkodliwe następstwa przyspieszania rozwoju. Doskonale ujmuje te sprawy Spitz (Wiedeń); określa on pozycję siedzącą, jako najbardziej nieodpowiednią dla niemowlęcia. Na rys. 54, str. 97 widzimy, że przy siedzeniu w tym

wieku kręgosłup wygina się silnie na pograniczu kręgów lędźwiowych i piersiowych, załamując się tu pod wyraźnym kątem. W razie niedomagań w odżywianiu, braku witamin i słońca oraz przy niedorozwoju kośćca można tu łatwo spowodować kyfozę czyli wygięcie kręgo-



Rys. 53. Charakterystyczne cechy rozwoju dziecka w niemowlęctwie i wczesnym dzieciństwie. Częściowo według Bogdanowicza.



Rys. 54. Rozwój krzywizn kręgosłupa u dziecka wedle Schmidta. I. Pierwsze próby siadania, wygięcie wypukłe ku tyłowi — kyfoza — w kręgach piersiowych; II. Siedzenie i trzymanie głowy prosto przy rozglądaniu się dookoła u dziecka 6 — 8 miesięcznego, wygięcie wypukłe ku przodowi — lordoza — w kręgach szyjnych. III. Pierwsze próby stania; do obu poprzednich wygięć dołącza się wygięcie wypukłe ku przodowi — lordoza — na granicy kręgów lędźwiowych i kości krzyżowej. Porównaj z rys. 53, na stronie 96; I. = 5 miesięcy, II. = 7 miesięcy, III. = 9 miesięcy. A. Schmidt, Unser Körper, 1923.

słupa wypukłością do tyłu. Nawet przy normalnym rozwoju kośćca zbyt częste siedzenie powoduje u dziecka przykurcz mięśni, zginających kręgosłup w tym kierunku, tworząc fatalną postawę nawykową z jej wszystkimi ujemnymi skutkami.

Za jedynie racjonalną postawę uważa Spitzzy pozycję leżącą na plecach czy na brzuszku. Zwłaszcza w tej pierwszej pozycji ma dziecko do przerobienia tyle doświadczeń z własnymi kończynami, że nie należy mu w tym przeszkadzać ani kępowaniem go, ani też zupełnie niepotrzebną jeszcze gimnastyką. W miarę wzmacniania się mięśni i kośćca będzie dziecko samo siadać; nie należy mu w tem dopomagać przez okładanie go poduszkami, bo lepiej, by mogło wrócić samo — z własnej chęci — do pozycji leżącej, gdy tylko zmęczy się taką próbą.

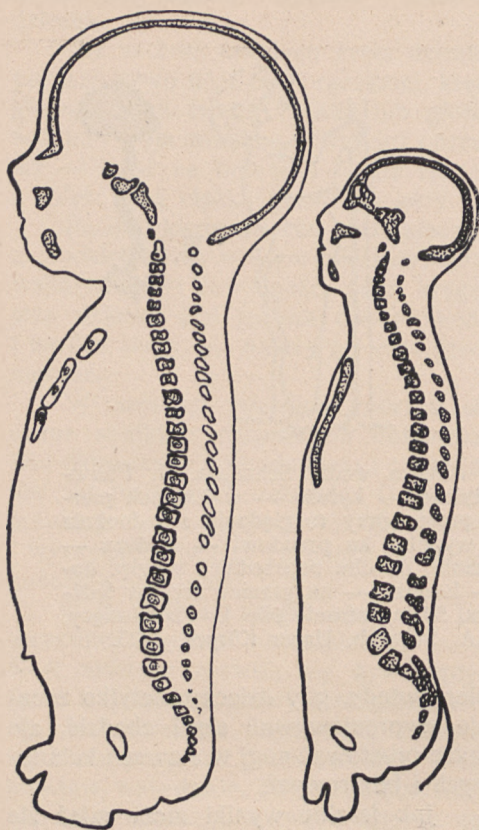
Tak samo będzie z chodzeniem i prostowaniem się; lordoza dolna kręgosłupa (wygięcie z wypukłością skierowaną wprzód) wyrabiać się będzie do-

piero wtedy, gdy dziecko nietylko zacznie wyprostowywać się i chodzić, ale także prostować nogi w stawach kolanowych i biodrowych.

Jak fatalne wyniki może mieć złe zastosowana pomoc w siedzeniu czy chodzeniu dziecka, ilustrują nam rysunki 56 i 57 na stronie 98.

Ćwiczenia gimnastyczne są dla zdrowego dziecka niepotrzebne; dużo wolności i możliwości „ćwiczeń” samodzielnych zupełnie tu wystarczy. W razie niedorozwoju dziecka nieruchawego, powolnego mogą być takie ćwiczenia potrzebne, lecz kiedy i jakie, to wskaże już lekarz pedjatra.

Jeśli zdrowe i normalnie rozwijające się dziecko rusza się wiele, z wolności swej korzysta z zapałem i humorem, nie należy mu w tem przeszkadzać; dziecko małe potrzebuje i znosi bez porównania więcej ruchu, niż dorosły. Stosunek masy ciała do masy mięśni i do mięśnia sercowego jest tak korzystny, że ruch ten mu nie zaszkodzi, byle wykluczyć z niego wszelkie ćwiczenia si-



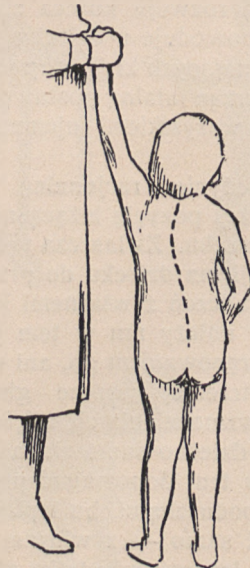
Rys. 55. Przekrój podłużny tułowiu noworodka — po lewej i dorosłego mężczyzny — po prawej. Kręgosłup noworodka jest prawie prosty, u dorosłego ma dwie krzywizny lordotyczne, — w kręgach szyjnych i na granicy lędźwiowo-krzyżowej oraz jedną kyfotyczną — w kręgach piersiowych. Stratz, *Der Körper des Kindes und seine Pflege*, 1928.

łowe i wytrzymałościowe. Naogół, najlepszą podniętą rozwojową dla organizmu dziecka jest jego zabawa, polegająca na próbach posługiwania się własnym ciałem.

Przy ćwiczeniach ruchowych, a także już przy pełzaniu, raczkowaniu, staniu i chodzeniu należy uważać, by dziecko posługiwało się jednakowo oboma kończynami. W przeciwnym razie łatwo dochodzi do nierównomiernego ich rozwoju.



Rys. 56. Noszenie dziecka na ręku bywa często powodem skośnego ustawienia miednicy i wyrównawczego boczno skrzywienia kręgosłupa. Według Spitzzy'ego i J. Müllera.



Rys. 57. Skrzywienie boczne kręgosłupa, spowodowane nieumiejętnym prowadzeniem dziecka za rączkę. J. Müller, *Die Leibesübungen*, 1926.

Tylko około 10% dzieci chodzi przed 10-ym miesiącem, większość dopiero między 10-ym a końcem 1 roku. Niektórzy autorowie podają dla większości dzieci dopiero początek 2 roku, jako czas rozpoczęcia samodzielnego chodzenia. Nie należy z tem zbyt śpieszyć i pomagać, bo wynikiem mogą być krzywe nóżki i zahamowanie wzrostu kończyn.

Jeden z najlepszych znawców tych spraw, Stratz, uważa wolny rozwój dziecka za najlepszy i uważa za normalne takie dziecko, które z końcem 1 roku umie prosto siedzieć i stać, wymówi zrozumiale kilka słów, a w następnych 2—3 miesiącach opanuje chodzenie i zacznie robić postępy w mówieniu.

18. Rozwój uzębienia. Wskazówką do rozpoczęcia odstawiania dziecka od piersi jest pojawienie się pierwszych ząbków, co następuje zazwyczaj między 6 — 8 miesiącem życia. Organizm dziecka przestawia się na pokarm mieszany, dodaje się mu jarzyn przecieranych, kaszki. Co tydzień do 2 tygodni—odpada jedno karmienie piersią; około 9 — 12 miesiąca powinno być dziecko zupełnie odłączone. Sposoby postępowania przy dokarmianiu i odłącza-

niu należy szczegółowo przejść wedle podręczników higieny niemowlęcia; przy stopniowym przeprowadzaniu tego procederu, przebieg — tak dla dziecka, jak i matki — może być zupełnie łatwy i niepołączony z żadnymi zaburzeniami u dziecka, z żadnymi bólami dla matki.

Duże zmartwienia rodzicom i otoczeniu sprawia często sprawa rozwoju uzębienia; wczesny jego rozwój lub opóźnienie bywa tematem poważnych rozważań; ogromna ilość niedomagań, zwłaszcza przewodu pokarmowego, ma być rzekomo spowodowana przez wykluwanie się zębów. W rzeczywistości przyspieszenia te czy opóźnienia mają minimalne znaczenie; zaburzenia zaś w okresie „ząbkowania” mają zupełnie inne powody. Wedle rozwoju uzębienia możemy mówić o następujących okresach rozwojowych:

zupełny brak zębów — do końca 6 miesiąca,

wykluwanie się zębów mlecznych — od 7 miesiąca do 3 roku,

kompletne uzębienie mleczne — od 3 roku do 6 roku,

czas pojawiania się uzębienia stałego — od 7 roku do 12—14 roku,

czas kompletnego uzębienia stałego — od 12—14 roku.

WCZESNE DZIECIŃSTWO. OKRES PIERWSZEJ PEŁNI

(od 2-go roku do końca 4-go roku *)

19. Zęby i ciemiączko. Z początkiem okresu tego — zwykle najdalej do połowy roku trzeciego — posiada dziecko całe uzębienie mleczne z 20 zębów; poniższy schemat wskazuje nam porządek pojawiania się zębów mlecznych:

III	II ^a	II ^a	I ^a	I ^a	I ^a	I ^a	II ^a	II ^a	III
III	II ^a	II ^a	I ^a	I ^a	I ^a	I ^a	II ^a	II ^a	III

Cyfry rzymskie oznaczają, w którym roku życia pojawiają się odnośnie zęby, cyferki arabskie porządek, w jakim się pojawiają; kreska podwójna oddziela zęby górne od dolnych; kreska pojedyn-

cza pionowa — stronę lewą od prawej. Kilkomiesięczne pauzy w pojawianiu się zębów lub zmiany w ich porządku świadczą o zaburzeniach rozwojowych, zwykle o podkładzie krzywym, i wymagają wczesnej porady lekarskiej.

*) Przypominając wszelkie zastrzeżenia co do podziałów, czy to wedle Stratza, czy wedle Mac Auliffe'a, wyrażone na str. 52, będziemy się poprostu dla porządku posługiwać podziałem Stratza; nie należy jednak zapominać, że poszczególne dzieci będą od schematu tego daleko odbiegać, co bynajmniej nie oznacza nienormalnego ich rozwoju.

Jeśli z chwilą urodzin mamy jeszcze otwarte, a więc nieskostniałe, dwa ciemiączka, jedno z przodu i z góry, drugie małe na tyłogłowie, a także nieskostniałe szwy kostne, jest to dowodem niedostatecznego kostnienia i w celu zapobieżenia poważnym skutkom takiego stanu rzeczy wymaga rad lekarskich.

W pierwszym i drugim roku życia pewnych wskazówek co do przebiegu odżywiania się dziecka dostarczyć może zachowanie się ciemiączka przedniego. Ono jedno jest jeszcze otwarte w chwili urodzin dziecka, to znaczy, że jest zamknięte tylko ścięgnistą membraną, a nie kością. Łatwo to wyczuć, obmacując delikatnie główkę dziecka palcami, od przodu i góry; ciemiączka nie należy uciskać.

Ciemiączko duże, przednie powinno od urodzenia aż do zupełnego skostnienia, t. zn. do pierwszej połowy 2 roku życia, stale się zmniejszać; nie zamyka się ono prawie nigdy u normalnych dzieci przed końcem 1 roku. Zatrzymanie się zmniejszania ciemiączka świadczy o procesie krzywiczym i wymaga także porady lekarskiej.

20. Wygląd dziecka. Wzrost dziecka w tym okresie jest jeszcze bardzo szybki, choć już zwalnia; widzimy to na wykresie na str. 43. Tak samo dzieje się z wagą ciała. Różnice między niemowlęciem rocznym i dwurocznym dzieckiem są duże, gdyż wzrost poszczególnych części ciała odbywa się z rozmaitą szybkością, skutkiem czego proporcje, a tem samem i wygląd dziecka, wyraźnie się zmieniają. Skutkiem pojawiania się uzębienia i rozwoju szczęk twarzyczka dziecka staje się większa, niż poprzednio. Głowa prawie zupełnie nie rośnie, lecz tułów i kończyny wydłużają się znacznie, skutkiem czego dziecko 2-letnie jest już znacznie smuklejsze od jednorocznego. Nogi prostują się, ślady *O—nóg* niemowlęcia znikają; baczyć należy w tym czasie, by skutkiem nadmiernego obciążania nóg, przy niedostatecznym jeszcze wyrobieniu kości, stawów,

wiązadeł i ścięgien, nie występowało ustawianie kolan w X. Na rys. 73 na str. 114 widzimy pierwsze oznaki ustawienia X; w razie pojawienia się ich musimy bezzwłocznie zwalczać tak krzywicę, jak i złe ustawienie nóg.

Najczęściej mamy kłopoty z dziećmi 3- i 4-letnimi. W 3-cim roku życia zanika też okrągły i wystający brzuszeczek, postawa dziecka poprawia się, mięśnie zaczynają się bardzo lekko zaznaczać, stawy są wąskie, a skutkiem kontrastu z dość jeszcze okrągłymi kształtami smukłe; ten ostatni punkt — szczupłość w stawach — ma swoje znaczenie, gdyż zmiany krzywicze pogrubiają właśnie kontur stawów.

Tętno dziecka w tym okresie wynosi około 100 uderzeń na minutę (patrz tabelę na str. 74), rytm oddechowy około 30—25 oddechów na minutę.

Ważne są zmiany w typie ruchowym; dwuletnie dzieci ruszają się jeszcze z wielką godnością, ostrożnością i powolnością. Kroki ich i równowaga są nieraz niepewne. U trzyletnich dzieci widzimy już opanowanie ruchów, niepewność znika, gdy tymczasem u czteroletnich stwierdzamy już pewność, celowość i szybkość ruchów. Dla oceny rozwoju charakterystyka ta jest bardzo ważna.

21. Ruch. Wraz z rozwojem możliwości ruchowych wzrasta też potrzeba ruchu dziecka; bo gdy niemowlę spało, ssało i bardzo niewiele ruszało się, to dziecko 2—4 letnie jest już w ciągłym ruchu. Nie należy mu w tem przeszkadzać, lecz pozostawić mu wybór ruchu i wybór odpoczynków, a także nie kępować go ubraniem; przy sprzyjającej pogodzie jak najwięcej słońca i powietrza najlepiej mu zrobi. Ilości ruchu, znoszone przez dziecko, a nawet potrzebne mu, są dla dorosłych wręcz niezrozumiałe; przy wielu godzinach snu i około 3 godzinach mycia się, ubierania i jedzenia pozostaje 6—7 godzin, spędzanych na zabawie, często w prawie ciąg-

łym — dla powierzchownej naszej obserwacji — ruchu.

Dziecko znieśie ruch ten doskonale i będzie się dobrze rozwijać pod warunkiem dobrego odżywiania.

22. Odżywianie. Z ogólnych uwag na str. 82 wiemy już o dużym zapotrzebowaniu dziecka pod tym względem. Pożywienie musi bowiem pokrywać nie tylko zapotrzebowanie kaloryczne, stosunkowo większe u dziecka, niż u dorosłego, skutkiem wielkiej powierzchni (str. 82), ale także pokrywać potrzeby szybkiego rozwoju i wielkiej ilości ruchu. Dziecko w tym wieku powinno jeść regularnie 5 razy dziennie, obficie i bardzo rozmaicie. Przykłady:

- I. śniadanie: mleko lub herbata lekka z mlekiem, bułka z masłem.
- II. śniadanie: zupka mleczna lub kluszczyki lub kaszka lub jajo z chlebem lub chleb z marmoladą. Owoce (najlepiej jabłka, pomarańcze).
- III. obiad: jak starsi ze specjalnym naciśnięciem na jarzyny, zwłaszcza szpinak, groszek, marchewka, fasolki i fasole, oraz kompot. Silne ekstrakty mięsne, przyprawy i sosy ostre niewskazane.
- IV. podwieczorek: mleko lub kakao; bułka z masłem, marmoladą lub miodem. Ciastka.
- V. kolacja: zupka lub kaszka lub jajo; herbata lekka z mlekiem, chleb z masłem. Owoce.

Jak najwięcej różnorodności, częste zmiany, uwzględnianie upodobań dziecka, zamiana jarzyn między sobą, masła ze smalcem, różnorodność owoców, dodawanie do zup kaszek, i wszędzie, jeśli to dziecku smakuje, cukru — to najważniejsze wskazówki. Wszelkie cukierki, czekolady między posiłkami są niedopuszczalne; jeśli dziecko ma na nie ochotę, należy dodać je jako deser do regularnych posiłków. Rozumie się, że alkoholu w żadnej formie dziecku dawać nie wolno.

Dużo ruchu na słońcu i powietrzu oraz zmienna, różnorodna dieta powinny uchronić dziecko w tym wieku od krzywicy; pamiętać jednak należy, że najlepiej zabezpiecza przeciw krzywicy podawanie tranu, zwłaszcza w okresie zimowym. Niema zupełnie potrzeby zmuszania dziecka do brania samego tranu, jeśli mu jego smak jest niemiły, gdyż istnieje cały szereg preparatów witaminowych, zupełnie bez woni i bez smaku, podawanych po kilka kropli dziennie.

23. Czystość. Bardzo ważnym punktem higieny wychowawczej dziecka jest przyzwyczajanie go do czystości; niema najmniejszego powodu do tego, by po wyjściu dziecka z okresu niemowlęcia ograniczać mu używanie wody, jak to się często praktykuje. Zasady kąpieli dziecka pozostają niezmiennione; w razie braku odpowiedniej (dla większego już dziecka) wanieki, doskonałe usługi oddaje zmywanie ciepłą wodą w miednicy. U dziewczynek ważne jest codzienne podmywanie (niezbyt ciepłą wodą), przyczem należy zwracać uwagę na wycieranie od przodu ku tyłowi, by nie zabrudzić ujścia cewki moczowej cząstkami kału. Porządne czyszczenie szczoteczką i mycie zębów jest bardzo ważne, wieczorem i rano. Po myciu zębów wieczorem nie wolno już pozwalać na cukierki czy jakiegokolwiek inne pożywienie.

Ze względu na tak częste u dzieci (w tym wieku i później) zakażenia rozmaitemi „robakami”, trzeba usilnie przestrzegać czystości rąk dziecka. Zabawa i jedzenie winny być ściśle odgraniczone, przed jedzeniem trzeba ręce umyć i wytrzeć; dopiero po skończeniu jedzenia wraca dziecko do zabawy. Wszelkie jedzenie podczas zabaw jest niedopuszczalne ze względu na niebezpieczeństwa zakażenia się i możliwości zanieczyszczenia pożywienia. Szczególną uwagę zwracać trzeba na zabawy dzieci z psami i kotami; z punktu widzenia higieny jest to niedopuszczalne, gdyż prawie zawsze

prowadzi do zakażenia dzieci pasorzycami, jak tasiemce, glisty i t. p.

24. Ubranie. Ubranie dziecka w tym wieku nie powinno być polem popisu dla matki i okazją chlubienia się strojnem dzieckiem. Zasadniczo pamiętać należy, że dziecko bynajmniej ubrania tego nie pragnie; przy każdej też sposobności należy je nago pozostawiać na słońcu i powietrzu, o ile tylko warunki klimatyczne temu sprzyjają. Ponieważ klimat nasz przez znaczną część roku na to nie pozwala, przeto musimy dziecko chronić przed zbytnią utratą ciepła. Ubranie winno być lekkie, przepuszczalne, czyste i nigdzie nie może uciskać.

Skórze dziecka, bardzo wrażliwej i czulej, odpowiadają zwłaszcza materjały bawełniane, lniane, oraz bawełniane wyroby trykotowe; w czasie zimna należy używać nawierzch — nie bezpośrednio na skórę — wełny i flaneli. Najczęściej ubiera się dzieci zbyt ciepło i przeładowuje się je różnorodnymi warstwami ubrań. Z drugiej strony zdarzają się także niezbyt w tym wieku wskazane—niewczesne próby hartowania dziecka przez zbytnie obnażanie go. Nie jest to dobre, gdyż masa ciała dziecka traci względnie dużo ciepła tak, że zbytnie obnażanie go w chłodne dni nie wychodzi mu na korzyść. Widzimy więc, że sprawa jest dość trudna do trafnego rozwiązania. Najlepiej ubrać dziecko tak, by mogło bawić się żywo, biegać i skakać bez zbytniego rozgrzania się i pocenia. Póki się bawi i biega, nie będzie mu zimno; nie może tylko siadać na ziemi ani na kamieniach. Nawet tak okrzyczane „przemoczenie nóg” nie jest bynajmniej niebezpieczne, póki dziecko biega i rusza się; gdy przyjdzie do domu — wprost z zabawy — trzeba je wytrzeć i przebrać, mokre pończochy czy skarpetki zdjąć, nogi wymyć i wysuszyć, ewentualnie wytrzeć alkoholem do sucha.

Pilnie zwracać należy uwagę na unikanie wszelkich zaciskań i utrudniania krążenia krwi. Tak ulubione w ubra-

niach dziecięcych gumki są często bardzo szkodliwe; w skarpetkach i pończochach pod kolanami są one wprost niedopuszczalne. Skarpetki, niczem nie podtrzymywane, pończochy na staniczkach—są tu jedynie wskazane. Buciki muszą być wygodne, luźno sznurowane, zwłaszcza w palcach szerokie; noszenie sandałów jak najdłużej jest polecenia godne. Tak samo długość stopy skarpetek i pończoch musi być duża, by palce nie były ściskane. U chłopców należy nawet uważać, by szelki nie opierały się silnie na barkach, gdyż upośledza to ruchomość szczytów płuc.

25. Sen. Dużo regularnego snu — oto krótka zasada. Różnice indywidualne bywają tutaj duże, nie można więc dawać wskazówek ścisłych. Dziecko roczne śpi jeszcze bardzo dużo, około 18 godzin. W następnych latach spada ilość godzin przespanych do 15 i 14. Dzieci się to zwykle na długi spoczynek nocny i krótki poobiedni. Ważna jest regularność tych spoczynków. W pokoju do spania nie powinno być gorąco, ma on być też dobrze przewietrzany i chłodny.

26. Zabawy. Zabaw nie potrzeba specjalnie opisywać, gdyż w tym wieku dziecko bawi się doskonale samo, najlepiej zaś z rówieśnikami. Wtrącanie się starszych powinno być ograniczone tylko do wypadku, gdy zachodzi rzeczywista potrzeba ochronienia dziecka przed niebezpieczeństwem.

Ważną jest rzeczą, by wszyscy rodzice rozumieli potrzebę ruchu, biegu, zabawy u dzieci w tym wieku i by w miastach, gdzie do łąk, pól, rzek, stawów daleko, potrafili wywalczyć dla swych dzieci odpowiednie warunki. Najdalej o 1 km od mieszkania powinno dziecko móc znaleźć ogródek jordanowski z huśtawkami, przełaznią, kolejkami do zjeżdżania, brodem i piaskiem do zabawy. Parki miejskie nie spełniają bynajmniej swego zadania, gdyż każą dzieciom przechadzać się grzecznie ścieżkami, a wbiegnięcie na trawę grozi konfliktem ze sro-

gą władzą. W zmienianych co kilka dni częściach parku powinny być dla dzieci wydzielane części trawników, na których wolno im i tylko im — nie starszym — bawić się i biegać po trawie. Cały szereg parków, np. w Danji, nie wygląda bynajmniej gorzej od naszych, choć prawie wszystkie trawniki są dostępne dla dzieci, a nawet w niektórych częściach dla starszych.

Pod tym względem miasta nasze są skandalicznie zacofane i zupełnie o swoich najmłodszych obywatelach nie pamiętają. Ogródkami, dostępnymi dla dzieci, powinny być wszelkie kawałki gruntu, nieużyteczne do innych celów; każde podwórze między domami, każdy teren nie-

zabudowany, znaczne części ulic o bardzo małym ruchu, ulic ślepych i t. p. mogą być zmienione na trawniki. Obowiązkiem rodziców jest walczyć o te płuca wielkich miast dla swych dzieci i dla siebie. Ogródki do spacerów z niemozwłotami najdalej o 500 m od każdego domu, ogrody jordanowskie dla małych dzieci najdalej o 1 km od domu, boiska dla dzieci w wieku szkolnym, położone, o ile możliwości, na peryferjach miasta i poza nimi z dobrze zorganizowanymi dojazdami — oto program konieczny dla młodzieży. Wykonania tego programu winni domagać się rodzice od t. zw. „ojców” miast.

PIERWSZE WYDŁUŻENIE (5-y, 6-y i 7-y rok życia)

27. Charakterystyka pierwszego wydłużenia. Przypominając wszelkie zastrzeżenia co do wartości podziału wedle Stratza, wspomniane na str. 52, możemy jednak w większości wypadków stwierdzić przebieg rozwoju i wagi dziecka, podobny do przedstawionego na wykresie 10 na str. 44. Tempo wzrostu jest w tym okresie życia szybsze, niż przybytku na wadze; w wyniku otrzymujemy wydłużenie ciała. Ponieważ w dodatku wydłużenie to dotyczy w znacznie silniejszym stopniu tułowia i kończyn, niż głowy, przeto wrażenie wzrokowe wydłużenia jest bardzo wybitne. Czas wydłużenia tego ulega znacznym wahaniom; wyjątkowo rozpoczyna się ono już w 4-y roku życia, rzadko trwa jeszcze w 8-y roku. Przebieg bywa też bardzo rozmaity, gdyż może być zarówno nieznaczny, jako też szybki i gwałtowny. Zdarza się, że okres takiego szybkiego wzrostu pojawia się w czasie ozdrowienia po chorobie lub też po pobycie w dobrych warunkach wiejskich, morskich czy podgórskich na wakacjach.

Znacznym zmianom ulega też w tym czasie stosunek poszczególnych części

twarzy do siebie, skutkiem przygotowania się szczęk, górnej i dolnej, do trwałego użębienia. Pierwsze zęby trwałe — t. j. trzecie trzonowe — pojawiają się zwykle w 7-y roku i pozostają już na stałe. Skutkiem rozwoju szczęk twarz dziecka zaczyna tracić swą dzieciinną okrągłość, zaznaczają się na niej już pierwsze ślady rysów, charakteryzujących później twarz dorosłego człowieka. Tak samo w ogólnych konturach dziecka, zwłaszcza miednicy i bioder, rysunku nóg, pojawiają się pierwsze ślady późniejszego zróżnicowania płciowego.

Tętno w tym wieku zwalnia już, wynosząc 80 — 100 na minutę; patrz tabelę na str. 74. Rytm oddechowy zwalnia również, choć jest jeszcze dość szybki — 25 oddechów na minutę.

28. Ogólne zasady higieny tego okresu. Mówiliśmy już o poważnych niebezpieczeństwach, zagrażających niemowlęciu w pierwszym roku jego życia (na str. 89), oraz o dużej śmiertelności także i w następnych latach życia dziecka. Okres obecnie omawiany jest pod tym względem znacznie lepszy, to też zdarzające się wtedy niebezpieczeństwa wynikają często z nieuwagi rodziców i wy-

chowawców lub też z ich nieumiejętności. W dziecku tkwi bowiem potężna siła rozwojowa, która doprowadzi do rozwoju dziecka, jeśli tylko nie będziemy w tem zbyt przeskadzać, jeśli damy dziecku choćby wystarczające tylko warunki życia do rozwoju. Na stronach 36-7 mówimy o warunkach biologicznych, umożliwiających życie i rozwój dziecka. Niestety, zbyt często nie pamięta się o tych zasadniczych różnicach między dzieckiem i dorosłym. Wobec niemowlęcia, a później dziecka w pierwszych latach życia, trudno jeszcze zapomnieć o olbrzymiej różnicy, dzielącej te okresy od ludzi dorosłych; ale w obecnie omawianym okresie bardzo często zapominają dorośli wychowawcy o dziecinnych właściwościach, robiąc z dzieci „starych maleńkich” z dużą szkodą dla ich rozwoju.

29. Potrzeba ruchu i zabaw. Cudownie ubrana laleczka — 5 czy 6-letnia córeczka — drepcząca poważnie za rączkę z mamusią lub siedząca w parku na ławce nieruchomo, by nie zmiać i nie pobrudzić sukienki, jakżeż zazdrości nędznie ubranej dziewczynce, która radośnie bawi się łopatką z innymi dziećmi. Jakżeż nudzi się chłopak czy dziewczynka w tym wieku na wizycie z mamusią u drugiej pani, u której niema dzieci - rówieśników do zabawy. Ciągłe przebywanie dziecka ze starszymi, ciągłe strofowanie go, by nie krzyczało, by nie biegało i t. p., hamuje tylko rozwój dziecka.

Potrzeba ruchu w tym wieku jest równie duża, jak poprzednio; nie należy też dziecka krępować i od ruchu tego powstrzymywać. W razie gwałtownego przebiegu procesu wydłużania się wystąpi prawdopodobnie w tym czasie u dziecka chęć do przedłużania odpoczynków, a nawet nie będzie zbyt trudne nakłonienie dziecka do leżenia po obiedzie. Będzie to dla niego korzystne.

Wogóle w tym wieku mądra i dobra jest taka opieka, która potrafi zająć

i zabawić dziecko, usuwając się sama jak najbardziej w cień i wtrącając się tylko wtedy, gdy trzeba usunąć jakieś istotne — nie urojone — niebezpieczeństwo.

Zarazem przestrzec należy rodziców przed zbyt niemiernym izolowaniem dziecka; najlepsza pielęgniarka czy nauczycielka z przedszkola nie zastąpi dziecku jego rówieśników. Żadna gimnastyka, żadne ćwiczenia przymusowe nie zastąpią mu zwykłej zabawy z innymi dziećmi. Okresy żywego ruchu i odpoczynku najlepiej układają się przy zabawie.

30. Postawa. Postawa dziecka w tym okresie jest zwykle dobra, gdyż rzadziej, niż w poprzednim okresie, mamy do czynienia z nadmierną bojaźliwością rodziców w wypuszczaniu dziecka z domu. Dziecko w zabawach swoich, czy to z rówieśnikami, czy samo, jest ogromnie żywe, co chwila zmienia swą postawę, rusza się żywo i szybko oraz bardzo rozmaicie; w wyniku rozwój jego jest wszechstronny. Zręczność ruchowa dziecka wzmagą się, a i siły dziecka wzmocniły się w tym okresie nadzwyczajnie. Doskonale stwierdzić to mogą na sobie dorośli, gdy zaczną pomagać dzieciom w budowie zamków piaskowych lub „kanałów” nad morzem czy rzeką. Dziecko daje z siebie w takiej zabawie nieproporcjonalnie wielką ilość pracy. Wytrzymałość dziecka na pracę, przerywaną odpoczynkami częstymi, choć nie zbyt długimi, wzmagą się znacznie.

31. Odżywianie. Łatwo zrozumieć na podstawie wywodów na str. 82 potrzebę dobrego i różnorodnego odżywiania dziecka w okresie wzrostu. Organizm potrzebuje bardzo wielu różnorodnych cegiełek do budowania swych komórek; należy mu je dać. Pożywienie musi być nie tylko mleczno-jarskie, ale powinno zawierać dość białka w łatwo przyswajalnej formie; musi więc dziecko — raz dziennie — dostawać mięso, a jaja również są wskazane. Pamiętać także trzeba o dostatecznej ilości tłu-

szczów. Za napój doskonale służy mleko słodkie i kwaśne. Wśród jarzyn nie zapomnieć o zielonych jarzynach, grochu, fasoli, kapuście kwaszonej. Jako dodatek do posiłków chętnie jedzą dzieci cukier w kostkach, owoców jak najwięcej, sok z cytryny, kompoty.

32. Czystość. Ubranie. Co do mycia i czystości, pozostaniemy przy tych samych uwagach, co w poprzednim okresie, tylko z jeszcze większym naciskiem należy w tym wieku uważać na konieczność codziennego zmywania całego ciała.

Trudności sprawi w tym wieku dalsze przyzwyczajanie do czystości rąk przed jedzeniem; należy jednak pilnie tego przestrzegać, by chronić dzieci przed zaburzeniami przewodu pokarmowego, przed pasorzytami z ich wpływem wyścieńcującym.

Zwracać dalej należy uwagę na objawy, spowodowane obecnością pasorzytów, jak bóle brzucha, wymioty lub skłonność do wymiotów, swędzenie w okolicy odbytu, zły wygląd, niespokojny sen; najważniejszą rzeczą jest naturalnie oglądanie stolca dziecka, w którym można czasem zobaczyć białawe glisty. W razie takiego stwierdzenia nie należy nigdy zwlekać z leczeniem, a niezwłocznie zasięgnąć porady lekarskiej i skrupulatnie przeprowadzić leczenie.

O ubraniu możemy powiedzieć to samo, co poprzednio. Pilnie baczyć trzeba, by dziecko samo nie ścisnęło się zbyt ani w pasie, ani też żadnych tasiemek czy sznurków zbyt silnie nie zaciągało. Dzieci są do tego często skłonne, twierdząc, że ubranie, pończochy czy buciki spadają im w czasie żywej zabawy i biegania.

Duży kłopot sprawia utrzymanie w należytej czystości bielizny i ubranka, w tak nieprawdopodobnie szybki i skuteczny sposób brudzonego przez dzieci w tym wieku. A pamiętać należy, że przebywania dziecka na świeżem powietrzu i jego ruchu na dworze nie wolno poświęcać dla oszczędzania czystości

ubrania. Nawet w razie niepogody dziecko musi się wybiegać; jeśli wróci zabłocone i z przemokniętymi nogami, trzeba je przebrać na sucho, a ubranie i buciki wysuszyć, by na drugi dzień znowu mogły zmoknąć. Dla ubrania, jego czystości, wyglądu i długotrwałości jest to błędne koło z wyjściem... jedynie na zniszczenie, ale dla dziecka jest to jedyna droga, nie hamująca jego rozwoju.

33. Sen. Przestrzec tu należy przed często zdarzającym się, a szkodliwym zwyczajem pozwalania dziecku - jednakoż, czy też dzieciom najstarszym na długie pozostawanie wieczorem w gronie starszych. Jest to dla dziecka szkodliwe, bardzo często ono samo nawet tego zbyt nie pragnie, a jedynie ciasnota mieszkaniowa, późny tryb życia domowników, spędzających znaczną część dnia przy pracy poza domem, powoduje późne zasypianie dzieci, z dużą szkodą dla nich. W tym wieku potrzebuje dziecko jeszcze ciągle swych 12 — 14 godzin regularnego snu.

34. Zabawy. Co do zabaw, wszystkie poprzednie uwagi zachowują dalej swe znaczenie. Dodać do nich jeszcze należy, że zawsze pomyśleć warto także i o warunkach, w jakich zabawy się odbywają. Gdy mamy do wyboru zabawę na dworze czy w mieszkaniu, zawsze należy oddać pierwszeństwo zabawom na wolnym powietrzu. Tak samo, w razie konieczności zabawy w mieszkaniu, trzeba starać się o umożliwienie dzieciom biegania, poruszania się na większej przestrzeni, a nie żądać od nich ograniczania się do ciasnego kąta lub jednego pokoiku. W niemowlęctwie i najwcześniejszym dzieciństwie dzieci ze śródmieścia z konieczności były skazane na ogródki i parki, położone w samym mieście. W „poważnym” wieku 5 do 7 lat, o którym obecnie mówimy, należy już jak najczęściej korzystać z możliwości wprowadzania dzieci z miasta na wolne

przestwory zamiejskie, na powietrze nieprzesyczone kurzem i dymem.

Tak samo wybór miejscowości wakacyjnej powinien stwarzać jak najlepsze warunki dla dziecka w tym wieku; najcenniejszy jest pobyt nad naszym morzem z dobroczynnym wpływem mor-

skiego powietrza na organizm dziecka. W żadnym wieku nie działa ono tak cudownie, jak właśnie w opisywanym tutaj okresie. Lecz także pobyt na wsi, z dużą dawką wolności dla dziecka, działa cuda dla opóźnionego często w rozwoju dziecka miejskiego.

PÓZNE DZIECIŃSTWO. DRUGA PEŁNIA.
(8-y, 9-y i 10-y rok życia).

35. Charakterystyka okresu drugiej pełni. Jest to ostatni okres, w którym możemy omawiać jeszcze wspólnie rozwój obu płci. Okres drugiej pełni jest u dzieci wyraźniej zaznaczony, niż poprzedni; widzimy to dość jasno na wykresie 17, str. 51. Organizm dziecka zbiera teraz siły do potężnej pracy, która go czeka w okresie drugiego wydłużenia i w czasie rozwoju płciowego.

Wzrost odbywa się wolniej, niż poprzednio; mówiła nam już o tem tablica Godina na str. 43, oraz tabele i wykresy na str. 50. W przeciwieństwie jednak do okresów poprzednich dość znaczna część tego wzrostu przypada na głowę; skutkiem pojawienia się uzębienia stalego rozwijają się dolne partje twarzy wybitnie. Zmienia się stosunek twarzy do czaszki, twarz staje się większa, nie jest już tak zupełnie dzieciennie okrągła, lecz zaczyna się wydłużać w owal.

Przyrost wagi ciała zwalnia nieco mniej, niż przyrost wzrostu; w wyniku otrzymujemy właśnie okres drugiej pełni. W sposobie wypełniania ciała zaznacza się jednak różnica płciowa, zwłaszcza pod koniec tego okresu. Chłopcy rozszerzają się w wymiarze barkowym i piersiowym, dziewczęta w biodrach, miednicy, udach.

Ważnym punktem rozwojowym jest także zmiana uzębienia mlecznego na stałe. Rozpoczyna się to w 7 roku życia pojawieniem się 3-cich zębów trzonowych; dziecko posiada więc w tym wieku 30 zębów mlecznych i 4 zęby trzonowe stałe. W następnym, 8 roku życia,

zaczyna się zastępowanie zębów mlecznych stałymi, w takim porządku, jak to widzimy na schemacie poniżej.

	Lat	7	8	9	10	11	12	13	14	15
oznaczenie:		IIT	IS	IIS	IT	IIT	IVT	VT		
		T	S		K					
zęby:	ilość	4+4+4	+4+8	+4	+4	=32				
T	—	trzonowe,	S	—	siekacze,	K	—	kły.		

Cyfry rzymskie oznaczają miejsce zęba, licząc od linii środkowej, n. p. I S oznacza pierwszy (najbliższy linii środkowej) siekacz.

Poważniejsze odchylenia od tego schematu oraz opóźnienia wymagają porady lekarza. Zwykle chodzi w takich wypadkach o zaburzenia rozwojowe, często na podstawie złego doboru pokarmów.

Pojawiający się w tym okresie większy rozwój umięśnienia prowadzi łatwo u chłopców do zapału dla ćwiczeń, wymagających dość znacznej siły. U dziewcząt jest on mniej wyraźnie zaznaczony, gdyż na przyrost składają się tak tkanka mięśniowa, zwłaszcza w udach, jak i tkanka tłuszczowa, najwyraźniej na biodrach. Dziewczęta pod koniec tego okresu dorównują chłopcom pod względem wysokości, a często przewyższają ich w wadze ciała.

36. Ruch. Omawiamy obecnie wiek szkolny dziecka. Musimy postawić fakt ten na pierwszym miejscu, gdyż ma on olbrzymi wpływ na rozwój dziecka, niestety, wpływ niekorzystny. W okresie przedszkolnym dziecko spało, bawiło się i jadło; oto był cały jego program. Poza spaniem, które zabierało największą część doby, następną pozycją był żywy ruch przy najrozmaitszych zabawach.

Stanowiło to około 6 godzin dziennie. Obecnie, w wieku szkolnym, przechodzi dziecko nagle na zupełnie inny rozkład czasu: wstawanie, wyjazd czy wyjście do szkoły, 3—4 godzin nauki, powrót do domu, obiad, odrabianie lekcyj, rozmaicie długie w zależności od szkoły, od zdolności dziecka i od udzielanej mu pomocy. Dobrze bywa, gdy po tym całym programie pozostaną dziecku jeszcze 2 godziny na zabawę; będą to zwykle godziny wieczorne.

Zabawa odbędzie się często w ciasnym pokoju, nie można biegać, brak jest ćwiczeń dla narządu ruchowego, narządu krążenia i oddechowego; brak podnieć rozwojowych dla organizmu dziecka. Skutkiem takiego systemu nie należy się dziwić. Zbyt krótki okres ruchowy nie może wyrównać szkodliwości, spowodowanych zbyt długim dla dziecka siedzeniem w szkole i uczeniem się w domu. Pewną przeciwwagą mogłaby stanowić tutaj codzienna godzina szkolna zabaw ruchowych i gier. Niestety niema jej w programie szkolnym; 2 czy 3 godziny tygodniowo gimnastyki są tylko niewystarczającą namiastką.

Poza tą codzienną godziną ćwiczeń w szkole potrzebaby jeszcze dziecku (w tym i późniejszym wieku) przynajmniej dwóch wolnych popołudni na tydzień. W obecnej szkole, przy żywym kontakcie rodziców z kierownictwem szkoły, do obowiązków rodzicielskich należy upominanie się o dostateczną ilość ruchu dla dzieci w szkole, o nieprzeciążanie ich godzin popołudniowych lekcjami domowymi. Obecne programy nie są jeszcze pod tym względem odpowiednie; dzieci mają za mało ruchu, za dużo siedzą.

Lecz nietylko szkole trzeba stawiać takie wymagania. Tak samo i rodzice muszą ze swej strony dołożyć starań, aby dziecku umożliwić należyte spożytkowanie pozostającego wolnego czasu. Ważne dla rozwoju dziecka jest, aby konieczne przebywanie na powietrzu od-

bywało się jeszcze w ciągu dnia, możliwe na słońcu. Odrabianie lekcyj przypadnie raczej na godziny po zmroku. Przy doborze zabaw pamiętać trzeba o tak ulubionych w tym wieku zabawach piłką.

Obecny okres rozwojowy ze swoim dość korzystnym stosunkiem masy ciała do powierzchni ciała jest najwłaściwszy do opanowania sztuki pływania. Grecy mówili „tak był nieokrzesany, że ani czytać ni pisać, ni pływać nie umiał”. Przez opanowanie pływania nie należy jednak rozumieć samego faktu przepłynięcia kilkunastu czy kilkudziesięciu metrów, lecz opanowanie kilku sposobów pływania, wraz ze skokami do wody oraz z podstawowymi pojęciami o ratownictwie. Czynniki wychowawcze, które dopuszczają, by 10-letnie dziecko nie czuło się na wodzie bezpiecznie, nie spełniają należycie swych obowiązków.

37. Odżywianie. Dziecko w tym wieku jada już w sposób zbliżony do dorosłych. Niezbyt wiele mięsa, jak najmniej ostrych przypraw, jaja, potrawy mączne, dużo jarzyn i owoców, możliwie urozmaiconych, mleko słodkie i kwaśne, jako główny napój — to najważniejsze wskazówki. Dobre i świeże tłuszcze w dostatecznej ilości, w zimie więcej tłuszczu i cukru, regularne godziny posiłków, niepozwalanie na zbyt szybkie jedzenie, zważanie na porządek żucia, oto znowu wytyczne, które w wyniku powinny dać doskonałą linię rozwoju dziecka.

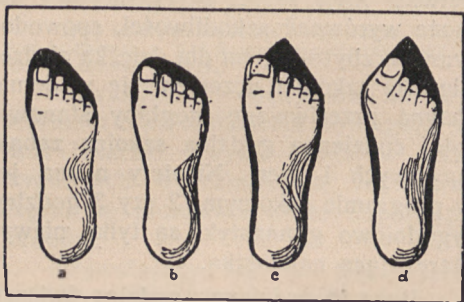
38. Czystość. Czystość stanowi w tym wieku poważny kłopot. Nieraz zdarzy się, że dziecko, przed chwilą porządnie i czysto ubrane, pojawi się za chwilę przed rodzicami czy opiekunami w zastraszającym stanie. Potrzebę ruchu dziecka musi się jednak uwzględniać, dając mu ubranie przystosowane do tego i nie krępujące go. Niemalą rolę zaczyna teraz odgrywać kwestja pocenia się dziecka w czasie żywego ruchu i zabawy. Dla oddychania skóry konieczne jest

tu codzienne zmywanie całego ciała niezbyt zimną wodą (24—30° C); co najmniej raz na tydzień, lepiej dwa, należy dziecko umyć przy tem porządnie mydłem i ciepłą wodą. Musi to być wykonane z całą dokładnością. Liczne w tym wieku zadrapania, ranki, potłuczenia, goją się bardzo łatwo, o ile tylko nie zostały one zabrudzone; jodyna, woda utleniona, czysty alkohol oddadzą tu duże usługi. Opiekunowie powinni umieć zakładać łatwe opatrunki. Błędy mszczą się przedłużeniem gojenia się, a czasem poważniejszymi komplikacjami.

39. Ubranie. Z powodu żywego ruchu potrzebuje dziecko w wieku tym niezbyt ciężkiego ubrania, by nie powodowało zbyt dużego pocenia się w czasie zabawy. W razie dalszych odległości, przebywanych między domem a szkołą, czy ogrodem lub boiskiem — musimy pamiętać o zapewnieniu dziecku ciepła w czasie zimnych dojazdów, przez dobre wierzchnie okrycie przy równoczesnym ubraniu tak dobranem, by nie rozgrzewało dziecka podczas ruchu. U dziewczynek specjalnie wrażliwym punktem jest teraz brzuch i pęcherz, należy więc zawsze pamiętać o ciepłych majteczkach w zimie, a o zwykłych w lecie. Niedopuszczalne jest siadanie nieosłoniętymi częściami ciała wprost na kamieniach, ziemi, trawie. Najpóźniej w tym wieku trzeba dziecko nauczyć samodzielnego opiekowania się swoim zdrowiem; będzie to dotyczyć zwłaszcza odpowiedniego ubierania się czy rozbierania do zabaw, gier, różnych gałęzi sportu, oraz ubierania się po odbyciu tych ćwiczeń. Należy przestrzegać dzieci przed nagłym kończeniem gry lub zabawy, rzucaniem się na ziemię czy na ławkę dla odpoczynku; łatwo wtedy o przeziębienie. Wolnymi, nie męczącymi ruchami powinno dziecko (tak samo później młodzież starsza, a nawet dorośli) rozbierać się samo bez obcej pomocy, zmywać w niezbyt zimnej wodzie, lepiej w ciepłej, a następnie również niezbyt szybkimi

ruchami dobrze wytrzeć i ubierać, zależnie od tego, w jaki sposób udaje się do domu. Jeśli idzie pieszo, może być lekko ubrane, jeśli jednak jedzie, to należy pamiętać, że prawie zawsze, mimo zakazów, odbywa się ta jazda na otwartych postojach tramwajowych; jazdy takie stanowią zwykle najpodatniejszy moment dla zaziębień.

Specjalną pieczołowitością należy otoczyć nogi dzieci; wielogodzinne już w tym wieku albo nawet całodzienne pozostawianie nogi w buciku może w krótkim czasie poważnie nogę zdeformować. Najważniejsze punkty, na które tak rodzice, jak i wychowawcy muszą zwrócić uwagę, ilustruje nam rys. 58.



Rys. 58. Dobre i złe postacie bucików: a i b — dobre formy podeszwy, nie zniekształcające nóg, c — tak zw. symetryczna forma podeszwy, nie pokrywająca się z zarysem nogi; d — deformacja nogi, zwłaszcza palców, spowodowana symetrycznie spiczastem obuwem. J. Müller, Die Leibesübungen, 1926.

Zupełnie niewskazane są wysokie buciki sznurowane, utrudniające krążenie krwi w nodze, a tem samym ułatwiające odmrożenia. W okresie mrozów i chłódów najlepsze dla dziecka są grube, ciepłe skarpetki lub pończochy i półbuciki, pozostawiające kostkę wolną, na to zaś śniegowce. W ten sposób dziecko będzie miało w szkole i w domu suche i ciepłe nogi. Wszędzie tam, gdzie to tylko możliwe, gdy dziecko ma biegać po pokojach lub salach i korytarzach szkolnych, czy-

stych i gładkich, niech używa pantofelków sukiennych o miękkiej podeszwie.

40. Postawa. W tym wieku równie ważnym punktem będzie odpowiednie noszenie książek. Do lat 14-tu należy bezwzględnie dążyć do zabezpieczenia dzieci przed skrzywieniami kręgosłupa i obniżeniami łopatek wskutek jednostronnego obciążania się książkami. Jedynie tornister lub plecak jest odpowiedni dla dziecka, gdyż równomiernie rozkłada na ramiona dość znaczny często ciężar książek. Ustępować tu dzieciom, chcącym już nosić książki, „jak starsi” — nie wolno, bo w tym wieku dopiero ustala się postawa dziecka, dotąd bardzo chwiejna.

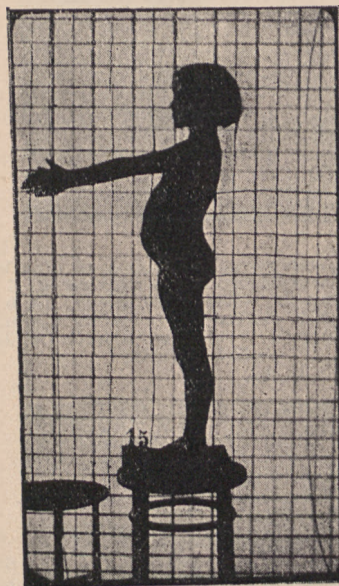
Na stronach 55 — 60 omówiliśmy sposoby badania postawy i oceny samej postawy. Mówiliśmy tam o postawie młodzieży i dorosłych z tego powodu, że dopiero wtedy jest ona na tyle niezmienna, że można ją ustalić, obejrzeć i ocenić. Ustalenie postawy u dziecka do lat 7-u jest bardzo trudne, gdyż normalne, zdrowe dziecko jest tak ruchliwe, zmienne, że za każdym razem inaczej się ustawi. Łączy się to zarazem z ogromną łatwością wpływania na tę postawę.

Przejdźmy w krótkości rozwój postawy. Kręgosłup niemowlęcia przedstawia nam rys. 55 (lewy). Jak widzimy, nie mamy tam jeszcze krzywizn tak charakterystycznych dla dorosłego, rys. 55 (prawy). Rycina 54 przedstawia nam (wedle Spitz'yego) rozwój krzywizn kręgosłupa u dziecka. Widzieliśmy już na rys. 56 i 57 na str. 98, jakie są skutki nieodpowiedniego noszenia dziecka na rękach czy prowadzenia go w nieodpowiedni sposób; jest to okres, w którym krzywizny kręgosłupa dopiero się wyrabiają, niema zaś jeszcze mowy o ich ustaleniu. W wyniku trzeba w całym tym okresie, od niemowlęstwa aż do wieku szkolnego, dobrze uważać, by rozwój postawy dziecka postępował normalnie.

W wieku szkolnym mamy do czynienia z nieustalonym jeszcze kręgosłu-

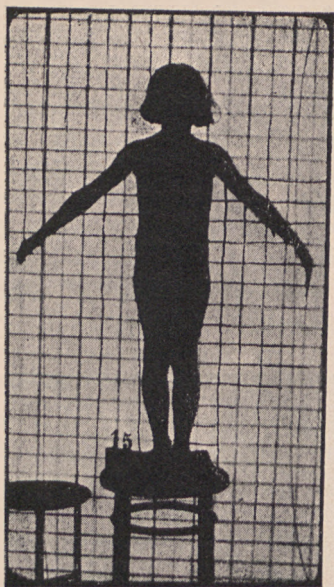
pem; złe noszenie książek, złe siedzenie w ławkach szkolnych i w domu wpływa fatalnie na ustalenie się postawy.

Parę przykładów przytaczamy poniżej (rys. 59—62); są to dzieci ze sfery bardzo biednej, bo od dłuższego czasu bezrobotnej. W tym wieku jednak i dzieci dobrze rozwinięte wykazują jeszcze duże błędy (rys. 61). Najważniejsze jest częste kontrolowanie postawy dziecka.

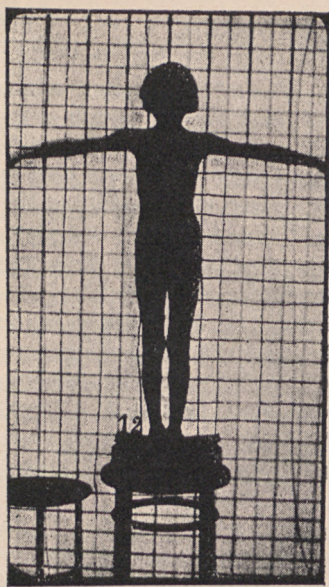


Rys. 59. Dziewczynka 7 letnia ze sfer bardzo biednych bezrobotnych, złe odżywiana. Profil. Postawa D; dostrzeżone błędy: II-b, III-c, IV-d, VI-c, VII-d, VIII-b (patrz strony 57 i 58). Zdjęcie błędnie wykonane, gdyż ręce za wysoko podniesione i zbyt wyprostowane. Z materiałów Rady Naukowej Wych. Fiz., zdjęcia Dr. Janiny Dybowskiej.

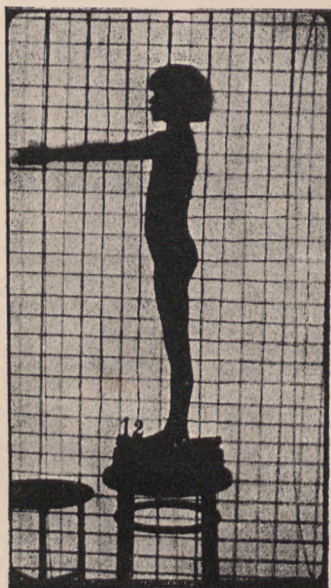
Jeśli postawa ta jest zmienna, jak to najczęściej w tym wieku u dzieci widzimy, to niema powodu do zbytowego przejmowania się błędami postawy, są one również zmienne, a więc nieustalone i jeszcze nie są niebezpieczne. Największą uwagę zwrócić się musi na boczne skrzywienia, powstające skutkiem złego siedzenia, a czasem skutkiem noszenia książek w jednej ręce. Rys. 63 wskazuje nam bar-



Rys. 60. Dziewczynka 7 letnia ze sfer bardzo biednych bezrobotnych, źle odżywiona. Z przodu. Postawa D; dostrzeżone błędy: IX-b, X-b, XII-c (patrz strony 57 i 58). Z materiałów Rady Naukowej Wych. Fiz., zdjęcia Dr. Janiny Dybowskiej.



Rys. 62. Dziewczynka 9 letnia ze sfer bardzo biednych bezrobotnych, źle odżywiona. Z przodu. Postawa B; dostrzeżone błędy: X-b, XI-b, XII-c (patrz strony 57 i 58). Zdjęcie błędne, ręce za wysoko podniesione. Z materiałów Rady Naukowej Wych. Fiz., zdjęcia Dr. Janiny Dybowskiej.



Rys. 61. Dziewczynka 9 letnia ze sfer bardzo biednych bezrobotnych, źle odżywiona. Profil. Postawa B; dostrzeżone błędy: I-b, III-b, IV-a, VI-b, VII-c (patrz strony 57 i 58). Zdjęcie błędne, jak na rys. 59. Z materiałów Rady Naukowej Wych. Fiz., zdjęcia Dr. Janiny Dybowskiej.

dzo celowy sposób badania symetrii; przy drobnych skrzywieniach lub opuszczeniu jednostronnem ręki oba trójkąty zaczynają się różnić, co można prawie na pierwszy rzut oka zauważyć. Dalsze rysunki 64—6 wskazują rozmaite skrzywienia, dość często spotykane. W wieku do lat 14—16 spotykamy je u większości młodzieży szkolnej, w słabym stopniu zaznaczone, ale łatwo już dostrzegalne, o ile weźmiemy do ręki kawałek węgla drzewnego lub specjalny ołówek (t. zw. dermatograf), i zaznamy nim na plecach dziecka wyrostki kolczyste kręgow



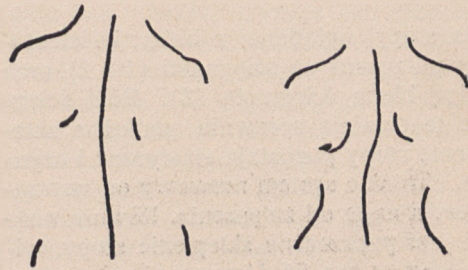
Rys. 63. Początek skrzywienia kręgosłupa na prawo; oba trójkąty między ramionami i tułowiem wyraźnie się różnią. Prawy z n a c z n i e w i ę k s z y. Schmidt, Unser Körper, 1923.

oraz kontury łopatek, jak to widzimy na rys. 64 i 65. W razie spostrzeżenia czy to skrzywienia bocznego, czy złej postawy ogólnej należy zwrócić się bezwzględnie o poradę do lekarza szkolnego i prosić nauczyciela wychowania fizycznego o specjalne zajęcie się dzieckiem. Rzadko kiedy pochodzą te błędy z przemęczenia dziecka ćwiczeniami, znacznie częściej ze zbyt długiego siedzenia, a zbyt małej ilości ćwiczeń. Rzeczy tych nie wolno zaniedbywać, owszem należy możliwie szybko przeciwdziałać im, gdyż ustalony błąd postawy lub skrzywienie wymaga już kilkumiesięcznej pracy dla poprawienia ich.

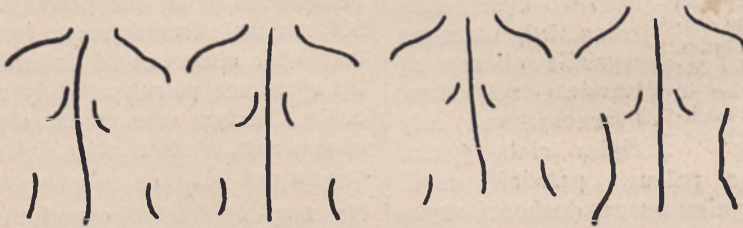
Sprawa ta jest często niedoceniana u nas; naturalnie, że przy 2 godzinach tygodniowo ćwiczeń i w klasach, liczących po 40 — 50 dzieci, nie można indywidualizować ćwiczeń. Część dzieci pozostaje w tyle za swymi rówieśnikami, a zaznacza się to wydatnie w postawie. Potrzebują one specjalnych ćwiczeń leczniczych w zespołach, prowadzonych przez fachowych instruktorów, pod kierownictwem lekarza - ortopedysty. W wielkich miastach Polski jest to możliwe; nauczyciele i rodzice powinni starać się więc o tworzenie takich zespołów. Da to duże korzyści dzieciom o poważniejszych błędach postawy i znaczniejszym niedorozwoju fizycznym; dogonią one swych rówieśników i przyłączą się do ich zabaw; nie pozostanie im na całe życie przykre uczucie odsunięcia ich na szary koniec.



Rys. 64. Boczne skrzywienie kręgosłupa w wyniku nierówności kończyn dolnych. Mc Kenzie, Exercise in education and medicine, 1923.



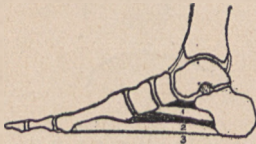
Rys. 65. Boczne skrzywienie kręgosłupa i opuszczenie prawej łopatki u młodej kobiety (po lewej). Typowe wygięcie w S kręgosłupa u młodej dziewczyny (po prawej). Mc Kenzie, Exercise in education and medicine, 1923.



Rys. 66. Cztery wykresy, ilustrujące poprawę wygięcia w S kręgosłupa w czasie trzyletnich ćwiczeń leczniczych. Mc Kenzie. Exercise in education and medicine, 1923.

41. Nogi i chód. Błędy postawy, a nawet drobne skrzywienia kręgołupa, mogą być spowodowane przez wadliwe ustawienie stopy.

Do zrozumienia budowy stopy i jej działania posłużą nam rys. 67 i 68. Na rys. 67 widzimy budowę sklepie-



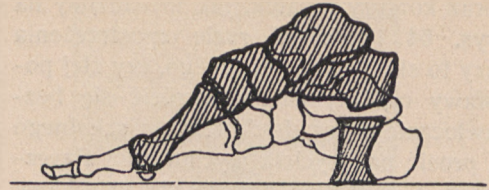
Rys. 67. Łuk podłużny sklepienia stopy. 1 i 2 — ścięgna, 3 — błona ścięgnista. Schemat według Mc Kenzie, Exercise in education and medicine, 1923.

nia stopy, oglądanej z boku; kości stopy połączone są ścięgnami (1 i 2) oraz silną błoną ścięgnistą (3). Póki ścięgna te działają sprawnie, podłużne sklepienie stopy pozostaje elastyczne i czynne, chroniąc system nerwowy od wstrząsów, a nogę od zmęczenia. Równie ważne jest poprzeczne sklepienie stopy, widoczne na rys. 68. Utrzymanie tego sklepienia zależne jest od działania ścięgien długich mięśni łydki.



Rys. 68. Łuk poprzeczny sklepienia stopy i ścięgno długiego mięśnia łydki. Schemat według Mc Kenzie, Exercise in education and medicine, 1923.

Ponieważ ścięgna te działają głównie w środkowych częściach sklepienia podłużnego stopy, prze to łatwo będzie nam zrozumieć, dlaczego wysokie obcasy są bardzo szkodliwe. Przenoszą one cały ciężar ciała (patrz



Rys. 69. Położenie kości stopy boso i w obuwiu o wysokim obcasie. Skośnie prążkowane — położenie kości przy użyciu wysokiego obcasa. J. Müller, Die Leibesübungen, 1926.

nie, że nogi płaskie znacznie szybciej się męczą, pozatem są brzydkie, powodują brzydki chód i gorszą postawę.



Rys. 70. Ślad stopy poczernionej farbą drukarską na papierze: po lewej — stopa płaska, po prawej — po pięciu miesiącach specjalnych ćwiczeń wróciła stopa do normalnego stanu. Mc Kenzie, Exercise in education and medicine, 1923.

Ważnym obowiązkiem rodziców i opiekunów jest zapobieganie zniekształceniom stopy, by nie potrzebować później znacznie trudniejszego leczenia. Należy więc obserwować dokładnie dzieci, by spostrzec pierwsze ślady zniekształcenia. W tym celu można się posłużyć obserwacją śladów stóp, jak to widzimy na rys. 71.

Na zwykłej ścieżce ogrodowej, świeżo zgrabionej i posypanej piaskiem, możemy doskonale obserwować ślady chodu. Doskonale usługi oddają narty, gdyż zmu-



Rys. 71. Ślady stóp po czernionych farbą drukarską na papierze: po lewej — ślad prawidłowego chodu, po prawej — ślad chodu z silnym wróceniem palców na zewnątrz. Bilhuber-Post, *Outlines in Health Education for Women*, 1928.

szają do równoległego prowadzenia stóp, przyzwyczajają więc do najkorzystniejszego stawiania stóp. Dobre usługi oddać również może oglądanie nóg, jak to widzimy na rys. 72. Lekkie skrzywienie dolnej części ścięgna Achillesa ku zewnętrznej krawędzi jest charakterystyczne dla rozpoczynającego się spłaszczenia stopy. Dalsze szczegóły znaleźć możemy w „Higienie szkolnej” Kopczyńskiego, w rozdziale o schorzeniach układu kostnego (Wojciechowskiego) lub w „Ogólnej higienie pracy” Karaffy-Korbutta.

42. Narządy. Tętno niewiele teraz zwalnia, zob. tabelę na stronie 74; ważną cechą narządu krążenia jest jego dobra wydolność w tym wieku. Dziecko w okresie drugiej pełni ma także dobry stosunek wielkości i masy ciała do serca,

skutkiem czego nie męczy się zbyt. Wysiłki jego są szybkie i gwałtowne, pauzy muszą być częste; dziecko nie posiada jeszcze wytrzymałości dla ćwiczeń ciągłych, z przerwami atoli i odpoczynkami może podołać nawet wcale znacznej pracy. O ile dziecko w tym wieku samo, z własnej chęci, bierze się do ćwiczeń siłowych, nie należy mu w tem przeszkadzać. Mam tu na myśli tak częste u chłopców w tym wieku mocowania się, u chłopców i dziewcząt budowy z piasku i ziemi nad wodą, do których dzieci znoszą nieraz zdumiewające ilości kamieni, podnoszą wielkie ilości ciężkiego, mokrego piasku. Miarą dla oceny dopuszczalności wysiłku będzie wygląd dziecka; na-

wet silne zaczerwienie twarzy przy szybkim oddechu nie jest złą oznaką; o ile powrót do normalnego wyglądu jest szybki, świadczy to dobrze o siłach dziecka. Bładość, zapadnięte oczy, kurczowo zaciśnięte usta to świadectwa nadmiernego wysiłku.

Oddech jest jeszcze ciągle dość szybki (patrz tabelę na stronie 62). W czasie ruchu i zabaw odycha dziecko szybko, lecz równie szybko oddech ten zwalnia. Przy dostatecznej liczbie pauz w ruchu pojawiające się chwilami zadyszanie znika szybko.

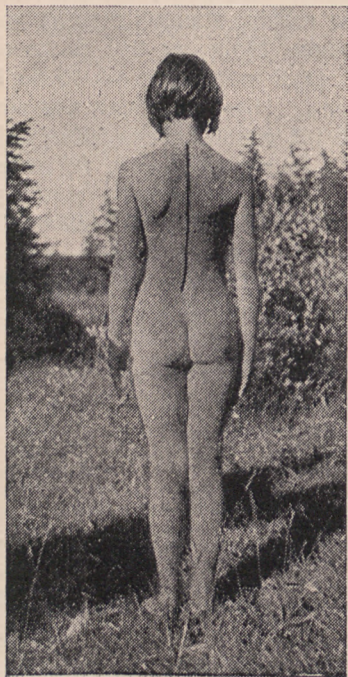
43. Sen. Uwagi, wypowiedziane w poprzednim okresie (patrz str. 105) zachowują swą pełną wartość i obecnie. Jedyną różnicę stanowi przesypana liczba godzin. Może ona być niższa o 2 godziny, czyli może wynosić 10 do 12 godzin snu. Niższy wymiar snu stanowić będzie już granicę, poza którą zejść nie wolno. Pamiętać należy, że po zaśnięciu dziecka (w ciągu ½ godziny najdalej) głębokość snu wzrasta bardzo szybko, powodując mocny, głęboki sen. Przed obudzeniem dziecko śpi lekko. Na ciszę więc w miarę możliwości zwracać musimy uwagę w czasie zasypiania i pierwszego snu dziecka oraz przed samem obudzeniem. Mycie i ubieranie ranne winno odbywać się szybko; nie jest wskazane skracanie snu, by marudzić przy ubieraniu się. Jedyną czynnością, wykonywaną rano bez pośpiechu, powinno być jedzenie śniadania, aby dziecko nie szło na czczo do szkoły.

44. Zabawy. Zużytkowanie wakacyj. Uwagi, wypowiedziane w poprzednim okresie znajdują i teraz zastosowanie.



Rys. 72. Jeden z pierwszych znaków płaskiej stopy. Przy obciążeniu nogi dolna część ścięgna Achillesa ulega skrzywieniu na zewnątrz (według E. H. Ochsnera). Znak ten wyraźnie widoczny na lewej nodze, prawa noga prawidłowa.

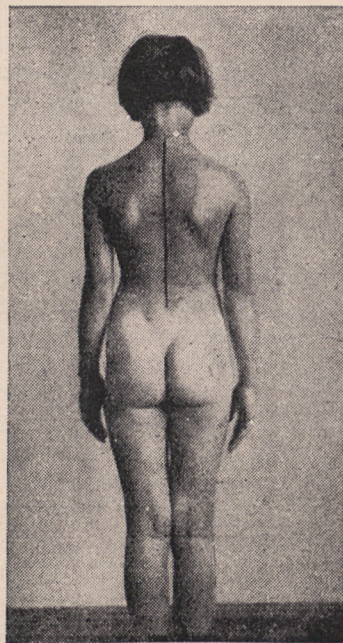
Mocniej należy tutaj podkreślić jednak konieczność przeciwdziałania skutkom zbyt długiego siedzenia w szkole i w domu. Niezbędna dla rozwoju dziecka dawka ruchu wynosi przynajmniej po 2 godziny dziennie zabaw ruchowych, możliwie na wolnym powietrzu. Przynajmniej dwa popołudnia w tygodniu powinny być poświęcone całkowicie zabawie. Ćwiczenia szkolne w wymiarze 2 lub 3 godzin stanowią tylko miłą przerwę w czasie lekcji szkolnych; nie są przecież dla dziecka wystarczające. W wieku tym dziecko powinno już pływać, grać z rówieśnikami w rozmaite gry piłkowe, ślizgać się, jeździć na nartach. Wszystkie



Rys. 73. Dziewczynka 11-letnia; obóz letni dla młodzieży miejskiej w okolicy podgórskiej (800 m wys.). Wyrostki kolczyste kręgów zaznaczone węglem. Wyraźne skrzywienie boczne kręgosłupa. Zdjęcie na początku pobytu w obozie. Z materiałów Rady Naukowej Wych. Fiz. Zdj. W. Oczkovej.

te ćwiczenia nie są sportem i nie mają nim być; specjalnie zawody są niedopuszczalne i nie powinny się odbywać, nawet między rówieśnikami. Jest tutaj miejsce tylko na zabawę i na początki skrępowania tej zabawy prostymi regułami, przyjmowanymi dobrowolnie przez dziecko dla ułatwienia sobie tej zabawy.

Ważną rzeczą będzie możliwie dobre wyzyskanie wakacyj; przestrzec tu należy przed zabieraniem dziecka wraz ze starszymi tam, gdzie zupełnie nie będzie miało rówieśników.



Rys. 74. Dziewczynka z rys. 73 po 8-tygodniowym pobycie w obozie. Znaczna poprawa postawy i stanu ogólnego. Przybytek na wadze 3 kg.

Dla dzieci miejskich, których rodzice nie mogą wywieźć na wieś, pozostają do użytkowania wszelkiego rodzaju półkolonje, obozy, kolonje i t. p. Zdumiewające jest, jak wiele dobrego może tutaj zdziałać stosunkowo krótki pobyt na ko-

lonji (patrz rys. 73 i 74). Przed inicjatywą kół rodzicielskich, opiek społecznych i t. p. otwiera się tutaj szerokie pole do pracy, zbyt słabo dotąd u nas wykorzystywane.

We wszystkich zabawach i grach dzieci w tym wieku, czy to na godzinie ćwiczeń fizycznych czy w domu, w cza-

sie roku szkolnego czy na wakacjach, naturalną zasadą powinna być — wolność dziecka w wyborze czasu, chwili ruchu i odpoczynku. Nie należy narzucać mu tempa i trwania zabawy, a ułatwić mu w możliwie indywidualny sposób przechodzenie od ruchu do odpoczynku i przeciwnie.

OKRES DRUGIEGO WYDŁUŻENIA

(11 — 15 rok życia).

45. Ogólna charakterystyka okresu.

W okresie tym oddzielają się nam zupełnie linje rozwoju chłopców i dziewcząt. Dziewczęta wyprzedzają silnie chłopców, rosną szybciej, nabierają kształtów kobiecych, oddalają się już zdecydowanie od kształtów dziecięcych. Chłopcy rosną wolniej, dopiero pod koniec tego okresu zaznacza się u nich przyspieszenie wzrostu tak, że doganiają dziewczęta około lat 14-tu. Rosną głównie kończyny, nieco tylko tułów, głowa bardzo mała; powiększenie wymiarów głowy dotyczy wyłącznie twarzy, skutkiem zmiany uzębienia, powiększania się szczęk. Twarz dzieciennie okrągła zbliża się już bardziej do typu ludzi dorosłych, staje się owalną. Podobieństwa rodzinne zaczynają występować wyraźniej.

Okresowi temu musimy poświęcić dużo uwagi, gdyż jest to jeden z najważniejszych etapów rozwoju. Przebiega on bardzo rozmaicie skutkiem zmniejszenia się stałości równowagi, tak psychicznej, jak i fizycznej dziecka, następuje osłabienie ogólnej odporności organizmu.

Szybkość wzrostu jest z początkiem tego okresu u dziewcząt bardzo duża; u chłopców niewielka, później — pod koniec tego okresu — stosunek się odwraca. Graficzne przedstawienie tego widzimy na rys. 16 (str. 50), szczegóły zaś możemy sobie uzmysłwić z rys. 13 i 14 na str. 49.

Linja kresek i kropek -.-.-. na obu rycinach wyobraża nam średni wzrost

chłopca czy dziewczyny. Dane z tej Komisji Miernika Rady Naukowej Wychowania Fizycznego, oparte na 16.000 pomiarów dzieci polskich, mówią nam, że dziewczęta 10-letnie o średniej wysokości 137.5 cm rosną w następnych latach bardzo szybko, gdyż osiągają w wieku 11 lat—142 cm, 12 lat—147 cm, 13 lat—152 cm, 14 lat — 155 cm (linja -.-.-). W porównaniu z chłopcami wyprzedzają ich znacznie, gdyż są wyższe od swych rówieśników 10-letnich (137 cm) — o 0.5 cm, 11-letnich (141 cm) — o 1.5 cm, 12-letnich (143 cm) — o 4 cm, 13-letnich (149 cm) — o 3 cm; 14-letni chłopcy już je doganiają (155 cm) — i przewyższają o 0.5 cm.

Podobnie zachowuje się waga ciała (linja ciągła); 10-letnie dzieci — chłopcy i dziewczęta — są sobie równe ze średnią wagą 32 kg. Dziewczęta szybko przybierają na wadze, osiągając w wieku lat 11 — 35.5 kg, lat 12 — 40 kg, lat 13 — 45 kg, lat 14 — 47 kg. Chłopcy i tu pozostają za swymi rówieśnikami w latach 11 — 13, osiągając, jako 11-letni (35 kg.) mniej o 0.5 kg, jako 12-letni (35 kg) — o 5 kg, jako 13-letni (40 kg) o 5 kg mniej; dopiero 14-letni chłopcy doganiają (51 kg) swe rówieśniczki i ważą średnio o 3.5 kg więcej.

Linje krótko kreskowane, towarzyszące w dole i w górze krzywej wzrostu, wskazują nam średnie odchylenia; są one dość duże, gdyż wahają się od 6 do 8 cm tak u dziewcząt, jak i chłopców. Musimy uzmysłwić sobie, że 12 do 16 cm, przy

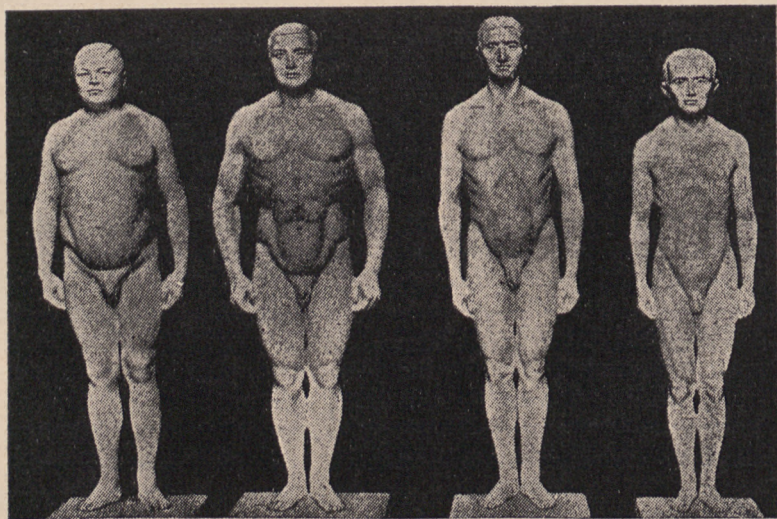
wzrostach od 136 do 156 cm — to różnica ogromna. Ponieważ dziewczęta wyższe czy niższe od średniej, ale pozostające w ramach linii drobnokropkowych, musimy uważać za normalnie rozwinięte, przeto mamy tu doskonały przykład, jak trudno ocenić rozwój dziecka na podstawie jednego pomiaru.

Waga ciała również wykazuje w tym wieku u dziewcząt i chłopców wielkie odchylenia średnie, od 6 do 8 kg. Widzimy to na rys. 13 i 14 (str. 49) jako szeroki pas, ograniczony po obu stronach linią ---. Gdybyśmy wniknęli głębiej w analizę tego okresu rozwojowego, to przekonalibyśmy się łatwo, że charakterystyczną jego cechą jest wielka zmienność i chwiejność. Wzrost i waga zachowują się tu podobnie do innych cech, rytm wzrostu i przybytku na wadze staje się nieregularny i kapryśny. Nie wiadać tego w wykresie średnich z wielkich ilości pomiarów; zato pojedyncze dzieci odbiegają daleko od tych średnich, a zwłaszcza odbiegają od nich w sposób kapryśny, raz w kierunku pogorsze-

nia stanu rozwojowego, to znowuż przeciwnie przez szybki rozwój nadrabiają istniejące braki.

Jeśli dodamy do tego, że może istnieć i istnieje często w tym okresie rozdzźwięk między rytmami rozwoju poszczególnych cech, np. wzrost jest szybki, przybytek wagi mały, — to zrozumiemy łatwo, dlaczego lata te stanowią tak wdzięczny temat dla karykaturzystów; we wspomnianym wyżej wypadku, w wyniku takiego tempa rozwoju, możemy mieć charakterystyczne dla tego okresu „wydłużenie” dziecka, doprowadzające do przeraźliwie niezgrabnej i chudej postaci.

Wyjątek będą już w tym okresie stanowiły te organizmy, które nie osiągną pełnego wzrostu, a mianowicie dochodzą tylko do wysokości ogólnej, odpowiadającej 7—7½ wysokościom głowy. Zaznacza się tu już wyraźny wpływ rozwoju, idącego w kierunku jednego z typów konstytucjonalnych, o których mowa będzie w rozdziale, poświęconym antropologii. Główne typy, o które mo-



Rys. 75. Typy konstytucjonalne według rzeźb Erny Engel-Baiersdorf. Od lewej — typ trawienny, typ mięśniowy, typ oddechowy, typ mózgowy. Bliższe szczegóły patrz rozdział o typach antropologicznych.

że tu chodzić, przedstawione zostały na rys. 75. Zaznaczamy tylko, że typy trawienne i mózgowe bywają często niskiego wzrostu. Jeśli dodamy do tego dobry rozwój wszereż, to otrzymamy typ krępy, jaki widzimy na rys. 25 po lewej na stronie 56, rys. 30 i 33 na str. 59, rys. 36 na str. 60. Typy tego rodzaju wykazują pozatem dużą skłonność do wczesnego dojrzewania i kończenia rozwoju oraz do otyłości.

46. Okres drugiego wydłużenia u dziewcząt. Rozwój dziewcząt w tym okresie charakteryzuje się silnym przybytkiem wzrostu i wagi, co już omówiliśmy poprzednio, dalej zupełnem ukończeniem rozwoju uzębienia i szczęk, o czem wspominamy na str. 115 i co powoduje pojawienie się u dziecka charakterystycznych dla danej rodziny rysów twarzy. Najważniejszą zmianą jednak jest przemiana z dziecka na dziewczę o wyraźnych cechach płciowych. Przy normalnym rozwoju wpadają w oczy: rozwój miednicy, zaokrąglenie ciała, rozwój gruczołów piersiowych i pojawienie się owłosienia na ciele.

Pierwsze ślady tych zmian pojawiają się bardzo wcześnie; na końcu okresu pierwszego wydłużenia (7 lat) mamy już do czynienia u dziewczynek z miednicą szerszą niż barki. Później akcentuje się ten stosunek coraz silniej i stanowi jedną z najważniejszych cech kobiecych, łatwo dostrzegalnych. Nazywamy przecież sylwetkę dziewczęcą „typem chłopięcym”, o ile jest ona węższa w biodrach, niż w barkach.

Niewieście zaokrąglenie kształtów pojawia się z końcem okresu drugiej pełni, i nawet w następnym okresie drugiego wydłużenia nie znika już zupełnie. W pewnej mierze pozostaje ono widoczne nawet u szczupłych dziewcząt w tym okresie, zwłaszcza na biodrach i udach, oraz w piersiach.

Rozwój piersi związany jest już z rozwojem płciowym dziewcząt; tak sa-

mo rozwój owłosienia na wżgórku płciowym.

47. Rozwój płciowy u dziewcząt. Kobięce narządy płciowe składają się z jajników, trąbek czyli jajowodów, macicy, pochwy i części zewnętrznych: warg małych i dużych oraz łechtaczki. Nie będziemy omawiali tu anatomji, a ograniczymy się do krótkiego zarysu fizjologii. W jajnikach znajdują się t. zw. follikuły pierwszego rzędu, których część w czasie dojrzewania płciowego dziewczęcia przekształca się na follikuły drugorzędne Graafa; mniej więcej co jeden miesiąc księżycowy — 28 dni — w jednym z nich dojrzewa jajeczko, które wkońcu z pękającego pęcherzyka Graafa wydostaje się na zewnątrz i przez jajowody dąży do macicy. Proces ten jest ściśle związany z okresem menstruacyjnym. Macica składa się z macicy samej i jej szyjki; wewnątrz wyścielona jest macica delikatnym nabłonkiem, jama jej łączy się po obu stronach przez jajowody z okolicą jajników, przez szyjkę zaś idzie główny kanał macicy, uchodzący do pochwy, w jej części najwyższej.

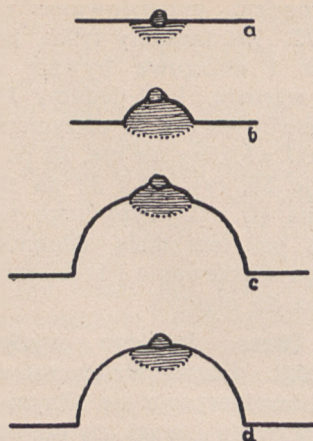
W łączności z przekształcaniem się pęcherzyków pierwszego rzędu na drugorzędne Graafa i dojrzewaniem pierwszych jajeczek pojawia się, przeciętnie w wieku lat 13 do 15, po raz pierwszy menstruacja u dziewcząt; będzie się ona regularnie powtarzać co miesiąc do lat około 45, by potem zniknąć wraz z ustaniem procesu dojrzewania jajeczek w pęcherzykach Graafa w jajnikach.

W czasie cyklu czyli perjodu menstruacyjnego błona śluzowa macicy przechodzi szereg zmian. Na kilka dni przed perjodem staje się ona grubsza i znacznie przekrwiona; następnie w czasie samej menstruacji, trwającej 3 do 5 dni, niektóre naczynka pękają, krew wydobywa się z nich na zewnątrz do jamy macicy i wraz z wydzielinami błony śluzowej macicy, jej gruczołów i z powierzchniowymi, złuszczonego nabłonkami spływa do pochwy. Pochwa wydziela

w czasie dni tych płyn krwawy; utrata krwi wynosi 100—200 cm³. Po tym okresie błona śluzowa macicy wraca do poprzedniej grubości, pokrywa swoje ubytki, odnawia się. Z kolei następuje kilka dni pauzy i wracamy znowu do początku cyklu. Okres menstruacyjny nie jest bynajmniej chorobą; przy idealnym — niestety tak rzadko osiąganym — rozwoju fizycznym dziewczyny nie powinien stanowić powodu bólu i złego samopoczucia.

Pojawienie się tego krwawienia u dziewcząt po raz pierwszy stanowi dla nich często poważne przejście psychiczne; to też obowiązkiem matek i nauczycielek jest przygotować dzieci do tego zjawiska, objaśniając dziewczynki o jego znaczeniu. Ponieważ krwawienie miesięczkowe prawie nigdy nie pojawia się jako pierwszy symptom rozwoju płciowego, przeto należy zwracać uwagę na wspomniane już zmiany budowy: szerszą miednicę, okrągłejsze kształty bioder, ud, piersi, zmianę formy i zabarwienia piersi, pojawienie się owłosienia na wżgórku płciowym i pod pachami — i tłumaczyć dziewczynkom, że wszystko to jest oznaką przemiany, dokonywającej się w ich jajnikach. Znajdujące się tam pęcherzyki nietylko doprowadzają do dojrzewania jajeczek, następnie — równoległe z okresem menstruacyjnym — wydalanych przez jajowody do macicy, ale też wytwarzają substancję, udającą się drogą krwi do całego ustroju i oddziałującą na wzrost piersi, na ogólną zmianę kształtów dziecinnych na dziewczęce.

Poza obserwacją owłosienia najlepsze usługi odda tu uważne spostrzeganie zmian piersi dziewczęcej. Poszczególne etapy ilustruje diagram rozwoju piersi według Stratza (rys. 76). Owłosienie na wżgórku płciowym oraz pod pachami pojawia się bardzo rozmaicie, zwykle jako ostatnia zmiana płciowa po rozwoju piersi i po wystąpieniu menstruacji.



Rys. 76. Rozwój piersi kobiecej; schematycznie u rasy białej. a — brodawka u dziecka przed rozwojem; b i c — w czasie rozwoju brodawka i okrąg ciemny dookoła niej uwypuklają się; d — po skończonym rozwoju tyłko brodawka wystaje ponad poziom skóry. Stratza, Der Körper des Kindes und seine Pflege, 1928.

Podane powyżej szczegóły mają duże higieniczne znaczenie, to też rodzice winni dziewczynkę przygotować na pojawienie się pierwszego krwawienia miesięcznego, tak ze względów psychicznych, jak i higienicznych.

W czasie menstruacji nie należy zmieniać trybu normalnego obmywania się i podmywania, a jedynie nie dokonywać tego ostatniego zimną wodą, lecz letnią. Użycie wody gorącej nie jest wskazane; całe kąpiele czy tuszowanie zimną wodą w tym czasie należy przerwać. Ważną rzeczą jest jak najczęstsze zmienianie opasek tak, by zwilgoczone i przylegające opaski nie powodowały zadrażnień skóry i błony śluzowej. Wymaga to czasem kilkakrotnej zmiany w ciągu dnia; najlepsze są opaski gazowe, drogie jednak w użyciu; równie dobre usługi oddają opaski płócienne z wkładką ligniny i kawałki wygotowanego miękkiego płótna. Wata nie jest wskazana, gdyż zbyt rozgrzewa.

Z poprzedniego rozpatrzenia zmian w ukrwieniu narządu kobiecego w okresie przedmiesiącznym i w czasie miesiączki — wynikają już wskazówki higieniczne. Gwałtowne wstrząsy są w tym okresie przeciwwskazane; np. skoki wdał, krótkie biegi ze zrywami startowymi nie powinny się w tych dniach odbywać, piłka koszykowa też nie jest wskazana. O ile okres miesiączkowy przebiega normalnie, bez bolesności i bez silniejszego krwawienia, to niema powodu do przerywania normalnych zajęć dziewczynki. W ćwiczeniach gimnastycznych oraz grach i zabawach może dziecko brać udział, dobra instruktorka zwolni je od skoków i od ćwiczeń, połączonych z dużym rozkrokiem, czy też z silnym przecięciem się wtył; tak samo w grach i zabawach może dziewczynka brać udział. Przeciwwskazane będą one jedynie wtedy, jeśli zachodzi możliwość większego wysiłku w czasie gry z powodu zawodów lub ambicji dziewcząt. Normalny przebieg rozwoju płciowego u dziewcząt powinien być spokojny. Gry i zabawy działają uspakajająco.

Wspomniane wyżej wskazówki niełatwo będzie zastosować w czasie pierwszych miesiączek; nie należy jednak bezwarunkowo traktować faktu perjodu jako objawu chorobowego, a dziewczynki jako chorej, gdyż utrudniałoby to wielce doprowadzenie rozwoju dziewczęcia do właściwego poziomu dobrego znoszenia tego okresu, bez upośledzenia normalnych czynności. Najlepszą wskazówką będzie samopoczucie dziewczynki; udział w ćwiczeniach w tym czasie powinien być jedynie dowolny, a nie nakazany.

Odporność organizmu w tym okresie jest nieco obniżona, strzec należy dziecko przed przeziębieniami, a zwłaszcza narządy jamy brzusznej przed zimnem, zresztą tak samo, jak to wspominaliśmy na str. 108. Również narząd

pokarmowy bywa tu wrażliwy, trzeba więc dbać o normalne wypróżnienie.

Najwięcej kłopotu mają rodzice w okresie pierwszych miesiączek z psychiką dziecka. Dziecko często jest przewrażliwione, silnie przesadne, znacznie mniej zrównoważone, niż poprzednio, płaczące, trzeba mu więc okazać wiele serca, wiele cierpliwości i taktu. Cały organizm przechodzi wówczas okres niestącej równowagi, łatwo wyprowadzić go z niej, reakcje są nadmierne i z trudem wracają do zwykłego poziomu.

Pierwsze miesiączki pojawiają się w różnym wieku; naogół różnice między poszczególnymi krajami, a raczej klimatami są duże. Najpóźniej występują na Północy — 20 lat u Eskimosek, 16—17 u Skandynawek, znacznie wcześniej na Południu: 11 i 12 lat. Blondynki rozwijają się zwykle nieco później od brunetek. W warstwach zamożnych występuje dojrzewanie płciowe najwcześniej, w średnich i biednych później. Stratz dla Holandji podaje różnice dla tych 3 warstw bardzo wysokie, gdyż dwuletnie; u najzamożniejszych mieliśmy przeciętnie 13 lat, u najbiedniejszych 17 lat.

U około połowy dziewcząt polskich pojawia się pierwsza miesiączka między 14 a 16 rokiem życia.

48. Okres drugiego wydłużenia u chłopców. Rozwój chłopców w tym okresie pod względem wzrostu i wagi już opisywaliśmy; uzębienie i szczęki rozwijają się tak samo jak u dziewcząt w tym okresie, zmiana charakteru twarzy bywa pod koniec tego okresu u chłopców silnie zaznaczona, wyraz twarzy, rysy rodzinne występują wyraźnie.

Ogólny rozwój chłopca przebiega inaczej, niż u dziewczynki, gdyż rozwój płciowy nie wyciska na nim tak silnie swego piętna. 11—13-letni chłopak jest jeszcze zupełnie dziecinny, u 12—14-letniego zaznacza się dobre umięśnienie, w twarzy pojawiają się często rysy bo-

jowości, przekory, wyzwania, u 13 — 15-letniego mamy już często do czynienia z celowemi, ostremi ruchami chłopca; pod skórą odznaczają się wyraźnie mięśnie, dziecięca okrągłość znika. Wahania są tu duże, różnice rozwojowe z łatwością przekraczają dwa lata; nie należy się więc zupełnie przejmować tem, że chłopak 14-letni jest jeszcze bardzo dziecinny w swej budowie. W 15-ym roku życia rozpoczyna się zwykle rozwój płciowy chłopca mutacją głosu.

49. Rozwój płciowy chłopca. Męskie narządy płciowe składają się z jąder, w których wytwarzają się plemniki, gruczołów dodatkowych, sznurków nasiennych i prącia. Anatomji omawiać nie będziemy, o fizjologii wspomnimy krótko.

Podstawowym faktem dojrzewania płciowego jest naturalnie produkcja plemników. Produkt ten zostaje wraz z innymi płynami z gruczołów dodatkowych wydzielony do cewki moczowej, a nią na zewnątrz. Ma to zwykle miejsce w czasie podrażnienia płciowego, powstałego z rozmaitych przyczyn, w tym wieku najczęściej psychicznych. Wyobraźnia, rozmowy, literatura, kino prowadzą do podrażnienia nerwowego; widomym znakiem jest zeszczywnienie i stwardnienie prącia, spowodowane silnym ukrwieniem, które wypełnia krwią ciała jamiste prącia i powoduje ich wyprostowanie się. W okresie dojrzewania dochodzi do stanów takich również w śnie, kończą się one t. zw. zmasą nocną czyli wydzieleniem się na zewnątrz wspomnianych płynów wraz z plemnikami. Wzród prącia, jak też i zmasa, mogą zostać wywołane również innymi sposobami. O ile pierwsze z tych zjawisk, t. zn. zmasy nocne bezwiedne, są rzeczą zupełnie naturalną, to drugie z nich, powodowane sztucznie, np. przez pocieranie rytmiczne prącia, t. zw. samogwałt, są szkodliwe i należy im przeciwdziałać przez rozsądne pouczenie, przez zimne zmywanie przed spaniem,

spanie w chłodnym pokoju, a co najważniejsze i najpewniejsze — przez dostateczną ilość wesołego ruchu na świeżem powietrzu.

Dojrzewanie płciowe chłopca polega nie tylko na wytwarzaniu się plemników w jądrach, ale także i na pojawianiu się w krążeniu produktów wewnętrznego wydzielania gruczołów płciowych męskich. One to wywierają tak silny wpływ na cały organizm chłopca, wpływają na inne gruczoły dokrewne i na ściśle z nimi związany aparat nerwowy. Powoduje to zmiany w budowie głosi, co daje zmianę głosu — mutację, — wpływa na rozrost ciała inny, niż dotąd; narządy płciowe powiększają się, rozrost ciała staje się mocno nierównomierny, ogólna wysokość powiększa się, bo kończyny wydłużają się, choć tułów prawie się nie zmienia. Rozrost wszczęd odbywa się głównie w barkach. Wynik bywa często estetycznie fatalny, chłopak ma jakgdyby „pożyczane” duże ręce i nogi, ruchy stają się niezgrabne; nie należy się tem zbyt przejmować, jest to okres przejściowy, czasem jednak trwający do 2 lat. Na stronie 52 wspominaliśmy już o pojawieniu się owłosienia na wżgórku płciowym, pod pachami, czasem na piersiach, i o sposobach oceny rozwoju płciowego wedle wyglądu tego owłosienia. Pojawiają się tak oczekiwane wąsy, a za nimi i broda.

50. Czas i tempo rozwoju płciowego. Stratz jest zdania, że najlepiej, bo najrównomierniej i najspokojniej przebiega rozwój płciowy, o ile rozpoczyna się późno i trwa długo czyli przebiega powoli. Dla osiągnięcia tego celu zaleca dużo swobodnego ruchu na wolnem powietrzu, możliwie mało skrępowanego, w okresie przedrozwojowym i w czasie rozwoju. Niektórzy autorzy tłumaczą to jako przeciwdziałanie zbyt niemu ukrwieniu części płciowych. Wczesnego rozwoju płciowego nie uważa Stratz za coś korzystnego; jest on zwykle — poza czynnikami rasowemi — wynikiem do-

brego, a nawet nadmiernego odżywiania, urozmaiconego życia (dużo wrażeń nerwowych), pracy umysłowej, ciepłego otoczenia. Za korzystny uważa Stratz wpływ ćwiczeń, gier i zabaw, które wyrabiają wielostronnie mięśnie i całe ciało, a opóźniają rozwój płciowy. Daje to w wyniku dłuższy i lepszy rozwój ogólny całego organizmu.

Wyłania się tu kwestja podobna do tej, o której wspominaliśmy już przy okazji szybkiego wzrostu młodzieży zamożnej w porównaniu z biedną (patrz rys. 18 na str. 52); ta „wyższość” młodzieży zamożnej jest bardzo obojętna. Na choroby zakaźne bywa ona np. mało odporna.

Dalsze szczegóły rozmaitego przebiegu okresu płciowego znaleźć można w rozdziale o rozwoju fizycznym, napisanym przez Bogdanowicz, dalej u Rozensterna lub Dufestela. Poszczególne potrzeby organizmu w tym okresie omówimy przy higienie okresu drugiego wydłużenia.

51. Uwagi ogólne o higienie okresu drugiego wydłużenia. Omówienie rozwoju płciowego dało nam już najważniejsze wskazówki higieniczne. Rozwój płciowy ma poważny wpływ na cały rozwój fizyczny. Niezle już zrównoważony organizm dziecka staje się bardziej chwiejny, łatwiej go wytrącić z równowagi, długo i trudno do niej wraca. Wzrost i waga nie biegną równolegle, co daje w wyniku cechę charakterystyczną omawianego okresu: wydłużenie; rezerwy organizmu są niewielkie, odporność nieco maleje.

W s r ó d d z i e w c z ą t będziemy mieli jedne nadmiernie wybujałe w górę, najczęściej tuż przed rozwojem płciowym, skłonne tylko do spacerów, niechętnie i niezdolne do wysiłków, często lekko anemiczne, o bladej, przeźroczystej skórze, bardzo powoli opalające się na słońcu; drugie będą ruchliwe, czynne, rwące się do zabaw i ruchu.

Pierwsza kategoria wymaga troskliwej opieki, oraz zwykle badania lekarskiego, ponieważ jest osłabiona bądź to gwałtownym wzrostem, bądź też procesami rozwoju płciowego, co obniża odporność organizmu, sprzyja zakażeniu lub rozwojowi gruźlicy. Osłabienie to może być tak silne, że dziewczynka nie jest zdolną do ćwiczeń, a wówczas brak ruchowej podniety rozwojowej pogarsza jej stan jeszcze bardziej; powstanie błędnego koła można uniemożliwić przez zmianę klimatu, wysłanie dziecka nad morze czy w okolice podgórskie. W wypadkach najcięższych potrzebne jest leczenie uzdrowiskowo - klimatyczne. Naturalnie głos ma tu lekarz; ważne jednak jest, by rodzice, opiekunowie, nauczycielstwo nie lekceważyli stanów takich (niezbyt rzadkich), lecz wczas działali zapobiegawczo.

U c h ł o p c ó w okres gwałtownego rozwoju zaczyna się znacznie później, około 14-ego roku życia. Zaburzenia normalnej dotąd wydolności organizmu rzadko kiedy zaznaczają się tak silnie, jak u dziewcząt. O ile się pojawiają, to naturalnie i dla chłopców ważne będą te same wskazówki, co dla dziewcząt.

Zarzut, że roztoczenie takiej opieki możliwe jest tylko wśród rodzin zamożnych, nie zawsze będzie słuszny. W wielkich miastach istnieje dużo możliwości zdobycia dla potrzebującego dziecka sposobności pobytu w obozie, na kolonji lub na kuracji w uzdrowisku. Wdzięczna rola przypada tu lekarzom, zwłaszcza szkolnym, oraz kołom rodzicielskim.

Poza temi przypadkami skrajnymi: dziećmi bardzo osłabionymi w okresie dojrzewania oraz ich przeciwieństwem — dziećmi, które nawet okres dojrzewania płciowego przechodzą łatwo i z małym obniżeniem sprawności — ogromna większość reprezentuje całą skalę rozwoju i możliwości wysiłku.

52. Potrzeba ruchu. Nie zmniejsza się ona w tym czasie; niestety rosnące

teraz obciążenia szkolne zmuszają dzieci do coraz dłuższego siedzenia w szkole i w domu przy odrabianiu zadań. Dostateczna dawka ruchu staje się trudniejsza do uzyskania, co odbija się na zdrowiu. Dwie godziny dziennie na świeżem powietrzu, przy swobodnej zabawie lub na tak częstych w tym okresie spacerach z przyjaciółmi, w zimie na nartach czy ślizgawce, w lecie w pływaniu, na rzece czy nad stawem, na kajaku czy łódce—są konieczne. Gry i zabawy na boiskach są bardzo lubiane, pojawiają się już talenty, garnące się do tenisa czy ćwiczeń lekkoatletycznych. Obozowanie, wycieczki krajoznawcze, łatwe wycieczki podgórskie i górskie rozpoczyna się właśnie teraz.

Najważniejszą cechą ćwiczeń tych i zabaw powinien być zupełny brak przymusu; każdej chwili niech będzie możliwy odpoczynek dla zmęczonych; skala zaś możliwych wysiłków winna być bardzo duża.

Szkolne wychowanie fizyczne, nie dysponujące nawet tą jedną — konieczną — godziną dziennie ćwiczeń, nie może podołać zadaniu, nie tylko z powodu niedostatecznej liczby godzin, ale również i dlatego, że najlepsi nawet instruktorowie nie mogą opanować ogromnych zespołów klasowych, składających się z bardzo nierównomiernie rozwiniętych dziewcząt i chłopców. Stąd też na rodziców spada obowiązek pamiętania o dostatecznej liczbie godzin zabawy na wolnym powietrzu. W czasie zabaw może dziecko ruszać się i odpoczywać w miarę potrzeb swego organizmu; każde dziecko stosuje tu swą własną, indywidualną miarę wysiłku, skutkiem czego wynik rozwojowy tych ćwiczeń jest najlepszy. Uwagę zwrócić należy tylko na dzieci zbyt ambitne lub zbyt zapalające się do gier, gdyż toby mogło spowodować zbyt silne zmęczenie.

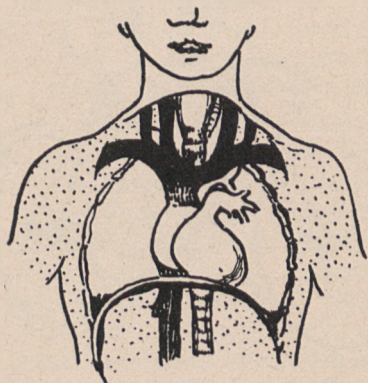
53. Wskazania i przeciwwskazania dla ćwiczeń chłopców i dziewcząt. Pod tym względem niewiele mamy kłopo-

tu z dziewczętami: naogół są one pilne i obowiązkowe, ale do przemęczenia się nie są zbyt skore; trzeba też za nie myśleć o czasie na zabawy oraz zachęcać do brania w nich żywszego udziału. Dbać jednak należy o to, by nie dopuszczać ich do współzawodniczenia z dziewczętami starszemi: porównywanie sił dopuszczalne jest tylko między rówieśnicami. Tak dla dziewcząt, jak i chłopców na naczelnem miejscu pozostają nadal ćwiczenia zręcznościowe. W pierwszym roku tego okresu są one jeszcze dość łatwe, gdy jednak rozpocznie się gwałtowny wzrost kończyn i proporcje ciała zaczną się zmieniać, wtedy opanowanie własnych kończyn i tułowia staje się interesującym zadaniem, opanowanie techniki danego ćwiczenia rzeczą żmudną, ale zabezpieczającą przed przemęczeniem, gdyż nie chodzi nam o wynik ilościowy ćwiczenia, ale o sposób wykonania.

U chłopców przeprowadzenie tego zadania jest trudniejsze; wspominaliśmy na stronie 106 o rozwoju umięśnienia chłopca pod koniec okresu drugiej pełni. Rodzi się stąd określanie do ćwiczeń siłowych, „mocowania się”, tak częstego u chłopców już w tym wieku (10 lat). W następnych 2 latach — jak to widzimy na rys. 16, strona 50—szybkość wzrostu jeszcze niewiele się wzmacnia, stąd też stosunek wagi ciała do długości kończyn, narządu krążenia do zapotrzebowań organizmu jest nadal korzystny; ćwiczenia siłowe i zręcznościowe są z zamiłowaniem uprawiane. W tym wieku niema jeszcze powodu temu się przeciwstawiać, lecz już w roku 13-ym i 14-ym, gdy chłopak gwałtownie rośnie, powstaje dysproporcja między zapotrzebowaniami silnie wydłużających się kończyn i całego ciała, a rozwojem narządu krążenia i narządu oddechowego.

54. Ćwiczenia siłowe. Ćwiczenia siłowe stają się wtedy szkodliwe; zbyt nie obciążenie układu kostnego przeciąża bowiem chrząstkę, t. j. właśnie

tę część, która rośnie, i przeciążenie to powoduje zbyt wczesne kostnienia; dziecko przestaje wówczas rosnąć. Drugim bardzo ważnym czynnikiem szkodliwym w czasie ćwiczeń siłowych jest wstrzymanie oddechu. Zwłaszcza w czasie pracy, wykonywanej mięśniami pasa barkowego i rąk, dąży chłopiec do ustalenia klatki piersiowej, gdyż tylko opierając się na niej, może poddać ćwiczeniom siłowym. Należą tu: podnoszenie ciężarów, mocowanie się, podnoszenie własnego ciała, a więc zwisy z podciąganiem się w górę, ćwiczenia na kółkach, trapezie, częściowo ćwiczenia na reku, na drążkach. Jak wiemy, są to ćwiczenia w Polsce, na szczęście, prawie nie stosowane.



Rys. 77. Schemat rozdziału krwi w czasie wysiłku w ćwiczeniach siłowych. Głośnia zamknięta, klatka piersiowa nieruchoma, serce uciśnięte, mało wypełnione, żyły poza klatką piersiową silnie wypełnione.

Według Demeny'ego.

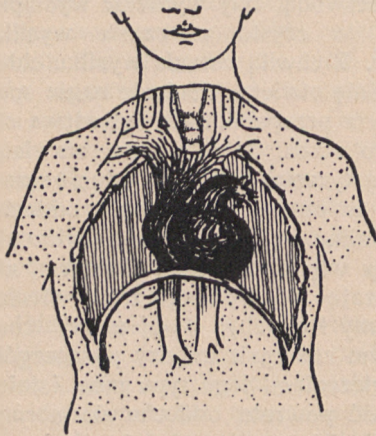
55. Wstrzymanie oddechu. Ustalenie klatki piersiowej następuje przez zamknięcie głośni i wstrzymanie oddechu przy miernie wypełnionej jamie płuc (rys. 77). W wyniku tego mamy w klatce piersiowej ciśnienie dodatnie, uciskające serce i wielkie pnie naczyniowe; najbardziej naciskowi temu ulegają żyły, po-

łożone w klatce piersiowej i doprowadzające krew do serca, i dlatego przy dłuższym trwaniu takiego stanu serce nie wypełnia się należycie krwią, a więc nie może również należycie zaopatrzyć nią całego organizmu. Żyły poza klatką piersiową są silnie wypełnione, osobnik ma twarz czerwoną, żyły wyraźnie występują, jak to często w czasie wysiłku widzimy. Z chwilą ustania wysiłku chłopak głośnię otwiera, ciśnienie nagle spada, krew z przepelnionych żył wlewa się nagle do serca. Wymagania, stawiane więc elastyczności tkanek płuc, serca, naczyń, w czasie zatrzymania oddechu przy wysiłku są wcale duże. Ćwiczenia te należy więc stosować z umiarem, nie dopuszczając do zbytniego zacerwienia twarzy i do zbyt silnej utraty tchu; w każdym zaś razie między poszczególnymi ćwiczeniami tego typu musi istnieć możliwość powrotu oddechu do normy.

Z chwilą rozpoczęcia okresu gwałtownego wzrostu chłopca — około 13 - 14 lat — serce i płuca nie podążają zwykle za rozrostem organizmu. Ćwiczenia siłowe stają się trudniejsze, gdyż wydłużone kończyny pogarszają stosunek dźwigniowy; dłuższe i względnie słabsze kończyny mają dźwignąć większy tułów. W wyniku tych zmian chłopak trudniej opanuje swe ciało; jeśli ambicja popchnie go teraz do wytężonego wysiłku, by wykonać to samo ćwiczenie, które ½ czy 1 rok temu udawało mu się znakomicie, to łatwo o uszkodzenie serca.

56. Brak tchu. Nietylko jednak ćwiczenia siłowe są w okresie rozwoju płciowego chłopca przeciwskazane, także i ćwiczenia, wywołujące intensywny brak tchu, nie wpływają dodatnio na serce. Ilustruje to nam rys. 78 na stronie 124. Gwałtowny wysiłek szybkościowy zbyt przedłużony — bieg 250 - 300 m „całą parą”, pływanie, podbieg na nartach pod górę — powoduje ogromne zapotrzebowanie tlenu, chłopak wykonywa gwałtowne ruchy wdechowe, klatka piersiowa rozszerza się, przepona obniża,

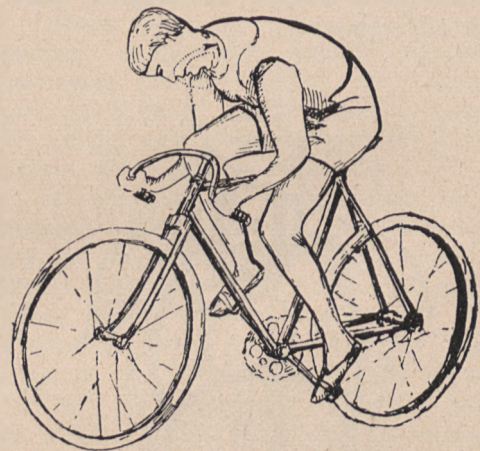
w jamie klatki piersiowej panuje ciśnienie ujemne, z żył krew z łatwością wlewa się do serca, serce duże, płuca przekrwione; mamy przed sobą obraz przekrwienia wszystkich narządów w klatce piersiowej.



Rys. 78. Schemat rozdziału krwi w czasie intensywnego braku tchu po gwałtownych ćwiczeniach. Gwałtowne ruchy wdechowe przy otwartej głośni, klatka piersiowa rozszerza się, przepona obniża, ciśnienie w klatce piersiowej ujemne, serce duże, przepelnione krwią, płuca przekrwione. Według Demy'ego.

57. Ćwiczenia, grożące rozszerzeniem serca. Częste stosowanie ćwiczeń tego rodzaju prowadzi — zwłaszcza w okresie rozwoju płciowego — do nadmiernego powiększenia serca. Z tego powodu są więc w tym wieku przeciwwskazane ćwiczenia takie, jak: biegi szybkościowe ponad 100 m, podbiegi pod górę, wszelkie walki czy to o miejsce w czasie biegu wytrzymałościowego, czy też na dobiegu (finiszu) po biegu dłuższym. Oczywiście bieg wytrzymałościowy można zastąpić innym ćwiczeniem wytrzymałościowym, jak pływaniem, ślizgawką, jazdą na nartach. Zasadą jest — nie pozwalać na powstawanie długu tlenowego na podłożu ćwiczenia w równo-

wadze tlenowej (patrz strona 80 i rys. 48 na stronie 81). Specjalnie ostrzec trzeba młodzież przed kolarstwem, jednym z najgorszych pod względem higienicznym ćwiczeń. Na rys. 79 widzimy fatalną postawę kolarza. Od jazdy szybkiej, na narzędziu tak silnie do tego kuszącym, jak rower, nie powstrzymamy młodzieży; gdy zaś odbywać się to będzie w okolicy podgórskiej, to doprowadzimy bardzo prędko i często do stanów braku tchu, wspomnianych powyżej, z rozszerzeniem serca, bardzo często powodującym już jego niedomogę na całe życie.



Rys. 79. Postawa kolarza przy szybkiej jeździe zmniejsza powierzchnię, stawiającą opór powietrzu oraz ułatwia wdech i wydech pod osłoną głowy. Dla pracy narządu krążenia i oddechowego pozycja bardzo niekorzystna. A. Schmidt, Unser Körper, 1923.

58. Dobór ćwiczeń. Wykorzystanie wakacji. Z chwilą rozpoczęcia okresu gwałtownego wzrostu musimy więc roztoczyć baczną opiekę nad ćwiczeniami młodzieży dla przeciwdziałania rozmaitym możliwościom szkód. Ruch jest w tym okresie bardzo potrzebny, wpływa doskonale na miarowość i spokojne tempo rozwoju płciowego, z drugiej strony zdolność do wysiłków, która dotąd stale wzrastała, załamuje się, odporność or-

ganizmu zmniejsza się głównie skutkiem względnej niedomogi narządu krążenia i oddechowego. Zwiększona chwiejność aparatu nerwowego utrudnia koordynację ruchów, a tem samem ekonomiczne wykonanie pracy. Wspomniane tu fakty stanowiąc będą podstawę dla starannego doboru ćwiczeń w tym wieku.

Wykorzystanie wakacyj opierać się powinno na swobodzie i na możliwości towarzystwa rówieśników czy rówieśniczek. Zimowy okres, to czas ślizgawki, nart, zjazdów na saneczkach; lato — to pływanie, spacer, dalekie wycieczki krajoznawcze (po przyzwyczajeniu, około 20 km w płaskim terenie), łatwe i nie zbyt wysokie wycieczki górskie, dalej wszelkie gry piłkowe, ale tylko w gronie rówieśników i rówieśniczek.

Tak klimat podgórski, jak i morski działa tu świetnie, lecz i zwykły pobyt na wsi, byle w miłych warunkach swobody i zabaw, daje doskonałe wyniki.

59. Odżywianie. Odżywianiu w tym wieku nie stawiamy specjalnych wymagań; ma ono być obfitsze — zaczyna się już zbliżać do wymagań dorosłego człowieka — bardzo różnorodne, zawierać ma niewiele — raz dziennie — mięsa, dużo rozmaitych jarzyn i owoców. Jako napój najlepszy jest mleko, słodkie i kwaśne. W czasie wysiłków fizycznych dziecko zjada chętnie duże ilości cukru w rozmaitej postaci. Alkohol powinien być w dalszym ciągu zabroniony.

60. Czystość. Poprzednie reguły pozostają nadal; mycie zębów rano i wieczorem, wzorowa czystość ciała, częsta zmiana bielizny, dodatkowe mycie ciała po spoceniu się, ciepła kąpiel z myciem mydłem całego ciała conajmniej raz na tydzień — to podstawowe wymagania.

61. Ubranie. W tym wieku zachodzą tu zmiany największe. Pamiętać należy, by nie utrudniać dziewczynce czy chłopcu ruchu i zabaw przez konieczność szanowania strojnego ubrania. Mała odporność dziecka na zniekształcenia postawy w tym wieku wymaga wiele ru-

chu dla przeciwdziałania szkodliwym wpływom zbyt długiego siedzenia w szkole i w domu. Ubranie nie może nigdzie obcisnąć ciała i utrudniać krążenia, dlatego pończochy powinny utrzymywać się na pasku, a wszelkie obcisające nogi gumki są niedopuszczalne. W zimie dla dziewcząt, potrzebne są ciepłe majteczki, pończochy, w czasie mrozów ciepłe skarpetki na nie, półbuty lub pantofle, a na nie śniegowce. U obu płci uważać trzeba na nieodmrażanie rąk; potrzebne więc są wełniane lub ciepłe rękawiczki (dobre o dwu palcach). Baczyc należy, by dziecko nie moczyło rękawiczek, gdyż wtedy najłatwiej o odmrożenie.

62. Postawa. Postawa w tym wieku zaczyna się już bardziej ustalać, choć jeszcze ciągle pozostaje dość zmienna; wśród rówieśniczek i rówieśników spotykamy najrozmaitsze postawy, ale dobre są jeszcze rzadkie. Tem większą ma tu wartość obserwacja postawy i zachęcanie dziecka do poprawnego trzymania się. Zwłaszcza ważne to będzie u dzieci szybko rosnących, które skłonne są do garbienia się i do utrudniania przez to oddychania szczytów płuc. Dobremi sposobami badania są tu: obserwacja równości trójkątów (patrz rys. 63 na str. 110) przy skrzywieniach kręgosłupa, oraz wysokości dolnych kątów łopatek, zaznaczywszy je sobie węglem. Wszelkie zmiany wymagają wglądu lekarza szkolnego i nauczyciela wychowania fizycznego. Nawykowym błędem postawy doskonale może przeciwdziałać częste pływanie.

Dzieci, nie uczęszczające w tym wieku do szkoły, mają zwykle postawę dobrą, o ile przy dobrem odżywianiu mogą się swobodnie bawić. Gorzej przedstawia się sprawa, gdy muszą już pracować. Praca na ziemi, w ogrodnictwie i jej podobne nie są tak szkodliwe, jak prace rzemieślnicze (szycie i t. p.), wykonywane w warunkach siedzących i przy długich okresach nieruchomości. Określy wyrównawczych ćwiczeń, zabaw swo-

bodnych, ewentualnie wysłania raz do roku na kilka tygodni na obóz czy kolonje działają bardzo wiele dobrego. Dużo tu miejsca dla inicjatywy kół rodzicielskich, a przede wszystkim kół społecznych.

63. Narząd krążenia. Na stronach 70 i 71 podawaliśmy główne cyfry, ilustrujące rozwój narządu krążenia. Najznaczniejsze zwiększenie objętości serca ma miejsce u dziewcząt w 11-ym roku życia; u chłopców w 14-ym roku. Powiększenie masy mięśnia sercowego odbywa się w następnych 2—4 latach. Z takiego stanu rzeczy wynika z jednej strony konieczność szanowania serca i nie nękania go w okresie lat 11—14 u dziewcząt, 13—16 u chłopców, z drugiej strony konieczność zapewnienia w tym czasie dostatecznej ilości ruchu, jako podniety rozwojowej dla serca. Trudno będzie pogodzić tak sprzeczne żądania, lecz stosując zabawy i gry, gdzie wysiłek nawet gwałtowny, ale prawie nigdy siłowy, przeplatany jest ciągle odpoczynkami, — możemy zadaniu podołać. Nie wskazane są wszelkie ćwiczenia siłowe i wytrzymałościowe, a nawet w grach i zabawach należy mniej uwagi zwracać na wynik, a więcej na wyuczenie zręczności i zwrotności oraz zgrania w grach drużynowych. Jak wiemy, dziecko w tym wieku chętnie wybiegnie 50 razy na wysokość 1 piętra, by zjechać z niej na saneczkach albo ześlizgnąć się do wody, ale niechętnie wyjdzie na górę o wysokości 50 pięter jednym ciągiem. Dalej pamiętać należy o ułatwianiu pracy serca (patrz strona 78) przez zastosowanie ćwiczeń rytmicznych. Ważnym czynnikiem jest pewne rozregulowanie aparatu nerwowego w tym wieku; na stronie 74 podaliśmy cyfry tętna wedle Cramptona dla chłopców; u dziewcząt sprawa też przedstawia się podobnie. Narząd krążenia łatwiej wytrącić z równowagi, trudniej on do niej powraca. Próby czynnościowe, omawiane na stronach 75—6, pogarszają się w tym cza-

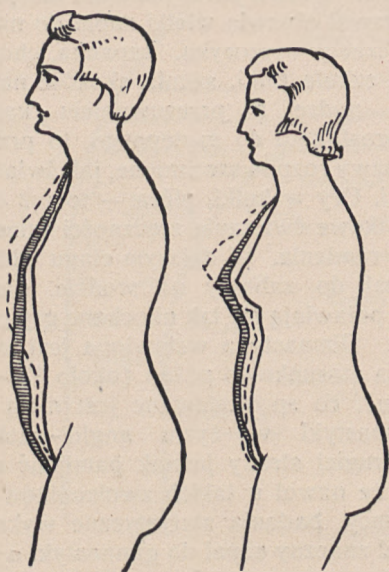
sie wyraźnie. Według Mühlmana (1900) waga serca w czasie całego życia wynosi 0.52% wagi całego ciała; między 11 a 20-ym rokiem stosunek jest znacznie gorszy, gdyż w tym wieku serce waży tylko 0.26%. Dr. Fueter podaje też, że w gimnazjum w Bernie szwajcarskiem 10.5% uczniów zaszkodziło swemu sercu między 14 a 15-ym rokiem przez zbyt intensywne ćwiczenia wytrzymałościowe.

64. Narząd oddechowy. Przeważająca ilość dzieci w tym wieku wykazuje względną niedomogę oddechową; rytm oddechowy jest zbyt szybki, głębokość oddechu, amplituda oddechow i pojemność życiowa zbyt małe; dotyczy to zwykle dzieci, bardzo pilnie odsiadujących swe godziny szkolne i domowe, używających zbyt mało ruchu. Na stronach 62—64 mamy podane odnośne cyfry; braki te można łatwo wyrównać, jeśli da się dziecku sposobność biegania i udziału w zabawach; kilkotygodniowy pobyt w obozie, zwłaszcza podgórskim, działa tu cuda. Pamiętać należy, że niezawsze zaobserwowane u dziecka niedomogi oddechowe są niedomogami rzeczywistymi; zwłaszcza dziewczynki mogą odychać głęboko i wolno, ale nie umieją tego. Do obowiązków lekarki szkolnej należy odpowiednimi badaniami braki te ujawnić, a przez porozumienie się z nauczycielką wych. fiz. i rodzicami jak najszybciej je usunąć. Najłatwiej można to uczynić dzięki zastosowaniu większej ilości ruchu i zabaw. Dobre usługi oddać tu może śpiew, wycieczki piesze, pływanie i biegi. Chłopcy, dzięki uprawianiu przez nich większej ilości zabaw ruchowych, oddychają lepiej, niż dziewczęta, choć też zdarzają się tu braki.

U dzieci miejskich oraz dzieci żyjących w złych warunkach mieszkaniowych specjalną uwagę zwrócić należy na amplitudę oddechową w górnych częściach klatki piersiowej; wspominaliśmy już o tem na stronie 62 pod punktem 32.

W odróżnieniu od podanego tam pomiaru obwodu mieczykowego, podajemy

tu sposób pomiaru górnej części płuc. Mierzy się ją w ten sposób, że, przykłada się jak najwyżej pod pachami taśmę centymetrową, bacząc, by tak na plecach, jak i na piersiach, przebiegała poziomo i na tej samej wysokości. Następnie opuszcza się ramiona wzdłuż ciała i wykonuje jak najgłębszy wdech, a później wydech. Oba obwody mierzymy i notujemy. Przy wynikach takich, jak n. p. u 16-letniego chłopca amplituda oddechowa górna — 6 cm, mieczykowa — 8 cm, mamy wszelkie powody do przypuszczenia, że szczyty płuc chłopca nie są dobrze wentylowane; 6-tygodniowy pobyt w obozie w okolicy podgórskiej przy dobrym prowadzeniu ćwiczeń daje w wyniku 9 cm amplitudy górnej przy nieziennej — 8 cm — amplitudzie mieczykowej.



Rys. 80. Kontury ciała mężczyzny i kobiety przy zwykłym i głębokim oddychaniu wedle Rankego. Część kreskowana — obszar między konturem wydechowym a wdechowym przy zwykłym oddychaniu; linja ciągła — głęboki wydech, linja kreskowana — głęboki wdech. J. Müller, Die Leibesübungen, 1926.

Rys. 80 ilustruje nam, według Rankego, oddech głęboki i zwykły u dwójgo zbyt dobrze odżywionych Niemców; część kreskowana — przedstawia nam wahania wdechowo-wydechowe przy zwykłym oddychaniu. Głównie porusza się tu klatka piersiowa w wymiarze mieczykowym oraz przednia ściana brzucha. Linja pełna — to kontur ciała przy głębokim wydechu, linja kreskowana — przy głębokim wdechu; widzimy, że przy głębokich oddechach znacznie intensywniej pracują górne części klatki piersiowej. Trzeba więc dawać młodzieży ćwiczenia, wzmagające zapotrzebowanie tlenu, a głęboki oddech najlepiej przewentyluje górne części płuc.

Dobra wychowawczyni czy wychowawca może, dobrze prowadzonymi ćwiczeniami, w ciągu kilku tygodni (przy sprzyjających okolicznościach, n. p. w obozach) lub w kilka miesięcy zrobić bardzo wiele. Nie należy więc zapobiegania przeciw takim niedomogom odkładać na później, ale od razu brać się do pracy. Pamiętać trzeba, iż organizm w tym wieku jest mało odporny na gruźlicę, a także o tem, że znacznie łatwiej jest zapobiegać chorobie, niż ją później leczyć.

Narząd oddechowy jest nieco mniej wrażliwy na zaburzenia w regulacji, a raczej zaburzenia te mniej się nam dają we znaki, niż w narządzie krążenia, niemniej jednak jest on w tym czasie mniej sprawny. Zobaczymy, że dziecko często przystaje podczas zabawy, bo mu brak tchu i musi chwilę wypocząć. Moment ten jest dla wychowawców bardzo ważny, należy go uchwycić, tak rozdzielić pracę i odpoczynek w ćwiczeniach, zabawach, grach, aby do braku tchu dochodziło tylko na krótkie momenty i by zaraz po nich następował odpoczynek.

65. Inne narządy. Narząd nerwowy, jako najsilniej związany z wewnętrznym wydzielaniem gruczołów dokrewnych, najbardziej odczuwa wpływ rozwoju płciowego, który zmienia współdziałanie wszystkich gruczołów. Zaznacza się więc

silnie zachwianie równowagi; szczegółów nie będziemy omawiać, najważniejsze są te, które znajdują swój wyraz w chwiejnej regulacji narządów krążenia i oddechowego. Najważniejsze zmiany zachodzą na pograniczu fizjologii i psychologii. Pozostawiamy je omówieniu przez psychologa i wychowawcę.

Gruczoły wewnętrzne wydzielania odgrywają ogromną rolę w rozwoju płciowym; najbardziej czynne lub lepiej współczynnne z płciowymi są: tarczycza i przysadka mózgowa oraz nadnercze. Zwłaszcza u dziewcząt powiększenie tarczycy jest bardzo częste, należy więc w tym wieku zwrócić na nie baczną uwagę.

Ogólna odporność organizmu w tym okresie jest obniżoną nie tylko wobec wysiłku, ale także wobec zarazków. Należy o tem pamiętać i nie narażać młodzieży lekkomyślnie na zakażenie. Przestrzeganie czystości nie powinno słabnąć w tym wieku, jak się to niestety często — zwłaszcza u chłopców — dzieje.

66. Sen. Zapotrzebowanie snu zmniejsza się w tym okresie pod względem ilości godzin, ale zawsze jeszcze jest wysokie i powinno być w pełni, t. zn. do 10 godzin, pokryte. Wobec pewnej nierównowagi nerwowej i psychicznej zaczyna już większą, niż dotąd, rolę odgrywać jakość snu, zwłaszcza początkowych kilka godzin powinno być poświęconych głębokiemu snu. Chłodny pokój, spokój, niezbyt ciepłe przykrycie, co najmniej $1\frac{1}{2}$ — 2 godziny od ostatniego, niezbyt obfitego posiłku, spora dawka swobodnego ruchu na świeżem powietrzu, powodująca t. zw. „zdrowe zmęczenie”, to główne wytyczne w tym zakresie.

67. Zabawy. Zaspakajanie instynktów. Poznaliśmy już ogromną zmienność rozwoju, którą w tym wieku powoduje różne występowanie dojrzwiania płciowego. Rozumiemy więc łatwo trudność prowadzenia ćwiczeń, zabaw w dużych zespołach, gdyż rozmaite stopnie rozwoju wymagałyby daleko idącej indywidualizacji. Masowe ćwicze-

nia przymusowe, jak musztra i gimnastyka, tracą już znacznie na sile pociągającej; upodobania młodzieży idą w innym kierunku. Spróbujemy to zilustrować wykresami, wedle Gulicka i Piaseckiego. Gulick przedstawia nam upodobania chłopców anglo-saskich, układając je wedle wieku, w którym zaczynają występować, osiągają największe nasilenie, by później zanikać (patrz rys. 81). Okres do lat 7 łączy się nam doskonale z przedstawionym już rozwojem. Dziecko ćwiczy się w używaniu swego ciała, następnie przechodzi do przedmiotów obcych, początkowo bierze je i rzuca, następnie zaczyna się nimi posługiwać; strzelać będzie ze wszelkich pukawek, armatek, ciesząc się spowodowanym hałasem, później jednak zaczyna próbować robić to, co mu może zostać w ręku, jak wycinanki, nalepianki, a nawet objawia wielki zapał do niebezpiecznego szczyryka. Łapanka, chowaneczka, szkoła piłki, szkoła skoków na jednej nodze z przesuwaniem kamyka z prostokątu do następnego, to przecież zabawy rozpowszechnione, jak świat szeroki. Gry w kulki, pióra, — to już drobne ćwiczenia zręczności samej ręki i ramienia. W dalszym ciągu widzimy zapał do zabawy na wodzie, następnie pojawiają się tak ukochane gry piłkowe. Gimnastyka wstawiona jest u Gulicka stosunkowo późno (około 13 — 14 roku), co spowodowane jest małą rolą gimnastyki w życiu anglo-saskim. Z drugiej strony jednak pamiętać należy, że nawet u takich zwolenników, jak Niemcy, badania statystyczne wykazały dość znaczny zapał do gimnastyki u 50 — 60% w wieku lat 10 — 12, ale prawie zupełny zanik tego zapału około lat 16 (6 — 0%). Zapał dla gimnastyki jest więc dość krótkotrwały; wprawdzie dobrem prowadzeniem godzin ćwiczeń fizycznych o programie mieszanym, w którym gimnastyka stanowi tylko część, można zamiłowanie do gimnastyki podtrzymać nieco dłużej, lecz już mniej wię-

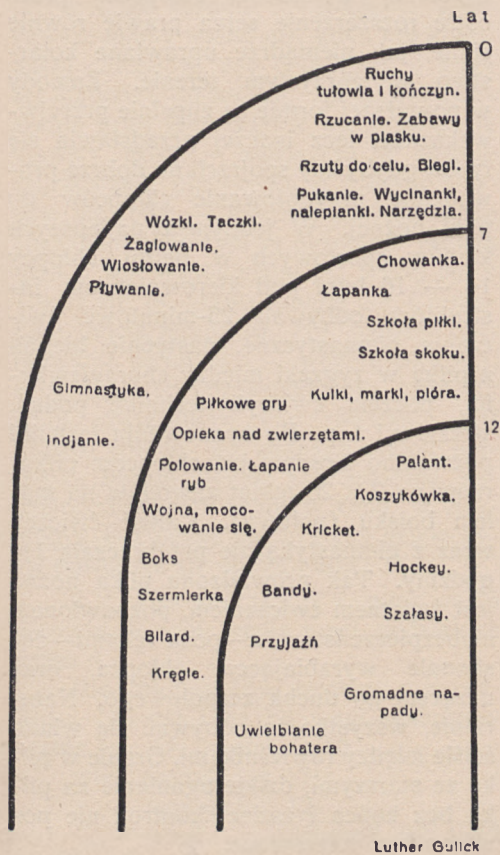
cej w okresie bezpośrednio po rozwoju płciowym staje się ono bardzo rzadkiem. Należy się liczyć z dużym prawdopodobieństwem braku chęci do gimnastyki już w tym wieku u młodzieży polskiej; przymusowe ćwiczenia naszymu temperamentowi narodowemu nie odpowiadają.

Ważnym zadaniem wychowania fizycznego jest umiejętne wyzyskanie za-

runku; przychodzi wówczas do wypraw na tereny zakazane, lub do ogrodu po jabłka, zdobyte na „wrogu”, który je strzeże i t. p. Najpiękniej rozwiązuje to zagadnienie harcerstwo, skierowując ten zapał w najwłaściwszych kierunkach.

Dziecinno - młodzieńczymi przyjaciółkami, często bardzo głębokimi i długotrwałymi i skłonnością do uwielbiania bohatera (w naszych czasach sportowców i lotników najczęściej) zajmuje się już psychologia.

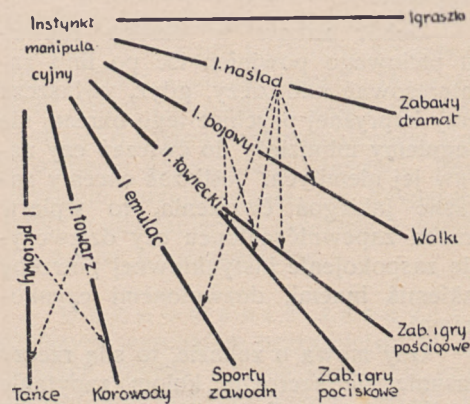
Interesujący wgląd w instynktowne zapały dzieci daje nam graficzne zestawienie Piaseckiego, przedstawiające instynkt manipulacyjny (eksperymentatorski) i jego pochodne oraz ich połączenia ze sobą. Walczyć z tymi instynktami jest bardzo trudno, można je tylko kierować w odpowiednie, a nieszkodliwe łożyska. Zakazywanie dziecku jakiegos ćwiczenia może liczyć na powodzenie tylko wtedy, kiedy odnośny instynkt znajdu-



Rys. 81. Schemat występowania i zanikania zamilowania do rozmaitego rodzaju ćwiczeń fizycznych w zależności od wieku, według Luthera Gulicka. Mc Kenzie, Exercise in education and medicine, 1923.

pału do tworzenia band, słuchania przywódcy, zabaw w życie koczownicze w namiotach czy szałasach. Łatwo tu o skierowanie zapału tego w złym kierunku.

Encyklopedia Wychowania T. I.



Rys. 82. Schemat instynktów, pochodnych instynktu manipulacyjnego - eksperymentatorskiego, według Piaseckiego.

je zaspokojenie w uprawianiu ćwiczeń dozwolonych, a zaspakajających go. Instynkt manipulacyjny jest bardzo potężną i potrzebną podniętą rozwojową, zmusza bowiem do ruchu i ćwiczenia całego ciała. Nie można wyobrazić sobie, że 2 do 3 godzin tygodniowo szkolnych ćwiczeń

czeń fizycznych wystarczą dziecku; musi ono jeszcze conajmniej (o ile jest zdrowe i normalnie rozwinięte) 2 godziny dziennie bawić się na wolnym powietrzu; jeśli rodzice tego mu nie zapewnią, to nie tylko odbije się to na jego zdrowiu i rozwoju, ale niezaspokojone instynkty szukać sobie będą ujścia nieodpowiedniami łóżyskami; bandy chłopców, wyprowadzające się na cudze tereny w niezawsze chwalebnych zamiarach, rekrutują się często wśród takich niezaspokojonych. W późniejszym zaś wieku grupy chłopców czy dziewcząt tem bardziej rozpalają się będą erotyzmem, im mniej w nich będzie zdrowego zmęczenia odpowiednimi ćwiczeniami. Doskonałym przykładem, jak trudno walczyć z instynktami, może być wieki już trwająca walka Kościoła z tańcami o zabarwieniu erotycznym. Jak widzimy z rys. 82 na str. 129, tańce są właśnie wyrazem połączenia się instynktów: towarzyskiego i płciowego; trudno ten drugi z nich wyplenić.

Dobór zabaw w okresie rozwoju płciowego powinien iść po linii zainteresowań młodzieży, gdyż, zwłaszcza przy kapryśnej psychice tego okresu, nie nagniemy młodzieży do ćwiczeń czy zabaw jej niemiłych. Jeśli zaś chcemy zakazać jakiegoś ćwiczenia, to w pierw trzeba zapewnić chłopcu czy dziewczynie zaspokojenie instynktownej potrzeby jakimiś innymi, dozwolonymi czynnościami.

Gdy mowa o zakazie, to siłą rzeczy nasunie się szerokim kołom zapytanie o piłkę nożną. Pozwolić czy zakazać?

P i ł k a n o ż n a. Dla dziewcząt nie powinna ona zupełnie wchodzić w rachubę, gdyż jest to gra bojowa, a tego instynktu nie będziemy przecież w kobiecie rozwijać; gra ta jest zresztą dla dziewczyny z jej odmiennym ustawieniem kończyn dolnych (patrz rys. 83) znacznie trudniejszą. Kłopotu tego szczęśliwie nie mamy; próbom przeszczepienia do Polski kobiecej piłki nożnej prze-

ciwstawia się sportowy świat kobiety, jak dotąd z powodzeniem.

Dla chłopców przedstawia się sprawa piłki nożnej odmiennie. Zwłaszcza w okresie szybkiego wzrostu, w czasie rozwoju płciowego i zaraz po nim będzie szereg „meczów” piłki nożnej na przepisowym boisku (110 × 75 m) z 90 minutową grą (2 × 45 minut), wysiłkiem wręcz morderczym, mogącym zaszkodzić ogromnej większości chłopców przez ostre rozszerzenie serca prawie równie silnie, jak niemądre uprawiane kolarstwo w górzystym terenie. Zawody w powyższej formie są zupełnie przeciwskazane, lecz inaczej przedstawia się rzecz, gdybyśmy spojrzeli na dobrze prowadzone przygotowanie chłopców do piłki nożnej. W jednym z najlepszych klubów sportowych w Belgji, chłopcy 14 — 16 letni pod kierownictwem instruktora odbywali 25-minutowe ćwiczenia gimnastyczne, następnie biegali z piłką w zygzaki między chorągiewkami, poczem ćwiczyli technikę podań, strzałów i t. p. Po opanowaniu techniki pozwalano lepszym już chłopcom piłkarzom na 2 × 20 minut zawodów na małym boisku (połowa). Całość ćwiczeń wraz z gimnastyką nie przekraczała 1½ godziny. Tak prowadzona piłka nożna jest świetnym ćwiczeniem, pozbawionem niebezpieczeństwa, a—poza rękami—doskonale wyrabiającem chłopca, oraz uczącym go ducha zespołowego. Naturalnie, wszystko to odbywać się winno ściśle między rówieśnikami. Granie w piłkę ze starszymi, dzięki uganianiu za piłką bez końca i żadnej kontroli nie powinno być tolerowane.

68. Współzawodnictwo sportowe.

Drugie nasuwające się pytanie dotyczy współzawodnictwa sportowego. Tak chłopcy, jak nawet i dziewczęta pragną zwycięstwa, garną się chętnie do walki, szukają zaspokojenia swej ambicji. Czy można im na to pozwolić? Jest to dopuszczalne, a nawet potrzebne, lecz tylko przy ścisłym wypełnieniu podstawo-

wych warunków. Do nich należą: podział ćwiczeń według płci, dopuszczenie do zawodów rówieśników, opanowanie techniki.

P o j ę c i e r ó w i e ś n i c t w a. Rozpatrywanie rozwoju fizycznego dzieci ukazało nam już niejednokrotnie konieczność dostosowania doboru ćwiczeń oraz ich dawkowania do rozwojowego wieku dzieci.

Zespoły takie, jak klasa szkolna, nie reprezentują zespołu rówieśników, gdyż zawsze mamy wśród niej kilku lub kilkunastu chłopców, czy dziewcząt, o kilka lat starszych od innych. Ale nawet tworzenie grup jednolatków nie rozwiązuje sprawy, gdyż — zwłaszcza w okresie dojrzewania płciowego, o którym właśnie mówimy — różnice, spowodowane rozwojem płciowym są ogromne. Mówią nam o tem wspomniane już wyżej cyfry (patrz str. 74, prawa szpalta dół, Cramp-tona tabela tętna; str. 119, rozsiew dojrzewania płciowego — według Stratza). Zadanie więc sprawiedliwego ustalenia grup rówieśników czy rówieśnic jest bardzo trudne. Ze znanych metod najlepszą będzie metoda Dr. Schiötza, naczelnego lekarza szkół w Oslo, w Norwegji. Dla oceny chłopca czy dziewczyny posługuje się on formułą:

$$2 \times \text{wiek metrykalny} + \text{wiek wedle wzrostu} + \text{wiek wedle wagi, podzielone przez 4.}$$

Dla chłopca 13½ letniego o wysokości 146 cm i 34 kg wagi obliczymy wedle rys. 14, na stronie 49

wiek metrykalny 13½
 „ wysokości 12
 „ wagi 12 czyli (27 + 12 + 12) : 4 = 51 : 4 = wiek zawodniczy wedle Schiötza 12½ roku.

Inny chłopiec w tym samym wieku o wysokości 172 cm i wadze 49 kg ma przy obliczeniu w ten sam sposób:

wiek metrykalny 13½
 „ wysokości 20
 „ wagi 14½ czyli (27 + 20 + 14½) : 4 = 61,5 : 4 = 15,4 — wiek zawodniczy wedle Schiötza 15½ roku.

Rówieśnicy więc metrykalni różnią się wedle rozwoju swego o pełne 3 lata; dopuszczenie ich razem do jednej kategorii w zawodach byłoby bardzo niesprawiedliwe dla pierwszego ze wspomnianych chłopców. Tylko kategorie rówieśników w wieku zawodniczym, ustalonym wedle formułki Schiötza, mogą ze sobą współzawodniczyć. Niebezpieczeństwo przemęczenia organizmu skutkiem zbyt wygórowanej ambicji zmniejsza się wówczas znacznie.

Dalszem zadaniem — po stworzeniu ścisłych klas rówieśników według wieku zawodniczego — jest wyeliminowanie ze współzawodnictwa wszystkich dzieci słabych czy chorowitych. Badanie lekarskie winno być bardzo surowe, w razie jakichkolwiek wątpliwości należy wykluczać od zawodów. W praktyce oznacza to niedopuszczenie do zawodów znacznej części chłopców i dziewcząt o nieskończonym jeszcze rozwoju płciowym. Stanowisko takie jest zupełnie uzasadnione zachwianą w tym okresie równowagą narządów nerwowego, krążenia i oddechowego. Do kategorii dzieci chorowitych zaliczamy także dzieci o nastawieniu psychicznem zbyt wrażliwym na współzawodnictwo. Przy zbyt niemiernym przejmowaniu się zawodami łatwo o niebezpieczną przesadę w wysiłku, a więc o przemęczenie.

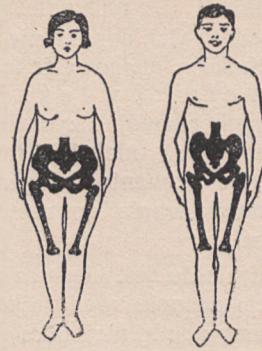
O p a n o w a n i e t e c h n i k i. Dalszym warunkiem uczestnictwa w zawodach między rówieśnikami jest opanowanie techniki ćwiczenia. Braki tej techniki są niestety kosztowne. Wyjaśnimy to na przykładzie narciarstwa.

Narciarze posuwają się po równinie z rozmaitym szybkością w zależności od swych umiejętności; koszt ich pracy możemy wyrazić w monecie tlenowej (patrz strona 80), obliczając, ile centymetrów sześciennych tlenu potrzeba na przesunięcie 1 kg o 1 m. Poniższe zestawienie wskazuje na olbrzymie różnice, powodowane opanowaniem techniki.

Autorzy	Rodzaj ruchu	Szybkość metrów na min.	Waga brutto osób kg.	Zużycie tlenu na przesunięcie 1 kg o 1 m w cm ³
LOEWY i KNOLL narty na torze prawie poziomym	u bardzo dobrze zaprawionych	185—192	78—83	0.07—0.10
	dobrze zaprawionych	167—196	85—88	0.11
	spółowca bez specjalnej narciarskiej zaprawy	109—120	89	0.14—0.16
	zupełnie niezaprawionego	84—94	82	0.22—0.25

Z tabelki tej widzimy więc, że bardzo dobry narciarz nie tylko porusza się dwa razy szybciej od niezaprawionego, ale czyni to kosztem tylko $\frac{1}{3}$ jego wysiłku. Zrozumiemy też łatwo, że jeśli chłopak lub dziewczyna stają do zawodów, to dobra technika biegowa narciarska umożliwi im wykonanie pracy tej łatwo, bez zbyteńnego wysiłku. Wszelkie zaś błędy i niedociągnięcia techniczne silnie zwiększają wysiłek. Dlatego do zawodów w biegach narciarskich dopuszczać można tylko tych chłopców, którzy doskonale opanowali technikę. Takich jednak będzie niewielu, a ponieważ instynkt współzawodnictwa i zadowolenia ambicji nurtuje prawie wszystkich, przeto musimy dla innych urządzać biegi zręcznościowe, t. j. slalomowe i zjazdowe. Rozmaity teren i śnieg umożliwi wszelkie stopnie: dla początkujących, słabych, średnich i wprawnych chłopców i dziewcząt. Dla chłopców możemy urozmaicić program przez dopuszczenie ćwiczenia zręcznościowego i wyrabiającego odwagę i decyzję, jakim jest skok narciarski. Dla dziewcząt jest ono przeciwwskazane ze względu na inne ustawienie kończyn (patrz rys. 83), oraz na zły wpływ na narządy kobiece ewentualnego wstrząsu przy upadku.

Dla początkujących i słabych urządzić będziemy tylko zawody zręcznościowe, dobierając je odpowiednio do płci i wieku.



Rys. 83. Ustawienie kości miednicy i ud u kobiety i mężczyzny. X — silnie zaznaczone u kobiet skutkiem szerokiej miednicy, X — znacznie słabsze u mężczyzny. J. Müller, Die Leibesübungen, 1926.

Trudności współzawodnictwa w okresie dorastania. Rozumie się, że uwagi powyższe wskazują na ogromne trudności, jakie mają do pokonania wychowawcy fizyczni; bo, choć oznaczenie wieku zawodniczego zrobią dzieci same z zapamiętaniem, to jednak w kategoriach rówieśników musimy jeszcze oddzielić mało wprawnych, średnich i dobrych narciarzy. W ramach lat 11—16 możemy łączyć ze sobą po dwa lata rozwojowe, więc przy trzech grupach według wprawy narciarskiej otrzymamy 9 kategorii dla chłopców i 9 dla dziewcząt. Wszystkie grupy mało wprawnych odpadają od zawodów; dla pozostałych trzeba jednak określić warunki i dostosować je do warunków terenowych, śniegowych i klimatycznych: wyznaczyć trasy, obsadzić je kontrolami, słowem uruchomić całą organizację zawodów możliwie wzorowo.

69. Wpływ współzawodnictwa sportowego na psychikę. Oficjalne szkolne programy wychowania fizycznego nie mogą zapewnić należytego rozwoju dziecka, a także nie zaspokajają jego instynktów.

Jeśli dziecko, nie znajdujące w szkolnym życiu ujścia dla swych potrzeb, dla zadowolenia swych instynktów ruchowych, zrezygnuje z nich, ucierpi na tem poważnie rozwój fizyczny, spowoduje to niedorozwój. Ale także i życiu psychicznemu grożą poważne niebezpieczeństwa; niezaspokojony odpowiednio potężny instynkt manipulacyjny zwróci się w inne koryta. Najczęściej dochodzi wtedy do nadmiernego wybuchania, czy to erotyzmu, czy też bojowości, graniczącej z awanturnictwem.

Sport właśnie broni przed temi niebezpieczeństwami. Racjonalnie, zgodnie z wymaganiami higieny, zorganizowane zawody sportowe dają zaspokojenie instynktom bojowym i emulacyjnym, pobudzają rozwój fizyczny.

70. Higiena rozwoju pracowników młodocianych. W omawianym obecnie okresie rozwojowym znaczna część młodzieży polskiej opuszcza mury szkolne, nie powracając już do nich w ramach szkoły średniej. Wraz z wychowaniem szkolnym kończy się dla niej też wychowanie fizyczne. Część jej rozpoczyna już pracę zarobkową, której warunki są dla młodzieży w tym okresie ciężkie i niebezpieczne dla zdrowia. Praca zarobkowa zajmuje sporą część dnia, na odpoczynek niewiele pozostaje czasu.

Są tu więc potrzebne najrozmaitsze ćwiczenia i gałęzie sportu, by przeciwdziałać szkodliwościom. Wybór i dobór nasilenia nie jest łatwy; uwzględnić należy właściwości wieku rozwojowego oraz płci, ale tylko w ramach tych ćwiczeń lub gałęzi sportu, które uważamy za wskazane ze względu na charakter i warunki pracy. Dobre usługi może nam tu dać tabelaryczne zestawienie wpływu poszczególnych ćwiczeń i gałęzi sportu na organizm ludzki, podane na stronach 146 — 153. Dobór samych ćwiczeń, odpowiedni ze względu na rodzaj i warunki pracy zarobkowej, omówimy w rozdziale o okresie dorastania.

W doborze tym musimy uwzględnić także czynnik psychicznego wpływu otoczenia. Specjalnie w okresie rozwoju płciowego i zaraz po nim równowaga psychiczna jest bardzo chwiejna; wpływy otoczenia działają bardzo silnie; dzieci, nie znajdujące ujścia dla swych instynktów bojowych, emulacyjnych, towarzyskich, szukają go często w bardzo niebezpiecznych kierunkach. Doskonale omawia to Mc Kenzie w swym podręczniku; twierdzi on, że przy braku boiska do zabaw i gier punktem zbornym będzie róg ulicy, dworzec kolejowy, lub port nad rzeką. Rozbicie trzech szyb w oknach zastąpi strzelenie trzech bramek w piłce nożnej. Kradzież jabłek ze stolika na rogu czy z sadu i wyścigi do następnego rogu, lub za płot, zastąpią palanta. Ulica wychowuje i uczy przyszłych bandytów, to też Monclair wykazuje, że założenie parku zabawowego w południowej dzielnicy Chicago obniżyło już w następnym roku młodocianą przestępczość o 28%. W Filadelfji młodociana banda „błotniaków” była postrachem całej okolicy, a jeden z pustych placów stał się polem bitew z innymi bandami. Miejscowy wydział dla rekreacji przekształcił plac ten na boiska i park zabawowy; po kilku pierwszych walnych bitwach „błotniaków” przeciw intruzom, których nie chcieli na „swój” plac dopuścić, ta sama banda „błotniaków” dała się zaprząć do pilnowania parku i utrzymywania w nim porządku. Pomogli oni do zorganizowania i przeprowadzenia zabaw dla 191.000 dzieci.

W najgorszych dzielnicach miejskich i podmiejskich ogromne usługi oddać może boks i przysposobienie wojskowe. Pierwszy z nich najpotężniej przeciwdziała nożownictwu, uczy znoszenia przegranej, stępie ostrze nienawiści; drugie łączy młodzież w duże zastępy, stawia interesujące zadania, porywa zbiorową pieśnią i duchem wspólnoty, odbiera urok małym bandom, najpodat-

niejszemu materiałowi do przedszkola zbrodni.

Także w zakresie życia płciowego mają ćwiczenia fizyczne ważne znaczenie. Doskonałą ilustracją tego mogą być stosunki w jednym z robotniczych klubów sportowych wielkiego miasta Polski. Młode robotnice chętnie garną się do tego klubu, gdyż — wychodzą szybko zamąż. Atmosfera sportu bardziej sprzy-

ja solidnym zamiarom małżeńskim, niż rozpuście.

Wreszcie także względy ekonomiczne przemawiają za ćwiczeniami i sportem, jako odpoczynkiem znacznie zdrowszym, niż kawiarnia, bar czy knajpa podmiejska. Czyż można porównywać kąpiel i pływanie w rzece, z partyjką bilardu w zadymionej kawiarni?

OKRES DOJRZEWANIA I DORASTANIA

(16 — 20 rok życia).

71. Ogólna charakterystyka okresu.

Przy końcu poprzedniego okresu mieliśmy chłopców 14-letnich o wysokości 155 cm i wadze 50,5 kg oraz dziewczęta 14-letnie o wysokości 154,5 cm i wadze 47 kg. Jak widzimy na rys. 13 i 14 na stronie 49 odchylenia od tych przeciętnych są bardzo duże: w wysokości 6 — 8 cm w obie strony, w wadze o 6 — 8 kg. W następnych latach rosną dziewczęta polskie o 2,0, 1,0, 0,0 cm, w sumie więc tylko o 3 cm, osiągając 158 cm wysokości; chłopcy przeganiają je w dwóch pierwszych latach (15-y i 16-y rok) bardzo szybko, rosnąc o 6 i 4 cm, w następnych 4 latach już wolniej o 1,5, 1,5, 1, 1 cm; czyni to razem 15 cm, będą więc wyżsi od dziewcząt o 12 cm, osiągając pełnych 170 cm wzrostu. Różnica przeciętna jest więc bardzo poważna.

Waga ciała różni się u chłopców i dziewcząt w wieku lat 14 o 3,5 kg na korzyść chłopców — 50.5 i 47.0 kg. W następnych latach waga dziewcząt wzrasta o 2.5, 2, 1, 0.5, 3.5 kg czyli razem o 9.5 kg, osiągając w wieku lat 19 wagę 56.5 kg. Chłopcy wykazują znacznie większe przyrosty: 1.5, 2.5, 3.5, 4.5 kg czyli razem 12 kg, osiągają więc 62.5 kg przeciętnej wagi. Granice normalnych odchyień są w obu wypadkach wysokie: u dziewcząt wahają się około 6 kg w obie strony, u chłopców nawet

o 6 — 8 kg. Do osobników normalnie rozwiniętych możemy więc zaliczyć zarówno chłopca 20-letniego o wysokości 164 cm i wadze 56 kg jak i chłopca w tym samym wieku o wysokości 175 cm i wadze 68 kg; podobnie jest u dziewcząt.

Wspomniane już na stronie 116 i tamże przedstawione typy konstytucyjne zaznaczają się w tym okresie już bardzo zdecydowanie. Postacie młodzieńcze naogół zbliżone są do dwóch prawych typów na rys. 75 (str. 116): oddechowego i mózgowego, znacznie rzadziej do typów: mięśniowego i trawienego. Te ostatnie typy rozwijają się w całej pełni dopiero w późniejszym wieku.

Nie należy wyobrażać sobie, że w okresie tym rozwój człowieka zostaje zakończony. Trwa on znacznie dłużej; rozwój płciowy postępuje, zróżnicowanie postaci męskiej i kobiecej wyrabia się dalej. Większość autorów przyjmuje — za Stratzem — że dla rasy białej osiągnięcie pełnego rozwoju płciowego wymaga przynajmniej 4 lat; dla dziewczęcia będzie to więc lat 18. Według Stratza pełny rozkwit kobiety, przeznaczonej przez naturę do rodzenia dzieci, przypada na rok 24; w tym roku kobiety rodzą najwięcej dzieci. Jeśli wzięlibyśmy za kryterjum wysokość, to znaczna część kobiet osiąga pełnię wzrostu już w 19 —

20 roku, ale niezbyt rzadkie są wypadki, że kobiety rosną dalej do 24, a nawet 28 roku życia. Stratz przyjmuje, że rozwój płciowy mężczyzn jest wolniejszy i dłuższy i trwa od 16 nawet do 24 roku życia. W naszych warunkach polskich dotyczyć to będzie głównie wysokich i szczupłych blondynów o niebieskich oczach i jasnej skórze czyli typu nordycznego, dość licznie reprezentowanego w Polsce. Typy bardziej południowe oraz podgórskie dojrzewają wcześniej i szybciej. Wzrost przeciętnie jest zakończony u mężczyzny 20-letniego, nie rzadko jednak trwa do 28 — 32 roku życia. Jako szczyt rozwoju męskiego, tak płciowego jak i ogólnego, przyjmujemy zwykle rok 28.

Osiągnięcie szczytowej formy rozwoju nie jest dla każdego dziecka dostępne; odziedziczone cechy niekorzystne, złe warunki higieniczne stoją często na przeszkodzie.

72. Rozwój płciowy dziewcząt w tym okresie. Kapryśny i niestały rozwój płciowy dziewczęcia, zwłaszcza przy nerwowym życiu miejskim, przysparza dużo kłopotu rodzicom. U młodzieży szkolnej w tym wieku utrudnia zwykle sprawę przeładowanie pracą umysłową. Uzgodnienie zajęć umysłowych, ćwiczeń fizycznych, odpoczynku i snu stanowi nieraz ciężkie zadanie. Mamy jednak u dziewcząt wartościowy wskaźnik w zachowaniu się miesiączkowania. Należy zwrócić uwagę na regularność rozpoczęcia perjodu; powinna ona być tak duża, by móc z prawie zupełną pewnością przepowiedzieć początek perjodu. Przeciętnym odstępem jest 28 dni; po rozpoczęciu więc perjodu np. 12 maja, następny — w czerwcu — powinien się zacząć 9 czerwca (gdyż maj ma 31 dni). Jednolite przyspieszenia i opóźnienia nie odgrywają żadnej roli, większe jednak mają swe znaczenie. Przykłady widzimy na rys 84, na str. 143. Zupełny brak miesiączkowania jest zjawiskiem normalnym w razie zająścia kobiety w ciążę;

długie braki perjodu, powyżej 35 dni, są świadectwem poważnych zaburzeń w organizmie niewieści, dotyczących wewnętrznego wydzielania. Zdarzają się one w czasie i po chorobach cięższych, np. zakaźnych. Drobne przedłużenia okresu między perjodami o 3 — 4 dni są dość częste; najczęstszą zmianą jest skrócenie tego okresu o kilka dni. Jako zmianę poważniejszą należy traktować skrócenie znaczniejsze, niezbyt znów rzadkie, dochodzące nawet do 15 — 16 dni między perjodami. Najczęstszymi powodami tych skrótów — większych czy mniejszych — są stany przemęczenia nerwowego, umysłowego lub fizycznego. Oprócz chorób, następujące czynniki mają wpływ na regularność perjodów: denerwujące warunki i tryb życia, nadmiar wrażeń, nadmiar pracy umysłowej, zbyt wiele ćwiczeń, brak snu, mało odpoczynków.

Pozatem uwagę zwracamy na trwałość perjodu i towarzyszące mu bóle; w razie dobrego stanu zdrowia i osiągnięcia pełnego rozwoju fizycznego perjod trwa 3—4 dni, nie powoduje żadnych bólów, tylko bardzo nieznaczne obniżenie sprawności organizmu, objawiające się pewną ociężałością i niechęcią do intensywnego ruchu. Niestety — w okresie obecnie omawianym, a więc do 20 roku życia — bardzo niewiele dziewcząt miejskich osiąga ten stopień rozwoju.

Pewną rolę niekorzystną może tu odegrać, głównie wśród młodzieży miejskiej, podrażnienie nerwowo - płciowe, spowodowane najczęściej brakiem należytego pouczenia, opieki i zdrowego zmęczenia pracą fizyczną. Zwłaszcza wśród dziewcząt w internatach (choć także i w domach rodziców) zdarzają się wypadki samogwałtu, który jest poważną już formą nadmiernie wybujałego erotyzmu. Nietylko jednak o tę formę chodzi nam, ale także o całą skalę podrażnień erotycznych, u dziewcząt znacznie rozleglejszą, niż u chłopców. Skala

ta sięga od tak częstych, pieszczotliwych przyjaźni między dziewczętami, od całowania się i przytulania do siebie, aż do podrażniania zewnętrznych części narządu płciowego kobiety, zwłaszcza łechtaczki. Jeśli w dodatku uzmysłowimy sobie, że wrażliwość na pocałunek czy pieszczotę waha się ogromnie, to łatwo już o wysnucie wniosku, że każde dziewczę trzeba traktować indywidualnie; najlepiej, jeśli matka potrafi być dla córki swej najlepszą przyjaciółką i powiernicą, przed którą nic nie pozostaje ukryte. Bładość, senność, mimo dostatecznej ilości godzin, przeznaczonych na sen, podkrążenie oczu, zwiększona pobudliwość nerwowa, drobne zaburzenia w miesiączkowaniu — to oznaki, które należy wyjaśnić, gdyż mogą mieć swe źródło w samogwałcie. Utrata na wadze, zahamowanie rozwoju, osłabienie władz umysłowych, np. pamięci, wzmagająca się nerwowość, zaburzenia perjodu, połączone ze znaczną zmianą usposobienia w tych dniach — to już oznaki poważniejsze. Matkę zastąpić może serdeczna przyjaciółka, ukochana nauczycielka lub drużynowa. Z obowiązku swego powinna tu wkroczyć lekarka szkolna; nie jest to jednak łatwe, ponieważ rzeczy te należą przecież do najbardziej strzeżonych tajemnic osobistych.

Właśnie dlatego jednak nie mogą rodzice pozostawiać ich na boku i zadowalać się tem, że dziewczyna nie stawia kłopotliwych pytań. Bardzo słusznie powiedział jeden z lekarzy amerykańskich, że perjod nie powinien powodować więcej przykrości fizycznych i przykrości psychicznych (np. wstydu), niż stolec.

Mosher wręcz żąda, by uczyć dziewczęta, że ból lub niezdolność do pracy w czasie perjodu są zjawiskami nienormalnymi i należy im przeciwdziałać przez odpowiednie leczenie.

Środki zapobiegawcze w razie samogwałtu czy też nadmiernie wybujałego erotyzmu w okresie dorastania są te

same, co i dla chłopców (por. str. 120): rozsądne pouczenie, zimne zmywanie ciała przed spaniem (nie dotyczy to jednak podmywania, tu zawsze wskazane jest użycie wody ciepłej lub conajmniej letniej), spanie w chłodnym pokoju, unikanie erotycznej lektury lub kina, zwłaszcza wieczorem; najważniejszą jednak rolę odgrywa dostateczna ilość ruchu i zabaw na świeżem powietrzu. Wspominaliśmy już o zdaniu Stratza (str. 120), że racjonalne ćwiczenia fizyczne wpływają zwalniająco i regulująco na rozwój płciowy.

73. Rozwój płciowy chłopców. Jak już wspominaliśmy na poprzednich stronach, rozwój płciowy męski trwa długo i przeciąga się często do dwudziestu kilku lat. Różnice indywidualne są tak bardzo duże, iż prawie każdego chłopca trzeba traktować odmiennie. Najważniejsze wskazówki daje nam zachowanie się narządów krążenia i oddechowego. Początkowe silne zachwianie równowagi narządów nerwowego, krążenia i oddechowego, o którym mówiliśmy na stronach 74 i 126, poprawia się w następnych latach.

Ale właśnie wspomniane na str. 120 zmazy nocne lub samogwałt mogą w razie częstego występowania wpłynąć w sposób szkodliwy na rozwój chłopca, zwłaszcza może się to odbić na stanie równowagi nerwowej i pośrednio na narządzie krążenia. Objawy, zwracające uwagę, oraz środki zaradcze, są te same, co u dziewcząt, z wyjątkiem naturalnie zmian perjodu. Ojciec, nauczyciel, lekarz muszą też zainteresować się tą stroną życia chłopca, a nie unikać drażliwych tematów i pozostawiać go własnej przemysłności. Przy racjonalnem prowadzeniu wychowania fizycznego postęp powinien być ciągły, sprawność ogólna będzie wzrastać. Poza zdrowiem i dostatecznym odżywianiem konieczna będzie duża ilość ruchu i ćwiczeń przy unikaniu przemęczenia.

74. Potrzeba ruchu. Jak widzimy, omawianie etapów rozwoju płciowego doprowadza nas do rozpatrzenia potrzeby ruchu i ćwiczeń, jako regulatora tego rozwoju tak dla dziewcząt, jak i chłopców. Ruch ten potrzebny jest jednak nie tylko dlatego, że działa uspakajająco, ale również dlatego, że zapewnia pełny rozwój ogólny. Na stronach 36 i 37 omawialiśmy już zagadnienie czynności jako podniety rozwojowej dla komórki. Obecnie opisywany okres rozwoju jest już w życiu człowieka ostatnim, w którym bodziec ruchu wywołuje silny efekt w postaci rozwoju pracującego narządu lub też całego organizmu. Ostatni więc czas, ostatnie okrażenie przed metą, ostatni dzwonek do nadrobienia zaległości, wyrównania ogólnego czy częściowego niedorozwoju. Nie należy jednak wyobrażać sobie, że jakość tych ruchowych podnięt rozwojowych jest obojętna. Postaramy się to objaśnić na przykładach.

Dobór ćwiczeń miłych. Przy lekkim stopniu niedorozwoju fizycznego u chłopca czy dziewczyny, i spowodowanej tem zlej postawie, można by ze skarbca licznych ćwiczeń gimnastycznych dobrać odpowiednie i, pilnie je uprawiając, postawę poprawić. Podniesienie ogólnego rozwoju słoby jednak opornie, gdyż same ćwiczenia gimnastyczne, jako przymusowe, niezbyt odpowiadają usposobieniu młodzieży polskiej. Tak jak potrawy muszą być smaczne i podane w sposób zachęcający do spożycia ich, tak i ćwiczenia muszą być urozmaicone i rozweselające. Potrawy niesmaczne trawimy znacznie gorzej i mniej z nich sobie przyswajamy; ćwiczenia niemiłe są znacznie słabszą podniętą rozwojową.

Wybór ćwiczeń według wpływu na narząd nerwowy. Młodej i słabej dziewczynie skłonni jesteśmy zalecać ćwiczenia, wymagające tylko krótkich wysiłków. W lecie będzie ona więc biegać na krótkie dystanse — sprinty 60

i 100 m — skakać i rzucać. Po jednym lub dwóch miesiącach takiej zaprawy, gdy dziewczyna ta stanie do zawodów lub wskutek egzaminu czy innych powodów nieco się podnieci, może wystąpić niespodziewanie pogorszenie się wyników, przyspieszenie perjodu o kilka dni, wzrastający stan zdenerwowania. Winę takiego stanu rzeczy w znacznej części ponosi właśnie nieodpowiedni dobór ćwiczeń. Nie zalecono bowiem zupełnie ćwiczeń uspokajających, takich, jak wycieczki krajoznawcze, wodne, turystyka górską. Zachęcano natomiast do ćwiczeń, które obfitują w gwałtowne zrywy, powodują — mimo swego niewielkiego ogólnego nasilenia — przemęczenie narządu nerwowego, co odbija się na ogólnej sprawności.

Możliwe wyniki dobrego wyboru. Tymczasem nawet u chłopców lub dziewcząt mało sprawnych na początku tego okresu, u ozdrowieńców po chorobach, można osiągnąć wyniki wspaniałe, jeśli tylko postępować będziemy racjonalnie. Świetną tego ilustracją jest chłopak piętnastoletni, który, wskutek przejścia całego szeregu chorób zakaźnych wieku dzieciennego, pozostał w tyle za swymi rówieśnikami. Bijali go prawie wszyscy. Dzięki bardzo dobrym warunkom finansowym mógł oddawać się wielu gałęziom sportu, lecz mimo usilnej pracy nad sobą nie wyszedł w zaprawie ponad średnie wyniki. Znowu biją go wielu, choć już nie dosłownie, lecz na zawodach. Uprawiając jednak w lecie lekką atletykę, tenis, turystykę górską, w zimie początkowo łyżwiarstwo i saneczkarstwo, później narciarstwo zawodnicze i górskie, systematycznie i z umiarem, doprowadził swój rozwój fizyczny bardzo wysoko pod względem wytrzymałości. W biegach długich, wycieczkach górskich, pierwszych przejściach narciarskich pobił niejednego, dawniej od niego znacznie lepszego.

75. Stworzenie zamiłowania do codziennego ruchu na powietrzu. Ćwiczenia, uprawiane w okresie dorastania przez chłopców i dziewczęta, mają wypełnić jeszcze jeden ważny cel: powinny one wzbudzić tak gorące umiłowanie, by zapał do nich i przyzwyczajenie do codziennego ruchu przetrwały całe życie i zwalczyły wszystkie przeszkody, stawiane uprawianiu ich przez warunki życia i pracę zarobkową.

Na stronie 37 w ustępie 7 omówiliśmy doświadczenie ze szczurami, udowadniające, że nabyta przez zaprawę sprawność ogólna lub sprawność serca zanika po zaprzestaniu ćwiczeń. Najlepsze więc wychowanie fizyczne w poprzedzających i omawianym okresie nie może dać wyników trwałych na całe życie, gdyż — jak to już mówiliśmy — w okresie tym nie kończy się jeszcze rozwój fizyczny, oraz dlatego, że nabyte dzięki zaprawie właściwości narządów tracimy przy zaniedbaniu ćwiczeń. Nie dzieje się to tak szybko, jak u szczurów, ale już po kilku latach możemy zupełnie stracić poprzednią sprawność, szybkość i wytrzymałość.

76. Dobór ćwiczeń dla dziewcząt. W przytoczonej na stronach 146-153 tabeli ćwiczeń mamy podane najważniejsze cechy charakterystyczne rozmaitych gałęzi sportu. Możemy z nich wybierać wedle upodobań młodzieży. W lecie na czele wszelkich ćwiczeń niewieścich stanąć powinno pływanie. Wyrabia ono równomiernie całe ciało: zbyt otyłe chudną, a szczupłe zaokrąglają się. Ruchy pływackie muszą być miękkie i płynne; nadmiar siły i ruchy gwałtowne więcej przeszkadzają, niż pomagają. Umiejętność pływania bez ratownictwa jest niekompletna. Dobre wytyczne w sprawie rozwoju umiejętności pływackich daje regulamin odznaki pływackiej. Bliższe, doskonałe wskazówki dla nauki pływania znajdziemy u Semadeniego - Zaleskiego. Skoki do wody ćwiczą odwagę, decyzję, pewność siebie, nie

wiele jednak dają dla ogólnego rozwoju, poza poprawą postawy.

Lekka atletyka jest królową wszelkich gałęzi sportu; bieg, skok i rzut to przecież czynności, które ćwiczymy przez całe dzieciństwo. W tabeli mamy dla przykładu właśnie lekką atletykę, opracowaną szczegółowiej, możemy więc wybierać ćwiczenia, odpowiednie dla tego okresu. Z biegów wybierzemy sprint na 100 m, ewentualnie w formie sztafety 4×100 m; prócz biegu trzeba będzie ćwiczyć też podawanie pałeczki z ręki do ręki. Bardzo zgrabne, wysokie, o długich nogach mogą pokusić się nawet o zaprawę do 110 m z płótkami. Dziewczęta o silnych nogach, a zwłaszcza stopach, stawach skokowych i kolanowych, o dużej szybkości w biegu krótkim, wybiorą skok wdal, wysokie i szczupłe, długonogie skok wzwyż. Do rzutów kulą wezmą się mocne, o dużych mięśniach, do oszczepu zgrabne i szybkie, do dysku zdolne do wysiłku pięknego, lecz skomplikowanego, łączącego siłę i szybkość z precyzją ruchu. Powyższy dobór byłby jednak dobozem przeważnie zrywowym, więc denerwującym; trzeba zatem dołączyć jeszcze ćwiczenia uspokajające. Dobrym przykładem może być tu budapeszteńskie Studium Wychowania Fizycznego; dziewczęta ćwiczą tam na bieżni 250 m na początku i na końcu godziny lekkiej atletyki, obiegając ją tyle razy dookoła, ile lat są w uczelni. Już dla drugiego roku daje to po 500 m na początku i końcu ćwiczeń, przestrzeń więc niemałą. Ćwiczące przebiegają ją miarowym, stylowym krokiem, bez pośpiechu, w jednostajnym tempie od początku do końca; jest to więc typowe ćwiczenie w równowadze tlenowej. W tej formie jest to doskonałe ćwiczenie narządów krążenia i oddechowego. Równie doskonałą formą jest bieg naprzelaj wedle wzorów lekkoatletek angielskich. Na wiosnę i w jesieni, gdy ziemia jest miękka i elastyczna, biegają one 2 do 5 km polami, ścieżkami, przez

rowy i płoty, grupami; są to wyłącznie biegi towarzyskie bez żadnego współzawodnictwa. Ważnym uzupełnieniem ćwiczeń będą też gry sportowe; siatkówka, koszykówka, hazena oddadzą doskonałe usługi, zwłaszcza, gdy nie będą zbyt często doprowadzały do zawodów i zaciętej walki, a będą więcej iść w kierunku zdobycia sobie techniki, obycia, zręczności i wprawy.

W zimie na pierwszym miejscu stanie bezwątpienia narciarstwo; u dziewcząt nacisk należy położyć na lekkie, terenowo niezbyt trudne wycieczki oraz na zdobycie całej skali umiejętności narciarskich. Najlepiej można to stwierdzić przez urządzenie biegów slalomowych dla dziewcząt. Na dalszych miejscach stanie łyżwiarstwo i saneczkarstwo. Ponieważ te gałęzie sportu zależą w silnej mierze od pogody, mogłyby niekorzystne warunki atmosferyczne spowodować duże przerwy w ćwiczeniach. Dobrze więc jest przez cały rok uprawiać w dobrze dobranym i zgranym zespole gimnastykę i gry salowe; przerywać je tylko na czas intensywnego treningu zimowego.

Rytmika może stanowić doskonałe ćwiczenie dodatkowe, lecz nie wystarczy do ogólnego wyrobienia.

Bardzo korzystne oddziaływanie psychiczne, uspokajające i pogodnie nastrojające, wykazują wszelkie wycieczki: piesze, wodne, narciarskie. Piękne widoki, kontakt z naturą, długotrwały wysiłek, rozłożony na długi czas, a dopuszczający tylko średnie nasilenie tempa, działają doskonale na narządy i na umysł.

77. Dobór ćwiczeń dla chłopców

W obecnie omawianym okresie rozwojowym możliwości wyboru są ogromne. Zasadą winno być uwzględnienie zamiłowań chłopca wraz z uwzględnieniem wielostronności. W zależności od warunków miejscowych będziemy mieli rozmaite zgrupowania, jak np. lekka atletyka, piłka nożna na wiosnę i w jesieni,

pływanie i polo wodne w lecie, narciarstwo i gimnastykę wraz z grami w zimie. Program taki, wykonywany intensywnie, mógłby być nadmiernym nawet dla dobrze wyrobionego, dorosłego mężczyzny. Jeśli jednak lekka atletyka jest uprawiana w ramach Państwowej Odznaki Sportowej, a piłka nożna jest mądrze prowadzona, jak to omawialiśmy na stronie 130, to program taki nie będzie niebezpieczny. Umiejętność pływania wraz z ratownictwem również nie będzie niebezpieczna, lecz polo wodne, to już wysiłek wcale poważny; to też może ono być uprawiane tylko jako ćwiczenie przygotowawcze, a nie w formie zawodniczej. O narciarstwie już nieraz wspominaliśmy, mamy zresztą w tabeli szczegółowy program w punktach od 20 do 30. Jak widzimy, nawet tak obszerny i — na pierwszy rzut oka — niebezpieczny program może dać przy bardzo dobrym przeprowadzeniu doskonałe wyniki.

Z drugiej strony wystarczy zupełnie, by chłopak z zamiłowaniem wziął się do lekkiej atletyki, trenował przez parę miesięcy po trzy razy na tydzień, stanął kilka razy do zawodów, a wśród licznych punktów możliwych wybrał właśnie najmniej dla siebie odpowiedni — bieg płaski na 400 m — by sobie poważnie zaszkodzić. Jeszcze łatwiej doprowadzić do tego kolarstwem lub uganianiem za piłką nożną w zawodach ze starszymi od siebie po parę godzin dziennie.

Nie o dobór więc ćwiczeń będzie głównie chodzić, ale o mądre prowadzenie zaprawy. Stąd też wybór możemy pozostawić chłopcu, pilnując tylko, by nie wpadł na nieliczne ćwiczenia w tym wieku jeszcze zupełnie przeciwwskazane. Patrz strony 146—155.

78. Wielostronność. Tak dziewczyna jak i chłopak mogą w rozwoju swym osiągnąć doskonałe wyniki. Najlepszym ich sprawdzianem będzie wynik czynnościowy.

Naturalnie, można ze sobą porównywać tylko wyniki podobne; zgrubsza

więc podzielimy ćwiczenia na siłowe, wytrzymałościowe i szybkościowe. W omawianym obecnie okresie zdolności wrodzone i nabyte umożliwiają młodzieży ćwiczenia wszystkich trzech kategorii, lecz w nierównej mierze.

**Wielostronność u chłop-
c ó w.** W wieku tym wyrobił sobie normalny i zdrowy chłopak około połowy siły, jedną trzecią wytrzymałości i dwie trzecie szybkości. Do zupełnej sprawności w tych trzech działach chłopak dojść może, ale bynajmniej nie musi; dużo zależy od jego własnego rozumu, dużo od mądrego pokierowania nim. W wieku tym nietylko szkolne godziny wychowania fizycznego, ale i każdą wolną chwilę poświęca chłopiec na wyrobienie sprawności; czasem nawet zużywa na to zbyt wiele czasu ze szkodą dla wykształcenia umysłowego.

Chłopak garnie się naturalnie do tych ćwiczeń, które mu się najlepiej udają; będą to ćwiczenia szybkościowe. Jeśli jednak już teraz zacznie marzyć o rekordzie i dążyć do specjalizacji, to osiągnie wprawdzie pewien postęp w wybranej dziedzinie oraz zupełnie już niewielki postęp w obu pozostałych działach, lecz postęp ten będzie bardzo niestały i niepewny. W historii sportu polskiego mamy moc takich meteorów, którzy już przed 20 rokiem życia osiągnęli wybitne wyniki i zapowiadali się świetnie. Niestety, zapowiedzi tych nie dotrzymali, wyniki ich szybko spadły, rozwój stanął i znikli z horyzontu wybitnych sportowców. Szybko — czasem już po kilkumiesięcznym treningu — poszli w górę; szybko z poziomu tego spadli. W wielu gałęziach sportu jest to już dziś w Polsce niemożliwe, gdyż poziom rekordów wzniósł się o tyle, że tylko bardzo żmudną i wytężoną zaprawą można się do niego zbliżyć.

Droga do rozwoju pełnego prowadzi przez ćwiczenia wielostronne, obejmujące wszystkie działy: siłowy, wytrzymałościowy, szybkościowy. Z po-

czątkiem okresu dorastania prawie trzy czwarte wysiłku zaprawy trzeba wkładać w ćwiczenia szybkościowe, prawie całą resztę w wyrabianie wytrzymałości, bardzo niewiele w zdobywanie siły. W miarę dorastania wytrzymałość zwiększa się znacznie, siła mniej; w 20-tym roku życia stosunek dobry jest mniej więcej taki: szybkość do wytrzymałości i do siły jak 2 : 2 : 1. Zaprawa tego rodzaju daje znacznie wyższe i trwalsze wyniki, trwa też znacznie dłużej, zwykle co najmniej dwa lata. Różnice indywidualne są tu duże. Zamiłowania chłopca trzeba w pełnej mierze uwzględniać, nie pozwalając tylko na te ćwiczenia i gałęzie sportu, które dla danego wieku, stopnia rozwoju czy typu budowy są bezwzględnie szkodliwe.

Wielostronność potrzebna jest także dlatego, by nie zamykać sobie drogi w przyszłości. Zamiłowania nasze zmieniają się z wiekiem, a zresztą zmieniają się same możliwości fizyczne. Najprędzej tracimy szybkość, która jest przywilejem młodości; utrata ta zaczyna się około lat 24—26, dochodzi do poważnego zwolnienia szybkości sprintów np. po 30 roku. Wyjątki są bardzo rzadkie. Tak samo spada znacznie zdolność uczenia się nowych ruchów, nabywania zgrabności i wprawy. Należy więc zaprawiać organizm bardzo wielostronnie, by później, gdy warunki podsuną jakąś gałąź sportu, nie stanowiła ona zupełnej nowości.

Młodzieńcy ambitni, marzący o lauretach, powinni też pamiętać, że dla wysokich wyników potrzebne będzie uprawianie kilku gałęzi sportu, wzajemnie się uzupełniających, w ciągu całego roku. Zmiana ćwiczeń w zależności od pory roku wzmaga zapał, ułatwia więc utrzymanie „dobrej formy” sportowej. Z tego poziomu łatwo przy sprzyjających warunkach, doskonałym stanie zdrowia, wybitnych zdolnościach wrodzonych i już nabytych zdobyć się na intensywną za-

prawę, która może wtedy doprowadzić danego zawodnika do szczytowej formy.

Wielostronność u dziewcząt. Omówienie tej sprawy jest rzeczą trudniejszą, gdyż wielostronność ćwiczeń jest wprawdzie dziewczętom równie potrzebną, jak chłopcom, ale jest dla nich niebezpieczniejszą. Pochodzi to stąd, że kobieta kończy swój rozwój fizyczny wcześniej i nie osiąga tak wysokiego poziomu sprawności, jak mężczyzna.

Jeśli przyjmiemy wyniki męskie za 100%, to w takim razie możemy powiedzieć, że na początku okresu dorastania osiąga kobieta około 50% szybkości dojrzałego i wyrobionego mężczyzny, a około 25% wytrzymałości i siły. Jeśli dziewczyna pójdzie, tak samo jak chłopak, tylko w kierunku ćwiczeń szybkościowych, to może dojść wciągu okresu dorastania do wyników szybkościowych, zbliżających się do 65% maksymalnych wyczynów męskich. Taka — zbyt wczesna — specjalizacja da jednak bardzo marny wynik w wyrobieniu wytrzymałości i siły; dziewczęta osiągną tylko 40% wytrzymałości męskiej, a 30% siły.

Jeśli dziewczęta potrafią uniknąć zbyt wczesnej specjalizacji i zaprawiać się wszechstronnie, to w takim razie wyniki mogą być znacznie lepsze. Dorosłe i wszechstronnie wyrobione kobiety mogą osiągnąć następujące poziomy wyczynów w stosunku do męskich: szybkość 80%, wytrzymałość 60%, siła 50%.

Z powyżej naszkicowanych możliwości rozwojowych widzimy, że sił i wytrzymałości posiadają kobiety znacznie mniej; trzeba to uwzględnić przy wielostronnych ćwiczeniach, gdyż łatwo spowodować przemęczenie. Pamiętać należy, że n. p. w lekkiej atletyce dziewczęta mogą ćwiczyć tylko trójbój; już pięciobój lekkoatletyczny kobiety należy uważać za równie ciężki, jak dziesięciobój męski; może on być dostępnym dopiero dla dorosłych i wyrobionych lekkoatletek.

Nieraz już wspominaliśmy o doborze ćwiczeń wytrzymałościowych dla kobiet, trudniejszą jest sprawa wyboru ćwiczeń siłowych. Najlepiej uważać za takie u kobiet: pływanie, wioślarstwo, turystykę letnią i zimową na nartach.

79. Zaprawa do Państwowej Odznaki Sportowej. W omawianym okresie rozwoju garnać się będzie młodzież do zdobycia P. O. S. Wymagane wyczyny są rzeczywiście minimalne, to też chłopak czy dziewczyna, w pełni rozwinięci, powinni je z łatwością osiągnąć. Tymczasem przeprowadzane próby wykazują w poszczególnych grupach duże niedomagania, czasem nawet zdarza się, że trzeba część próby powtórzyć, bo minimum nie osiągnięto.

Zasadą powinno być sumienne przygotowanie się. Zależnie od poziomu już osiągniętego wyrobienia, będzie ono krótsze lub dłuższe. Naturalnie, nacisk należy położyć na te ćwiczenia, w których wyniki są najgorsze. W zaprawie trzeba się starać osiągnąć wynik wyższy od przepisanego, a później osiągać go już stale zupełnie regularnie. Dopiero gdy oba te postulaty są osiągnięte, można stawiać do zawodów o P. O. S. Bliższe szczegóły znaleźć można w III wydaniu „Lekkiej Atletyki” Jana Barana, w rozdziałach specjalnie tej kwestji poświęconych.

80. Uwagi ogólne o higienie okresu dorastania. Nawiązując do tego, cośmy powiedzieli o higienie wcześniejszego okresu rozwoju (patrz strona 121), musimy zaznaczyć, że obecny okres różni się bardzo od poprzedniego. Tam mówiliśmy o ostrożności z powodu małych rezerw i obniżonej odporności organizmu, tutaj musimy mówić o konieczności ruchu, jako podniety rozwojowej, potrzebnej dla osiągnięcia pełni rozwoju. Zaniedbania w tym okresie pozostają już na stałe, później bardzo je trudno wyrównać. Ruch i ćwiczenie aż do zmęczenia są tu konieczne; granicę wysiłku stanowi możliwość prze-

męczenia. Unikniemy niebezpieczeństwa przekroczenia tej granicy, jeśli będziemy uważali na stosunek zmęczenia do odpoczynku.

Chodzi tu o częstość ćwiczeń i wielkość włączonych między nimi odpoczynków. „Nadmierne” zmęczenie nie musi być „nadmiernem” samo przez się, gdyż w razie odpowiednio długiego odpoczynku wypocznie organizm zupełnie. Dopiero połączenie zbyt częstych zmęczeń ze zbyt krótkimi odpoczynkami daje w wyniku przemęczenie, które można także zdefiniować jako nagromadzenie pozostałości zmęczeniowych, skutkiem zbyt krótkich okresów odpoczynkowych.

Stałe zwracanie uwagi na wagę ciała jest dobre, gdyż wspomniane na stronie 142-3 symptomy przemęczenia uchodzą często uwagi, nie są ściśle wymierne. Spadająca waga ciała jest już wprawdzie późnym znakiem ostrzegawczym, lecz zawsze jeszcze cennym. Spadek wagi na początku sezonu ćwiczeń letnich czy zimowych nie powinien przekraczać 10%; wyższy spadek dopuszczalny jest jedynie u otyłych.

Najlepszym doradcą dla omawianego obecnie wieku jest lekarz czy lekarka poradni sportowo-lekarskiej. Mamy ich w Polsce kilkanaście we wszystkich większych miastach Polski. Prowadzą je lekarze, dysponujący w sumie już ponad 40 tysiącami badań; mogą one oddać ogromne usługi młodzieży płci obojga w okresie dorastania.

81. Unikanie przemęczenia. W licznych uwagach omówiliśmy już niebezpieczeństwa rozmaitych form ćwiczeń i gałęzi sportu. Główne punkty mamy też podane w tabeli. Cały szereg ćwiczeń, doskonałych samych dla siebie, stanie się szkodliwymi w razie zawodów. Będzie to zwłaszcza dotyczyć tych, które, powodując dłuższy wysiłek, dokonywane w warunkach równowagi tlenowej, pod koniec zażądają walki na dobiegu. Zbytne nagromadzenie ćwiczeń jednego typu, np. takich, które powodują brak

tchu, może być szkodliwy. O denerwującym wpływie zrywów mówiliśmy już. Nietylko jednak ćwiczenia mają tu znaczenie.

Pamiętać należy, że nadmierny udział w zawodach sportowych jest bardzo szkodliwy, kobietom najbardziej szkodliwy udział w zawodach w czasie menstruacji. Przemęczenie może też być spowodowane jednostronnością ćwiczenia; jeśli ktoś ćwiczy wyłącznie bieg przez płotki, to najwięcej pracujące mięśnie mogą być zmęczone już wówczas, gdy organizm, jako całość, mógłby z powodzeniem ćwiczyć dalej. Przejście na zaprawę wielostronną może w tych wypadkach poprawić wyniki, zmniejszyć zmęczenie, choć suma wysiłku będzie większa, niż poprzednio. Bliższe szczegóły — identyczne zresztą dla dziewcząt i chłopców — patrz ustęp 78 o wielostronności na str. 139 i o zaprawie do P. O. S. (ustęp 79 na str. 141).

Spostrzeganie przemęczenia skutkiem nadmiernie ciężkich lub zbyt częstych ćwiczeń fizycznych jest trudne.

Pierwsze ślady przemęczenia pojawiają się jako zaburzenia koordynacji nerwowo-mięśniowej. U ćwiczących należy bacznie obserwować t. zw. „styl” ćwiczenia; pogarszanie się „stylu”, pojawianie się błędów w technice wykonania, to pierwsze niełatwe zresztą do uchwycenia, wskazówki rozpoczynającego się przemęczenia.

Obserwacja ta będzie jednakową dla chłopców i dziewcząt. Znaczna część umiejętności dobrego instruktora lub trenera polega na uchwyceniu tej właśnie pierwszej fazy przemęczenia.

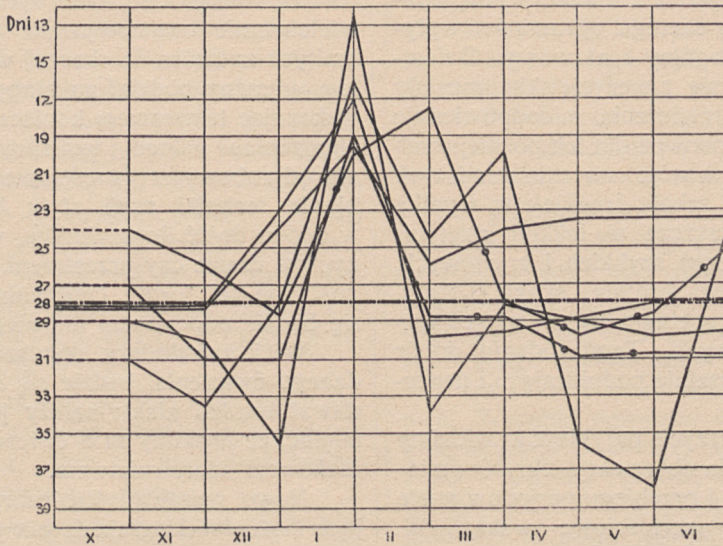
Drużna faza przemęczenia objawia się zmianami psychicznymi: występuje zniechęcenie do ćwiczeń, zanik towarzyskości, kłótniwość, pogorszenie się snu; spadek wyników ćwiczeń oraz zwiększenie się wahań wyników. Uchwycenie fazy tej jest też dość trudne, zwłaszcza u chłopców, gdzie trzeba główną uwagę

kierować na zmiany psychiczne. U dziewcząt jest faza ta łatwo uchwytana, gdyż równoległe do zmian psychicznych występują zaburzenia nerwowo-hormonalne, o których mówimy w następnym ustępie.

82. Objawy przemęczenia u dziewcząt. Najlepszym sposobem wczesnego stwierdzenia przemęczenia jest — według Dr. Janiny Dybowskiej — obserwacja perjdów. Obserwacje te są cenniejsze, że na perjod i jego objawy wpływa dużo czynników, prawdopodobnie tych samych, które wpływają na przemęczenie; chodzi tu o stan nerwowy i psychiczny wraz z jego oddziaływaniem na gruczoły wewnętrznego wydzielania. Obserwując dziewczęta w wieku przed- i pomaturalnym, oraz ćwiczące w sekcjach sportowych niewieścich, można stwierdzić czułość reagowania perjodu na pierwsze ślady przemęczenia.

W większym zespole dziewcząt w wieku od lat 19 — 25, ćwiczących regularnie gimnastykę i lekką atletykę, okresowo inne gałęzie sportu, obserwowano i notowano dokładnie przez 1½ roku okresy między perjodami oraz zmiany w przebiegu perjdów. Na skutek bardzo intensywnie przeprowadzonych ćwiczeń narciarskich, trwających 3 tygodnie, po 3 — 5 godzin dziennie, przy warunkach śnieżnych marnych, w terenie łatwym, wystąpiły znaczne zmiany w perjodach już podczas samego kursu, lub w następnym miesiącu.

Z licznej grupy dziewcząt średnich przedstawia nam rys. 84 dziewczęta szczupłe, nerwowe, bardzo pilne i ambitne, sprawne fizycznie. U dziewcząt tych najsilniejsze zmiany nastąpiły w trwaniu okresów międzymiesiączkowych, przerwa skraca się nawet do 12 dni u jednej, u innych jest również znacznie



Rys. 84. Grupa średnia. Dziewczęta szczupłe, nerwowe, fizycznie sprawne, bardzo pilne, i ambitne. 28-dniowy odstęp między perjodami oznaczony jest linią poziomą — — —. Długość okresów międzymiesiączkowych oznaczona jest linią ciągłą, przebiegającą poniżej lub powyżej linii 28-dniowej w miarę tego, ile dni mniej lub więcej upłynęło od poprzedniego perjodu. Linje kreskowane oznaczają, że w danym miesiącu badanie nie zostało uskutečněnione. Kółka czarne pełne oznaczają silniejsze krwawienie.

krótsza (16—21 dni), zmian w trwaniu perjodów ani bolesności nie było, u dwóch wystąpiło silniejsze krwawienie. Zmiany zaszele w trwaniu okresu międzymiesiączkowego powtarzają się u paru dziewcząt w znacznie mniejszym stopniu w miesiącach wiosennych.

Na podstawie powyższych danych można z całą stanowczością oświadczyć, że odnośny kurs narciarski był źle prowadzony, gdyż natężenie jego było zbyt silne nawet dla grupy dziewcząt średnich i sprawnych. Podobne zmiany, jak na przytoczonych już wykresach z okresu ćwiczeń narciarskich i po nich, spowodował sezon wiosenny ćwiczeń, głównie lekkoatletycznych wraz z pływaniem i szermierką (2—4 godziny dziennie).

Obraz tutaj jest bardzo zagmatwany, gdyż prawdopodobnie więcej czynników odegrało tu rolę. Przemęczenie ćwiczeniami fizycznymi, zbliżający się koniec roku nauki z koniecznością zdawania całego szeregu egzaminów wpłynęła na stan ogólny i nerwowy. Dziewczęta na kursie nauczycielskim musiały wykonywać ćwiczenia nieodpowiednie dla nich, a stosowne dla ich późniejszych wychowanic, a więc znacznie młodszych dziewcząt ze szkoły średniej; w wyniku dało to, zwłaszcza w lekkiej atletyce, nadmiar ćwiczeń szybkich i zrywowych, jak starty, biegi krótkie, skoki i rzuty, przy prawie zupełnym braku ćwiczeń wytrzymałościowych. Tego rodzaju dobór wpływał naturalnie podniecająco i denerwująco.

Z powyższych przykładów widzimy jasno, że ścisła obserwacja okresów międzymiesiączkowego i przebiegu perjodów może dać bardzo wartościowe wskazówki. W każdym indywidualnym przypadku porównanie ostatniego okresu międzymiesiączkowego z poprzednimi, przebiegu ostatniego perjodu z poprzednimi, da danej kobiecie informacje co do wpływu ćwiczeń i innych warunków, wpływających na jej organizm. Lekceważenie więc tych obserwacyj, tak częste

u dziewcząt, jest zupełnie niestuszne; obserwacje te zasługują na baczną uwagę i powinny być ściśle zapisywane we własnym, dobrze zrozumianym interesie.

83. Objawy przemęczenia u chłopców. Sprawę tę traktujemy krótko, ponieważ w całym szeregu podręczników rozmaitych gałęzi sportu mamy liczne wskazówki, dotyczące przemęczenia. Specjalne ustępy, poświęcone temu zagadnieniu, znajdujemy w „Lekkiej atletyce” J. Barana i w „Podręczniku Narciarskim” Bobkowskiego. Chronić się należy przez dokładną znajomość granic swej wytrzymałości, dokładną obserwacją samego siebie; najlepiej polegać na radach dobrego trenera i opiece fachowego lekarza-sportowca.

84. Tabelaryczne zestawienie ćwiczeń. Tabela na str. 146 ma na celu ułatwienie doboru ćwiczeń dla poszczególnych okresów rozwojowych oraz w zależności od płci. Tabele takie były już wielokrotnie opracowywane przez rozmaitych autorów, w obecnej wprowadziłem wyraźny podział na etapy zaprawy, wskazując tem samem konieczność przechodzenia w jednym i tem samem ćwiczeniu od zabawy zręcznościowej do wyrobienia techniki czyli stylu, by dopiero w końcu dojść do zawodów, wymierzalnych w czasie czy przestrzeni. W zależności od tej formy ćwiczenia zmieniać się będzie odpowiedni dla niego wiek.

Wiek najmłodszy, dopuszczający do danego ćwiczenia, będzie się nieraz wydawał bardzo niski; należy jednak pamiętać, że myślimy tu o ćwiczeniach pod fachowem kierownictwem.

Nowo wprowadzone rubryki, podające możliwości zaszkodzenia przez brak tchu, wstrzymanie oddechu, gwałtowny zryw, naderwania ścięgien i mięśni, wstrząs narządów wewnętrznych, mają na celu ułatwienie doboru ćwiczeń. Dla uniknięcia przemęczenia ważnem będzie, aby nie uprawiać ćwiczeń, nawet bardzo różnorodnych, ale mających wspólną szkodliwą cechę. Przykład taki poda-

liśmy na str. 137. Mieliśmy tam do czynienia z nadmiarem zrywów. Innym byłby dobór następujący dla 18-letniego chłopca: w lecie skoki do wody i poło wodne, w zimie gimnastyka z przewagą ćwiczeń na przyrządach takich, jak drążki, kółka, rek. W tym wypadku mielibyśmy do czynienia ze zbyt częstym wstrzymaniem oddechu i jego złym wpływem na narząd krążenia.

Często powtarzany i silny brak tchu łatwo może przemęczyć serce. Przykład: nadmiar ćwiczeń, jak I. 5., I. 7-8. i I. 13, IV. 29 i 30, V. 34, 36 i 37, uprawianych zawodniczo. Bardzo szkodliwe są długie wstrzymania oddechu, spowodowane np. ćwiczeniami siłowymi — VII. 40 i 41. Naderwania ścięgien i mięśni zależą głównie od stanu boiska i przyrządów i od zmęczenia; naturalnie trzeba na te szczegóły zwracać uwagę przy ćwiczeniach, gdzie zachodzi o to obawa, jak I. 4 i 6, I. 10 i 11, II. 14-16, IV. 22 i 26-28, V. 35, IX. 45. Wstrząs narządów wewnętrznych ma szkodliwy wpływ dla kobiet w ostatnich dniach, poprzedzających perję, nie powinno się w te dni uprawiać ćwiczeń takich, jak I. 4, I. 10-11, II. 14 i 15, V. 34, 36. Wstrząs narządu nerwowego może mieć bardzo doniosłe złe skutki dla zdrowia danego osobnika, nie należy się też nań narażać przy nieodpowiednim stanie bieżni, boiska czy śniegu w I. 4 i 6, I. 10 i 11, I. 13, II. 14-16, IV. 22, 26-18, VI. 38.

Następny, nowo wprowadzony punkt, o dopuszczalności powtarzania ćwiczeń i koniecznej długości pauz jest bardzo mało uznawany w Polsce.

Prawie każdy program zawodów grzeszy przeciw niemu, nawet zawodniczki stają jednego dnia do całego szeregu punktów lekkoatletycznych. Czyż można dziwić się przy takiej gospodarce materiałem ludzkim, że przemęczenia są tak częste, iż naderwania czy skręcenia ścięgien i mięśni zdarzają się u zmęczonych bardzo często?

Grupy ćwiczeń, ujęte w tabeli.

Przechodząc do poszczególnych ćwiczeń możemy powiedzieć, że w lekkiej atletyce niema bezwzględnych przeciwwskazań; z dużego repertuaru biegów, skoków i rzutów można zawsze wybrać odpowiednie dla płci, wieku, sprawności. Uwagę należy jeszcze zwrócić na typ konstytucyjny, o czym wspominaliśmy na stronie 134. Poza to typ ten odgrywać będzie poważną rolę, gdy chodzi o poziom wyników. Dziewczeta niskie, o bardzo kobiecej budowie, nie osiągną nigdy wyników, dostępnych dla bardziej chłopięco zbudowanych. W rzutach trzeba przestrzec przed ćwiczeniem częściowo siłowem, jakim jest rzut kulą (III. 18); dziewczeta o słabej, delikatnej budowie, wąskich kostkach nóg i rąk, o długich, cienkich mięśniach nie nadają się do uprawiania tego rzutu. Taksamo nie będą one zdolne do zjazdowych biegów narciarskich (IV. 22). Dotyczy to zresztą i chłopców tego typu tak dla biegu zjazdowego, jak i dla skoków narciarskich. Poprawę dać mogą przygotowawcze ćwiczenia gimnastyczne i biegi na przełaj, ostrożnie dawkowane.

Z gier niesłusznie zaniedbany jest u nas palant, dla którego niema właściwie przeciwwskazań, jeśli chodzi o grę wśród rówieśników. Także zbyt małym poparciem cieszy się tenis, okrzyczany jako sport drogi. Jest on takim bezwątpieniem, lecz ma za to bardzo dużo cech dodatnich. Wyrabia ogromnie decyzję, szybkość orjentacji, uwagę, wymaga szybkości i precyzji ruchów, dla wybitniejszych wyników potrzebną jest wytrzymałość. W dobie ogromnego rozpowszechnienia sportów motorowych są to właściwości bardzo cenne. Poza to tenis ma duże wartości wychowawcze, zmusza do opanowania swych nerwów, nie poddawania się przeciwnikom, a narzucenia im swej woli, tempa i taktyki gry. Wreszcie, ściśle reguły tenisa uczą podporządkowania się decyzjom sędziego.

Tabelaryczne zestawienie wpływu poszczególnych (według Mc Kenzie'go.

L. p.	Nazwa ćwiczenia lub gry	Etapy zaprawy a. Jako ćwiczenia zręcznościowe lub w formie zabawowej. b. Wyrabianie stylu. c. Zawody.	Wiek najodpowiedniejszy u:		Ćwiczy głównie grupy mięśniowe	Wymaga od narządu			Wyrabia
			dziewcząt i kobiet od do lat	chłopców i mężczyzn od do lat		nerwowego	krążenia	oddechowego	
	Biegi				wszystkie z wyjątkiem rąk	dużo	dużo	dużo	narządy krążenia i oddechowy
1.	Biegi 50—60 m. " " "	a b c	8—24 10—24 12—24	8—32 10—32 12—16	jak I. a bardziej łydek, ud i miednicy	dużo przez zryw wybuchowy	niewiele " "	szybkiego wyrównania	szybkość i koordynację nerwowo-mięśniową
2.	Bieg 100 m. " " "	a b c	14—24 14—24 14—28	14—32 14—32 16—32	jak I. oraz I. 1.	"	" średnio	"	"
3.	Bieg 200 m. " " "	b c	— —	18—36 18—32	jak I. 1. oraz nieco wytrzymałość	i konieczność wytrzymałości	" dużo	dużo i jak I. 1.	oraz "trochę wytrzymałości
4.	Bieg 110 m. z płótkami	b c	14—32 18—30	14—40 16—36	jak I. 1 i 2. oraz tułów i mięśnie brzucha	i konieczną precyzję ruchów	średnio dużo	"	jak I. 1—2 oraz precyzję ruchów
5.	Bieg 400 m. " " "	b c	— —	18—40 20—32	jak I, 1 i 2. oraz wytrzymałość	bardzo dużo i jak I. 3	b. "dużo	b. dużo i jak I. 1. i I. 6.	szybkość i wytrzymałość
6.	Bieg z płótkami 400 m.	b c	— —	18—40 20—32	jak I. 5 i I. 4.	bardzo dużo i jak I. 3 i 4.	dużo b. dużo	" sprawne i głębokiego oddechu	jak I. 5 i I. 4
7.	Bieg 800 m. " " "	b c	18—40 20—32	16—50 18—32	wszystkie z wyjątkiem rąk	niewiele dużo	średnio dużo	"	wytrzymałość ogólna
8.	Bieg 1 000 m. " " "	b c	18—40 20—32	16—50 18—36	"	średnio dużo	średnio dużo	" "	" "
9.	Bieg 1 500 m. " " "	b c	20—40 —	18—50 20—36	"	" "	" "	" "	" "

ćwiczeń fizycznych i gałęzi sportu na organizm ludzki

Boigey'a i Dybowskiego).

Może zaszkodzić powodując zbyt często					Dopuszczalne dziennie lub tygodniowo		Konieczne pauzy		Przeciwwskazania	U w a g i	L. p.
brak tchu	wstrzymanie oddechu	gwałtowny zryw	naderwania ścięgien i mięśni	wstrząs narządów wewnętrznych	dla dzieci	dla chłopców	dla dziewcząt	dla chłopców			
tak	przy biegach krótkich				dziennie		minut		wady serca ostre i chron. choroby płuc i opłucnej		I.
krótkotrwały, mało szkodliwy	prawie zupełne	tak	rzadko	nie	6-8 4-6 1-2	8-12 6-8 2-3	6-10 10-15 30	5-8 8-12 30	jak I. i niewyleczone uszkodzenia stawów, ścięgien i mięśni	Gwałtowne i krótkie zadrażnienie ośrodków; nerwowego, naczynioruchowego i oddechowego	1.
"	"	tak	rzadko	"	3-4 2-3 1-2	5-6 3-4 1-2	10-15 15-20 30	10-15 15-20 30	jak I. i jak I. 1.	"	2.
niewiele dłuższy	częściowe	tak	rzadko	"	— —	2-3 1	—	30-45 1 dzień	jak I. i I 1 i 2	"	3.
jak I 2	"	tak	dość często	rzadko	2 1	2-3 1	30-40 1 dzień	20-30 1 dzień	jak I. 1. i 2. oraz słabe stawy i ścięgna	"	4.
bardzo silny	—	tak	dość często	nie	— —	2 1	—	60-100 1 dzień	najłżejsze niedyspozycje i jak I. 1. i 2.	Jedno z najcięższych ćwiczeń! Jako zawodnicze niedopuszczalne dla młodocianych	5.
"	—	tak	często	rzadko	— —	1 1	—	1 1 dzień ^h	jak I. 5. i I. 4.	"	9.
średni b. silny	—	tylko w razie walki na trasie lub na dobiegu	nie	nie	tygodniowo		dni		jak I., I. 1. i 2. oraz niedomogi oddechowce	Zupełnie dobra sprawność narządów krążenia i oddechowego wymagana dla dopuszczenia do zawodów	7.
średni b. silny	—		nie	nie	1-2 1	2-3 1	3-4 6	2-3 6	jak I. 7.	"	8.
średni silny	—		nie	nie	1 —	1-2 1	6 —	3-4 6	"	"	9.

L. p.	Nazwa ćwiczenia lub gry	Etapy zaprawy a. Jako ćwiczenia zręcznościowe lub w formie zabawowej. b. Wyrabianie stylu. c. Zawody	Wiek najodpowiedniejszy u:		Ćwiczy głównie grupy mięśniowe	Wymaga od narządu			Wyrabia
			dzień- cząt i kobiet od do lat	chłop- ców i męż- czyzn od do lat		nerwo- wego	krążenia	oddech- owego	
10.	Biegi na przełaj 1--2 km.	a	18--40	16--50	jak I. 7--9 oraz stawy nóg	niewiele	średnio	sprawne- go i głębo- kiego od- dechu	wytrzyma- łość ogólna
11.	Biegi na przełaj 2½--8 km.	a c	20--40 —	18--50 20--40	"	średnio dużo	dużo b. dużo	"	"
12.	Biegi 2--10 km	b c	— —	20--50 20--42	jak I. 7--9	dużo b. dużo	dużo b. dużo	"	"
13.	Bieg 10--20 km.	b c	— —	24--50 24--36	wszystkie z wyjątkiem rąk	b. dużo	b. dużo	b. dużo	wytrzyma- łość, wole, hart, ogólna wytrzymałość narządów
II.	14. Skok wzwyż	b c	10--32 12--28	8--40 10--32	łydek ud, pośladków, kręgosłupa, tułowiu, barków i przedniej ściany brzucha	dużo	mało	mało	zwinność koordynację
15.	Skok w dal	b c	10--32 16--28	8--40 10--36	"	"	"	"	szybkość i rozmach
16.	Skok o tyczce	b c	— —	14--30 18--28	rąk, barku i tułowia głównie, także nóg i ścian brzucha	b. dużo	"	"	giętkość, zwinność, koordynację
III.	17. Rzut dyskiem	b c	14--40 16--32	16--50 16--50	prawie wszystkie zwłaszcza tułowiu	dość dużo	mało	"	szybkość i płynność ruchów koordynację
18.	Rzut kulą	b c	16--40 18--32	16--50 18--40	prawie wszystkie zwłaszcza wyprostne i tułowiu	"	"	"	" oraz siłę i masę mięśniową
19.	Rzut oszczepem	b c	14--36 16--28	16--50 18--40	prawie wszystkie zwłaszcza barku, tułowiu i ręki	"	"	"	jak III. 17.

Może zaszkodzić powodując zbyt często					Dopuszczalne dziennie lub tygodniowo		Konieczne paazy		Przeciwwskazania	U w a g i	L. p.
brak tchu	wstrzymanie oddechu	gwałtowny zryw	naderwania ścięgien i mięśni	wstrząs narządów wewnętrznych	dla dziewcząt	dla chłopców	dla dziewcząt	dla chłopców			
—	—	tylko w razie walki na trasie lub na dobiegu	dość często	rzadko	tygodniowo 2—3 3—4		dni 2—3 1—2		jak I. 7. oraz jak I. 4.	Zupełnie dobra sprawność narządów krążenia i oddechowego wymagana dla dopuszczenia do zawodów	10.
tylko przy walce i dobiegu	—		często	"	1 —	1—2 1	6 —	3—4 6	stopy "lekkopłaskie, żyłaki	"	11.
jak I 11	—		nie	nie	—	1—2 1	—	3—4 6	najlepsza niedyspozycja, niedomogi oddechowe, stopy lekko płaskie, żyłaki	Doskonała sprawność narządów konieczna	12.
nie w razie walki	nie	nie	silne obciążenie i zmęczenie	na twardej drodze	—	1 1 na miesiąc	—	6 20—30	jak I. 12.	"	I. 13.
nie	chwilowe	tak	rzadko	nie*	dziennie 8—10 12—15 zawody raz na 2 tygod.		minut 2—3 1—2 4—5 4—5		przepukliny, słabe stawy stopy płaskie żyłaki	* Spadać koniecznie na miękki piasek ** Skoki dla dziewcząt i kobiet przeciwwskazane w ostatnich dniach przed i w czasie miesiączki	II. 14.
nie	"	tak	niedużo częściej	nie**	jak skok wzwyż		4—5 5—10	3—4 4—8	"	"	15.
nie	chwilowe	tak	"	nie*	—	8—10 1 na miesiąc	—	10—20 10—20	"	"	16.
nie	"	nieco mniej gwałtowny niż w skokach	bardzo rzadko	nie	15—20 1 na tydzień	10—15 1 na tydzień	1—2 4—5	2—3 4—5	przepukliny, żyłaki, ostabienie stawu barkowego, łokciowego lub garstkowego	Dysk kobiety 1 kg " mężczy 2 kg	III. 17.
nie	"		"	nie	8—10 1 raz na 2 tyg.	10—12 1 raz na tydzień	2—3 4—5	1—2 4—5		Kula dla kobiet — 4 kg Kula dla mężczyzn 7½ kg	18.
nie	"		"	nie	10—15 1 raz na 2 tyg.	15—20 1 raz na tydzień	2—3 4—5	1—2 4—5		oszczep dla kobiet — 600 g Oszczep dla mężczyzn — 800 g	19.

L. p.	Nazwa ćwiczenia lub gry	Etapy zaprawy a. Jako ćwiczenia zręcznościowe lub w formie zabawowej. b. Wyrabianie stylu. c. Zawody.	Wiek najodpowiedniejszy u:		Ćwiczy głównie grupy mięśniowe	Wymaga od narządu			Wyrabia
			dziewcząt i kobiet od do	chłopców i mężczyzn od do		nerwowego	krażenia	oddechowego	
IV.	Narty		4 — 60		wszystkie	—	—	—	—
20.	Zabawy zręcznościowe gynkhama	a	8—20	8—20	wszystkie mięśnie	dużo	mało	średnio	wszystkie mięśnie i zręczność
21.	Slalom	b c	10—32 10—28	10—50 10—40	"	"	średnio	"	"
22.	Zjazd	b c	10—32 12—28	10—50 10—40	"	b. dużo	średnio	"	wszystkie mięśnie, zręczność, przytomność, odwagę
23.	Bieg zjazdowo-płaski 2 km.	b c	12—16 14—16	10—14 12—14	"	dużo	dużo	dużo	"
24.	" 4 km.	b c	14—18 14—18	12—16 12—16	"	"	"	"	"
25.	" 6—8 km.	b c	18—40 18—32	16—50 16—20	"	"	"	"	"
26.	Skoki na małej skoczni 10—20 m.	b c	— —	12—18 14—18	tułowiu kręgosłupa i nóg	b. dużo	średnio	mało	szybkość, decyzję, odwagę, pewność, koordynację
27.	Skoki na średniej skoczni 15—30 m.	b c	— —	14—24 16—32	"	"	"	"	"
28.	Skoki ponad 30 m.	b c	— —	20—40 20—40	"	"	dużo	"	"
29.	Bieg na 18 km.	b c	— —	20—50 20—42	"	"	b. dużo	b. dużo	"
30.	Bieg na 50 km.	b c	— —	24—42 24—42	"	"	"	"	głęboki i równy oddech, wytrzymałość narządów i ogólną

W powyższej części tabeli I.1 do IV.30 przedstawiliśmy przykład letniej i zimowej gałęzi sportu i klas osiągniętej wprawy. Tego rodzaju tablice możnaby ułożyć dla wszelkiego rodzaju ćwiczeń, ze względu

Może zaszkodzić powodując zbyt często					Dopuszczalne dziennie lub tygodniowo		Konieczne pauzy		przeciwwskazania	U w a g i	L. p.
brak tchu	wstrzymanie oddechu	gwałtowny zryw	naderwania ścięgien i mięśni	wstrząs narządów wewnętrznych	dla dziewcząt	dla chłopców	dla dziewcząt	dla chłopców			
—	—	—	—	—	—	—	—	—	dla zdrowych niema		IV.
nie	chwilowe	nie	grozi w małym stopniu	nie	tygodniowo 2— 3 3— 4		dni 2— 3 1— 2		przepukliny, żylaki, niedomogi krążeniowe i oddechowe	Zjazd bez kijów, z jaskiem na łyżce, zbierania czapek i t. p.	20.
nie	"	możliwie łagodny	"	"	1— 2 1	2— 3 1	2— 3 6	1— 2 6	"	Zawody tylko w kategoriach rówieśników i wedle stopnia wprawy	21.
nie	"	częściowo tak	możliwe	nie*	zależnie od długości i warunków				"	Dla niewprawnych niedostępne	22.
na podbiegach tak	nie	nie	"	nie*	2 1	3 1	3— 4 6	2— 3 6	"	* Przy dobrych warunkach śniegowych; niedopuszczalne na złodowaciałych stokach	23.
"	"	"	"	nie*	2 1	3 1	3— 4 6	2— 3 6	"		24.
"	"	"	"	nie*	2 1	3 1	3— 4 6	2— 3 6	"		25.
nie	chwilowe	częściowo tak	"	rzadko*	— —	3 1	— —	2— 3 6	" oraz słabe stawy	Opanowanie slalomu i zjazdu powinno poprzedzić * jak pod IV.21-25	26.
"	"	"	zdarza się	rzadko*	— —	2 1	— —	3— 4 6	"	Ponizej lat 20 zawody tylko w stylu, a nie w dalekości skoku * jak pod IV.21-25	27.
"	"	"	możliwe	nie*	—	2 1	—	3— 4 6	"	* Przy dobrych warunkach śniegowych	28.
tak	—	rzadko	nie	nie	na miesiąc — 10 — 2		dni — 3 — 15		jak pod IV. 23.	"	29.
tak	—	bardzo rzadko	nie	nie	—	6— 8 1— 2 na sezon	—	4 30	młody wiek, niedostateczna zaprawa	Wymaga kilkoletniej zaprawy i świetnej techniki kroku narciarskiego	30.

(lekka atletyka i narty), rozbitej na poszczególne ćwiczenia, odpowiednie dla rozmaitych kategorii wiekowych jednak na brak miejsca podajemy w dalszym ciągu tabeli tylko główne ćwiczenia w ogólnym zarysie.

L. p.	Nazwa ćwiczenia lub gry	Etapy zaprawy a. Jako ćwiczenia zręcznościowe lub w formie zabawowej. b. Wyrabianie stylu. c. Zawody	Wiek najodpowiedniejszy u:		Ćwiczy głównie grupy mięśniowe	Wymaga od narządu			Wyrabia
			dzień- cząt i kobiet od do lat	chłop- ców i męż- czyzn od do lat		nerwo- wego	krażenia	oddecho- wego	
V.									
31.	Palant	a c	14—40 16—40	14—40 16—40	wszystkie, zwłaszcza tułowiu, rąk i barków	średnio	średnio	średnio	zwinność i precyzję ruchów
32.	Tennis	a i b c	14—50 17—40	14—60 18—50	"	b. dużo	dużo	dużo	pewność oka
33.	Siatkówka	a c	10—50 14—40	10—60 14—40	"	dużo	"	"	"
34.	Koszykówka	a c	14—40 16—40	14—50 16—40	wszystkie	"	b. dużo	bardzo dużo	"
35.	Hockey	a i b c	12—40 16—30	12—50 16—40	wszystkie, a zwł. tułowiu rąk i barków	średnio	dużo	dużo	orientację i zespołowość
36.	Piłka ręczna, dla kobiet hazena	a i b c	14—40 16—30	14—50 18—30	wszystkie	b. dużo	b. dużo	b. dużo	oraz "wytrzymałość"
37.	Piłka nożna	a i b c	— —	14—50 18—40	wszystkie z wyjątkiem rąk	"	"	"	"
VI.									
38.	Boks	b c	—	20—32 20—32	wszystkie	"	"	"	szybkość, hart, opanowanie, orientację, odwagę
39.	Szermierka	—	16—40	16—50	"	b. dużo	średnio	średnio	prec. ruchów, pewność oka, obserwację
VII.									
40.	Zapasy	—	—	20—40	wszystkie	dużo	b. dużo	b. dużo	siły i masę mięśniową
41.	Podnoszenie ciężarów	—	—	20—40	wszystkie	"	"	"	"
VIII.									
42.	Pływanie	—	8—50	8—60	"	mało do dużo	dużo do bardzo dużo	b. dużo	wszyst. mięśni i miękkie ruchy
43.	Polo wodne	—	—	20—32	"	dużo	b. dużo	dużo do b. dużo	wytrzymałość, siłę
44.	Wioslarstwo	—	16—40	16—50	"	dużo do b. dużo	dużo do b. dużo	"	wszyst. mięśni i narządy
IX.									
45.	Turystyka górską	—	18—40	18—50	wszystkie z wyjąt. rąk	"	"	"	" wytrzymałość"

1) Całą drużynę można utrzymać w formie przez 20 tygodni w roku w 2 częściach (wiosna—jesień).

2) Bardzo cenny dla zwalczania nożownictwa i bandytyzmu, wymaga na zawodach bardzo dobrego

Może zaszkodzić powodując zbyt często					Dopuszczalne dziennie lub tygodniowo		Konieczne pauzy		Przeciwwskazania	U w a g i	L. p.	
brak tchu	wstrzymanie oddechu	gwałtowny zryw	naderwania ścięgien i mięśni	wstrząs narządów wewnętrznych	dla dziewcząt	dla chłopców	dla dziewcząt	dla chłopców				
rzadko i chwilowo	nie	tak	nie*	nie	codziennie	—	—	—	—	u zdrowych niema	gra polska, zupełnie nie ustępująca angielskiemu kriketowi czy amerykańskiemu baseballowi * Zależy od dobroci boiska	V 31.
"	"	"	nie	nie	codzien. 1—2 na mies.	—	—	—	—	"	Równe boisko potrzebne	32.
"	"	w formie podskoku	nie*	rzadko	codziennie 1 na tydzień	—	—	—	—	"	* na dobrem boisku	33.
często	nie	częsty	rzadkie	w lek- kim stopniu	codziennie 1 na tydzień	—	—	—	—	przepukliny, żylaki, słabe stawy nóg		34.
rzadko i chwilowo	nie	częsty	rzadkie*	nie	codziennie 1 na tydzień	—	—	—	—	"	* na dobrem boisku	35.
często	nie	częsty	możliwe	rzadko	co drugi dzień 2—3 na miesiąc	—	—	—	—	" oraz niewyro- bione narządy oddechowe i krążenia		36.
bardzo często	nie	częsty	możliwe	nie	co drugi dzień co tydzień*	—	—	—	—	jak I, oraz I. 1, V. 34 i V. 36	1)	37.
"	rzadko	częsty	możliwe	niebezpieczny dla mózgu	co drugidzień 1 na miesiąc	—	—	—	—	jak V. 37	2)	VI. 38.
nie	rzadko	tak	nie	nie	codziennie	—	—	—	—			39.
często	bardzo często	tak	możliwe	rzadko	co 3—4 dni	—	—	—	—	najłżejsze niedomogi narządu krążenia	Cwiczenie szkodliwe dla narządów krążenia i oddechowego	VII. 40.
często	"	tak	częste	"	co 3—4 dni	—	—	—	—			41.
rzadko	nie	rzadko	nie	nie	zależnie od natężenia i ciepłoty			schorzenia pęcherza i nerek			VIII. 42.	
często	nie	często	nie	"	—	co drugi dzień	—	1—2 dni	jak 42	b. wytężające	43.	
nie	nie	nie	nie	"	zależnie od natężenia i ciepłoty			jak 36			44.	
nie	nie	nie	rzadko	"	zależnie od natężenia i ciepłoty			jak 36			IX. 45.	

Siatkówka i koszykówka są bardzo cennymi nabytkami ostatnich czasów, kryją jednak w sobie jedno niebezpieczeństwo przez możliwość uprawiania ich w sali lub na pierwszym lepszym boisku klepiskowem. Zainteresowanie niemi młodzieży może być tak duże, że zapomni ona o potrzebie wyjścia z dusznych sal szkolnych i z obrębu miasta, z jego kurzem i pyłem. Tem bardziej musi o tem pamiętać kierownik ćwiczeń.

Hokej dla obu płci, hazena dla dziewcząt, piłka ręczna i nożna dla chłopców — to już ćwiczenia, wymagające dobrego i ścisłego kierownictwa. Zaznaczyć należy, że istniejące ustawienie nóg w O (kolana szpotawe) stanowi przeciwwskazanie dla piłki nożnej. Przy odwrotnym błędzie — ustawiania w X (kolana koszlawe) — piłka nożna działa korzystnie (Wojciechowski).

Boks (VI. 38) posiada ogromną wartość społeczną, jako ćwiczenie jest bardzo korzystne; zmienia się jednak nastawienie wychowawcy, gdy mówimy o walkach bokserskich. Dla młodzieży dorastającej nie powinny być dopuszczalne walki, w których zwycięstwo może być odniesione przez knock-out. Pewna — drobna zresztą — możliwość stałego uszkodzenia mózgu istnieje czy to od samego uderzenia w głowę czy od upadku z uderzeniem głową o podłogę.

Szermierka (VI. 39) ma podobne zalety, jak tennis, wyrabia też doskonałą postawę. Tylko zły wzrok stanowi dla niej przeszkodę.

O zapasach i podnoszeniu ciężarów (VII. 40 i 41) mówimy na str. 155 jako o ćwiczeniach czysto siłowych.

Pływanie (VIII. 42) musiałoby zostać opracowane podobnie, jak lekka atletyka i narciarstwo, by móc je szczegółowo omówić. Ogólnie zaznaczymy więc tylko, że jest to gałąź sportu, w której kobiety najbardziej dorównują mężczyznom. Okrągłejsze kształty, oraz miększe, łagodniejsze ruchy kobiece dają bardzo dobry wynik. Kobiecea obfit-

sza podściółka tłuszczowa pod skórą chroni lepiej ciało od oziębienia. Przeciwwskazania dla pływania stanowią wszelkie schorzenia dróg moczowych i nerek.

Polo wodne (VIII. 43) jest ćwiczeniem ogromnie wyczerpującem, powinno też być dostępne tylko dla dorosłych i doskonale wyrobionych pływaków.

Wioślarstwo (VIII. 44) należałoby znowu rozbić na poszczególne działy, by je omówić. Jest ono w swej formie sportowej — na ruchomych siodełkach — bardzo cennem ćwiczeniem, ale też bardzo wyczerpującem. Zwłaszcza w zaprawie kobiecej należy o tem pamiętać. W formie swej kajakowej i składakowej ma ogromne walory krajoznawcze, nieco mniejsze dla wyrobienia nóg i tułowia, które w niektórych typach zbyt mało pracują w stosunku do rąk. Można i należy temu przeciwdziałać, biorąc ze sobą na wycieczki np. siatkówkę.

Podstawowym warunkiem całego tego działu — sportu wodnego — jest gruntowna znajomość pływania wraz z ratownictwem. Przeciwwskazania stanowią poza schorzeniem dróg moczowych i nerek także wszelkie schorzenia reumatyczne.

Turystyka górską (IX. 45) i podgórska dysponuje tak ogromną skalą możliwości, że nie można jej w krótkości omówić. Przestrzec należy jedynie przed lekkomyślnymi wycieczkami tatrzańskimi letnimi i zimowymi, przedsięwziętymi przez niedostatecznie przygotowaną młodzież.

85. Wskazania i przeciwwskazania. O dwóch głównych przeciwwskazaniach nigdy nie należy zapominać. Są to: I. nieprzygotowanie i nieopanowanie techniki danego wysiłku, (stanowi główny powód przemęczenia i uszkodzeń); II. niezupełne wygojenie lub wyleczenie poprzedniego skaleczenia, stłuczenia czy uszkodzenia.

Nieprzestrzeżenie tego ostatniego, powracanie do ćwiczeń przed zupełnym wyleczeniem może być bardzo szkodliwe.

Cały szereg statystyk piłkarskich podaje, że granie w piłkę nożną przed zupełnym wygojeniem uszkodzeń powoduje w wyniku częściowe inwalidztwo u 50% piłkarzy, którzy od 4—5 lat grają w reprezentacyjnych drużynach swego klubu.

Ćwiczenia siłowe. Mówiliśmy o nich na str. 122; niewiele można tu zmienić. Zaznaczyć jedynie trzeba, że w miarę dorastania stają się mniej szkodliwe, niż w okresie rozwoju płciowego. Niemniej jednak są szkodliwe. Zupełnie przeciwwskazane są dla osób o wysokim ciśnieniu krwi.

Dla mężczyzn w grę wchodzi głównie zapaśnictwo i podnoszenie ciężarów — VII. 40 i 41. Są to ćwiczenia zupełnie niedopuszczalne dla kobiet. Czy niema ćwiczeń siłowych kobiecych? Na stronie 139-141 mówiliśmy o wielostronności i tam wspominamy o znacznie słabszych siłach kobiecych i o tem, że za ćwiczenia siłowe uważać można u kobiet pływanie i wioślarstwo oraz turystykę. Praca mięśni jest tu poważna skutkiem dużego oporu wody; w turystyce górskiej i zimowych podejściach na nartach mamy do czynienia z podnoszeniem własnego ciężaru. W obu wypadkach są to ćwiczenia siłowo-wytrzymałościowe. Dla kobiet jest to poważny wysiłek siłowy, dla mężczyzn średni. Szkodliwego wstrzymania oddechu jednak tutaj niema.

Ćwiczenia, powodujące długotlenowy, są najpotężniejszym bodźcem oddechowym. Typ ten reprezentują biegi krótkie, walki i dobiegi w czasie biegów długich. Naturalnie pojęcie „bieg” można rozszerzyć na bieg pieszy, kolarski, pływacki, wioślarski, łyżwiarski, narciarski. Nie można ich jednak nadużywać, gdyż powodują gwałtowny i częsty brak tlenu (str. 123); wtedy wpływają rozszerzająco na mię-

sień sercowy. Jeśli wpływ stosowanych ćwiczeń jest odpowiednio rozłożony w czasie, przeplatany odpoczynkami, odżywienie organizmu dobre, wtedy mięsień sercowy powiększy się miernie, serce będzie sprawniejsze dla ciężkiej pracy. Przy nadmiarze tych ćwiczeń grozi samo rozszerzenie serca bez zwiększenia masy mięśnia, siły rezerwowe takiego serca są zmniejszone; nie musi ono już być chore, ale jest mniej wartościowe i mniej odporne.

Ćwiczenia w równowadze tlenowej. Tej dziedziny nie omawialiśmy jeszcze, gdyż są to właściwie ćwiczenia wieku zupełnie dorosłego. Jak widzimy z tabeli, często wiek, dla nich najodpowiedniejszy zaczyna się dopiero od 20—24 lat, patrz strony 148—153, p. I. 11 — 13; IV. 29 — 30; VIII. 43; IX. 45. Mimo tego należy je omówić już w tym okresie z powodów wymienionych na str. 137 w ustępie 74. Powinniśmy zdobyć silne zamiłowanie do nich, tak mocne, by nam starczyło na całe życie. Jeśli popatrzymy na rys. 81 na str. 129 i rys. 82 na str. 129, to zobaczymy tam — u Gulicka — zapał do zbierania się w bandy i do adoracji bohatera, a u Piaseckiego — wypływający z potężnego instynktu manipulacyjnego instynkt emulacyjny. Oto wymieniliśmy główne powody, dopomagające do pierwszych wycieczek, czy pierwszych prób biegów długich. Są one trudne początkowo, łatwo w nich o przemęczenie, trzeba dobrej znajomości prawideł zaprawy, częstej kontroli lekarskiej, lecz równocześnie są to ćwiczenia, przynoszące najbardziej lichwiarski procent w zdrowiu. Sprawny, spokojny, zrównoważony system nerwowy, narząd krążenia o regularnym, wolnym tętnie, o niskim ciśnieniu krwi, narząd oddechowy o wolnych, głębokich oddechach — oto skutki dobrze prowadzonej zaprawy wytrzymałościowej. Praca to długa. W okresie dorastania możemy ją tylko rozpocząć, poświęcając pierwsze dwa lata na zdobycie

techniki wysiłku długiego, dopiero w następnych 2 — 3 latach próbujemy — ostrożnie i nieśmiało — naszych sił w tej dziedzinie. Prawdziwy rozwój zaś zostawiamy późniejszym okresom.

Usilnie przestrzec należy przed staniem, już w okresie dorastania, do zawodów w wysiłkach wytrzymałościowych. Ambicja młodzieńca jest tu na zupełnie błędnej drodze, gdyż dla kilku problematycznych sukcesów poświęca możliwość całej serji wybitnych wyników przez długi szereg lat (najczęściej od 20—22 do 32—36 lat).

Chłopcy w ostatnich klasach szkoły średniej często uskarżają się na brak zawodów sportowych, dostępnych dla nich, i na niedopuszczanie ich do ogólnych zawodów sportowych klubowych. Twierdzą, że nie może zostać mistrzem danej gałęzi sportu ktoś, kto za młodych lat (16—18) nie staje do zawodów w tej gałęzi. Chłopcy ci mają nieco racji, lecz niezupełnie. Wygrać zawody przy ciężkiej konkurencji jest bardzo trudno, wygrać je bez techniki jest prawie niemożliwe, zdobyć technikę w późniejszym wieku jest uciążliwe; mają więc rację, że trzeba ćwiczyć za młodu, niesłusznie jednak uważają, że trzeba stawać do zawodów za młodu. Jeśli wychowanie ogólne nie wyrobi w chłopcu dostatecznego hartu woli, aby, bez zawodów, zaprawą i pracą zdobył technikę danej gałęzi sportu, to świadczy to źle o wychowaniu. Można takiego chłopca, o słabej woli, zachęcić zawodami do zaprawy, lecz zawody te mogą się odbyć tylko w gronie rówieśników, przy dobrych ogólnych warunkach.

86. Postawa. Postawę i jej kontrolę w okresie dorastania omówiliśmy na stronach 56—60. Obecnie wystarczy dodać, że błędy postawy są w tym wieku jeszcze bardzo częste.

Wedle Scholdera, Weitha i Combé'a mieliśmy błędów postawy w poprzednim okresie rozwojowym:

w wieku 13 lat—u chłopc. 26.3%, u dziewcz. 37.7%
w obecnym okresie rozwojowym:

w wieku 19 lat—u chłopc. 16.7%, u dziewcz. 20.1%

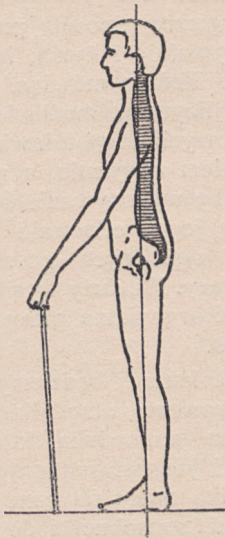
Zaznacza się więc poprawa. Ale cyfry te są trudno uchwytne, gdyż przy bardzo dokładnem badaniu dochodzi się do znalezienia 60—80% błędów postawy (Dr. Dybowska, Szkoła zawodowa żeńska). Przeciętne cyfry polskie zbliżone są do badań Schulthessa w sierocińcu: 22% okrągłych pleców i 45% skolioz bocznych.

Błędy te łatwo poprawić, należy się więc o to starać i w tym celu przynajmniej raz na rok, lepiej dwa razy, postawę kontrolować. Postawy, zaniedbane w tym okresie, pozostają już zwykle na całe życie.

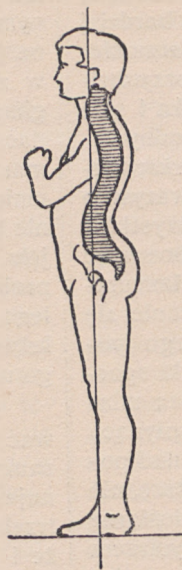
Wartość dobrej postawy polega — przekonywa Bilhuber i Post—nie tylko na estetycznym wyglądzie danej osoby, ale także na korzystnym wpływie na psychikę. Dobre zawieszenie narządów w klatce piersiowej i w jamie brzusznej odgrywa poważną rolę, gdyż z powodu złej postawy męczymy się bardziej, cierpimy często na bóle głowy i krzyża; dochodzi do opadania i złej działalności trzewi, u kobiet do zaburzeń w miesiączce. Na rys. 85 widzimy najczęstsze wady omawianego i poprzedniego okresu rozwojowego. Łatwo zrozumieć, że zbyt nia lordoza w części lędźwiowej kręgosłupa (rys. 85 B), wraz ze skośnem ustawieniem miednicy i wiszącym brzuchem, daje niekorzystne warunki dla pracy nerek, może powodować białkomocz po dłuższem staniu lub po wysiłkach. Najczęstsze znów u młodzieży szkolnej plecy okrągłe (rys. 85 C) upośledzają poważnie czynność szczytów płuc, są więc niebezpieczne dla młodzieży miejskiej, zawsze prawie zagrożonej gruźlicą.

Dickson podaje cały szereg objawów chorobowych, związanych z wadami postawy (patrz str. 157).

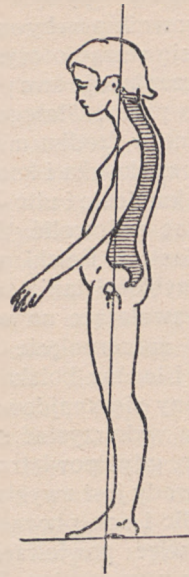
84. Nogi i chód. Na stronie 112 mówiliśmy już raz o wadliwym ustawieniu nóg i stóp. W obecnym okresie rozwojowym mamy już do czynienia ze znacznym ciężarem ciała, naciskającym na sklepienie stóp. W razie wadliwego usta-



Rys. 85 A.
Plecy płaskie; częste
u krawców i szewców.
Ułatwiają boczne
skrzywienia.



Rys. 85 B.
Plecy wklęsłe; czę-
stsze u kobiet, niż
mężczyzn. Mogą spo-
wodować schorzenia
nerek.



Rys. 85 C.
Plecy okrągłe; najczę-
stsze u młodzieży
szkolnej. A. Schmidt,
Unser Körper. 1923.

Objawy występujące wraz z wadami postawy (Dickson)	Ilość przypad- ków	Częstość w procentach	Ustąpiły wraz z wad. post.	Poprawiły się wraz z postawą	Bez zmian
Bóle w kończynach dolnych	24	50	20	4	0
Ogólne znużenie . .	28	58	28	0	0
Brak przybytku wagi	10	22	0	10	0
Nerwowość i dra- żliwość	21	43	12	6	3
Niepokój nocny . .	12	25	0	9	3
Zaparcie stolca . .	15	31	8	4	3
Okresowe napady żołądkowo-kiszkowe	2	4,4	1	1	0

wienia będziemy więc mieli poważne za-
burzenia czynnościowe; wskazówką mo-

że tu być obejrzenie długo noszonego
obuwia; krzywy tylny szew buta, we-
wnętrzna strona obcasa ścięta — świad-
czą o złym ustawieniu nogi przy chodze-
niu. Nie należy tego zaniedbywać, lecz
zasięgnąć porady lekarza ortopedysty.

**88. Uzgodnienie pracy zarobkowej
i ćwiczeń.** Zagadnienie to — w praktyce
bardzo trudne i skomplikowane — wyma-
ga całego szeregu rozwiązań.

Dla młodzieży dorastającej miej-
skiej dobór ćwiczeń zależy będzie od
rodzaju pracy zarobkowej i od jej wa-
runków. Możemy tylko podać ogólne wy-
tyczne. Na czele stawiamy zasadę, że po-
wietrze miejskie, pełne pyłu i dymu, prze-
syczone najrozmaitszymi zarazkami, które
wdychamy w czasie pracy w mieście,
jest dla naszego organizmu szkodliwe.
Wszelkimi siłami należy się starać, aby
ćwiczenia wypoczynkowe i rozrywkowe
odbywały się w jaknajlepszym powietrzu.

Im więcej kurzu i pyłu w warunkach, w jakich pracownik przebywa, tem bardziej winien on się starać o czystość atmosfery, którą przepłukuje swe płuca przy ćwiczeniach po pracy. Dlatego boiska i sale gimnastyczne w środku miasta, odbywana w kurzu siatkówka i koszykówka, tenisy wśród kamienic i ulic — to wszystko nie może nas zadowolić. We wszystkich wielkich miastach Polski potrzebne więc są liczne, szybkie i tanie środki komunikacyjne, pozwalające na wydostanie się z miasta i zacerpnięcie czystego powietrza pól i lasów; boiska i parki sportowe powinny się znajdować poza miastem. Można wykorzystać rzekę, płynącą przez miasto, gdyż powietrze tuż nad powierzchnią wody jest zwykle czystsze, niż powietrze ulic i sal, pływacy i wiosłarze oddychają więc powietrzem czystsze i nasyconem parą wodną. Boiska, umieszczone w środku dużych parków, położone w mieście, będą miały również znacznie czystsze powietrze, o ile je od ulic oddziela kilkaset metrów parku o dużej ilości niezbyt małych drzew. Kilkunastometrowe podniesienie nad poziom ulicy nie wystarczy do wydatnej poprawy powietrza.

Drugą zasadą będzie dobór ćwiczeń wypoczynkowych w zależności od pracy; najłatwiej zrozumieć to na przykładach. Pracownik umysłowy na kierowniczym stanowisku pracuje bardzo mało fizycznie, a wiele umysłowo, zwykle nieregularnie, w ciągle zmiennym napięciu nerwowym. Rozumie się, że nie postawimy go na czele drużyny szermierczej, nie każemy mu swą i swych kolegów drużynowych szablą walczyć o miejsce zaszczytne dla Polski na ważnym turnieju. Gdybyśmy tak zrobili, ryzykowalibyśmy załamaniem się jego czy jako dyrektora, czy jako szermierza, a może nawet na obu stanowiskach. Poradzimy mu w lecie kajak, wiosłowanie w czwórce czy ósemce wiosłarskiej, tenis, jako rozrywkę towarzyską, a nie walkę turniejową; na wiosnę i w jesieni doradzimy mu biegi

na przełaj w ładnej okolicy po zmiennym terenie, ewentualnie wycieczki konne w energiczny sposób prowadzone; w zimie pływalnię i łyżwą, interesującą gimnastykę. Krótko mówiąc, trzeba mu dać pracę fizyczną możliwie wielkich mas mięśniowych nóg i tułowia, o conajmniej średnim natężeniu, a równocześnie baczyć, by wykonywanie ćwiczeń zajęło uwagę jego, oderwało umysł od problemów, męczących go w ciągu całego dnia pracy. Na duży wysiłek nie należy narażać organizmu przepracowanego umysłowo.

Zupełnie inaczej będziemy postępować z ksiązkowcem, urzędnikiem na niesamodzielnym stanowisku, który wykonuje nudną i jednostajną pracę. Temu trzeba nie tylko pracy fizycznej, ale także i rozrywki, sposobności do rozwinięcia sprytu i orjentacji; będzie się on garnął do gier drużynowych trudnych i skomplikowanych, jak piłka nożna i ręczna, być może, iż zwróci się chętnie do boksu lub szermierki, w zimie ruszy do hockeya na lodzie. Prawie napewno nie będzie on zwolennikiem monotonnych biegów długich na bieżni czy też pływania na dalekie dystanse. W razie dobrej zaprawy możliwe są tu duże wysiłki.

Jeszcze inaczej przedstawi się sprawa pracownika fizycznego o pracy drobnostkowej ręcznej, tkacza, krawca, mechanika precyzyjnego i t. p. Jemu też trzeba pracy wielkich grup mięśniowych, zajęcia umysłu grą, kombinacją z towarzyszami, powinien przeto wybierać gry sportowe, wyjazdy rowerem za miasto, dalekie spacery codzienne w możliwie interesującej okolicy. Wysiłek ma być jednak niezbyt wielki.

Pracownik fizyczny, wykonujący ciężką pracę, nie będzie potrzebował ćwiczeń dla utrzymania sprawności narzędzi. W zależności od rodzaju pracy może zająć potrzeba rozruszania innych mięśni, nie używanych lub mało używanych w czasie pracy zarobkowej, poprawienia złej, nawykowej już, postawy;

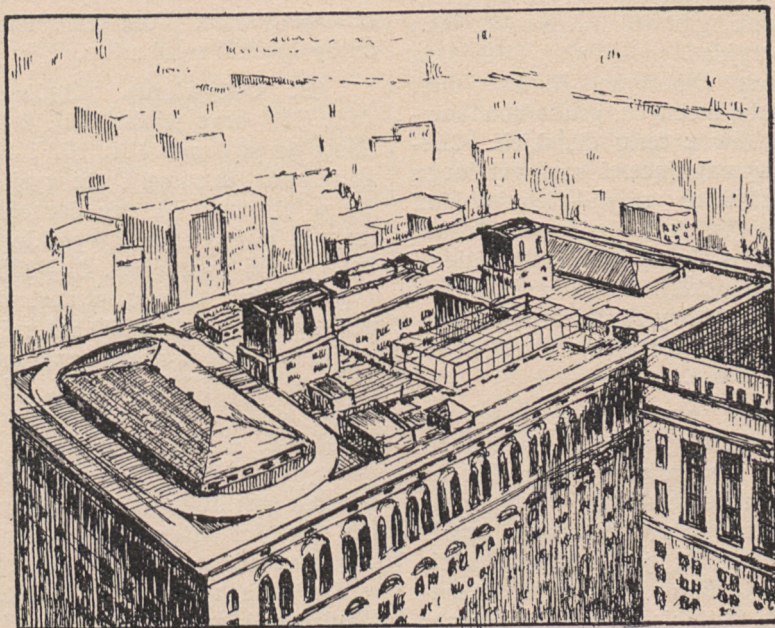
plywanie, dobrze prowadzona, a lekka w natężeniu gimnastyka, chód, siatkówka mogą oddać tu usługi. Wysilek fizyczny powinien być niewielki.

Rys. 86 zaznaja nam z ciekawą próbą podniesienia wydajności pracy w wielkiej firmie Wanamake-ra; na dachu drapacza chmur (czy niebotyku) urządzono bieżnię, boiska dla koszykówki, tenisa. Firma nie tylko oddawała bezpłatnie swym pracownikom boiska te do dyspozycji, ale jeszcze płaciła im połowę stawki czasowej za okres odpoczynkowy, spędzony na zorganizowanych tam ćwiczeniach. Nie czyniła tego bynajmniej dla miłości bliźniego, ale dlatego, że personel po takim czynnym odpoczynku pracował lepiej, niż dawniej.

Wskazania powyższe dotyczyły ćwiczeń codziennych lub odbywanych co drugi dzień; powinny one być uzupełnione zakończeniem tygodnia na wzór angielski (weekend). Suma i rodzaj wysiłku powinny być podobnie ułożone, jak

dla ćwiczeń częstszych; główna rola przypada czynnikowi wyzwolenia się od codziennych zajęć i powrotu do natury z dusznego i ciasnego miasta.

Parę słów poświęcić jeszcze należy wykorzystaniu wakacyj; na pierwszym miejscu należy naturalnie postawić wycieczki piesze krajoznawcze; świetne wyniki dla wszystkich kategorii pracowników daje pobyt nad morzem czy rzeką, doskonale służą młodzieży dorastającej obozy czy to nad wodą, czy w podgórskich okolicach. Występować należy jedynie przeciwko dość utartemu mniemaniu, że wakacje mają być okresem zupełnego bezrobocia. Wśród młodzieży rzemieślniczej zbyt słabo rozpowszechnione są dalsze wycieczki kolarskie lub piesze, ewentualnie wodne. Wśród pracowników umysłowych w biurach, urzędach, zarządach zbyt mało jeszcze zrozumienia, że klimat polski pozwala na doskonałe wakacje nie tylko w lipcu i sierpniu, ale że 2 — 3 tygodnie w górach w lutym, marcu a często nawet



Rys. 86. Dach budynku firmy J. Wanamaker w Filadelfji. U. S. A.

w kwietniu mogą być cudowne, że majowe i czerwcowe wycieczki krajoznawcze w Karpaty mogą należeć do najpiękniejszych; dalej, że piękna polska jesień cudowną jest w lasach naszych kresów wschodnich czy dzikszych częściach Karpat lesistych. Dla kogoś, kto opanował kilka gałęzi sportu, nie 2 miesiące w roku, ale 8 miesięcy stanowić mogą czas do wykorzystania urlopu. Dezorganizacja biur w lecie nie dawałaby się tak we znaki, mniej byłoby zawiści i walk o urlopy w lecie, więcej korzyści ze spędzenia urlopu na świeżem powietrzu i przy ruchu także w bardziej hartujących porach roku.

Inaczej przedstawia się sprawa pracownika wiejskiego; ma on prawie zawsze dostateczną ilość pracy fizycznej, odbywa się ona w powietrzu czystym, złą jej stroną jest często jedynie nadmiar wysiłków siłowych lub wogóle nadmiar pracy. Stąd też ćwiczenia, potrzebne dla dorastającej młodzieży wiejskiej, będą szły w innym kierunku; winny być towarzyskie, zajmujące (gry), wyrabiające szybkość, gibkość i zwinność. Jako świetny przykład może służyć metoda gimnastyczna Duńczyka Bukka; miał on przed sobą mocnych, grubo zbudowanych parobków z ferm duńskich. Ćwiczeniami, wymagającymi maksymalnego ruchu w stawach uczynił ich gibkimi i zwinnymi. Te same ćwiczenia Bukka, zastosowane u słabej i niedorozwiniętej młodzieży miejskiej, mogą dać fatalne pogorszenie postawy skutkiem rozluźnienia stawów, nie podtrzymywanych przez silną muskulaturę.

W Polsce przeciwieństwo między dużą miarą sił i wyrobienia fizycznego, przy małej zręczności i zwinności na wsi, a małym zasobem sił i wyrobieniem narządów przy dużej szybkości i zręczności w miastach, jest również silnie zaznaczone. Ciekawe światło na stosunki te rzuciło badanie serca u dziewcząt ze wsi i małych miasteczek małopolskich na jednym z kursów dla przodow-

niczek wychowania fizycznego. Skutkiem pracy, głównie na polu i w ogrodnictwie, dziewczęta te miały serce tak wyrobione, jak ich rówieśniczki miejskie po 2 sezonach ćwiczeń gimnastycznych i lekkoatletycznych.

Z podanych więc ćwiczeń i gałęzi sportu należy wybrać dla wsi te, które ćwiczą i wyrabiają szybkość, zwinność, obrotność, orientację. Młodzież ta, mniej niż miejska, pragnie samego wyżycia się w ruchu i krzyku, więcej natomiast pracy zorganizowanej, przemyślanej, choć niezbyt dla niej trudnej.

Natomiast rzemieślnik na wsi i w małym miasteczku pozostaje w niewiele lepszych warunkach, niż w mieście, przeto poprzednie uwagi dadzą się zastosować do niego tak samo, jak do jego współtowarzysza miejskiego.

W innym położeniu znajduje się pracownik umysłowy na wsi; o ile nie gardzi nierozumnie pracą fizyczną, to ma zwykle dość zdrowego ruchu na doskonałym powietrzu, to też dla odpoczynku trzeba mu różności, nowych wrażeń, które daje miasto. Tam też słusznie pragnąłby spędzić swój urlop.

89. Odżywianie. Ogólne uwagi (str. 82) oraz wskazówki, które podaliśmy na stronach 101, 107 i 125, pozostają nadal te same. Duże wysiłki, możliwe w obecnym okresie dorastania, wymagają pożywienia o wysokiej wartości kalorycznej (patrz str. 81—83); jest to zagadnienie trudne, gdyż normalne zapotrzebowanie, około 3.500 kaloryj, musimy w razie intensywnej zaprawy podwyższyć do 7.000 kaloryj, nie obciążając zbytnio narządu pokarmowego. W okresie zimowym osiągamy to przez podwyżkę ilości tłuszczów, w lecie przez dodatek węglowodanów; zamiast płynów bez wartości odżywczych, jak np. woda, używamy mleka. Bliższe szczegóły patrz w rozdziałach higieny u Bobkowskiego (Podręcznik narciarski), lub u J. Barana (Lekka atletyka). Szczegółami, o których się często zapomina, lecz które mają du-

że wartości praktyczne, są zmiana wody i kuchni. U znacznej części ludzi zmiana taka powoduje zaburzenia narządu pokarmowego. Zaburzenia te mogą być stosunkowo lekkie, 2—3 stolców dziennie zamiast jednego. W wyniku powoduje to jednak niewykorzystanie znacznej części pokarmów; powstanie więc deficyt, powodujący znaczne obniżenie wagi na początku pobytu w warunkach innej wody i kuchni, jak np. w obozach. Opieka lekarska, niezapominająca o tem, jak również wyrównanie deficytu są tu konieczne.

90. Czystość i ubranie... Wskazówki, podane już na stronach 107 i 125, nie zmieniają się. Praktyczne ich przeprowadzenie natrafia na trudności, gdyż jest to wiek najbardziej skory do małpowania, czyli ulegania nakazom mody.

W ćwiczeniach fizycznych i rozmaitych gałęziach sportu zawsze możliwe są drobne obrażenia; pozatem skóra nasza jest organem nie tylko ochronnym, ale także wydzielniczym. Czystość ciała i czystość ubrania są więc konieczne. Boiska i sale gimnastyczne bez natrysków są źle urządzone; ubranie treningowe tygodniami nie prane, a noszone wprost na skórę, świadczy o niechlujstwie. Jedynie decydującym momentem w wyborze ubioru powinna być jego celowość. Kaprysy mody mogą być tolerowane tylko wtedy, gdy nie przeczą celowości. Pamiętać należy o nieutrudnianiu krążenia krwi; wszelkie zaciskania gumkami i paskami są niedopuszczalne. Wobec znacznego postępu, jaki zachodzi w tej dziedzinie w ostatnich czasach, nie potrzebujemy chyba pisać o zwykłym codziennym ubiorze i jego licznych brakach. Jedynie dwa kierunki utrzymują się jeszcze ciągle, mimo swej nieracjonalności: jeden z nich dotyczy dziewcząt i kobiet, ubierających się zbyt lekko nawet w zimie (jedwabne pończochy, brak ciepłych majtek), drugi z nich dotyczy mężczyzn, paradujących nawet w najupalniejsze dni w kołnierzykach, kamizelkach i ma-

rynarkach. O licznych grzechach obuwnia się mówiliśmy już na stronach 108 i 112.

91. Sen. W okresie dorastania normalna potrzeba snu wynosi co najmniej osiem godzin. Przy dużych wysiłkach fizycznych wzrasta ona jeszcze ponad tę normę. Zbyt często zapomina się o tem i przy wysiłkach fizycznych czy umysłowych zbyt małą ilość godzin przeznaczają na sen. Postępowanie tego rodzaju prowadzi dość szybko do przemęczenia. W razie skarg na bezsenność należy stwierdzić, czy nie jest ona spowodowana za małą ilością ruchu na świeżem powietrzu lub też złym doбором ćwiczeń denerwujących, a nie uspakajających; pozatem trzeba zalecić spożycie ostatniego posiłku co najmniej na 2 godziny przed snem, odbycie po posiłku wieczornego spaceru, ewentualnie chłodne zmywanie, oraz sen przy otwartych oknach w chłodnym pokoju.

92. Uwagi ogólne o wyrobieniu narządów. Zastosowanie się do ogólnych wskazówek higieny powinno ustrzec od choroby; zwykle badanie lekarskie określi nam stan zdrowia. Upoważnia nas on do wysiłków zwykłych, do gier i zabaw, do rozmaitych gałęzi sportu, uprawianych aż do zmęczenia, lecz tylko takiego, które zniknie po odpoczynku, najdalej po dobrze przespanej nocy. Nie upoważnia nas ten stan zdrowia do uprawiania ciężkich ćwiczeń lub do stawiania do zawodów. Wyjątek stanowią tu zawody o P. O. S., o których już mówiliśmy.

Dla ciężkich ćwiczeń i dla zawodów potrzebne jest, jako podstawa, zdrowie niewątpliwe oraz, jako nadbudowa na tej podstawie, wyrobienie sprawności narządów. Myślmy tu głównie o wyrobieniu sprawności narządów nerwowego, krążenia i oddechowego; można to osiągnąć najlepiej przez ćwiczenie wytrzymałościowe, w ustępie 85 na str. 155 już omawiane. W miarę postępu wyrobienia narządów i zdobycia techniki można

przechodzić od pierwszego etapu zaprawy (zwykle 2 lata) do następnego (2—3 lat). Zdolność do wysiłków o poziomie wybitnym przyjdzie dopiero później, będzie jednak mogła być rzeczywiście wysoką, stałą i długotrwałą.

Z powyższego wynika, że dla stawania do zawodów oraz zaprawy w cięższych ćwiczeniach nie wystarczy zwykle badanie lekarskie.

Konieczną będzie tu pomoc poradni sportowo-lekarskiej, specjalnie do badań takich przygotowanej. Omawiając poszczególne narządy, wskażemy poziom sprawności, co do którego należy się upewnić, czy został on osiągnięty przed przystąpieniem do specjalizacji sportowej i przygotowywaniem się do zawodów.

Narząd krążenia. Główne cyfry, ilustrujące rozwój narządu krążenia podaliśmy na str. 68 do 77. Obecny okres rozwojowy powinien doprowadzić nie tylko do zupełnego rozwoju narządu, ale także zapewnić mu wyraźną stałość zdobytego poziomu. Wyrazem tego będzie tętno wolne (poniżej 80), miarowe, spokojne i nietłwo dające się wytrącić z równowagi, szybki powrót do normy po zmęczeniu, jak to wspominaliśmy na stronie 75. Do dalszych etapów zaprawy możemy przystępować dopiero po badaniu lekarskim o wyniku conajmniej dobrym. Ciśnienia krwi nie powinny być wyższe niż 140 mm. rtęci dla skurczowego, 85 mm. rtęci dla rozkurczowego ciśnienia, nie niższe zaś niż 110/65. Tak zwane serce małe, wiszące, stanowi przeciwwskazanie dla ciężkiej zaprawy sportowej.

Narząd oddechowy. Do uwag, podanych dla poprzedniego okresu (str. 126—7), oraz do szkicu rozwoju narządu na str. 61—65 możemy tylko dodać, że praca nad poprawą stanu narządu oddechowego należy do wdzięcznych, gdyż polepszenie sprawności daje się szybko osiągnąć. Rytm oddechowy mężczyzny powinien być wolniejszy, niż 20 odde-

chów na minutę, kobiety pozostawać poniżej 24. Amplituda oddechowa chłopców tak górna (str. 127) jak i mieczykowa w okresie dorastania powinna przekraczać 8 cm., dochodzić 10 i więcej centymetrów. U dziewcząt winna przekraczać 7 cm. Naturalnie należy uwzględnić różnice budowy. Pojemność życiowa winna być jak największą; tak dla mężczyzn, jak i kobiet należy się starać o osiągnięcie cyfr Seavera (str. 64). Bezdech powinien trwać przynajmniej 45 sekund dla chłopców, 30 dla dziewcząt.

Inne narządy. Omawiając poprzedni okres rozwojowy mówiliśmy (str. 128) o zachwianiu równowagi narządu nerwowego skutkiem dojrzewania płciowego. W obecnym etapie winniśmy się starać o powrót i wzmocnienie tej równowagi. Nietylko dobór ćwiczeń, ale cały sposób życia, odżywiania się ma tu ogromny wpływ; wkraczamy na pogranicze fizjologii i psychologii. Wskazówki, dotyczące odżywienia i doboru ćwiczeń już tu nie wystarczą. U dziewcząt mamy jeszcze pewne kryterjum wpływu tych najrozmaitszych czynników na system nerwowy i gruczoły wewnętrznego wydzielania w obserwacji przebiegu perjodów (patrz str. 143). U chłopców ocena jest trudna. Dużo ruchu przy dobrym doborze działa zwykle świetnie; nadmierna ambicja lub bojowość, wybujały indywidualizm często utrudniają wychowanie, pogarszając także wyniki rozwoju fizycznego.

Przy uprawianiu wysiłków wytrzymałościowych, jak biegi długie, lub też połączonych z oziębieniem, jak długotrwałe przebywanie w wodzie, należy — zwłaszcza po wysiłkach — zbadać mocznik. Białkomocz nie jest w tych wypadkach rzadką, a wymaga zawsze porady lekarskiej.

93. Zakończenie. Na stronie 34-5 określiliśmy cel rozwoju fizycznego jako przedłużenie życia oraz wyrobienie sprawności. W okresie dorastania musimy więc jako główny cel postawić

sobie nietylko pełne wyrobienie sprawności, ale także zdobycie sobie tak silnego zamiłowania do kilku gałęzi sportu, by starczyło na całe życie i przezwycażyło wszystkie przeszkody.

Gdy dyrektorzy banków i przemysłu pytali amerykańskiego doradcę ekonomicznego w Polsce, Kemmerera, czego mu najbardziej brak, usłyszeli zdumiewającą dla nich odpowiedź: „golfa”. Kemmerer chciał przez to powiedzieć, że po wytężającej i denerwującej pracy trzeba paru godzin spaceru na świeżem powietrzu ze skupieniem uwagi na uderzenia piłki rozmaitemi kijkami od celu do celu, co daje właśnie golf. Teatr, restauracja, dancing, lub gnuśny wypoczynek w domu nie jest należytym wypoczynkiem po pracy umysłowej. Potrzeba pracy dużych grup mięśniowych.

Ciekawy przykład życiowej wartości zamiłowania do sportu daje Savage w swem dziele o grach i sportach w angielskich szkołach i uniwersytetach. Droga do Indji i na Daleki Wschód oraz do Australji jest kręgosłupem Imperjum Brytyjskiego; kanał Suezki kluczem tej drogi; spokój w Egipcie rozstrzyga o kanale, a Sudan ze swojemi tamami na Nilu

szachuje Egipt. Do administracji Sudanu nie tak łatwo się dostać. Honory uniwersyteckie III stopnia nie wystarczają. Nie wiele znaczy czy kandydat był w naukach celujący czy tylko bardzo dobry. Bardzo dobry też może się dostać do administracji Sudanu, o ile posiada niebieską wstążeczkę swego uniwersytetu. Cóż to za wstążka? To oznaka, że dany młodzieniec reprezentował swój uniwersytet w t. zw. „większym” sporcie, jak n. p. wioślarstwo. Naturalnie, w służbie administracyjnej Sudanu nie potrzeba mu ani wioślarstwa ani umiejętności gry w piłkę nożną. Chodzi o wyrobienie charakteru. Ten, kto potrafił wyrzec się na długie miesiące wszelkich ekstrawagancji, alkoholu, papierosów i poddać się surowemu rygorowi angielskiego treningu drużynowego, daje pewność, że na trudnym posterunku nie straci panowania nad sobą, nie załamię się lub też nie założy rąk beczynnie.

Rozważania nad rozwojem fizycznym doprowadziły nas w końcu do stwierdzenia, że wysoki poziom tego rozwoju stanowi podstawę, ułatwiającą duchowi pełny rozwój i osiągnięcie najwyższych wartości.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. BOBKOWSKI A.: Podręczniki narciarski, 1926.
2. GOSTKOWSKI R.: Wychowanie fizyczne w starożytności.
3. JAEGER H. i JAEGER A.: tłum. HOJNACKA: Higjena ubrania.
4. MYDLARSKI J.: Typy antropologiczne i metody ich ujmowania.
5. ŚNIADECKI J.: O fizycznym wychowaniu dzieci. 1822.
6. BOGDANOWICZ J.: Rozwój fizyczny dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym, Higjena szkolna Kopczyńskiego III zeszyt, 1921.
7. PROGULSKI S.: Higjena niemowląt, 1925.
8. WEYSSENHOFF J.: Sztuka gry w piłkę nożną, 1926.
9. WYROBEK Z.: Harcerz w polu, 1926.
10. MAŃKOWSKI W.: Szczermierka na szable, 1926.
11. CIESZYŃSKI F. K.: Higjena noworodka i niemowlęcia, 1928.
12. ZALESKI H., SEMADENI T.: Pływanie, 1929.
13. CZEKANOWSKI J.: Zarys antropologii polskiej, 1930.
14. SIKORSKI W.: Gimnastyka, 1930.
15. ALEKSANDROWICZ A.: Sport żeglarski, 1930.
16. KOPCZYŃSKI S.: Higjena szkolna, 1931.
17. BĘTKOWSKI T.: Chirurgja ćwiczeń fizycznych i sportu, 1931.
18. PIASECKI E.: Zarys teorii wychowania fizycznego, 1931.
19. KUCHAR W., STAHL Z.: Tennis, 1931.
20. SKIERCZYŃSKI M., KRAWCZYK F.: Zabawy i gry ruchowe, 1932.
21. WOJCIECHOWSKI A.: Schorzenie układu kostnego w wieku szkolnym. Higjena szkolna Kopczyńskiego VIII zeszyt, 1932.
22. REICHERÓWNA E. Dr. fil. et. med.: O działaniu ćwiczeń cielesnych na ustrój ludzi

zdrowych i chorych. 23. ŚMIAROWSKA J.: Higjena młodej dziewczyny, 1933. 24. BARAN J.: Lekka atletyka, 1933.

25. DICKSON F. D.: Posture. 26. FLACK-HILL: Textbook of Physiology, 1919. 27. HALLIBURTON W. D.: Handbook of physiology, 1932. 28. MC. KENZIE R. T.: Exercise in education and medicine, 1923. 29. Bainbridge - Menzies, Essentials of Physiology, 1925. 30. KERR J.: The fundamentals of school health, 1926. 31. HILL A. V.: Muscular activity, 1926. 32. MC. CURDY J. H.: The physiology of exercise, 1928. 33. BILHUBER G., POST I.: Outlines in education for women, 1928.

34. ZUNZ N., LOEWY A.: Lehrbuch der Physiologie des Menschen, 1909. 35. FRIEDENTHAL H.: Allgemeine und spezielle Physiologie des Menschenwachstums, 1914. 36. FEER E.: Lehrbuch der Kinderheilkunde, 1921. 37. HUEPPE F.: Hygiene der Körperübungen, 1922. 38. GIESE F., HAGERMANN H.: Weibliche Körperbildung und Bewegungskunst, 1922. 39. SCHIDT A. F.: Unser Körper, 1923. 40. DEPPE L.: Körperliche Erziehung des Säuglings und Kleinkindes, 1923. 41. MATTIAS E.: Schule und Haltungsfehler, 1925. 42. MÜLLER J.: Die Leibesübungen, 1926. 43. MATTIAS E.: Entwicklungsrhythmus und Körpererziehung, 1926. 44. WEIDENREICH F.: Rasse und Körperbau, 1927. 45. BRUGSCH T., SCHITTENHELM A.: Klinische Laboratoriumstechnik, 1928. 46. STRATZ C. H.: Der Körper des Kindes und seine Pflege, 1928. 47. MARTIN R.: Körpererziehung, 1928. 48. SCHIÖTZ E.: Massen-untersuchungen über sportliche Leistungsfähigkeit von Knaben und Mädchen der höheren Schulen, 1929. 49. MALLWITZ A. i RAUTMANN H.: Muskulararbeit und Körperwachstum, 1929. 50. MOMSEN M. i OSTER-TUN D.: Unfall und Schadenverhütung im Schul-Turnunterricht, 1929. 51. MARTIN R.: Antropometrie, 1929. 52. STREICHER M.: Zur Gestaltung des Mädchen- und Frauen turnens, 1930.

53. BOLANSEE A.: La progression biologique en education physique. 54. BIÉRENT L.: La puberté chez l'homme et chez la femme, 1896. 55. DUFESTEL L.: La croissance, 1920. 56. BOIGEY M.: Manuel scientifique d'éducation physique, 1923.

ANTROPOLOGICZNE PODSTAWY WYCHOWANIA

napisał

Dr. LUDWIK JAXA BYKOWSKI
Prof. Uniwersytetu w Poznaniu

1. Pojęcie antropologii pedagogicznej. Antropologia pedagogiczna należy do nauk bardzo młodych. Powstała ona w bieżącym stuleciu, nawet już po wielkiej wojnie. Pierwsze prace z tej dziedziny wiedzy ukazały się w Polsce, a jakkolwiek wyniki ogólne, w porównaniu do innych nauk, nie są jeszcze duże, to przecież dorobek nasz zajmuje miejsce poważne, a problemy, które w r. 1930 wymienił K. Rothe w Niemczech jako aktualne, a niebadane, u nas w znacznym zakresie zostały już rozwiązane.

Antropologia pedagogiczna jest nauką o człowieku w związku z zadaniami wychowania w ciele. A zatem nie jest ona skrótem dotychczasowej antropologii ogólnej, lecz nauką nową, swoistą, o odrębnych celach specjalnych i o wyraźnym nastawieniu praktycznym, podobnie, jak psychologia wychowawcza w stosunku do psychologii ogólnej. Jest ona częścią pedologii, podobnie, jak psychologia dzieci i młodzieży, socjologia wychowawcza i higiena. Tak, jaką dzisiaj pojmujemy, nie może ograniczać się do samej budowy i wyglądu ciała, ale obejmuje też jego rozwój, a nadto zajmuje się życiem i czynnościami tak fizjologicznej, jak i psychicznej natury¹⁾.

¹⁾ Definicja A. Hutha, który antropologię pedagogiczną określa jako naukę o rozwoju ciała ludzkiego w odniesieniu i zastosowaniu do wychowania, wydaje mi się za ciasną, pojęta zbyt statycznie i zacieśniona wyłącznie do ciała, a przecież — jak to właśnie wykazuje nauka polska — rozmaite ra-

2. Metody, jakimi posługuje się antropologia pedagogiczna, są przyrodnicze, empiryczne. Na czoło wysuwa się naukowa obserwacja, dla większej ścisłości zwracająca się do pomiaru. W znacznie mniejszym stopniu znajduje zastosowanie eksperyment. W pewnym zakresie używa się też metod badania historycznego, o ile chodzi o wykrycie zjawisk dziedziczności i zmienności w obrębie poszczególnych rodów. Ważne znaczenie mają systematyczne i wielokrotne badania tych samych osobników, prowadzone periodycznie, w celu wykrycia praw rozwoju, tem więcej, że dokładne określenie rasowe dzieci jest bardzo trudne, a pewniejsze staje się dopiero od okresu pokwitania.

Uzyskane w ten sposób dane stanowią surowy materiał, który musi być opracowany naukowo, biometrycznie, według zasad naukowej statystyki, i wówczas dopiero pozwala wysnuć prawa ogólne, oraz określić wahania i swoistości indywidualne, co z uwagi na praktyczne zastosowania naszej nauki ma bardzo ważne znaczenie. Wszechstronne badanie rodzin, zwłaszcza bliźniaków, stanowi jeden z ważnych i ostatnio częściej opracowywanych działów tej nauki.

Mimo to jednak, że antropologia pedagogiczna posługuje się temi samymi metodami, co antropologia ogólna, wykazuje ona jednak pewne swoistości ze

sy i typy ludzkie różnią się między sobą również i psychiką.

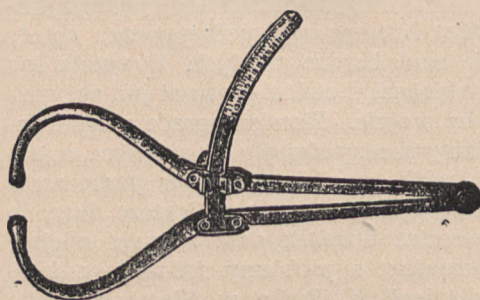
względem na własne odrębne cele i na materjał żywy, na którym dokonywa swych spostrzeżeń. Przedewszystkiem, jeśli idzie o ilość pomiarów, to antropologia ogólna dokonywa ich bardzo wiele. Pełny schemat szkolny R. Martina wymaga ich 64, a skrócony 24; schemat prof. A. Wrzoska wymaga określenia 107 szczegółów, nie licząc anomalij. Antropologia pedagogiczna rezygnuje z tylu pomiarów. Dokonanie ich wymaga długiego czasu i trudu tak, iż nawet w razie posługiwania się szeregiem wprawnych pomocników jest dla badanych dość nużące, czego w odniesieniu do dzieci, o ile to nie jest niezbędne, powinno się unikać¹⁾.

Dla celów pedagogicznych pomiary antropometryczne winny iść w dwu kierunkach: jedne mają służyć do określenia typu rasowego, drugie do określenia stopnia rozwoju i konstytucji cielesnej. Pierwszemu celowi służą pomiary czaszki i twarzy, wzrostu, a w pewnym stopniu także długości kończyn, oraz oznaczenie ubarwienia (pigmentacji) oczu, włosów i skóry. Do określenia stopnia rozwoju — poza wzrostem — służą pomiary na tułowiu, mianowicie obwodu piersi, pasa i bioder, pomiary ciężaru oraz siły rąk. Niektórzy niemieccy badacze (Openheimer) zalecają też mierzenie obwodu ramienia, zwłaszcza, jeśli się niema do dyspozycji wagi. Osobno oznacza się stopień odżywienia i ściśle z nim zespoloną skalę zamożności rodziców. Ważne znaczenie ma też oznaczenie stadiów dojrzałości w okresie pokwitania, o czem wnioskuje się przedewszystkiem na podstawie uwłosienia ciała, mutacji głosu u chłopców i pierwszej

¹⁾ Stąd też Huth redukuje schematy Martina, wybierając ze schematu małego 14 zasadniczych, a i duży ogranicza do 43 bardziej charakterystycznych pomiarów. Jednakże ograniczenie pomiarów do wagi, wzrostu, obwodu piersi i siły, jak nakazują nasze instrukcje dla lekarzy szkolnych, wydaje mi się niewystarczające, nie pozwala bowiem na określenie typu rasowego.

menstruacji, oraz rozwoju piersi u dziewcząt.

3. **Przyrządy** mogą być ograniczone, a w pewnym stopniu zastąpione przyborami domowego wyrobu. I tak wzrostomierz może zastąpić podziałka milimetrowa (np. lineal), zawieszona na pionowej ścianie, do której przykłada się zwyczajną, dość grubą węgielnicę (rys. 7, str. 42). Kranjometr (rys. 87) można

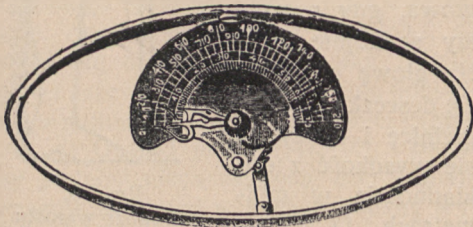


Rys. 87. Kranjometr syst. Bertillona.

z całą dokładnością zastąpić cyrklem łukowym tokarskim, który po dokonaniu pomiaru, bez przesunięcia końców, układa się na zwykłej podziałce milimetrowej i odczytuje rozwartość. Dla mierzenia obwodów najlepsza jest podziałka stalowa, taśmy parciane mogą się bowiem przy częstszym używaniu naciągać. Wagi najlepsze są osobowe systemu rzymskiego z przesuwalnym ciężarkiem (niektóre są wyrabiane ze wzrostomierzem). Sprężynowe wprawdzie pozwalają na szybsze ważenie i bywają tańsze, ale są mniej dokładne i zużywają się szybko. Ostatecznie można posłużyć się zwyczajną wagą decymalną, choć praca wtedy jest bardziej żmudna i długotrwała. Bez skali barw można się obejść tem więcej, że podana w niej skala włosów nie odpowiada naszym stosunkom. Natomiast nie do zastąpienia jest dynamometr (siłomierz; rys. 88). Pożądana też skala barwy oczu.

P o k ó j, w którym dokonywa się pomiarów, powinien być zaciszny i nieprzechoźni; nadaje się do tego zazwy-

czaj gabinet lekarski. O ile wzrostomierz umocowuje się na ścianie, należy baczyć, by u dołu nie było listwy, któraby powodowała skośną postawę mierzonego. Przyrządy i sprzęty należy w ten sposób rozmieścić, by badani podczas pomiarów mieli okno z prawej strony, wtedy bowiem światło najlepiej pada na przyrządy. W ten sposób należy umieścić lampy, jakkolwiek światło sztuczne z uwagi na określanie pigmentacji jest mniej pożądane. Huth uważa nadto za pożądany przedpokój, który równocześnie służy za szatnię; mnie się to wydaje niewłaściwe, a nawet — z uwagi na niekontrolowane figle czekających swej kolei — wprost niewskazane;



Rys. 88. Siłomierz syst. Collina.

lepszy natomiast jest pokój obszerniejszy, gdzie młodzież jest ciągle pod okiem badającego, a dyskrecję i spokój może badanemu zapewnić ruchoma ścianka lub parawan.

Ze s p r z ę t ó w potrzebny jest stołek wysoki na 40 cm, pozatem stolik i krzesło dla protokolanta, wreszcie ławka i szaragi w części przeznaczony na szatnię.

4. Technika pomiarów. Wszystkie pomiary muszą być dokonywane z całą ścisłością i skrupulatnością. Winno się ich dokonywać w określonym następowaniu tak, by nie zmieniać bez potrzeby przyrządów. Mierzac więc kilka osób razem, trzeba dokonać najpierw pomiaru głowy, następnie wzrostu, potem siły, dalej obwodów na tułowiu i długości kończyn, wkońcu ciężaru na wadze.

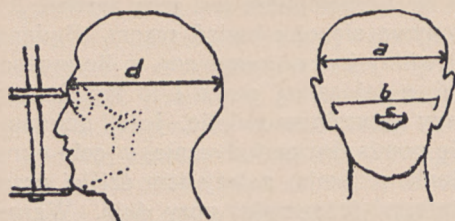
O ile wzrostomierz jest przy wadze, dokonywa się obu badań razem. Badania powinny być dokonywane, o ile można, o tej samej porze i to lepiej rano, przy naturalnym świetle. Jeżeli dokonuje się pomiarów perjodycznie, w celu określenia rozwoju, należy tem ściślej przestrzegać tożsamości pory dnia. Wzrost należy mierzyć boso, innych pomiarów dokonywać bezpośrednio na skórze, wazyć bez odzienia.

Z uwagi na czas praktyczniej jest dokonywać pomiarów zbiorowo: gdy bowiem dokonuje się u jednych pomiaru głowy, pozostali zdejmują obuwie, podczas mierzenia wzrostu i siły inni zrzucają ubrania; podobnie potem, wówczas gdy pierwszy już się ubiera, na dalszych dokonuje się jeszcze końcowych badań. Konieczny jest tutaj protokolant, może nim być któryś ze starszych, poważniejszych uczniów. O ileby się miało pomocników, należałoby każdemu powierzyć badanie osobnym przyrządem, wtedy jednak konieczny jest przy każdym osobny protokolant, któremu badany oddaje swą kartę.

Ograniczamy się tu do przedstawienia dokładnego tylko najważniejszych pomiarów, przyczem podajemy je w porządku, w jakim najpraktyczniej je przeprowadzać.

A. P o m i a r y g ł o w y (rys. 89). Badanego sadowi się na stołku tak, aby okno miał po prawej i aby możliwy był wokoło wolny dostęp.

a) Szerokość czaszki (a) oznacza się, mierząc największą średnicę poprzeczną nad uszami. Kranjometr lub cyrkiel łukowy ujmują badający w ten sposób, że jego końce leżą na opuszkach palców średnich, sam ustawia się przed lub za badanym, i — przesuwając końcami przyrządu nad uszami przy pomocy palców — wyszukuje punkty najbardziej wystające. Końce cyrkla winny wchodzić między włosy do skóry. Wymiar oznacza się w milimetrach na podziałce kranjometru lub przykładając cyrkiel tokarski



Rys. 89. Pomiarzy czaszki i twarzy.

bez zmiany jego rozchylenia na zwykłą podziałkę.

b) Długość czaszki (d). Badający staje po lewej stronie badanego. Koniec cyrkla, oparty na lewym palcu, umieszcza się na gładyszce, t. j. na środku czoła między brwiami, a drugi koniec przesuwają się po potylicy, wyszukując palcem punktu najbardziej wydatnego.

Pomiary te są dość subtelne i początkujący powinien wyćwiczyć się, dokonując ich parokrotnie na tym samym osobniku, póki wyniki nie będą względnie zgodne. Dla większej ścisłości należy obliczyć średnią z 3 ostatnich pomiarów.

c) Szerokość jarzmowa (b). Badający ustawia się z przodu badanego i umieszcza końce cyrkla na łukach jarzmowych przed uszami, wyszukując najwydatniejsze punkty. Zwykle leżą one w odległości 2 — 3 cm przed otworem słuchowym.

d) Najmniejsza szerokość czoła z boku nad oczodołami w ten sam sposób.

e) Wysokość morfologiczna twarzy — od nasady nosa do końca podbródka, czyli dolnego punktu szczęki dolnej, oraz wysokość fizjologiczna od granicy włosów.

f) Pomiaru szerokości i długości nosa dokonuje się drewnianą klupą dla pomiaru długości, umieszczając ramię stałe u podstawy nosa przy czaszce, a ruchome przesuwając w górę do nasady; szerokość zaś mierzy się u podstawy (c).

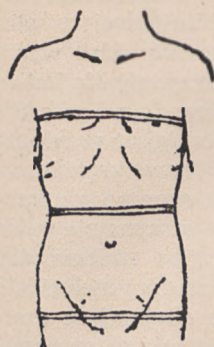
B. W z r o s t

(rys. 90). Badanego umieszcza się plecami przy ścianie pod wzrostomierzem, tak, by plecy, pośladki i pięty dotykały ścianki, głowa zaś znajdowała się w t. zw. płaszczyźnie frankfurckiej, t. j. aby linia, łącząca podstawę oczodołu z otworem słuchowym, biegła poziomo, a więc w pozycji, jaką zajmuje głowa, gdy patrzymy spokojnie w dal. Na głowę opuszcza się deseczkę lub węgielnicę i odczytuje się wysokość z dokładnością w milimetrach. O ile ma się do dyspozycji wzrostomierz na wadze, dokonywa się pomiaru po zważeniu.

Długość tułowia z głową, pomiar ważny przy oznaczaniu wskaźnika Pirqueta, oznacza się, sadwając badanego na stołku tuż przy ścianie, przyczem punkt zerowy podziałki winien padać na wysokość siedzenia, względnie, o ile się nie ma osobnej podziałki, odejmuje się wysokość stołka (400 mm).

C. S i ł ę oznacza się zapomocą dynamometru. Najczęstszy jest dynamometr owalny systemu Collina, który badany — ująwszy go w garść — ścisną jak najbardziej. Wskazówka powinna być zwrócona do dłoni, a guziczek ku palcom. Odczytywać należy na skali dolnej (pression), górna bowiem obowiązuje przy rozciąganiu. Dla dzieci powinno się używać osobnego dynamometru mniejszego.

Rys. 90.
Pomiar wzrostu
wedł. Hutha.

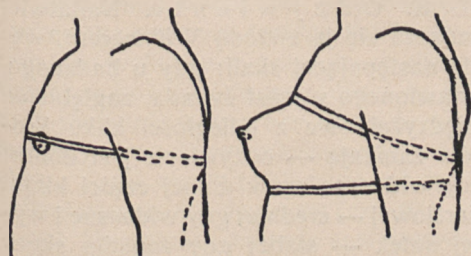


Rys. 91.
Pomiary obwodu
na tułowiu.

D. P o m i a r ó w n a t u ł o w i u (rys. 91) dokonuje się taśmą mierniczą. Należy uważać, by taśmy nie wciskać do puszki, lecz prowadzić łagodnie, naciskając guziczek sprężyny i trzymając równocześnie wolny koniec lewą ręką, by zwijanie odbywało się powoli. Przy badaniu wysuwa się nieco

taśmę, trzymając puszkę w ręce prawej, obejmuje się na odpowiedniej wysokości badanego od tyłu i, wyciągając lewą taśmę, opasuje się go ku przodowi, aż zejda się oba końce podziałki. Wtedy punkt zerowy podziałki wskazuje dokładnie w milimetrach obwód mierzonej części.

a) Obwód piersi (rys. 92). Badany podnosi nieco ramiona, pod którymi opasuje się piersi w sposób podany wyżej, tak, by taśma przebiegała na plecach tuż pod łopatkami, a z przodu na sutkach. Po opuszczeniu ramion przez badanego, odczytuje się obwód. Następnie, bez przesuwania taśmy, poleca się badanemu uczynić najgłębszy wdech i w tej chwili odczytuje się obwód, wreszcie każe mu się dokonać zupełnego wydechu i znów oznacza się obwód. W miarę ruchów klatki piersiowej należy zacieśniać lub zwalniać taśmę, by stale przylegała do



Rys. 92. Pomiar piersi u mężczyzny (a) i niewiasty (b).

skóry i nie osunęła się, ale i nie wcinęła w ciało. U niewiast dokonuje się pomiaru nieco wyżej, ponad wypukłościami biustu (rys. 92 b). Niektórzy zalecają dokonanie drugiej serii pomiarów, zakładając taśmę z przodu niżej piersi. W ostatnich czasach fizjologowie stosują zamiast powyższego systemu modyfikację, polegającą na tym, że z przodu zakłada się taśmę nie na sutkach, ale na końcu wyrostka mieczykowatego mostka; pomiar ten jest bardziej wymowny przy oznaczaniu ruchliwości oddechowej.

b) Obwód w pasie mierzy się w ten sam sposób, zakładając taśmę poziomo w miejscu największego wcięcia tułowiu z boku. Baczycy trzeba, by pomiar był dokonywany w czasie spokoju, unikać częstego wciągania brzucha.

c) Obwód w biodrach mierzy się poziomo na krętarzach, również w ten sam sposób.

E. K o ń c z y n y .

a) Długość kończyny górnej (przy najmniej prawej) mierzy się taśmą od wyrostka barkowego do końca palca środkowego, przy kończynie opuszczonej wzdłuż tułowia.

b) Długość kończyny dolnej mierzy się taśmą od górnej granicy krętarza do podstawy. Z powodu trudności dokładnego oznaczenia granicy krętarza, pomiar ten, podobnie jak poprzedni, nie jest pewny i łatwy.

c) Obwody (rys. 93) ważniejsze są na ramieniu dokonywane podczas skurczu na największej wyniosłości mięśnia dwugłowego i w tym samym miejscu podczas rozkurczu. O ile dokonuje się po-



Rys. 93. Pomiary obwodów.

miarów na kończynie dolnej, co może być interesujące, zwłaszcza u niektórych sportowców (piłkarze, kolarze), to wchodziłby tutaj w grę obwód uda poziomo w górze i podudzia na największej wyniosłości łydki, wreszcie minimalny obwód podudzia nad stopą wyżej kostki.

F. **Ciężar ciała** oznacza się na wadze. Ważony powinien stać spokojnie na środku pomostu, z rękoma najlepiej umieszczonemi na biodrach. Przed rozpoczęciem badań należy skontrolować wagę, czy dobrze wskazuje punkt zerowy i ewentualnie uregulować ją.

G. **Pigmentacja**. Ważną cechą antropologiczną stanowi ubarwienie oczu, włosów i skóry. Dla dokładniejszego ich oznaczania wydano specjalne modele, mianowicie oczu według Martina, włosów wedle Fischera i skóry wedle Luschana. E. Broca wydał osobny atlas. Najlepsze są modele oczu Martina, inne okazują się niedokładne, zwłaszcza dla naszych stosunków, przytem są dosyć kosztowne, przeto nie dla każdego dostępne. W braku modeli należy oznaczać barwę w przybliżeniu, a mianowicie: 1) oczy a) jasne: niebieskie, siwe, zielonawe, albinotyczne, b) średnie: piwne, piwno - zielonawe, c) ciemne: ciemno brunatne, czarne; 2) włosy a) jasne: albinotyczne, lniane, płowe, popielate, b) średnie: ciemno - płowe, jasno - brunatne, c) ciemne: brunatne, czarne; d) rude: złociste, miedziane; 3) skóra: a) jasna: różowo - biała, płowo - biała, płowa, b) średnia: śniada, c) ciemna, występuje tylko u ras kolorowych. Ponadto można zaznaczyć kształt włosów: proste, lekko faliste, silnie faliste, faliste z kędziorami, kędzierzawe.

H. **Uwłosienie ciała** ma znaczenie przy określaniu stadiów dojrzewania w okresie pokwitania, pozatem jest cechą może bardziej rodową, niż rasową. Jeżeli chodzi o proces dojrzewania, Huth rozróżnia następujące stadia: a) włosy na podbrzuszu gładkie i skąpe,

głos dziecięcy, wysoki, u dziewcząt lekkie zgrubienie otoczki sutkowej; w stadium tem można wyróżnić okres wcześniejszy, gdy włosy zaczynają się ledwo okazywać i są bardzo rzadkie, i późniejszy, gdy włosy nieco liczniejsze przylegają do siebie; b) włosy łonowe kręte i liczniejsze, jakkolwiek nie szeroko rozprze-strzenione, u chłopców zaczyna się jawić meszek na wargach, głos zmienia się, u dziewcząt piersi wydadne; c) uwłosienie kręte, obfite i szeroko obejmujące podbrzusze, u chłopców mutacja głosu ukończona, u dziewcząt pierś ostatecznie sformowana. I tu można u młodzieży męskiej odróżnić stan wcześniejszy, gdy uwłosienie w formie trójkąta ogranicza się tylko do podbrzusza (jak u kobiet), i ostateczny, gdy przyjmując kształt deltoиду, sięga choćby rzadkimi włosami pępka. Podobne stadja można wyróżnić w uwłosieniu pod pachami. Uwłosienie na piersiach i grzbiecie występuje tylko u płci męskiej, jednak nie powszechnie i rozwija się w rozmaitym stopniu i czasie.

I. **Muskulatura**. Poza miarą siły przy pomocy dynamometru i obwodu kończyn, które to cechy pozostają w związku z rozwojem mięśni, możliwe jest tu jeszcze tylko przybliżone określenie, jak np.: bardzo silna (atletyczna), silna, średnia, słaba, charłacza budowa mięśni. Ujawnia się to w wyrazistości rzeźby muskułów i sile napięcia. Z mięśni charakterystyczne są pod tym względem mięśnie: dwugłowy ramienia, mięśnie uda, zwłaszcza krawiecki, zębate i mięsień prosty brzucha.

K. **Odżywienie**. Najłatwiej oznacza się je metodą Wimmerera, wedle następującej skali: gdy u badanego, ustawionego wprost światła, zagłębienia międzyżebrowe z odległości kilku kroków zanikają — odżywienie jest dobre; gdy widoczne są w dolnej części klatki piersiowej — średnie; gdy widoczne i wyżej sutek — słabe; gdy zapadła skóra uwidoczni rzeźbę niemal całego szkieletu — złe, charłaczce. Przeciwnie, gdy

ciało jest pulchne, przesadnie zaokrąglone — odżywienie jest nadmierne. Są też próby cyfrowego oznaczenia. W tym celu ujmuje się fałd skóry na brzuchu z prawej strony pępka i mierzy się kłupą jego grubość. Grubość ta u dorosłych wynosi w Niemczech średnio 27 mm, u chudych 11 mm, u tłustych 43 mm, u dzieci 6—7-letnich: chłopców — 8 mm, u dziewcząt — 9 mm, 8—10-letnich chłopców — 10 mm, dziewcząt — 12 mm, 11—12-letnich chłopców — 12 mm, dziewcząt — 15 mm.

Oppenheimer radzi określać t. zw. współczynnik odżywiania, przez który rozumie procentowy stosunek obwodu ramienia do obwodu piersi $q = \frac{100 \cdot O_r}{O_p}$.

Wobec ważności określenia ściślejzego stopnia odżywienia należałoby przy badaniach uwzględniać przynajmniej dwie pierwsze metody.

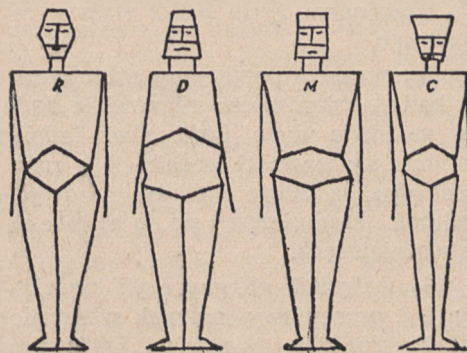
L. **Konstytucja cielesna.** Najbardziej znane systemy są następujące: a) Viola rozróżnia dwa pokroje (habitus): krępy (*macrosplanchnicus*) o proporcjach bardziej dziecinnych, dużym tułowiu, krótkich kończynach, i smukły - chudy, (*microsplanchnicus*) wyciągnięty, o przesadnie długich kończynach, zwłaszcza dolnych (tabl. Ia). Inni autorzy, przyjmując podział, dają inne nazwy, jak *brachytypus* i *longitypus* (Beneke), *hypertoniczny* i *atoniczny* (Spiller), *eury somatyczny* i *leptosomatyczny* (Weidenreich).

b) Sigaud wiąże swe typy budowy z przewagą pewnych funkcji fizjologicznych, wywołujących przez to wydatny rozwój odpowiednich narządów; w tej myśli rozróżnia 4 typy, a mianowicie: oddechowy, trzewiowy, mięśniowy i mózgowy. Same nazwy i dołączone schematy dostatecznie się tłumaczą (rys. 94).

c) Kretschmer, którego systematyka obecnie cieszy się największym rozgłosem, wyróżnia 3 typy: asteniczny czyli

leptosomatyczny, atletyczny i pykniczny (tabl. Ib).

Pierwszy typ, leptosomatyczny czyli asteniczny jest wąty, chudy, słuszny, o długich, cienkich kończynach, płaskiej piersi, pociągłej twarzy, z długim wydatnym nosem. Typ atletyczny, zwalisty, wzrostu średniego lub wysokiego, kości grube, bary szerokie, potężna muskulatura, ręce i stopy duże, nogi stosunkowo krótkie, głowa koścista, grubo ciosana. Trzeci typ, pykniczny, to przysadkowaty grubas, wzrostu średniego lub niskiego, kończyny krótkie, zarysy okrągłe wskutek obfitości tłuszczu. Szyja krótka i gruba, głowa okrągła, twarz szeroko rozlana.



Rys. 94. Typy budowy Sigauda: R oddechowy, D trzewiowy, M mięśniowy, C mózgowy.

M. **Postawa** pozostaje w związku z rozwojem muskulatury i szkieletu, zwłaszcza kręgosłupa, miednicy i klatki piersiowej. Rozróżnia się cztery rodzaje postawy od najlepszej do najgorszej. Dla jej określenia należy ustawić badanego profilem, w odległości przynajmniej 2 metrów, i polecić przybrać zwykłą, swobodną postawę. Wykonywany zawód i ćwiczenie mają tutaj wpływ bardzo poważny (por. rys. 26 i 27, str. 57 i nast.).

5. **Zestawienia liczbowe.** Dokonanie pomiaru jest dopiero wstępem do właściwej charakterystyki. Jednostkę rozpatruje się na tle właściwej grupy,

a tu nie tyle nam chodzi o wymiary bezwzględne, ile o wskaźniki względne, umożliwiające porównanie. Jak długo jednostka znajduje się w okresie rozwoju, powstaje jeszcze nowe zadanie, mianowicie dokładne określenie tych zmian w odniesieniu do poszczególnych narządów i ich czynności.

Najdokładniejsze daty otrzymalibyśmy, gdybyśmy te same jednostki od urodzenia aż do ostatecznej dojrzałości poddawali periodycznie badaniom i pomiarom, w odstępach np. półrocznych, lub lepiej miesięcznych. Tego rodzaju badania są dotychczas bardzo rzadkie; byłoby oczywiście wysoce pożądane rozszerzenie tych badań, co jest nietrudne do wykonania nie tylko w internatach, lecz i w rodzinnym życiu przez starsze rodzeństwo.

Tymczasem pomagamy sobie metodą badań zbiorowych: mianowicie bada się możliwie dużą ilość równolatków i oblicza się wartości średnie. I tu znów niezbędne są ściśle metody cyfrowych obliczeń. Ograniczymy się do wskazania najważniejszych.

1) wskaźnik główny czyli czaszkowy, t. j. procentowy stosunek szerokości (s) do długości (d) czaszki. Obliczamy go z proporcji $s : d = x : 100$, z czego $x = 100 s : d$.

2) wskaźnik twarzowy, t. j. proc. stosunek wysokości twarzy do szerokości jarzmowej $i_t = \frac{100w_t}{s_t}$.

3) wskaźnik nosowy, t. j. proc. stosunek szerokości do długości nosa: $i_n = \frac{100s_n}{d_n}$.

4) wskaźnik piersiowy, t. j. stosunek procentowy obwodu piersi do wzrostu: $I_p = \frac{100c_p}{w}$.

5) pojemność życiowa: różnica między największym wdechem a wydechem w cm: $D = C - c$.

6) wskaźnik brzuszno piersiowy, t. j. stosunek procentowy obwodu w pasie do obwodu piersi $I_{bp} = \frac{100 C_b}{C_p}$.

7) wskaźnik kończyn, t. j. stosunek proc. kończyny górnej wzgl. dolnej do wzrostu: $i_k = \frac{100 d_k}{w}$.

8) współczynnik Pigneta, t. j. różnica między wzrostem (w cm) a sumą obwodu piersi (w cm) i ciężarem ciała (w kg) $x = w - (c_p + Q)$.

9) wskaźnik Pirqueta, t. j. tysięczny stosunek trzeciego pierwiastka ciężaru do wysokości tułowia z głową

$$X = \frac{1000 \sqrt[3]{Q}}{w_{tg}}$$

10) współczynnik odżywienia według Oppenheimera, czyli stosunek proc. obwodu ramienia do obwodu piersi:

$$q_a = \frac{100 c_b}{C_p}$$

Dla umożliwienia porównywania grup, oraz określania stosunku badanego do ogółu wprowadza się zasadnicze wartości, z których najczęściej używane są: średnia arytmetyczna pomiarów, t. j. suma pomiarów (x) podzielona przez ilość badanych, $A = \frac{\sum x}{n}$; średnia topologiczna, t. j. wartość danej cechy u jednostki, zajmującej środek przy uszeregowaniu ich od najwyższych do najniższych. W celu zorientowania się w rozległości zboczeń określa się t. zw. odchylenie średnie czyli znamienne, t. j. drugi pierwiastek z ilorazu sumy kwadratów zboczeń i ilości badanych, $\sigma = \pm \sqrt{\frac{1}{n} \sum x^2}$.

Chcąc umożliwić porównanie szeregów rozmaitych wartości i w rozmaity sposób mierzonych, używa się wskaźnika zmienności, t. j. procentowego stosunku odchylenia znamiennego do średniej arytmetycznej: $v = \frac{100\sigma}{A}$.

Wreszcie chcąc określić zależność cech (x i y), używa się rachunku korelacji wzgl. koordynacji, posługując się zwy-

kłemi wzorami Bravais'a
$$\left(r = \frac{\sum xy}{\sqrt{\sum x^2 \cdot \sum y^2}} \right)$$
 względnie Spearmana
$$\rho = 1 - \frac{6\sum(x-y)^2}{n(n^2-1)}$$

Przy ściślejszych badaniach uwzględnia się też błąd prawdopodobny: w wypadku pierwszym wynosi on $E_r = \pm 0.6745 \frac{1-r^2}{\sqrt{n}}$

w drugim $E_\rho = \pm 0.706 \frac{1-\rho^2}{\sqrt{n}}$.

6. Dziedziny antropologii pedagogicznej. Jak z jednej strony dla pedagogiki wchodzi w rachubę tylko pewne działy właściwej antropologii ogólnej, tak z drugiej strony w pewnym zakresie wychodzą one poza jej ścisłe ramy. Antropologia zajmuje się przede wszystkim człowiekiem dorosłym, tymczasem dla pedagogiki ważne są wcześniejsze stadia, podczas rozwoju organizmu, bo przecie właśnie dzieci i młodzież stanowią przedmiot najczęstszej działalności wychowawczej. Ale nawet stadia jeszcze wcześniejsze od tamtych, z okresu rozwoju zarodkowego, mają w pedagogice znaczenie tak teoretyczne z uwagi na zjawiska dziedziczności, jak praktycznie w związku z higieną i troską o wychowanie fizyczne. Tak samo później, zwłaszcza w okresach przełomowych, jak np. ząbkowania, pokwitania i t. d., znajomość rozwoju cielesnego ma pierwszorzędne znaczenie dla wychowawcy; szczególnie, iż mamy tu do czynienia z krzyżowaniem się dwu czynników, podłoża dziedzicznego oraz wpływu warunków i otoczenia. Tylko na podstawie antropologicznej, uwzględniając przebieg i tempo rozwoju tak fizycznego, jak psychicznego, możemy teoretycznie określić wartość zabiegów wychowawczych, a praktycznie ich dobór i porę zastosowania. Wszakże zależnie od typu budowy, od konstytucji cielesnej, stopnia odżywiania, siły muskularnej i t. d. mo-

żemy dobrać w danym wieku i u danej rasy właściwe i użyteczne ćwiczenia fizyczne; tylko przy znajomości profilu intelektualnego skuteczna będzie praca dydaktyczna w dziedzinie umysłowej. Tak samo ważny jest przebieg rozwojowy objawów i czynności fizjologicznych, o których nieraz wnioskujemy na podstawie znamion drugorzędnych, lecz niemniej charakterystycznych, jak np. mutacja głosu czy rozwój uwłosienia. Wreszcie określenie różnic somatycznych i duchowych płci ważne jest zwłaszcza wobec coraz szerzej stosowanej koedukacji.

Inna dziedzina, to zróżnicowanie społeczne z uwzględnieniem składników rasowych, co znowu może mieć daleko idące znaczenie w dziedzinie organizacji szkolnictwa, jak i samej techniki nauczania i wychowania. Ostatecznie ustalenie strony patologicznej, jakości i obfitości zбоceń i schorzeń, w dziedzinie somatycznej i psychicznej, pozostaje w związku z rasą, rozwojem i konstytucją.

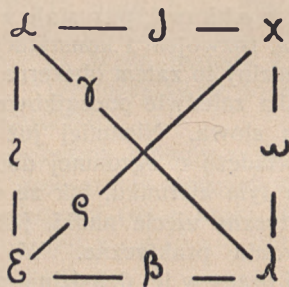
Dziedziny to zatem obszerne, w których nauka zaledwie początkowe wypowiedziała słowa. Niemniej już te początki świadczą o ogromnej doniosłości badań w tym kierunku, tak ze względu na teoretyczne ujęcie nauki, jak na jej zastosowania praktyczne. W dotychczasowej pracy w tej dziedzinie poważne miejsce należy się nauce polskiej, dzięki silnym podstawom, jakie w ostatnich latach zdobyła antropologia ogólna Polski dla poznania stosunków rasowych Rzeczypospolitej.

7. Wyniki: Antropologia Polski.

Stosunki antropologiczne w Polsce znamy dokładniej, niż w jakimkolwiek innym kraju. Wielką zasługę ma tu Ministerstwo Spr. Wojsk., które, dokonując badań nad poborowymi i wojskiem dla własnych celów praktycznych, uwzględniło też stronę naukową i pod kierownictwem doc. dra Mydlarskiego dokonało wszechstronnych badań antropologicznych. Zrewidowano też i usystematyzo-

wano dorobek dawniejszy, obecnie zaś antropologia rozwija się u nas bujnie i samodzielnie, posługując się swoistymi metodami tak, że można wyróżnić nawet kilka szkół, których przedstawicielami są: Czekanowski we Lwowie, Stołyhwo w Warszawie, Talko - Hryncewicz w Krakowie, Wrzosek w Poznaniu. Badania Czekanowskiego i jego szkoły nie tylko określiły skład rasowy ludności, zamieszkałej na naszych ziemiach, lecz — dzięki stosowaniu swoistych metod — rzuciły światło na stosunki antropologiczne w całej Europie.

Według Czekanowskiego, występują w Europie (rys. 95) cztery rasy główne, oraz sześć typów wtórnych, powstałych ze skrzyżowania elementów zasadniczych. Rasy główne są: północna czyli nordyczna, laponoidalna, armenoidalna i śródziemnomorska czyli iberyjsko-insularna. Rasa północna (α) jest ja-



Rys. 95. Stosunek głównych ras europejskich wedł. Czekanowskiego.

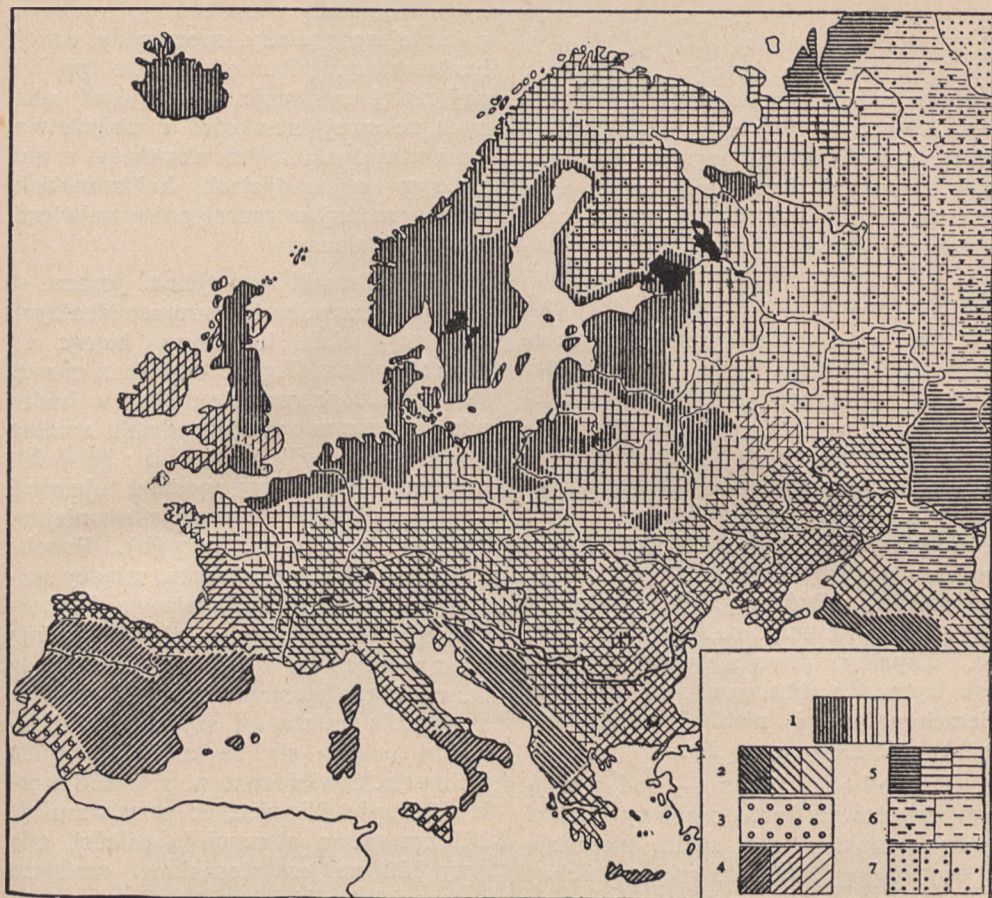
sna, o skórze biało - różowej, jasnopłowych, falistych włosach, niebieskich lub szarych oczach, długogłowa, wąskolica, wąskonosą, smukłą, wysokiego wzrostu. Rasa laponoidalna (λ), niska, krępa, bardzo krótkogłowa, szerokolica z dość szerokim nosem, oczy ciemne i skośne, włosy czarne, skóra płowa. Rasa armenoidalna (χ), dość wysoka, bardzo krótkogłowa, ale długolica o nosach orlich. Oczy i włosy ciemne, skóra jasna, matowa. Rasa śródziemnomorska czyli iberyjsko - insularna (ϵ), niska, smukła,

bardzo długogłowa o twarzy owalnej, wąskonosą, oczy i włosy ciemne, skóra śniada. Ze skrzyżowania tych ras powstały pochodne typy, według schematu, przedstawionego w rysunku 95 *).

Typy te nie są prostymi mieszańcami, wykazującymi tylko cechy pośrednie, owszem występują u nich także pewne swoistości. I tak: typ subnordyczny czyli sarmacki (γ) jasny (jak nordyczny) i wysoki, ale krótkogłowy i okrągłolicy, o nosie zwykle dość szerokim. Typ sublaponoidalny czyli prestowiański (β) niski krępy i silny, średniogłowy, szerokolicy, o oczach piwnych, włosach brunatnych, skórze jasnopłowej. Często są też osobniki jaśniej pigmentowane. Typ północno - zachodni (ι), zbliżony w budowie do północnego, ale ciemnowłosy. Typ dynarski (δ) podobny do armenoidalnego, ale jaśniejszy, gdyż często posiada jasne oczy. Typ alpejski (ω) niski, krótkogłowy, twarz średniogłowa, takież nos, skóra jasna, oczy piwne lub siwe, włosy ciemne. Typ litoralny (ρ) podobny do rasy śródziemnomorskiej, nieco wyższy, mniej długogłowy, o szerszej twarzy i nosie.

Polska, jak wszystkie wielkie państwa i narody, nie jest antropologicznie jednolita, owszem nawet po wyłączeniu elementów napływowych, jak Żydzi, Tatarzy, Ormianie, przedstawia znaczne bogactwo form. Rasa północna występuje u nas w czystym typie obficie w Wielkopolsce, na Pomorzu i Wileńszczyźnie, oraz wzdłuż rzek i na Wołyniu. Drugi, niemal równie liczny, składnik naszej ludności stanowi rasa laponoidalna, występująca przede wszystkim na południu i północnym wschodzie. Rasy nordyczna i laponoidalna łącznie stanowią $\frac{3}{4}$ zasadniczego składu ludności. Na resztę składają się rasy śródziemnomorska i armenoidalna. Śródziemnomorska stanowi

*) Stanowisko typów δ i ω było dawniej sporne. Klimek przemienił ich stanowiska, co przyjął bez zastrzeżeń prof. Czekanowski.



Rys. 96. Terytoria antropologiczne Europy (według J. Czekanowskiego). 1. Typ nordyczny, 2. Typ armenoidalny. 3. Typ orientalny. 4. Typ śródziemnomorski. 5. Typ laponoidalny. 6. Typ pacyficzny. 7. Typ paleozjatycki.

U w a g a: Najintensywniejsze kreskowanie oznacza strefy bezwzględnej większości; średnie — większości względnej, lub dwu głównych, równorzędnych składników; najslabsze znakowanie — poważna mniejszość.

poważniejsze mniejszości na północnym wschodzie i południowym wschodzie. Wreszcie rasa armenoidalna najliczniej jest reprezentowana na wschodnim Podkarpaciu. O licznosci typów mieszanych rozstrzyga ustosunkowanie ilościowe ras, wytwarzających te formy mieszane. Wobec tego, że najliczniejszymi zasadniczymi składnikami ludności u nas, tak jak i w Niemczech, są rasy nordyczna i laponoidalna, więc najliczniejszym składnikiem ludności wykrzyżowanej, t. j. tej,

którą obserwujemy, jest mieszaniec tych dwu ras, czyli typ subnordyczny (sarmacki).

8. Charakterystyka psychiczna.

Dziedzina ta jest w Polsce przedmiotem badań od dłuższego już czasu. Zajmowali się tym problemem: Bykowski, Czekanowski (na materiale Kreutza), Demianowski, Minkowska, Rosiński, Sobolski, Studencki, Stojanowski, Wrzosek. Na podstawie tych badań można w tej

chwili podać następującą charakterystykę psychiczną typów:

Typ n o r d y c z n y. Inteligencja ogólna średnia lub wyżej, niż średnia, uczuciowo zamknięty w sobie, powolny, zimny, stały i opanowany, zarozumiały, mało towarzyski, konserwatywny, o słabej wyobraźni, jednak o poczuciu estetycznym. Pracuje dobrze, częściej powoli, niż szybko, więcej tu zatem jednostek starannych, choć bywają i sprawni.

Typ s u b n o r d y c z n y (s a r m a c k i) stanowi z wielu względów kontrast do poprzedniego. Często uzdolniony nawet wybitnie, zwłaszcza w kierunku humanistycznym, o bujnej fantazji, bardzo uczuciowy w dodatnim kierunku, stąd miły w obejściu, choć sam często niezadowolony, mimo stałego optymizmu na przyszłość. Charakter bardzo ambitny, nierówny, wybuchowy, silniej reaguje na uczynione mu dobro, niż zło. Zapalny, łatwo się zniechęca, nie jest wytrwały. Pracownikiem jest powierzchownym i niedbałym, pracuje szybko, ale zbyt często źle.

P r e s ł o w i a n i n — pod względem umysłowym mało ruchliwy i mniej bystry, zamknięty w sobie, nieśmiały w swych poglądach, zawzięty, mściwy i namiętny, wśród przestępców przeważa między mordercami. Silny fizycznie, dobry w zwyczajnej pracy mechanicznej, w pracach nieco zawilszych mało wartościowy.

Typ a l p e j s k i i rasę laponoidalną cechują: domatorstwo, pracowitość, oszczędność. Praktyczni i pomysłowi, średnich zdolności, wybijają się w przedmiotach matematyczno - przyrodniczych, technicznych. Wyraźni gromadowcy. Wyobraźnia bujna, wyradza się czasem w pozę i blagę, stąd często też praca powierzchowna, szybka, a niedokładna.

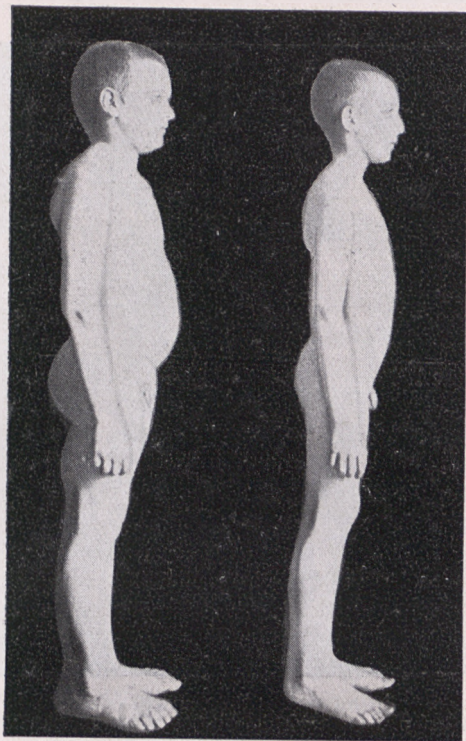
Wreszcie człowiek typu **d y n a r s k i e g o** jest pewny siebie, zdolny, choć leniwy, wygodny, nawet nieraz niedbały. Wojowniczy z pewną pogardą życia, melancholijny (co ujawnia się też w rzew-

nych dumkach ukraińskich), ruchowo najmniej opanowany, opozycyjny, nawet buntowniczy. Pamiętajmy, że typ ten najliczniej występuje wśród górali, znanych ze swej krewkości i zbójnictwa, oraz wśród rdzennych ukraińców z nad Dniepru o tradycjach hajdamackich. Wśród rodzajów przestępców najwięcej liczy podpalaczy.

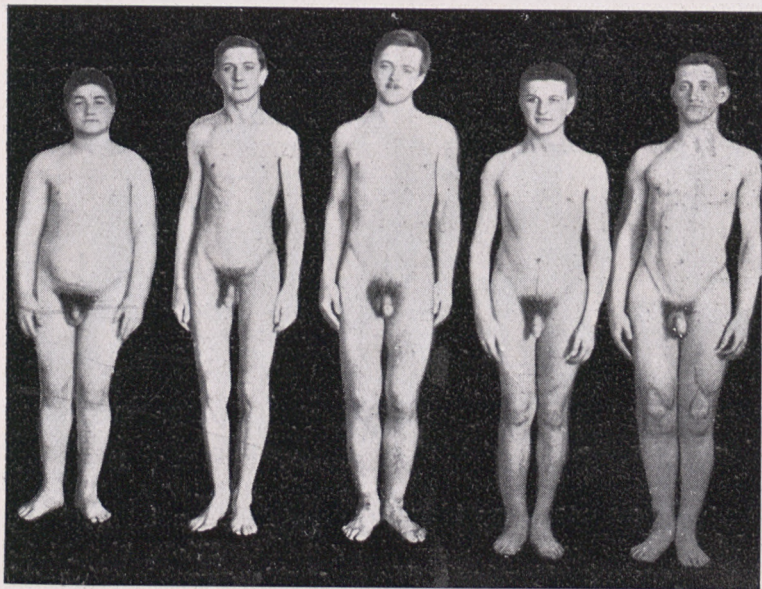
9. Stosunki rozwojowe. Jeszcze w r. 1853 Carus nakreślił wzorzec idealnych proporcji ciała ludzkiego, biorąc za punkt wyjścia długość tułowia z głową. Podobnie dopatrzeć się można w budowie organizmu zasady podziału według „proporcji złotej” $a : b = b : (a + b)$, przyczem zasadniczy podział ujmował górną część ciała do pasa jako mniejszą (a), a dolną jako większą (b). Podobny związek stwierdzić można między szerokością barkową i miednicową. Proporcje te zależą od rasy, a także zmieniają się z wiekiem¹⁾; w pewnym stopniu są też związane z ostatecznymi wymiarami, a ponadto zależą od szybkości dojrzewania, wiążą się ze zróżnicowaniem płciowem. Stwierdzono n. p. wśród męskiej ludności Niemiec, że przy wzroście 165 cm głowa stanowi $\frac{1}{7}$ całości, gdy przy 180 cm jest stosunkowo mniejsza i wynosi tylko $\frac{1}{8}$.

Tempo i przebieg rozwoju, wagi, wzrostu i proporcji, dojrzewania fizjologicznego i psychicznego rozmaicie się przedstawiają u różnych naszych ras, np. rasa północna rozwija się wolniej i dłużej (do 2 lat). Dalej występują też okresy powolniejszego i szybszego wzrostu i przybierania wagi, do pewnego stopnia przeciwstawiające się sobie. U kobiet i dzieci warstw zamożnych tempo jest szybsze. Stąd zjawisko przewagi fizycznej dziewcząt w okresie około 13 — 14 lat, a także przewagi wzrostu młodzieży z równin małopolskich nad góralami, mimo odwrotnych stosunków u dorosłych.

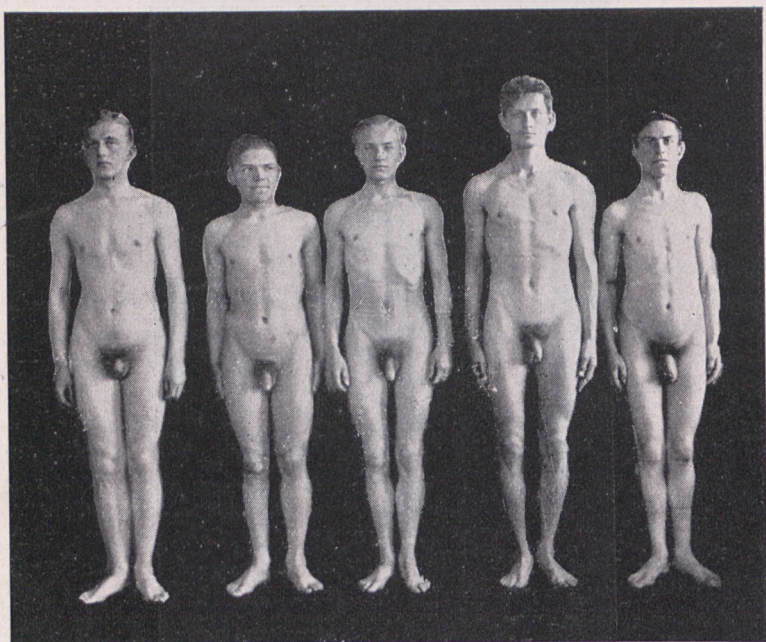
¹⁾ Por. rys. 17 i 20, str. 51 i 54.



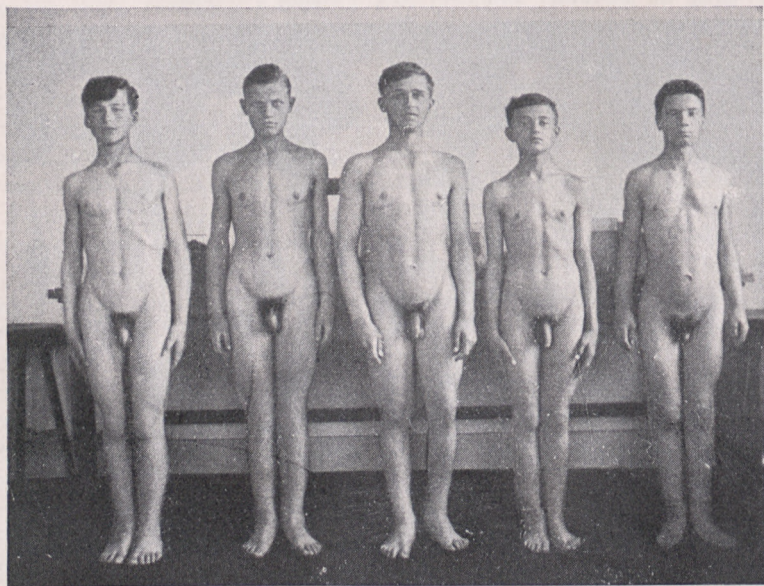
Tab. Ia. Pokrój krępy i smukły chłopców 12-letnich.



Tab. Ib. Typy budowy, wedl. Kretschmera wzgl. Sigauda, gimnazystów 18-letnich. 1 pykniczny wzgl. trzewiowy, 2 asteniczny, 3 atleticzny wzgl. mięśniowy, 4 mózgowy, 5 oddechowy.



Tab. I c. Równolatki (16 rok życia) w różnych klasach od VII (1) do III (5) tego samego gimnazjum. Siedmioklasista (1), wybitnie uzdolniony, najmłodszy w klasie, przyjęty przed osiągnięciem przepisowego wieku.



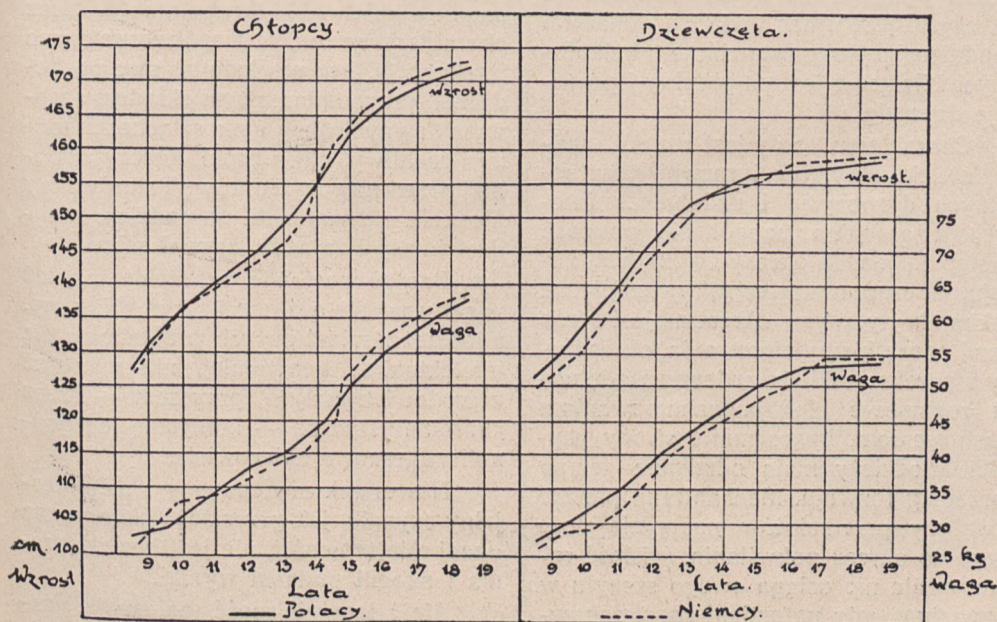
Tab. I d. Przedstawiciele głównych ras młodzieży polskiej. Od lewej ku prawej: typ nordyczny, presłowiański, sarmacki, dynarski, alpejski.

Oczywiście nie bez znaczenia pozostają te stosunki w praktyce wychowawczej, choćby w związku z ćwiczeniami lekkoatletycznymi, albo konstrukcją ławek.

10. Młodzież szkolna: Cechy wspólne. Badania przeprowadzone przed wojną w gimnazjach polskich w Królestwie i Galicji wykazały, w porównaniu z zagranicą, dobry rozwój fizyczny. Wzrost wprawdzie średnio okazał się niższy, niż w krajach północnych (Skandynawja, Anglja), ale rozwój piersi, tak w wymiarach bezwzględnych, jak i w wskaźnikach, przedstawił się całkiem korzystnie. Wskaźnik piersiowy 50 wśród abiturjentów 18-letnich nie był rzadkością. Natomiast według badań, przeprowadzonych w ochronkach Królestwa i szkołach ludowych zaboru austriackiego i pruskiego, gorzej przedstawiała się młodzież proletariacka.

Wojna pogorszyła stosunki. Wprawdzie wzrost gimnazjalistów nawet może

się zwiększył, natomiast znacznie obniżył się wskaźnik piersiowy, zapewne wskutek nędzy ekonomicznej. Obecnie stosunki wróciły już do normy, a nawet, jak świadczy zestawienie urzędowych pomiarów dzieci szkolnych z roku 1930, dokonane przez Główny Urząd Statystyczny zarówno wzrost, jak i waga poprawiły się tak, że szerokie warstwy ludowe mogą dzisiaj rywalizować z młodzieżą innych krajów, w szczególności z Niemcami, którzy przed wojną przewyższali młodzież naszych warstw uboższych (rys. 97). Zapewne jest to wynik intensywnego wychowania fizycznego i rozwoju sportów, ale może przynajmniej w pewnym stopniu także i odzyskania niepodległości, gdyż taki sam objaw zauważono w stosunku do gimnazjalistów po spolszczeniu prywatnych gimnazjów w Królestwie, choć wtedy na wychowanie fizyczne nie kładziono jeszcze tak silnego nacisku.



Rys. 97. Wzrost i waga młodzieży polskiej i niemieckiej.

Pod względem psychicznym również młodzież nasza przedstawia się korzystnie w zestawieniu z zagranicą. Tak badania Dr. J. Joteyko nad uczniami gimnazjum niższego, jak znacznie liczniejsze i w całej Rzeczypospolitej prowadzone nad abiturjentami gimnazjalnymi przez autora niniejszej pracy — wykazują tę wyższość. Jeśli chodzi np. o testy Bineta, to serję ich, przeznaczoną dla dorosłych, rozwiązuje poprawnie poważny odsetek gimnazjalistów już w klasie piątej.

Jeżeli chodzi o szczegóły, to przede wszystkim silnie zaznacza się bujna wyobraźnia, w związku z wielką obfitością typu sarmackiego, oraz łatwa pamięć; słabsza natomiast, zdaje się, w porównaniu z Niemcami jest ścisłość rozumowania. Dalej zaznacza się bardzo silna uczuciowość, jako bodziec podniecający lub hamujący, zależnie od tego, czy występujące uczucia są przyjemne czy przykre. Jeżeli weźmiemy pod uwagę rodzaj bodźców, rodzących uczucia, to i tu zaznaczają się pewne swoistości: hazard np. często jest u nas bodźcem dodatnim i podniecającym, gdy u chłodno kalkulujących Niemców jest on przykry i powoduje depresję.

Charakterystyczny jest rozwój ogólny intelektualny, jak i rozwój poszczególnych dyspozycji i uzdolnień. Inteligencja globalna naogół się podnosi, występują jednak okresy zwolnienia, zastojów, a czasem nawet jakby cofnięcia. Takim krytycznym okresem jest czas przed początkiem dojrzewania, okres burzy i przekory, kiedy zwłaszcza zdolności rozumowe ulegają zahamowaniom i zamąceniom, bo rozmaite strony psychiki młodzieży mają odmiennie tempo i przebieg rozwoju. Mechaniczna pamięć słów czy przedmiotów postępuje dość długo do okresu pokwitania, ścisłość rozumowania nie osiąga swego szczytu w gimnazjum, gdy natomiast spostrzegawczość wzrokowa w dziedzinie konkretnych przedmiotów najkorzystniej przed-

stawia się przed okresem burzy i przekory.

Warto też wspomnieć o szeroko stwierdzonym prawie mniejszej wartości fizycznej i umysłowej roczników starszych w tej samej klasie, oraz o pozytywnej korelacji rozwoju fizycznego i psychicznego; podobnie jak zagranicą (Paull), tak i u nas okazuje się tutaj prawidłowy paralelizm. Bardziej uzdolnieni umysłowo okazują naogół wyższe wartości wzrostu i wagi, repetenci zaś są mniejsi i lżejsi od prawidłowo postępujących (tabl. I c). Wyjątki od tej zasady wiążą się z reguły z jakimiś anomaliami.

Dołączają się do tego jeszcze inne czynniki. Ważnym czynnikiem różnicującym okazuje się pochodzenie. Młodzież, wywodząca się z domów inteligencji, wykazuje wyższy poziom intelektualny, niż proletarjacka. Młodzież miejska rozwija się i dojrzewa prędzej, niż na wsi. Młodzież pochodzenia szlacheckiego przedstawia się korzystnie pod względem intelektualnym, gorzej z uwagi na obowiązkowość i skrupulatność. Rzecz charakterystyczna, że współczesna nasza inteligencja, bez względu na swe pochodzenie, przypomina swym składem rasowym dawny drobny gmin szlachecki, bujny i ruchliwy, który bronił Rzeczypospolitej przed nawałą Turków, Tatarów, czy Moskali, ale warcholił na codzień, urządził burdy i zajazdy, zrywał sejmy.

Bardzo poważne znaczenie ma też wpływ środowiska. Tak np. młodzież z miast dużych przedstawia się intelektualnie korzystniej, niż młodzież z środowisk małych, przyczem — rzecz charakterystyczna — korzystną jest jednolitość rasowa zbiorowiska.

Nawet tak nieuchwytny i niematerialny czynnik, jak przeszłość historyczna danej miejscowości, nie jest bez znaczenia i naogół podnosi wyniki.

Ale i terażniejszość ma swoje prawa, a tu podnieść należy wartość cieni, które doskonali zalety,

a zmniejsza i usuwa braki. Wyraźnie widać to np. na harcerzach, u których zwłaszcza wybija się zmysł spostrzegawczy i to nie tylko w czasie aktualnej pracy harcerskiej, ale na stałe.

Jeżeli wreszcie chodzi o mniejszości narodowe, to Rusini i Białorusini nie wykazują jakichś specjalnych właściwości, zbliżają się zaś raczej do ogólnego typu młodzieży włościańskiej, z której w znacznym stopniu się rekrutują. O Niemcach już wspominałem, podnosząc ich wybitną ścisłość myślenia. Żydzi w wielu kierunkach stanowią, można powiedzieć, przeciwieństwo młodzieży aryjskiej, szczególnie uderzająca jest słaba wyobraźnia przestrzenna, a stąd np. mniejsze zdolności do geometrii — w przeciwieństwie do arytmetyki i t. p.; podobnie istnieją różnice w dziedzinie uczuć i woli, gdzie celują wielką wytrwałością i pilnością. Fizycznie i psychicznie rozwijają się prędzej od aryjczyków, stąd celują w klasach niższych, gdy potem zostają dopędzeni, a czasem prześcignięci przez młodzież polską.

11. Zróżnicowanie młodzieży szkolnej. Przedewszystkiem zaznacza się zróżnicowanie rasowe (tabl. Id). Przeprowadzone przez autora tej pracy badania wykazują, że stosunki, panujące w szkołach, nie są ścisłym odbiciem stosunków ogólnych, a nadto rozmaicie się przedstawiają w różnych typach szkół i na-

wet na różnych poziomach (rys. 98). Przedewszystkiem, jeśli chodzi o gimnazja, uderza nadmiar rasy nordycznej i jej mieszańca typu sarmackiego nawet tam, gdzie wśród ludności nie jest on w przewadze. Co więcej, w miarę postępu klas odsetka ta rośnie. Niewątpliwie pozostaje to w związku z wysokimi zdolnościami tych składników, przy pomocy których łatwiej wytrzymuje konkurencję w czasie doboru klasyfikacyjnego. Obficie też reprezentowane są typy alpejskie, zwłaszcza na obszarach swego zasięgu ogólnego. Natomiast nieproporcjonalnie mało, mniej niż wśród ogółu ludności, spotykamy przedstawicieli typu prasłowiańskiego.



Rys. 98. Rozprzestrzenie pięciu głównych typów rasowych wśród abiturjentów gimnazjalnych Polaków. α typ północny, β prasłowiański, γ sarmacki, δ dynarski, ω alpejski.

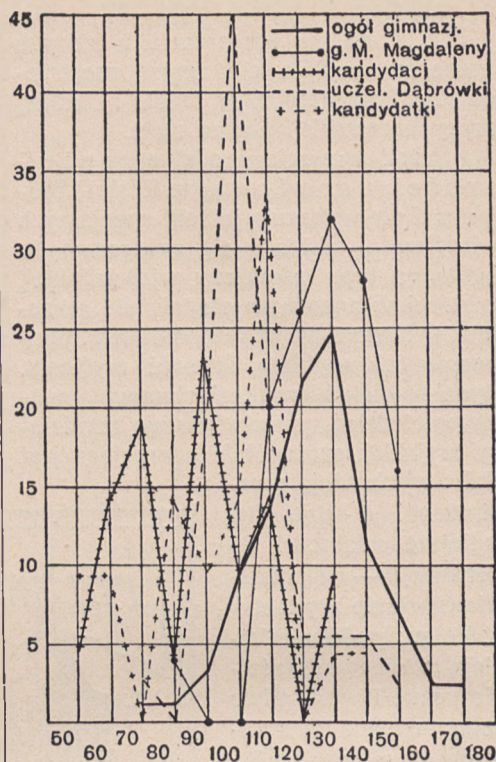
go, co znów jest następstwem jego niższych wartości intelektualnych. Obficie już występował ten typ w dawnych szkołach realnych, które miały opinię łatwiejszych, niż gimnazja, i nierzadko przyjmowały tych, którzy z klasycyzmem nie mogli sobie dać rady. Nawet w rozmaitych szkołach zawodowych dało się zauważyć podobne zróżnicowanie, we Lwowie np. znacznie więcej tego elementu stwierdzono w uzupełniających szkołach pomocników murarskich, w którym to zawodzie ważniejsza jest siła fizyczna, niż intelektualna, aniżeli np. w szkołach dla elektrotechników.

Z analogicznym zjawiskiem spotkał się dr. Stojanowski w szkołach podchorążych rezerwy. W początkowych, rekruckich stadjach szkolenia pierwsze lokaty zyskują prestowanie, później w miarę szkolenia oficerskiego, gdy wysuwają się na czoło walory umysłowe, spadają, coraz bardziej dystansowani przez typ sarmacki, północny, dynarski i śródziemnomorski.

W uniwersytetach znów inaczej. Obficie zaznacza się rasa północna, gdy jej mieszaniec, typ sarmacki nieco spada. Przyczyną jest tu zapewne opóźnione tempo rozwoju nordyków tak, że dopiero w studiach wyższych okazują oni swe wartości, oraz fakt, iż swoboda akademicka nierzadko wykoleja sarmatów o słabszym, jak wiemy, charakterze.

W związku z tem stoi zróżnicowanie intelektualne, jako wynik dokonywającej się w szkołach selekcji. Przeprowadzone przez autora badania nad absolwentami szkół powszechnych i równolatkami gimnazjalnymi wykazały poważną wyższość tych ostatnich (rys. 99), jakkolwiek selekcja ta — zwłaszcza w niektórych typach — powinna być znacznie surowsza, tak, by na studia wyższe dostawały się jednostki możliwie wybitne i uzdolnione, choćby jednostronnie.

12. Zastosowania praktyczne. Nie można z góry przewidzieć, jakie będą zastosowania praktyczne badań i odkryć



Rys. 99. Inteligencja globalna młodzieży różnych szkół poznańskich, oznaczana przy pomocy „Narodowych testów amerykańskich”. Liczby u dołu podają wskaźniki, na rzędnych (pionowych) liczebność w procentach. Na wykresie widać, że krzywe absolwentów szkół powszechnych, kandydatów do 4 gimn., mają szeroką podstawę i są wieloszczytowe, co świadczy o niejednorodności zespołu, nadto są przesunięte na lewo w kierunku mniejszych wskaźników, grupy więc stoją niżej intelektualnie. Natomiast zwłaszcza korzystnie przedstawia się równego wieku klasa III gimn. staroklasycznego im. św. Marji Magdaleny.

teoretycznych. Przedwcześnie więc byłoby mówić dziś o pełnym zużytkowaniu tych badań, które są jeszcze w zaczątku. Przecież niejedne wskazania już teraz się nasuwają.

Przedewszystkiem urządzenia techniczne. Jak w wojsku okazało się, że mundury i obuwie, nadesłane z Ameryki, nadały się tylko dla małej liczby naszych żołnierzy, a dla większości wymagały

gruntownej przeróbki — i dopiero poważne oraz na wielką skalę prowadzone pomiary antropologiczne dostarczyły potrzebnych typów, tak i w szkole najdoskonalsza ławka szwedzka czy amerykańska nie odpowiada dzieciom polskim i dopiero dokładne zbadanie ras w odpowiednim wieku umożliwi stworzenie własnych modeli.

Badanie rozwoju, siły, konstytucji cielesnej, proporcji poszczególnych części ciała warunkuje racjonalną organizację wychowania fizycznego, gdyż znowu poznanie właściwości i przejawów fizjologicznych może mieć pierwszorzędne znaczenie dla uregulowania pracy szkolnej i jej wyników; dość wspomnieć o ważności bystrości i wad zmysłów, jako „wrót świadomości”, oraz tempa rozwoju i dojrzewania i związanych z tem okresów przełomowych.

Przystosowanie programów i czasu nauki do właściwości ogólnych naszej młodzieży i zróżnicowania regionalnego w związku z rozmieszczeniem ras, uwzględnienie właściwości, uzdolnień i upodobań, oraz dostosowanie ich do potrzeb życia społecznego — wymaga poznania własnych typów i odmian.

Podobnie dobór i właściwe stosowanie metod wychowania i nauczania nie może się obejść bez uwzględnienia pierwiastków rasowych. Tak np. głośny i u nas niedawno szeroko propagowany „system daltoński”, jako izolujący pracę, nie odpowiada, mojem zdaniem, psychice Polaków, jako wyraźnych (mimo ca-

tego indywidualizmu) gromadowców, a zwłaszcza tak u nas pospolitemu typowi sarmackiemu, i dlatego nie nadaje się do generalnego zastosowania w szkole średniej.

Ale te rozmaite typy antropologiczne nie są rozgraniczone terytorjalnie, owszem silnie zmieszane są ze sobą. Zwrócenie uwagi na rozmaite cechy, tak fizyczne jak psychiczne, może ułatwić odpowiedni dobór skutecznych zabiegów wychowawczych i indywidualizację. Jak to częściowo Rothe zauważył, dziecko dynarskie uczy się z zainteresowania, alpejskie głównie z przyzwyczajenia i posłuchu, presłowińskie i przednioazjatyckie (ormiańskie) dla pożytku, nordyczne zaś z obowiązku, gdy dla sarmackiego (którego Rothe nie wymienia) głównym bodźcem będzie ambicja.

Wreszcie wobec tego, że tak wymagane dla pewnych zawodów właściwości duchowe, jak sprawności fizyczne pozostają w silnej korelacji z właściwościami rasowymi, uwzględnianie pierwiastków antropologicznych może mieć ważne znaczenie w poradnictwie zawodowym.

Naturalnie, sama diagnoza antropologiczna nie wystarcza. Różnice wśród samych ras bywają wcale znaczne, a pojęowane są prawami krzyżowania cech. W każdym razie antropologja daje ze swej strony poważne wskazówki dla pedagoga, które winny być punktem wyjścia do dalszych badań i obserwacji szczegółowych.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

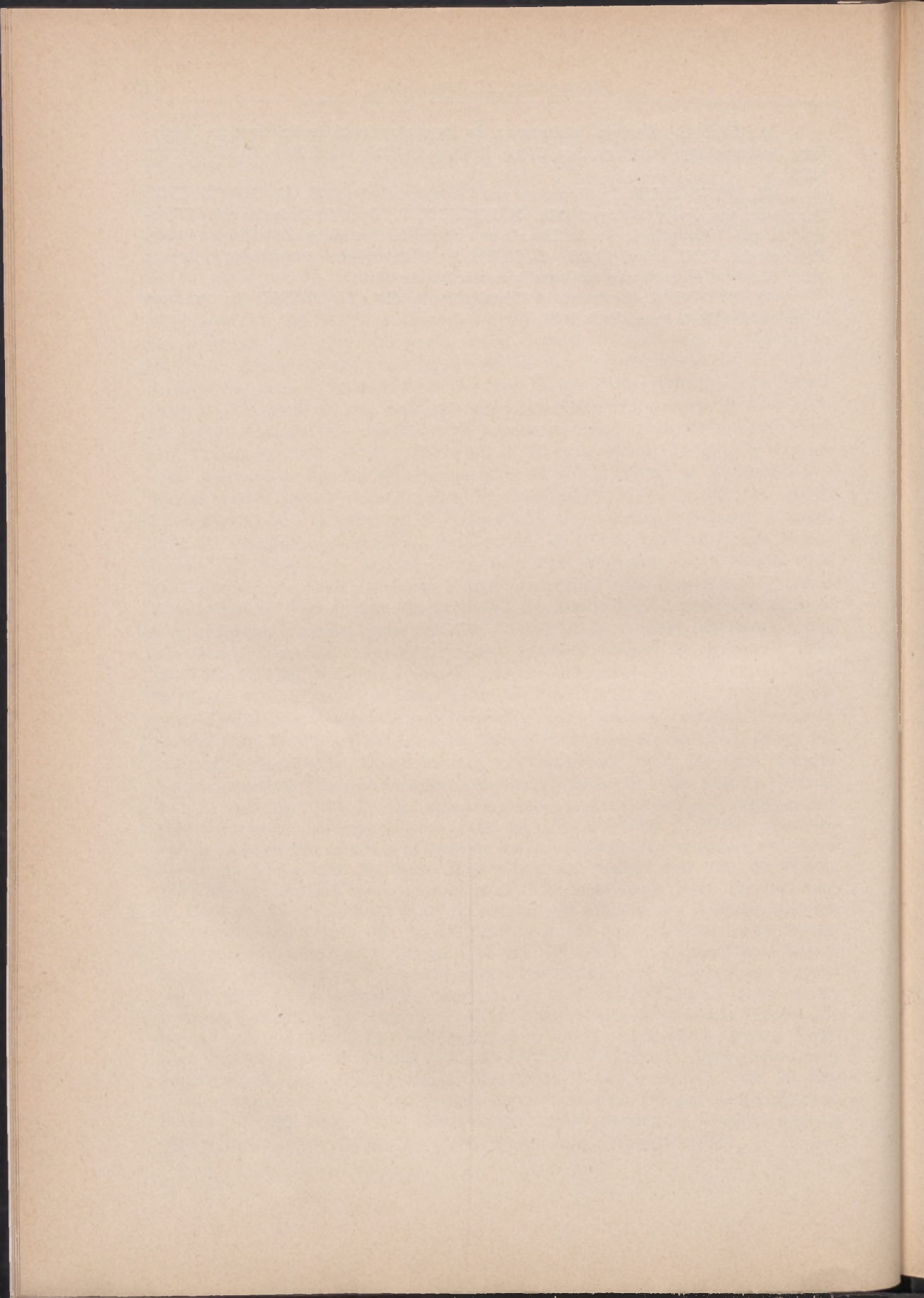
1. SCHREIBER W.: Badania nad antropologją dzieci chrześcijańskich, żydowskich i karaïmskich w Galicji. Prace T-wa Nauk. Warszawa 1910.
2. MIKLASZEWSKI W.: Rozwój cielesny proletariatu Warszawy. Warszawa 1912.
3. Tenże: Rozwój cielesny klas uprzywilejowanych w Królestwie Polskiem. Tamże 1914.
4. TALKO-HRYNCEWICZ J.: Człowiek na ziemiach naszych. Warszawa—Kraków 1913.
5. BYKOWSKI JAXA L.: Gmina szkolna im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gimnazjum VIII we Lwowie, T. N. S. W. Lwów 1918.
6. CIESZYŃSKI F. Dr.: Wyniki badań somato-psychomotorycznych na próbnym kursie wychowania fizycznego w szkole im. K. Szlenkiera w Warszawie. Wychowanie fizyczne II. Poznań 1921.
7. JOTEYKO J.: Poziom inteligencji uczniów gim-

- nazjum niższego. Badania eksperymentalne. Kom. ped. Min. W. R. i O. P. Warszawa 1922. (Książnica Polska TNSW.). 8. MACIESZA M. Dr.: Przyczynek do kwestji norm rozwoju fizycznego uczniów. Wych. fiz. IV. Poznań 1923. 9. BYKOWSKI JAXA L.: Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa. Warszawa 1923. 10. DEMIANOWSKI A.: Umysłowo chorzy przestępcy szpitala kulparkowskiego pod względem antropologicznym. Archiwum Lwowskiego T-wa Naukowego. Lwów 1923. 11. STOJANOWSKI K.: Przyczynki do zróżnicowania rasowego młodzieży polskiej. Harcmistrz. Warszawa 1924. 12. Tenże: Stan i zadania antropometrii stosowanej. Wychowanie Fizyczne 1926, z. VII. 13. DRABCZYK T.: Rozwój fizyczny i stan zdrowia na podstawie 4956 badań w okresie 1910—1917 jako wpływ wojny. Dziennik II Zjazdu higj. w Warszawie. 14. Tenże: Rozwój fizyczny i stan zdrowia abiturjentów w gimn. państw. im. A. Mickiewicza w Warszawie w r. szk. 1925/26. Wychow. fiz. VII. Poznań 1926. 15. BYKOWSKI JAXA L.: Przyczynki do znajomości ras wśród naszej młodzieży szkolnej. Kosmos 1926. 16. Tenże: Przyczynki do charakterystyki psychicznej naszej młodzieży szkolnej. Przegląd Filozoficzny 1927. 17. STOJANOWSKI K.: Typy sprawności fizycznej a typy rasowe. Wychowanie fizyczne VIII. Poznań 1927. 18. STABROWSKI M. i SINIECKI W.: Wzrost uczniów szkół w Poznaniu. Przegląd Antropologiczny. Poznań 1927. 19. ĆWIRKO-GODYCKI M. i SKOKOWSKI B.: Wzrost młodzieży szkolnej w Poznaniu w latach 1922—27. Przegląd Antropologiczny. Poznań 1928. 20. SZYDŁOWSKI Z.: Studja biometryczne nad sprawnością ruchową. Poznańskie Tow. Przyjaciół Nauk. Poznań 1928. 21. WRZOSEK A.: Falda mongolska u dzieci i młodzieży szkół poznańskich. Przegląd Antropologiczny. Poznań 1928. 22. ROSIŃSKI B.: Spostrzeżenia z pogranicza antropologii i socjologii. Kosmos. Lwów 1929. 23. ZAWADZKI B.: Zadania psychologii wobec wychowania fizycznego i sportu. Przegląd sportowo-lekarski II. Warszawa 1929. 24. STOJANOWSKI K.: Przyczynek do analizy sprawności fizycznej. Tamże 1929. 25. Tenże: Moment rasowy w wieku fizycznym. Tamże 1929. 26. SOBOLSKI K.: Z zagadnień zróżnicowania intelektualnego i rasowego polskiej młodzieży szkolnej. Chowanna. Kraków 1929. 27. BYKOWSKI JAXA L.: Badania empiryczne nad młodzieżą. Księga Pamiątkowa Gimnazjum im. Romanowskiego w Stanisławowie, 1929. 28. Tenże: Badania nad poziomem intelektualnym młodzieży różnych szkół Sprawozd. Pozn. Tow. Przyj. Nauk. Nr. 1—2 1930. 29. BRYK J.: Typy antropologiczne wschodniej Polski pod względem rozwoju i sprawności fizycznej. Kosmos, 1930. 30. CZEKANOWSKI J.: Metoda podobieństwa w zastosowaniu do badań psychometrycznych. Badania Psychologiczne, Pol. T-wo Filozoficzne. Lwów 1930. 31. Tenże: Zarys antropologii Polski. Lwów 1930. 32. TOMASZEWSKI W.: Stosunek typów antropologicznych do konstytucjonalnych. Przegląd Antr. IV, 1929—30. 33. BYKOWSKI JAXA L.: Antropologia pedagogiczna w Polsce. Kwartalnik Pedagogiczny 1931, z. III. 34. STUDENCKI S.: O typie psychofizycznym Polaka. Kwartalnik Psychologiczny II. Poznań 1931. 35. WRZOSEK A.: O stosunku niektórych pomiarów antropologicznych i typów rasowych morfologicznych do sprawności umysłowej. Przegląd Antropologiczny V., Poznań 1931. 36. STOJANOWSKI K.: Skład rasowy studentek i studentów Studium W. F. Uniw. Poznańskiego. Wychowanie fizyczne XII. Poznań 1931. 37. Tenże: Zjawiska selekcyjne w szkole podchorążych rezerwy. Kwartalnik Psychologiczny III. Poznań 1932. 38. BYKOWSKI JAXA L.: Monografia Gminy szkolnej im. M. Łomnickiego. Przegląd Socjologiczny, T. II. Poznań 1933 i odb. 39. Tenże: Rozprzestrzenienie ras wśród naszych abiturjentów gimn. Przegląd Antropologiczny. Poznań 1933. 40. Tenże: Próba charakterystyki naszej młodzieży w związku z postulatami wychowania narodowego. Kwartalnik Pedagogiczny. Warszawa 1933.

41. HALL G. Stanley: Adolescence, its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education. New York & London 1928.

42. KRETSCHMER E.: Körperbau und Charakter. Berlin 1926. 43. STRATZ C. H.: Der Körper des Kindes. Stuttgart 1928. 44. ROTHE K. C.: Über die Bedeutung der Ethnographie und Anthropologie für die Theorie und Praxis der Erziehung. Zeitschr. für Pädag. Psychologie, XXXI. Leipzig 1930. 45. HUTH A.: Pädagogische Anthropologie. Leipzig 1932. (Zawiera szczegółową bibliografię zwłaszcza niemiecką).

46. PITTARD E.: Les races et l'histoire. Paris 1924. 47. DENIKER J.: Les races et les peuples de la terre. Paris 1926.



PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY WYCHOWANIA

NOWE KIERUNKI PSYCHOLOGJI

napisał

Dr. MIECZYŚLAW KREUTZ

Docent Uniw. J. K. we Lwowie

WSTĘP.

1. Stosunek pedagogiki do psychologii. Przedmiotem niniejszego artykułu jest charakterystyka nowych kierunków psychologii ogólnej. Chociażby pobieżne zaznajomienie się i zorientowanie we współczesnym stanie psychologii ogólnej jest potrzebne każdemu pedagogowi, jeśli chce występujące obecnie myśli i tendencje pedagogiczne należycie rozumieć, trafnie oceniać i samodzielnie względem nich się ustosunkować.

Potrzeba tej wiedzy jest wynikiem ścisłego związku, jaki istnieje między psychologią a pedagogiką. Wzajemny stosunek obu tych nauk będzie obszerniej rozpatrywany na innych miejscach Encyklopedji. Ograniczę się tutaj tylko do krótkiego zaznaczenia, że psychologia, a zwłaszcza niektóre jej działy, stanowi główną i niezbędną podstawę wszelkich rozważań pedagogicznych.

W pedagogice można bowiem wyróżnić poza częścią wstępną, zajmującą się wprowadzeniem i definjowaniem potrzebnych pojęć, dwie zasadnicze części, mianowicie część normatywną i część metodologiczną.

Część normatywna zajmuje się określaniem celów wychowania i konstruuje

idealny typ lub typy człowieka, do których pedagog ma się starać swych wychowanków jak najbardziej upodobnić. Odpowiednie rozważania opierają się głównie na pewnym ogólnym poglądzie na świat i życie, na pewnych zasadach etycznych, przy uwzględnieniu stopnia kultury, czynników socjologicznych, każdorazowych potrzeb państwa i t. d. Jeśli jednak rozważania tego rodzaju nie mają mieć charakteru utopji, jeśli mają istotnie wyznaczać kierunek konkretnej pracy pedagogicznej, muszą się liczyć bezwarunkowo z rzeczywistą naturą człowieka i do niej ściśle się dostosowywać. Znajomość natury ludzkiej, organizmu fizycznego człowieka i przede wszystkim jego psychiki, której poznanie zajmuje się psychologia, jest wobec tego niezbędnym założeniem wszelkich badań w dziedzinie pedagogiki normatywnej.

Część metodologiczna pedagogiki, wprowadzie nie ważniejsza, lecz głównie dziś uprawiana, zajmuje się znówu znalezieniem najodpowiedniejszych sposobów realizowania celów wychowawczych i jest, o ile chodzi o kształtowanie psychiki wychowanków, jeszcze w wyższym

stopniu, niż normatywna, zawisła od psychologii. Pedagog dąży bowiem w swej pracy głównie do tego, by wywołać takie lub inne zmiany w życiu psychicznym wychowanka, by wzbudzić w nim pożądane, to jest zgodne z celami wychowawczymi, zjawiska psychiczne, a nie dopuścić do powstania lub wreszcie wypełnić niepożądane.

Badanie zaś warunków, wyznaczających poszczególne zjawiska psychiczne, jest naczelnym zadaniem psychologii empirycznej. Wobec tego każda metoda pedagogiczna, każde wskazanie praktyczne, jakie daje pedagogika, musi, o ile chodzi o stronę psychiczną wychowanka, opierać się na wynikach badań psychologicznych, stanowiących jedyne ich uzasadnienie. Istnieją niestety w pedagogice projekty i metody, których autorowie nie podają żadnego uzasadnienia i wcale się o to nie troszczą, jednakże pomysły tego rodzaju nie należą do nauki i zupełnie nie zasługują na poważne traktowanie. Wynikiem przedstawionego związku metod pedagogicznych z twierdzeniami psychologicznymi jest fakt, że wartość poszczególnej metody wychowawczej zależy w zupełności od wartości badań psychologicznych, na których się ona opiera. Jeśli się okaże, że przyjęte twierdzenia psychologiczne były fałszywe, wówczas i opierające się na nich metody pedagogiczne tracą swą wartość. Zasadnicze zmiany poglądów pedagogicznych, jakie obecnie można obserwować, są w znacznej mierze skutkiem przewrotu, który się odbył w ostatnich czasach w dziedzinie psychologii ogólnej i odzwierciedlają dzisiejszy stan psychologii, do którego rozpatrzenia obecnie przystępujemy.

Powyższe krótkie uwagi dowodzą w wystarczający, jak sądzę, sposób tezy, że **znajomość psychologii jest dla każdego, poważnie swój przedmiot traktującego pedagoga potrzebna**.

2. Dwie cechy charakterystyczne współczesnej psychologii. Współczesna psychologia empiryczna wykazuje dwie wyraźne cechy charakterystyczne. Pierwszą, rzucającą się w oczy jej cechą, jest ogromny **rozrost metodyki badań**. Psycholog rozporządza dziś olbrzymim arsenałem środków, którymi się w swojej pracy może posługiwać. Najnowsze zdobycze techniki znajdują swe zastosowanie przy badaniu życia psychicznego. Ilość aparatów i testów psychologicznych idzie już w setki i tyśiące, a ciągle przybywają coraz to nowe, rzekomo od dawniejszych lepsze. Ten stan metodyki określić można jednak tylko jako jej „rozrost”, co oznacza jedynie cechę ilościową, gdyż wyrazu „rozkwit” w znaczeniu jakościowym dla scharakteryzowania jej stanu użyć nie podobna. Po bliższym bowiem zapoznaniu się z poszczególnymi metodami musimy stwierdzić, że wykazują one wiele braków i wad, często zasadniczej natury, (zob. np. odnośnie do metody testów, Kreutz I*); znaczna ilość tych metod jest poniekąd właśnie skutkiem ich wadliwości, gdyż braki jednej metody starają się badacze usunąć przy pomocy innych metod, niestety również niezupełnie poprawnych.

Drugą cechą charakterystyczną obecnego stanu psychologii jest **chaos kierunków**. Dziś niema już jednolitej psychologii empirycznej, jaka istniała przed niespełna 20-tu laty. Ściśle rzecz biorąc, należałoby mówić o kilku psychologjach różnych i niezgodnych wzajemnie; dobre przedstawienie całej psychologii empirycznej przez jednego uczonego wydaje się dziś wprost niemożliwe. Poszczególne kierunki zwalczają się pomiędzy sobą na każdym punkcie tak, że na polu psychologii wre wojna wszystkich ze wszystkimi. Psychologia według określenia Bühlera (zob. I,

*) Dokładne tytuły przytaczanych prac są podane na końcu artykułu pod wskazanymi nazwiskami i liczbami.

str. 1 i n.) przechodzi obecnie ostry kryzys, a na szybkie zlikwidowanie tego przykrego chaosu jeszcze się wcale nie zanosi. Na tej podstawie jednakże nie można wysnuwać żadnych pesymistycznych wniosków o przyszłości psychologii, lub nawet o jej możliwości jako nauki, gdyż okres lat kilkudziesięciu jest w rozwoju nauki okresem bardzo krótkim. Każda prawie nauka w swej historii przechodziła takie okresy, a obecnie w podobnej sytuacji, jak psychologia, znajduje się od kilkunastu lat i królowa nauk empirycznych, fizyka. Można przypuszczać, że i w psychologii ten okres przemienie, pozostawiając po sobie lepsze fundamenty dla dalszego rozwoju tej nauki.

W niniejszej rozprawie nie będę się zajmować metodami, choć to sprawa ogromnie ważna, gdyż od rozwoju metod zależy tempo rozwoju nauki, lecz zajmę się tylko próbą scharakteryzowania nowych kierunków.

3. Geneza obecnego stanu psychologii. Wymienione powyżej cechy charakterystyczne współczesnego stanu psychologii mają, jak sądzę, jedno wspólne źródło, którym jest *n i e z a d o w o l e n i e z d o t y c h c z a s o w y c h*, bardzo skąpych i odległych od życia, wyników *b a d a ń*. Psychologia przez długie wieki była częścią filozofji i metafizyki. Właściwie istniała tylko t. zw. psychologia racjonalna (zob. Twardowski I, str. 4) i jako taka zależna była od zmiennych losów metafizyki. Dopiero w połowie ubiegłego stulecia zdołała się psychologia oderwać faktycznie od filozofji, z racjonalnej zmieniła się w empiryczną. Widowym znakiem tej rozłąki było stworzenie pierwszego laboratorium psychologicznego w Lipsku przez Wundta w r. 1879. Za przykładem Wundta poszli i inni psychologowie i laboratorja psychologiczne zaczęły powstawać w szybkim tempie w różnych ośrodkach uniwersyteckich całego świata. Zdawało się wówczas, że psychologia, obecnie

już samodzielna, na nowych oparta podstawach i nowymi posługująca się metodami, rozpocznie się szybko rozwijać, podobnie jak nauki przyrodnicze, które wtedy właśnie znajdowały się w okresie wspaniałego i szybkiego postępu. Sądzono, że psychologia w krótkim czasie rozwiąże cały szereg najważniejszych problemów i że wkrótce dostarczy wyników, które będzie można stosować w rozmaitych dziedzinach życia praktycznego. Następne stulecie miało być stuleciem psychologii. Tymczasem lata mijały i — mimo usilnej pracy całej falangi pełnych zapału uczonych — z laboratorjów psychologicznych wychodziły tylko drobne „przyczynki”, dotyczące zagadnień mało ważnych i bardzo od życia odległych. Do poznania psychiki ludzkiej i praw, które nią rządzą, badania te nawet się nie zbliżyły. Psychika człowieka pozostawała nadal tajemną księgą, zamkniętą na siedem pieczęci. Psychologia empiryczna, z taką radością witana, nie spełniała swego zadania i nie realizowała pokładanych w niej nadziei. Prace psychologiczne przepelnione były polemikami; ilu psychologów, tyle zjawiało się różnych poglądów na te same kwestje; treści pozytywnej było bardzo niewiele. Wobec tego niezadowolone, rozczarowane i zwątpienie opanowywały coraz liczniejszych badaczy. Każdy z głębiej myślących psychologów przechodził przez taki okres niezadowolenia i zniechęcenia. Dał temu wyraz między innymi W. J a m e s, mówiąc, że psychologia jest dopiero nadzieją na naukę i — co ciekawsze — to zdanie Jamesa powtórzył w kilkanaście lat później Spearman na kongresie psychologicznym w r. 1923 (zob. Spearman I, str. 201). Widocznie przez ten okres czasu nic się w psychologii na lepsze nie zmieniło.

Na tle tego niezadowolenia zrozumiałe są różnorodne próby przezwyciężenia przeszkód, nie dopuszczających do normalnego rozwoju psychologii. Jedni

uczni, uważając, że powodem niepowodzeń były złe metody badania, usiłowali konstruować lepsze, i to jest przyczyną pierwszej cechy charakterystycznej obecnej psychologii, t. zn. rozrostu jej metodyki. Inni natomiast sięgali głębiej i sądzili, że przyczyna niepowodzeń tkwi w samym sposobie stawiania problemów. Usiłowali więc inaczej jakoś zabierać się do pracy i na tem tle powstawały nowe kierunki psychologii, które wobec tego są reakcją przeciwko t. zw. „dawnej psychologii”. Krótkie lecz jasne przedstawienie historii psychologii w nowszych czasach znaleźć można w rozprawie Twardowskiego (zob. I, str. 33 i n.) oraz w książce Henninga (zob. I, rozdz. I).

4. Kryteria odrębności kierunku psychologicznego. W nowych kierunkach spotkamy się, jak powiedziałem, z nowymi sposobami stawiania zagadnień, z nowymi punktami wyjścia w pracy naukowej. Musimy zdać sobie teraz sprawę ze znaczenia tych wyrażen, t. j. odpowiedzieć na pytanie, c o z n a c z y n o w y s p o s ó b s t a w i a n i a z a g a d n i e ń i jakie są kryteria odrębności nowego kierunku. Sama niezgodność pewnych twierdzeń naukowych nie uprawnia nas jeszcze do nazywania niektórych poglądów nowym „kierunkiem” nauki. Niezgodności w pracach naukowych mogą być bowiem dwojakiego rodzaju. Przedewszystkiem możemy napotkać niezgodności w odpowiedziach na pewne pytanie. Jakiś jeden i ten sam problem mogą różni uczeni rozmaicie rozwiązywać. Tego rodzaju niezgodności są skutkiem bądź to pewnych błędów, opuszczeń, bądź też skutkiem zastosowania różnych metod, lecz nie świadczą jeszcze o tworzeniu się nowego kierunku naukowego. Natomiast istnieją jeszcze w nauce niezgodności innego rodzaju, mianowicie nie w odpowiedziach na jedno i to samo pytanie, lecz w samych pytaniach, które mogą się różnić swą treścią i sposobem sformułowania. Sposób stawiania pytań zależy

zaś od podstawowych założeń, które każdy badacz w swej dziedzinie musi poczynić. Każda nauka ma pewnego rodzaju założenia, np. w fizyce takim założeniem była do niedawna ogólna zasada przyczynowości. W naukach biologicznych takim założeniem jest pogląd naiwnego realizmu; np. zoolog, opisując jakieś zwierzę, nie może myśleć o tem, że barwa, kształty i t. p. cechy zwierzęcia są właściwie tylko zjawiskami psychicznymi badacza, lecz musi przyjmować, że są to cechy przedmiotów, gdyż, w przeciwnym razie, nie mógłby w swej pracy posuwać się naprzód. O takich naczelnych założeniach zwykle się nawet wyraźnie nie mówi. Są one jakgdyby milcząco przyjęte. Często nawet dany badacz nie zdaje sobie z nich sprawy i dopiero przez analizę jego pracy można je wykryć. Założenia te mają jednak ogromne znaczenie, gdyż od nich zależy właśnie sposób stawiania pytań i cały kierunek dalszej pracy. „Dawna psychologia” posiadała też oczywiście szereg założeń, z którymi przystępowała do badania życia psychicznego, a które zostały wykryte i jasno sformułowane dopiero przez zwolenników nowych kierunków. Niektóre z nich wyraźnie sformułował Köhler w swej pracy z r. 1913 (zob. I), wywołując tem zrazu zaprzeczenia ze strony dawnych psychologów, co dowodzi, jak głęboko one były ukryte. Dopiero jeden z najwybitniejszych ówczesnych psychologów K. Stumpf potwierdził istnienie tych założeń i starał się ich bronić (zob. Petermann I, str. 21). Założenia dawnej psychologii były wspólne, to znaczy przyjmowane przez ogół ówczesnych psychologów, niezgodność zaś poglądów poszczególnych badaczy dawnej szkoły, o której w ust. 3 wspominałem, była niezgodnością odpowiedzi, nie zaś niezgodnością pytań.

Sądzę zatem, że decydującem kryterjum, czy jakiś pogląd należy uważać za nowy kierunek nauki, czy nie, jest fakt występowania w nim n o w y c h, o d-

m i e n n y c h z a ł o ż e ń. Niezgodność zaś odpowiedzi na te same zagadnienia żadnego kryterjum nie stanowi. W przeciwnym bowiem razie mielibyśmy ogromną ilość kierunków i to bardzo zmiennych, gdyż nowsze i poprawniejsze badania obalałyby tego rodzaju dawniejsze kierunki. Nieuwzględnienie tego kryterjum wyjaśnia nam mnogość rzekomo nowych kierunków, jaką spotykamy w dziełach zbiorowych, wydanych przez Saupego (zob. I) i Murchisona (zob. I i II). Wobec zbyt wielkiej ilości zacierają się różnice i wskutek tego takie pojęcie kierunku naukowego staje się zupełnie niepraktyczne. Przedstawionego kryterjum nie uświadomił sobie również Woodworth, który w swej pracy (zob. I) o temacie analogicznym do niniejszego, omawia cztery nowe kierunki, choć zgodnie z powyższymi uwagami można wyróżnić tylko trzy. Uważał on bowiem poglądy psychologiczne Mac Dougall'a za nowy kierunek w psychologii, jakkolwiek Mac Dougall żadnych nowych założeń nie wprowadza, lecz przyjmuje po większej części założenia psychologii głębi.

Obrazowo można omawianą kwestję przedstawić przez porównanie dziedziny zjawisk, które chcemy badać, z wierzchołkiem stromej góry. By dostać się na szczyt, można rozpocząć wędrówkę z różnych punktów jej podstawy, lecz nie wszystkie drogi do celu prowadzą. Dawna psychologia poszła ślepią drogą i dlatego cała jej praca nie została uwieczniona powodzeniem; nowe kierunki próbują atakować ten niezdo-byty szczyt z innych punktów wyjścia.

Jest jeszcze drugie kryterjum, mniejszej wagi, lecz również na uwzględnienie zasługujące. Jest to k r y t e r j u m i l o ś c i. Jeśli jakieś poglądy nie mają liczniejszych zwolenników, trudno je uważać za nowy kierunek nauki, gdyż, jako odosobnione, na jej rozwój wpływu, przynajmniej obecnie, nie mają; takimi są np. poglądy Jaenscha.

5. Trudności i zadanie niniejszej pracy. Pragnę scharakteryzować nowe kierunki, które w dzisiejszej psychologii odgrywają pierwszorzędą rolę, zdając sobie przytem dobrze sprawę z trudności zadania. Główna trudność polega na tem, że nowe kierunki nie są dostatecznie ustalone, ich zasadnicza treść jest jak gdyby płynną, gdyż znajdują się one jeszcze *in statu nascendi*. Widzimy w nich walkę myśli z wyrazem. Często można odczuć daremne wysiłki autorów, by jakąś myśl w nich nurtującą właściwie sformułować. Wobec tego trudno jest ująć trafnie w krótkiej charakterystyce najważniejsze cechy poszczególnych kierunków i wyszukać ich podstawowe założenia i tendencje. Ponadto nie są one jednolite, lecz podobnie, jak i dawna psychologia, tak i one dzielą się na szereg drobniejszych odłamów i szkół. Literatura zaś przedmiotu, ilość odnośnych dzieł i rozpraw jest ogromnie duża i zorientowanie się w tym materiale jest i z tego względu niezmiernie trudne. Mimo tego sądzę, że poniższa próba charakterystyki będzie posiadać pewną wartość i to nie tylko jako krótka informacja dla laików, chcących się w dzisiejszej psychologii zorientować, lecz również i dla samej psychologii.

Stwierdzić bowiem należy, że nie posiadamy dzisiaj jasnego sformułowania tez spornych, o które przecie właściwie walka się toczy, ani głównych argumentów, które je mają uzasadniać. Zwolennicy nowych kierunków ograniczają się do krytyki prac dawnej psychologii, lub też, wychodząc z nowych, niejasno często sformułowanych i niezupełnie przemyślanych założeń, przystępują od razu do pracy konkretnej nad rozwiązywaniem szczegółowych problemów. Nie ma natomiast dyskusji nad zasadniczymi tezami spornymi, które nie są nawet, jak powiedziałem, wyraźnie uwypuklone. Że tak jest w istocie, tego dowodzą chociażby obrady kongresów psychologicznych, poświęcone drobnym, konkret-

nym zagadnieniom, nie zawierające zaś rozważań nad założeniami, których słuszności lub celowości dotychczas należycie nie przedyskutowano. Wyraźne zatem sformułowanie i przeciwstawienie spornych tez poszczególnych kierunków może ułatwić dyskusję i zbliżyć w ten sposób rozstrzygnięcie sporów i zakończenie kryzysu.

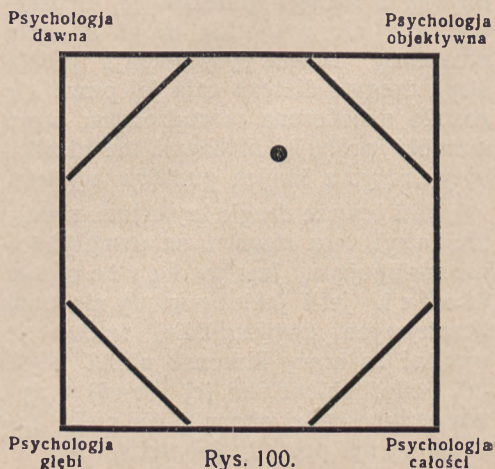
Omawiając poszczególne kierunki, będę się wobec tego starać o podanie tylko najbardziej charakterystycznych rysów i to w ich najjaskrawszej formie dla uwydatnienia zasadniczych tendencji. Unikać zaś będę szczegółów, które często zacierają główne zarysy i w których można się łatwo zgubić. Jasne sformułowanie kwestyj spornych może się okazać korzystne dla dalszego rozwoju psychologii, której niezmiernej doniosłości życiowej nikt przecie nie neguje.

Podobnego przedstawienia nowych kierunków psychologii w literaturze polskiej dotychczas nie mamy. Istnieją tylko ułamkowe informacje o niektórych poglądach, które wymienię przy omawianiu poszczególnych kierunków. W literaturze psychologicznej, pisanej w innych językach, na uwzględnienie zasługują dwie prace, obejmujące całość, mianowicie Bühlera (zob. I) i Woodwortha (zob. I). Różnicę mego sposobu przedstawiania kwestji od ich opracowań łatwo będzie można stwierdzić. Poza tem istnieją dzieła zbiorowe, przedstawiające nowe kierunki (zob. Saupé I, Murchison I i II), oraz prace poświęcone poszczególnym kierunkom, np. bardzo gruntowne studjum Petermanna nad psychologią postaci (zob. I) i inne.

Ponadto będę się starać w niniejszej rozprawie także o krytyczne naświetlenie nowych kierunków, gdyż w toczących się obecnie sporach chodzi o sprawy zasadniczego znaczenia i każdy psycholog musi zająć wobec nich jakieś określone stanowisko, jeżeli chce w swej dziedzinie badań samodzielnie

pracować. Nie można nowych kierunków ignorować, gdyż są one dzisiaj zbyt potrzebne, nie wystarczy też informować o nich bez zajęcia własnego stanowiska, gdyż bez rozstrzygnięcia tych kwestyj nie można prowadzić samodzielnych badań psychologicznych. Uwagi krytyczne przedstawiają zatem moje stanowisko.

6. Ogólny podział kierunków psychologicznych. Przystępując do właściwego tematu, dam najpierw dla lepszej orientacji o **g ó ł n y p o d z i a ł k i e r u n k ó w p s y c h o l o g i c z n y c h**. Dzisiejszych psychologów i ich poglądy można podzielić na pięć dużych grup. Pierwszą grupę stanowi t. zw. dawna lub klasyczna psychologia, której zwolennicy żyją i pracują obecnie, np. G. E. Müller, Th. Ziehen i inni, choć liczba ich stale się zmniejsza. Drugą grupą jest t. zw. psychologia całości, trzecią psychologia obiektywna, czwartą psychologia głębi. Wszystkie te cztery grupy różnią się między sobą swymi podstawowymi założeniami i sposobem formułowania naczelnych problemów. Piątą i ostatnią grupę stanowią t. zw. eklektycy, którzy, nie wprowadzając nowych założeń, nie należą jednak do żadnej z wymienionych grup, lecz z różnych założeń, występujących w poszczególnych kierunkach, stwarzają sobie własny system. Nie należy jednak



sądzić, że wymienione grupy są ilościowo mniej więcej równe. Przeciwnie, stwierdzić należy, że grupa piąta, t. j. eklektyków, jest grupą najliczniejszą. Stosunki ilościowe możnaby przedstawić graficznie na powierzchni kwadratu (zob. rys. 100). Na rogach kwadratu umieścimy cztery pierwsze kierunki i to w ich postaciach najbardziej radykalnych. Na jednym rogu znajdują się zatem psychologowie dawni, na rogach sąsiednich psychologowie obiektywni i psychologowie głębi, na rogu zaś prze-

ciwległym, a zatem w największym od pierwszych oddaleniu psychologowie całości, którzy najbardziej się dawnej psychologii przeciwstawiają. Na całej zaś reszcie powierzchni kwadratu umieszczając możemy psychologów grupy piątej w różnych miejscach, zależnie od tego, do jakich kierunków się mniej lub więcej zbliżają. Kropką pozwoliłem sobie zaznaczyć moje stanowisko, jako zbliżone do psychologii obiektywnej, a możliwie najbardziej oddalone od psychologii głębi.

ZAŁOŻENIA DAWNEJ PSYCHOLOGJI.

7. Uwagi historyczne. Po tej ogólnej orientacji przejdziemy do omówienia przedewszystkiem *dawnej psychologii*, której założenia musimy dokładnie poznać, gdyż, jak wspomniałem, nowe kierunki pozostają w opozycji do dawnej psychologii i tylko na jej tle mogą być zrozumiałe. Założenia dawnej psychologii powstały na długo przed oderwaniem się psychologii empirycznej od filozofji. Znaleźć je można w dziełach filozofów angielskich asocjacyjnych, zwłaszcza u Hume'a, którego dzieło „O naturze ludzkiej” nazywa Ziehen (zob. I, str. 146) najlepszą szkołą wstępną do psychologii. Założenia dawnej psychologii, przedstawione najjaśniej i w najpiękniejszej formie, znaleźć możemy w dziełach Macha (zob. I) i Ziehena (zob. I), lecz te same twierdzenia, choć nie tak jaskrawo podkreślane, występują u ogółu psychologów, pracujących w pierwszym okresie psychologii empirycznej, t. j. od r. 1879 — 1912, a więc u Wundta, Titchenera, Ebbinghauza, Stumpfa, Höflera i wielu innych. Różnice pomiędzy nimi są tylko niezgodnościami w odpowiedziach, a więc natury drugorzędnej, z wyjątkiem niektórych badaczy, u których występowały już przebliski nowych kierunków.

8. Założenie o istnieniu elementów psychicznych. Dawna psychologia wzorowała się w stawianiu kwestyj na naukach przyrodniczych, a przedewszystkiem na fizyce i chemji. Pochodziło to z dwóch przyczyn: 1) przedewszystkiem stąd, że główni badacze tej epoki byli z przygotowania i z zawodu przyrodnikami, jak np. Mach, Helmholtz, Wundt i inni. Poza tem 2) fizyka, uważana słusznie za najwyżej rozwiniętą z pomiędzy nauk empirycznych, wydawała się najodpowiedniejszym wzorem dla psychologii, która, świeżo oderwawszy się od filozofji, weszła w ich szereg. Wzorując się zatem na naukach przyrodniczych przyjmowano, że życie psychiczne, to bujne, skomplikowane i nieuchwytnie życie psychiczne każdego człowieka, składa się z pewnych prostych jednostek, t. zw. elementów. Jednostki te, przypominające atomy fizyczne, miały swój własny niezależny byt i posiadały pewne specjalne własności. Naczelnem więc założeniem, przyjmowanym przez ogół dawnych psychologów, było twierdzenie, że życie psychiczne *jest zbudowane z elementów*. Dlatego też dawną psychologję nazywa się często psychologją elementów lub psychologją atomistyczną. Co do ilości rodzajów

elementów, zdania były podzielone. Wszyscy zgodnie uważali za elementy, i to najważniejsze, wrażenia zmysłowe, a więc barwy, tony, wonie i t. d. Niektórzy sądzili, że z tych wrażeń składa się całe życie psychiczne, a nawet, że indywidualna jaźń człowieka jest niczem innym, jak tylko wiązką ciągle zmieniających się wrażeń. Uczucie tożsamości jaźni polega, zdaniem Mach'a (zob. I, str. 19), tylko na tem, że zmiany elementów odbywają się częściowo, przyczem pewna partja wrażeń pozostaje niezmienna i stąd pochodzi nasze złudzenie tożsamości. Uczucia uważano za jedną z cech wrażeń.

Inni psychologowie z tem się zgodzić nie mogli i przyjmowali wobec tego dwa rodzaje elementów, mianowicie wrażenia i uczucia; takie stanowisko zajmowali między innymi Wundt i Titchener. Podobnie niektórzy psychologowie sądzili, że i sądy nie dadzą się bez reszty sprowadzić do wrażeń, to też przyjmowali istnienie jeszcze innego rodzaju elementów, mianowicie t. zw. „przeświadczeń”. Na temat konieczności przyjmowania w sądach osobnego rodzaju elementów toczyły się długie spory między zwolennikami t. zw. *idjo-* i *allogenicznych* teorii, które po polsku możnaby nazwać teorjami o swoistości lub sprowadzalności danych zjawisk psychicznych do innych. Podobne kontrowersje zachodziły w stosunku do postanowień, które allogeniści sprowadzali do przedstawień lub do sądów, jak np. Witwicki (zob. I, str. 110), gdy idjogeniści dopatrywali się w nich elementu *sui generis*, jakiegoś „*fiat*” (co znaczy dosłownie „niech się stanie”, a więc elementu naku), jak ten element nazwał James (zob. I, tom II, str. 561). Przedstawione różnice zdań dotyczyły jednak, jak widzimy, tylko ilości elementów, przyczem samo założenie, że życie psychiczne jest z elementów zbudowane, nie było przez nikogo podawane w wątpliwość.

9. Syntetyczna droga badania. Elementy łączą się ze sobą, według teorii

dawnej psychologii, w mniej lub bardziej złożone *k o m p l e k s y*, podobnie jak mozaika powstaje z wielu drobnych, kolorowych kamyczków. I tak połączeniem szeregu wrażeń zmysłowych są przedstawienia, z przedstawień zaś powstają sądy, z sądów i uczuć tworzą się pragnienia i t. d., a całe życie psychiczne jest zbiorem, wiązką elementów. Przedstawione założenie wytyczało już kierunek badań i określało sposób stawiania konkretnych, szczegółowych pytań. Naczelnem zadaniem psychologii było wobec tego *p o z n a n i e e l e m e n t ó w* i ich własności; usiłowano zatem zbadać warunki fizyczne i fizjologiczne występowania poszczególnych elementów, poznać prawa, które niemi rządzą, i uważano, że zdobycie tych wiadomości umożliwi odtworzenie całego życia psychicznego. Była to t. zw. „syntetyczna” droga badania, gdyż badania prowadzono — według trafnego określenia Koffki — z dołu do góry. Większych, skomplikowanych utworów psychicznych przeważnie nie badano, gdyż, według ogólnego przekonania, dokładne poznanie elementów pozwoli już niejako *a priori*, bez specjalnych badań, te utwory rekonstruować.

Dlatego też w podręcznikach, przedstawiających dawną psychologię, mniej więcej 3/4 całości były poświęcone wrażeniom zmysłowym, a cała reszta życia psychicznego, wszystkie wyższe zjawiska psychiczne, zajmowały już tylko niewiele miejsca. W przedstawionem powyżej założeniu, które traktuje życie psychiczne ściśle na wzór przedmiotów fizycznych, widzimy chęć zupełnego uwolnienia się od metafizyki, której psychologia niedawno jeszcze była integralną częścią. Mach (zob. I, str. 1) swoje uwagi o strukturze życia psychicznego zamieścił też w rozdziale zatytułowanym „*Antimetaphysische Vorbemerkungen*” (Uwagi wstępne, skierowane przeciw metafizyce). O tej zasadniczej i słusznej tendencji należy pamiętać, gdy chce się sprawiedliwie ocenić powyższe założenie.



G. E. Müller



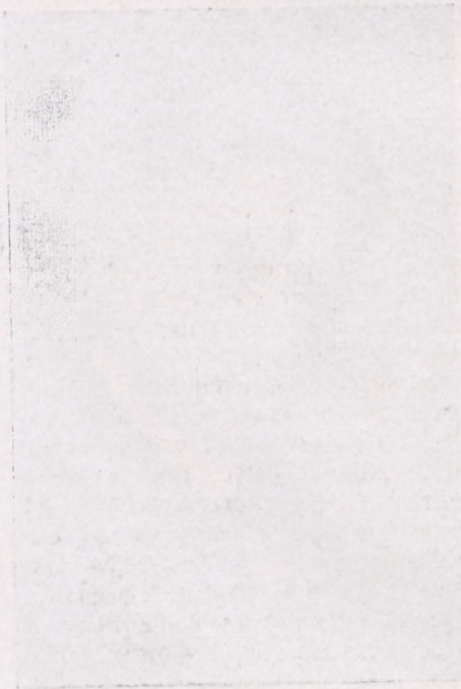
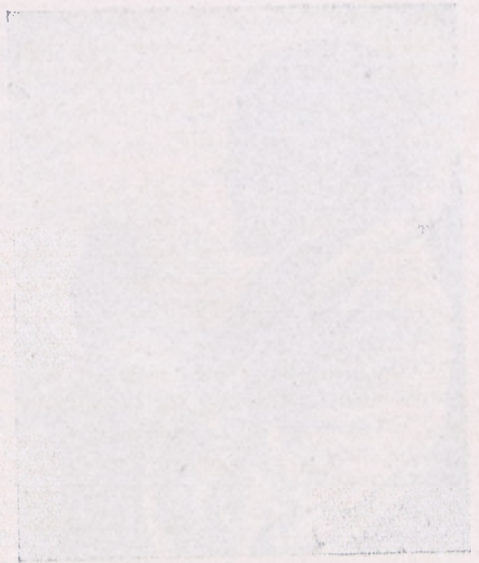
Th. Ziehen



Ernst Mach



Wolfgang Köhler



10. Występowanie i łączenie się elementów. Drugie założenie dawnej psychologii dotyczyło genezy tych elementów i powstawania kompleksów. Chodziło o to, skąd się te elementy w danym momencie w naszej świadomości biorą i jakie prawa rządzą ich łączeniem się. Odpowiedzi na powyższe pytania znowu dawano wiele i to różnorodnych; z pośród nich jednak tylko dwa założenia były ogólnie przyjęte.

Pierwszem to było twierdzenie o stałym związku, zachodzącym pomiędzy podmiotami fizycznymi a wrażeniami, t. zw. przez Köhlera „Konstanzannahme” (zob. I, str. 52). Według tego założenia wrażenie jest stałym odpowiednikiem podmioty fizycznej. Ile razy jakieś podmioty z zewnątrz działają na normalne, zdrowe organy zmysłowe, tyle razy w świadomości danego osobnika muszą się zjawić odpowiednie wrażenia. To założenie wyjaśniało zarazem samodzielność i wzajemną niezależność poszczególnych elementów, gdyż między podmiotami fizycznymi niezawsze zachodzą jakieś wewnętrzne związki. Dzięki temu przypuszczeniu psychologja zmieniała się poniekąd w fizykę, gdyż zamiast badać z pomocą metody introspekcyjnej wrażenia, wystarczyło badać podmioty fizyczne, działające na danego osobnika, i z nich można już było wnioskować o wrażeniach, których on doznawał. Ilustrują to wyraźnie np. słynne badania Külpego (zob. 32) nad abstrakcją. Ażeby jednak pogodzić powyższe założenie z faktami doświadczenia wewnętrznego, które zupełnie wyraźnie nas poucza, że często, mimo działania podmiot, nie doznajemy odpowiednich wrażeń, musiano wprowadzić hipotezę pomocniczą o t. zw. niezauważonych lub nieświadomych wrażeniach. Zgodnie z tą hipotezą każdej podniecie odpowiada wrażenie, lecz nie wszystkie wrażenia są zauważone. Zależy to od jakiejś dość tajemniczej własności człowieka, t. zw. „uwagi”, która

jakgdyby reflektor oświetla tylko pewne partie naszego pola świadomości.

Drugim prawem ogólnym, które rządziło zjawianiem się elementów w świadomości, było t. zw. prawo mechanicznej asocjacji. Jeśli dwa i więcej wrażeń lub przedmiotów kilkakrotnie występowało równocześnie w naszej świadomości, wówczas kojarzyły się one ze sobą i nabierały tendencji wzajemnego wywoływania się; gdy później jedno z nich wystąpiło w świadomości, wywołane np. przez jakąś podniecie zewnętrzną, wówczas zjawiały się i inne, z niem skojarzone. Nazwałem tę asocjację mechaniczną, gdyż, jak sądzono, nie trzeba żadnych związków wewnętrznych, żadnego podobieństwa pomiędzy elementami, by powstało skojarzenie. Jakieś podobieństwo lub inne stosunki elementów ułatwiają co najwyżej ich łączenie się, lecz by powstało skojarzenie, do tego wystarcza właściwie sam fakt równoczesnego ich występowania. Np. podawano za przykładem Ebbinghausa (zob. I, str. 30) dwie zgłoski bezsensowne, „pum” i „lap”, między którymi żadnych wewnętrznych związków nie było i być nie mogło, a jednak gdy osoba badana odczytała te zgłoski kilkakrotnie, wówczas kojarzyły się one ze sobą i zjawienie się zgłoski „pum” przywodziło do świadomości natychmiast zgłoskę „lap”. W myśl przyjętego kierunku badania, poruszając się po drodze syntetycznej, przeprowadzano większość badań nad pamięcią na materiale zgłosek bezsensownych, przyjmując, że wykryte w ten sposób prawa pamięci będą miały zastosowanie i do każdego innego materiału. Nie trzeba więc badać osobno pamięci sądów lub całych ustępów, zwłaszcza że to się nie da przeprowadzić metodycznie w sposób tak czysty, jak badanie pamięci zgłosek bezsensownych, gdyż odpowiednie prawa można poznać w sposób łatwiejszy i dokładniejszy na materiale zgłosek bezsensownych. Ogół asocjacji mechanicznych, jakie wytwarzały się w ciągu życia każdego osobnika

ka, nazywano jego doświadczeniem życiowym i tem doświadczeniem posługiwano się do wyjaśniania najrozmaitszych trudnych problemów genetycznych czy to w dziedzinie spostrzegania, czy też nawet życia uczuciowego.

Powyższe dwa prawa, t. j. prawo stałego związku wrażeń i podnieć oraz prawo mechanicznej asocjacji, były przyjmowane przez ogół psychologów. Nie wszyscy jednak uważali te prawa za wystarczające do wyjaśnienia genezy wszystkich zjawisk psychicznych i dlatego przyjmowano jeszcze pewne prawa dodatkowe. I tak prócz tendencji asocjacyjnych uwzględniano niekiedy tendencje perseweracyjne, które wprowadził do psychologii G. E. Müller, dalej niektórzy uczeni przyjmowali tendencje determinujące, wprowadzone przez N. Acha i t. d. Jednakże miały one bądź to ograniczone bardzo zastosowanie, bądź też nie były przez wszystkich uznawane. Ponadto niektórzy psychologowie formułowali pewne nowe prawa, jak np. prawo t. zw. „syntezy twórczej” Wundta, jednakże tak bardzo ogólnie i mglisto, że stanowiły one tylko jakgdyby pewne hasła odświętne, lub pewne upiększenia całego systemu, natomiast w codziennej, konkretnej pracy psychologa zastosowania nie znajdowały i znaleźć wskutek swej niejasności nie mogły.

11. Metoda dawnej psychologii.

Trzecim wreszcie założeniem dawnej psychologii był pogląd na wartość naukową metody introspekcyjnej. Dawni psychologowie odnosili się naogół do tej metody z zaufaniem i pomimo mniej lub dalej idących zastrzeżeń posługiwali się w swej pracy głównie właśnie tą metodą. Stosowano ją często w formie eksperymentalnej, bo przecie metody psychofizyczne, które stanowiły chlubę dawnej psychologii, były niczem innym, jak tylko introspekcją eksperymentalną. W eksperymentach psychofizycznych pyta-

no jednak często osoby badane o szczególności tak drobne i subtelne, że mimo nawet najlepszej z ich strony woli osoby badane odpowiedzi wiarygodnych dawać nie mogły. Stosowano również introspekcję nieeksperymentalną i to często w sposób bardzo niepoprawny. Opisywano, posługując się tą metodą, przeżycia psychiczne z przed lat kilkunastu lub więcej, a często nawet jakieś przeżycia czasowo nie zlokalizowane, rzekomo jakieś typowe formy przeżyć. Jest to oczywiście postępowanie niepoprawne, gdyż opisując jakiś przedmiot czy zjawisko, dane w doświadczeniu, należy zawsze ten przedmiot ściśle określić; np. opisując uczucie tęsknoty trzeba sobie zdać sprawę z tego, kto, kiedy i w jakich warunkach tę tęsknotę przeżywał. Bez tego opis zmieni się w jakąś spekulację lub wytwór fantazji. To też istotnie w opisach introspekcyjnych, przedstawianych przez dawnych psychologów, zmyślenie i prawda, *Dichtung und Wahrheit*, mieszały się na każdym kroku z sobą. Często też można w ich dziełach spotkać przykłady otwarcie fikcyjne, wyspekulowane, np. opis pragnień więźnia (zob. Höfler I, str. 507), gdy dobrze wiemy, że dany autor w takiej sytuacji nigdy się nie znajdował, ani wywiadów z więźniami nie przeprowadzał. Szukano też często materiału dla swych badań w dziełach literatury pięknej, i dzięki temu na wielu miejscach prac dawnych psychologów znajdują się cytaty różnych wierszy, wyjątki z dramatów lub powieści i t. p. Nie myślę odmawiać poetom i literatom daru introspekcji, muszę jednak zwrócić uwagę na to, że poeta, pisząc swój utwór, ma na celu przedewszystkiem względy natury estetycznej i nie ma zupełnie obowiązku dawania dokładnego i wyczerpującego opisu rzeczywistości. Owszem, wolno mu poświęcić prawdę dla piękna, nie wolno jednak traktować jego opisów jako wiarygodnego materiału do badań psychologicznych. Niepoprawna forma introspekcji, którą w wielu dziełach daw-

nej psychologii spotykamy, przekształcała często analizy psychologiczne w jakieś analizy znaczeń poszczególnych wyrazów, przyczem nie uwzględniano, że przeżycie psychiczne zależy od poszczególnej jednostki i jest jej wyłączną własnością, znaczenie zaś wyrazu jest tworem społecznym i zależy od ogółu jednostek, które się danym językiem posługują.

12. Ogólna ocena założeń dawnej psychologii. To były główne założenia, z którymi psychologia dawna przystępowała do pracy. Miały one szereg stron dodatnich, i tak dawały np. możliwość ścisłego, prawie matematycznego formułowania twierdzeń, opisów i analiz. W dziełach Wundta (zob. I, tom I, str. 400), spotkać można odpowiednie przykłady, podobnie w pracy Witwickiego (zob. I, str. 102) spotykamy wzór na pragnienia. Ścisłe formułowanie jest bez kwestji ogromnie ważną zaletą, której brak daje się przykro odczuwać w niektórych nowych kierunkach psychologii, jednakże sama ścisłość oczywiście nie wystarcza, gdy założenia nie są słuszne. Okazały się zaś one dobre jedynie do badania wrażeń zmysłowych i w tej dziedzinie dawna psychologia uzyskała szereg ważnych wyników pozytywnych, które na trwałe weszły w skład naszej nauki, co przyznać muszą nawet najzagorzalsi zwolennicy nowych kierunków.

W innych natomiast, i to — jak się zdaje — ważniejszych dziedzinach życia psychicznego, droga, obrana przez dawną psychologję, zupełnie zawiodła. Poza spory i polemiki badacze nie wyszli, w niektórych zaś dziedzinach nie zdołano nawet zająć dalej, jak powiada odnośnie do badań nad wolą Witasek (zob. I, str. 349), jak tylko do sformułowania problemów, i żadnych pozytywnych wyników nie uzyskano. W badaniach dawnych psychologów zaczęła się też pod koniec zaznaczać nikłość i jałowość problemów. Badano np. przy pomocy bardzo trudnych i kunsztownych aparatów szybkość reagowania na pod-

niety węchowe (zob. Wundt I, tom III, str. 406), badano, jak się zmienia ilość zapamiętanych zgłosek zależnie od czasu ekspozycji i t. d. Tęgo objawu, t. j. jałowości problemów, nie należy rozumieć w ten sposób, jakoby dawni psychologowie sądzili, że wszystkie ważniejsze kwestje zostały już rozwiązane i że psychologia ma dla dokończenia swego gmachu uzupełnić jeszcze tylko szereg drobnych szczegółów; przeciwnie, zdawano sobie dokładnie sprawę z faktu, że psychologia zaczęła dopiero swą pracę, lecz do ważniejszych problemów nie umiano się zabrać. Ponadto trzeba dodać, że w pracach dawnych psychologów widzimy na każdym kroku oddalenie się od rzeczywistości. Psychologia zajmowała się problemami, mającymi bardzo mały związek z życiem potocznym, jakgdyby abstrakcyjnymi, i nie dawała prawie niczego, co mogłoby dla zrozumienia codziennego życia, dla zrozumienia psychiki innych ludzi być przydatne. Osobnych uwag krytycznych o tym systemie dawnej psychologii podawać na tem miejscu nie będę, ponieważż wszystkie nowe kierunki, do których omawiania obecnie przejdziemy, wyszły właśnie z krytyki dawnej psychologii i wobec tego z zarzutami jej stawianymi będziemy się musieli w kolei rzeczy zapoznać.

13. Résumé. Reasumując dotychczasowe wywody, scharakteryzuję kierunek dawnej psychologii w trzech punktach: 1) była to psychologia elementów, które 2) występowały jako odpowiedniki podmiotów fizycznych lub na podstawie mechanicznej asocjacji, i która 3) uznawała metodę introspekcyjną za naukową. Każdy z tych trzech punktów zosobna wywołał gwałtowne sprzeciwy i stał się punktem wyjścia nowego kierunku psychologii. Pokróćce jeszcze zaznaczę, że dawna psychologia miała duże znaczenie i dla pedagogiki. Cała teoria Herbarta, która przed kilkunastu jeszcze laty była oficjalnym i ogólnie uznawanym syste-

mem pedagogicznym, opierała się właśnie na założeniach dawnej psychologii.

Omawianie nowych kierunków zaczęliśmy od psychologii całości, która swój

atak zwróciła głównie przeciw hipotezie elementów psychicznych. Walkę poglądów w tej kwestji można nazwać ogólnie sporem o strukturę życia psychicznego.

SPÓR O STRUKTURĘ ŻYCIA PSYCHICZNEGO.

14. Informacje historyczne i bibliograficzne o psychologii całości. Psychologia całości zdobyła sobie w przeciągu niecałych dwóch dziesiątek lat ogólne uznanie wśród psychologów niemieckich i dziś jest bez kwestji dominującym kierunkiem w Niemczech. Poza granicami Niemiec jest jednak mało znana a jeszcze mniej uznawana, pomimo wysiłków jej zwolenników niemieckich, którzy cały szereg prac ogłaszają w obcych językach, zwłaszcza w języku angielskim, a także francuskim, i starają się osobiście szerzyć swe poglądy przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej.

Początek tego kierunku stanowi rozprawa Wertheimera o „Spostrzeganiu ruchu”, ogłoszona w r. 1912 (zob. I). Oczywiście, myśli zasadnicze tego kierunku występowały już znacznie wcześniej. Wyraźnie wypowiadał je Dilthey i bronił ich w swej sławnej polemice z głównym reprezentantem dawnej psychologii, Ebbinghausem (zob. II). Podobne poglądy wygłosił także psycholog niemiecki Götz Martius (zob. I) na Kongresie Psychologów Niemieckich w roku 1912. Filozoficznych zaś poprzedników można znaleźć o wiele wcześniej. Krueger (zob. I, str. 15), jeden z głównych przedstawicieli psychologii całości, nawiązuje swe poglądy do poglądów filozoficznych Jakóba Böhmeo, filozofa i mistyka, działającego w zaraniu wieków nowożytnych. Jednakże, jak to silnie podkreśla Wertheimer, psychologowie całości różnią się tem od swoich poprzedników, że nie ograniczają się do spekulacji filozoficznej, lecz swe założenia wprowadzają do konkretnej, codziennej pracy badawczej.

Psychologia całości nie jest kierunkiem jednolitym, wśród jej zwolenników można odróżnić cały szereg szkół i odcieni, mniej lub więcej od siebie różniących się, które jednak wszystkie opierają się na tych samych założeniach i wszystkie pozostają w opozycji do dawnej psychologii. Najwyżej rozwiniętą szkołą w obrębie psychologii całości jest t. zw. psychologia postaci (Gestalttheorie), której głównymi reprezentantami są: Wertheimer, Köhler i Koffka. Badania swe przeprowadzają oni głównie w Instytucie Psychologicznym w Berlinie oraz we Frankfurcie n/M, Koffka zaś jest od kilku lat czynny w Stanach Zjedn. A. P. Psychologowie postaci wydają osobne czasopismo p. t. „Psychologische Forschung”, w którym umieszczają swe prace. W r. 1932 wyszedł już 17 tom tego pisma. Psychologia postaci stała się już przedmiotem gruntownej monografji, napisanej przez Petermanna (zob. I). Drugą grupę psychologów całości stanowi szkoła lipska, której twórcą jest następca Wundta na katedrze psychologii w Lipsku, Feliks Krueger. Do jego zwolenników należą m. in.: F. Sander, obecnie profesor w Giessen, który dał dobre przedstawienie badań psychologii całości z bibliografią, obejmującą 534 numerów (zob. I), Volkelt młodszy, poświęcający się badaniom nad psychologią dzieci, i inni. I ten odłam wydaje osobne czasopismo p. t. „Neue Psychologische Studien”, będące kontynuacją pisma wydawanego przez Wundta. W r. 1933 zaczął ukazywać się tom IX.

Dalszym odłamek psychologii całości jest t. zw. psychologia personalistyczna, stworzona

przez Williama Sterna. Stern wprowadził założenia psychologii całości nie tylko do badań psychologicznych, lecz rozwinął je w system filozoficzny, zwany personalizmem (zob. I). W końcu zaliczam też do tej grupy poglądy psychologiczne Sprangera, czyli t. zw. psychologję rozumiejącą, która, mimo wielu odrębności, wykazuje te same myśli zasadnicze, jakie spotykamy i w innych szkołach tego kierunku (zob. Spranger I i II). W języku polskim o tym kierunku pisała Joteyko (zob. I), uwzględniła również odnośne poglądy Grzegorzewska (zob. I). Poza to jednak dobrego przedstawienia zasadniczych myśli psychologii całości nie mamy. Dla scharakteryzowania tego kierunku zajmę się obszerniej psychologią postaci, która, jak zaznaczyłem, uzyskała najwyższy rozwój i rozpowszechnienie.

15. Całości jako składniki życia psychicznego. Głównym twierdzeniem psychologów postaci jest myśl, że życie psychiczne nie jest kompleksem lub wiązką elementów, lecz składa się z pewnych całości, zwanych postaciami, które są czemś więcej, aniżeli sumą elementów i których przez wyliczenie elementów wiernie opisać nie można. Elementy zaś dawnej psychologii — według ich zdania — są właściwie produktami naszej analizy całości i w życiu psychicznym odgrywają rolę drugorzędną. W życiu codziennym o elementach nic zupełnie nie wiemy, uczymy się o nich dopiero z podręczników psychologii. Powyższe oba twierdzenia spróbuję wyjaśnić bliżej na przykładach. Np. melodia, którą słyszymy, składa się z szeregu tonów o różnej wysokości i intensywności. Jednakże sam szereg tonów jeszcze melodji nie tworzy; jest ona czemś więcej, aniżeli ich sumą, gdyż możemy zmienić wszystkie tony składowe pod względem wysokości i siły, a mimo to melodia pozostanie tą samą. Na ten fakt zwrócił już dawniej

uwagę psycholog Ehrenfels (zob. I), jednakże wyjaśniał sobie to zjawisko w ten sposób, że przyjmował istnienie jakichś „jakości postaciowych”, które rzekomo miały występować w melodji obok tonów, jako współrzędny składnik i które były, jego zdaniem, istotnym komponentem tego przeżycia psychicznego. Tymczasem dzisiejsi psychologowie postaci twierdzą słusznie, że żadna analiza nie wykrywa nam takiej cechy, istniejącej obok tonów; introspekcja stwierdza natomiast wyraźnie, że w melodji istnieją tylko tony, lecz tworzą one pewną całość, posiadającą inne cechy, nowe, których żadne jej składniki nie mają. Elementy pozostają między sobą w związku strukturalnym, który jest cechą istotną tej całości, one zaś same są jej drugorzędnymi cechami, nie mającymi większego znaczenia. Badając oddzielne tony, nie poznamy wcale melodji. Podobnie, jak z melodią, przedstawia się sprawa i z wyobrażeniami spostrzegawczymi, wzrokowymi, np. kwadratu, koła i t. p. Wszystkie punkty, wchodzące w skład koła, mogą się zmienić; może się zmienić ich barwa, wielkość, ilość, a mimo to koło pozostanie, ponieważ jest ono całością psychiczną.

16. Geneza postaci i ich podniety fizjologiczne. Postacie są nam dane bezpośrednio, a nie powstają przez składanie się elementów. Dawna psychologia uczyła, że gdy patrzę na jakiś przedmiot, np. na drzewo, wówczas setki promieni światła odbitych od tego przedmiotu, padają na moją siatkówkę i wywołują odpowiednią ilość wrażeń. Wobec tego bezpośrednio są nam dane wrażenia, z nich zaś dopiero przez jakiś specjalny proces produkcji, jak chce Benussi (zob. Koffka I), lub w inny sposób, tworzy się kompleks zwarty, stanowiący właśnie przedstawienie spostrzegawcze przedmiotu. Psychologowie postaci zwracają uwagę na to, że powyższy opis nie zgadza się zupełnie z naszym doświadczeniem wewnętrznym. My patrząc, w i-

dzimy od razu, bezpośrednio przedmioty, jak drzewa, ludzie, domy i t. d., i żadnego śladu jakiegoś składania wrażeń introspekcja nam nie wykazuje. Te bezpośrednio dane nam postaci można następnie bliżej rozpatrywać, analizować i dojść w ten sposób do poznania elementów, szczegółów, które jednak będą już czemś wtórnym i drugorzędnym. Psychologowie postaci twierdzą, że dla takich postaci istnieją nawet osobne podniety fizjologiczne, w organach zmysłowych i centrach nerwowych. Zwrócić na to uwagę przedewszystkiem Wertheimer w swych pierwszych badaniach nad widzeniem ruchów (zob. I). Ekspozował on mianowicie przy pomocy tachistoskopu dwie kreski w różnym położeniu. Jedna zajmowała np. położenie poziome, druga zaś była nachylona do niej pod pewnym kątem; znajdowały się one jednak na dwóch oddzielnych kartkach papieru. Jeśli między pokazaniem jednej kartki a drugiej minął dłuższy okres czasu, wówczas osoba badana widziała dwie kreski nie pozostające ze sobą w żadnym związku. Przy skróceniu tego czasu widziała już osoba badana ruch, zdawało się jej mianowicie, jakoby kreska pozioma jednym swym końcem podnosiła się do góry. Przy dalszym skróceniu odstępu czasowego między ekspozycjami zjawisko ruchu znikało, zjawiała się natomiast pewna postać, mianowicie osoba badana widziała jakoby jeden kąt, którego ramionami były właśnie osobno ekspozowane kreski. Wyjaśniając powyższe wyniki eksperymentów, twierdzi Wertheimer, że przy zmianie odstępu czasowego zachodzą zmiany natury fizjologicznej u osoby spostrzegającej. Podnieta fizyczna nie działa bowiem, jego zdaniem, tylko w tym punkcie siatkówki, na który bezpośrednio padają promienie, lecz proces zaczynający się w tym punkcie, rozszerza się w formie kolistej na sąsiednie partje siatkówki. Jest to t. zw. koliste działanie podniet (Umkreiswir-

kung). Jeśli dwa takie koła zetkną się i częściowo wzajemnie nakryją, wówczas w tych partjach nerwowych, w których oba te koła się stykają, następuje nowy odmienny proces fizjologiczny, nie odpowiadający działaniu poszczególnych podniet, lecz obu podnietom razem wziętym. To zetknięcie się dwóch kół nazywa Wertheimer procesem krótkiego spięcia (Kurzschlussprozess) i proces w ten sposób wywołany stanowi nową, odrębną podniętę fizjologiczną dla widzenia ruchów oraz dla widzenia postaci.

Powyższe myśli Wertheimera obszerniej rozwinął i nieco zmodyfikował Köhler w swej pracy „O postaciach fizycznych” (zob. II). Również Gelb i Goldstein (zob. I) w swych badaniach nad osobami, które odniosły rany mózgu, zdają się powyższą tezę potwierdzać, zwracając np. uwagę na zjawisko t. zw. ślepoty postaci. Nie wchodząc w bliższe szczegóły, stwierdzimy tylko, że, zdaniem psychologów postaci, całości są nam dane bezpośrednio i stanowią odpowiednik psychiczny dla specjalnych podniet fizjologicznych.

17. Prymat całości nad częściami. Dalszem założeniem psychologów postaci jest twierdzenie o t. zw. prymacie całości nad częściami. Całości, jak sądzą, są nam dane wcześniej, aniżeli części; mogą one nawet wcale żadnych części nie zawierać, albo, jeśli je zawierają, wówczas części są wyznaczone przez całość, a nie odwrotnie, jak to przypuszczali dawni psychologowie. Np. gdy jakiś przedmiot szybko przesunie się przez nasze pole widzenia, wówczas możemy niekiedy poznać, co to był za przedmiot, czyli ująć całość, nie potrafimy jednak wskutek szybkości procesu podać żadnych szczegółów. Często się zdarza, że spotykamy kogoś na ulicy, poznajemy go, a nie potrafimy później zupełnie zdać sobie sprawy ze szczegółów jego wyglądu, nie potrafimy podać rodzaju i barwy jego ubrania, wyrazu twarzy i t. d. Inne słowo mówiąc, uchwyciliśmy w tym

wypadku całość, nie uświadomiwszy sobie żadnych szczegółów, co według dawnej teorii byłoby niemożliwe. Przykładem faktu, że *całość wyznacza część*, może być również szybka lektura, przy której dobrze rozumiemy tok myśli, nie uświadamiamy zaś sobie ani pomyłek drukarskich, ani nawet nieodpowiednio użytych wyrazów.

18. Niesłuszność praw, uznawanych przez dawną psychologię. Wobec powyższych założeń niepotrzebną i niesłuszną staje się hipoteza o stałym związku pomiędzy podniętami a wrażeniami. Psychologowie postaci poświęcili zbadaniu tego założenia szereg prac, w których wykazują, że są podniety, nie wywołujące w nas wrażenia, że zdarza się, iż inne podniety działają, a występują inne wrażenia, np., gdy część krzyża pokrywamy barwą odmienną od reszty (zob. badania Benary'ego I). Stwierdzono dalej, że przy tych samych warunkach fizycznych pewne części, wchodzące w skład całości, zostaną zauważone, inne zaś nie, np. gdy wyrysujemy na tablicy kwadrat, z którego rogu będzie wychodzić odcinek linii prostej, równej długości z bokami kwadratu. Mamy wtedy na tablicy pięć odcinków, zupełnie pod względem fizycznym równych. Jednakże, gdy taki rysunek będziemy komuś pokazywać w półmroku, wówczas zauważy on przedewszystkiem kwadrat, odcinka zaś doczeপioneego zauważyć nie potrafi, gdyż jest on niezgodny z całością. Wreszcie *niesłuszności* założeń o stałym związku dowodzą liczne złudzenia zmysłowe. Wrażenia, zdaniem psychologów postaci, zależą nie tylko od podnięt, ale i od szeregu czynników centralnych, a przedewszystkiem od całości, w skład których one wchodzi. Powyższe założenie dawnej psychologii wymagało dla uzyskania zgody z faktami szeregu hipotez pomocniczych o t. zw. niezauważonych wrażeniach i t. d. (zob. ust. 10) i przez to otwierano bramę dowolnym speku-

lacom, a opuszczano teren nauki empirycznej, jak to w swej klasycznej rozprawie wykazuje Köhler (zob. I).

Niesłuszna też, zdaniem psychologów postaci, jest i druga hipoteza dawnej psychologii, o mechanicznej asocjacji elementów. Taka mechaniczna asocjacja jest — zdaniem psychologów całości — zjawiskiem wyjątkowym, zachodzącym stosunkowo rzadko. Naogół, przy występowaniu zjawisk psychicznych, działają inne prawa, wiążące się z całościami, i to nie tylko u ludzi, ale nawet i u zwierząt. Dowodzi tego np. ciekawy eksperyment, opisany przez Köhlera (zob. III, str. 6). Jeśli wygłodzone zwierzę wstawimy do klatki, z której prowadzą dwojaki drzwi, jedne np. białe a drugie szare, a przed klatką umieścimy pożywienie, wówczas zwierzę wyjdzie z klatki dowolnymi drzwiami. Urządźmy jednak tak, by przez próg drzwi białych przepływał słaby prąd elektryczny, który wywoływałby w przechodzącym zwierzęciu wrażenie silnego bólu. Przy tem urządzeniu zwierzę dość szybko nauczy się unikać drzwi białych i stale wychodzić będzie przez drzwi szare. Według dawnej psychologii wytworzyło się w zwierzęciu skojarzenie między barwą białą a bólem i to skojarzenie powinno działać stale w ten sposób, że zwierzę będzie drzwi białych unikać, a zawsze będzie używać drzwi szarych. Tymczasem, jeśli to samo zwierzę wstawimy do innej klatki, w której jedne drzwi będą szare, a drugie czarne, zwierzę, wbrew naszym oczekiwaniom, unikać będzie stale drzwi szarych, przez które poprzednio zawsze wychodziło, a wychodzić będzie przez drzwi czarne. Wyjaśnienie tego faktu, według psychologów postaci, jest następujące: zwierzę nie wytworzyło skojarzeń pomiędzy poszczególnymi barwami a jedzeniem lub bólem, lecz oboje drzwi stanowiło dla niego pewną całość, w której barwa jaśniejsza łączyła się z bólem; dlatego też w nowej klatce zwierzę unika barwy

szarej, która w tem zestawieniu jest jaśniejsza. Podobnie i doświadczenie życiowe, którem tak chętnie posługiwała się dawna psychologia, jest według badań eksperymentalnych, dla wyjaśnienia wielu zjawisk albo niewystarczające, albo niepotrzebne. Doświadczenie życiowe nie łączy wszystkich, równocześnie danych szczegółów ze sobą w jedną całość, a wyodrębnienie się pewnych określonych części z ogólnego obrazu nie wyjaśnia w zadowalający sposób; często też ujmujemy odrazu całości, nie mając żadnego poprzedniego doświadczenia.

19. Poprawna droga badania. Oparta na mylnych założeniach droga syntetyczna dawnej psychologii, polegająca na rozbijaniu całości i badaniu izolowanych kawałków, do celu doprowadzić nie mogła i życie psychiczne człowieka musiało zawierać nadal nierozwiązane tajemnice. Niewłaściwość sposobu badania dawnej psychologii można, zgodnie z poglądami psychologów postaci, uplastyczyć następującem porównaniem. Gdyby ktoś, chcąc się zapoznać z mechanizmem zegarka, rozebrał ten zegarek na poszczególne części składowe i poddał je oddzielnie najdokładniejszym badaniom, wówczas, choćby opisywał najskrupulatniej kształt, mierzył dokładnie wielkość, a nawet przeprowadzał analizę składu chemicznego poszczególnych kółek i śrubek, zobaczy w rezultacie, że ma przed sobą tylko „kupę kawałków”, a zegarka w dalszym ciągu nie zna i nie rozumie. Uzyskana przez niego wiedza okaże się nawet bezużyteczną, gdyż w innych zegarkach spotka inne wielkości części składowych, inny ich skład chemiczny i t. d.

Dobrą drogą badania jest zatem droga odwrotna, prowadząca niejako z góry na dół. Należy badać całości i szukać praw, które rządzą nie elementami, lecz całościami. Praw rządzących całościami przez badanie ich części nigdy nie poznamy i wobec tego samo zbieranie szczegółów, badanie

elementów izolowanych jest zupełnie nieracjonalne i bezcelowe. Np. (zob. Wertheimer III, str. 51) człowiek Zachodu, przyjechawszy do Chin, może bardzo starannie obserwować cały szereg przejawów tamtejszego życia, może notować pilnie najrozmaitsze szczegóły, a pomimo to, jeśli nie potrafi ująć „charakteru całości”, który nazywamy potocznie duchem narodu, cały szereg przejawów pozostanie dla niego niezrozumiałe i pomimo kilkuletniego pobytu będzie ciągle spotykać się z niespodziankami, z jakimiś reakcjami tubylców, zupełnie przez niego nieoczekiwanymi. Praw, które rządzą postaciami, przez badanie elementów poznać, jak powyżej zaznaczyłem, nie potrafimy, a przeciwnie, znajomość praw rządzących całościami wyjaśni nam i zjawianie się elementów, gdyż po zaistnieniu pewnej całości w naszej świadomości wszystkie jej części, pozostające w związku strukturalnym, muszą wystąpić jako wyznaczone przez nią. To też psychologowie postaci w swej pracy pozytywnej starają się o wykrycie praw, kierujących postaciami. Dla przykładu wspomnę, że Wertheimer jedną ze swych prac (zob. II) poświęca badaniu czynników, które decydują o ujmowaniu prostych postaci wzrokowych. W szeregu bardzo prymitywnych eksperymentów, eksponując pewne zbiory punktów, bada znaczenie oddalenia przestrzennego poszczególnych punktów od siebie (t. zw. czynnika bliskości, (zob. II, str. 308), różnych form tych punktów (t. zw. czynnika jednorodności, (zob. II, str. 309) i t. d.; chodzi mu w tych badaniach o prawa, rządzące całościami, a nie elementami.

20. Brak definicji pojęcia całości. Tak wyglądają w krótkim ujęciu najważniejsze założenia psychologów postaci. Ich poglądy są bardzo trudne do przedstawienia, gdyż w dziełach zwolenników tego kierunku nie spotykamy nigdzie jasnych sformułowań, ani też de-

finicji. Lubują się oni w częstym używaniu pewnych wyrazów lub zwrotów, zwłaszcza wyrazu „całość” w najrozmaitszych odmianach i posługują się nimi nieraz po kilkanaście razy na jednej stronie, z czego nawet Krueger robi zarzut Wertheimerowi (zob. Krueger, I. str. 99), nie starają się jednak o podanie jasnych i ścisłych określeń. Najważniejsze w tej całej teorii pojęcie całości lub postaci jest używane czysto intuicyjnie, niema bowiem wcale wystarczającej definicji i nie znamy kryteriów, na podstawie których dadzą się omawiane przez nich całości wydzielić z jednolitego prądu życia psychicznego.

Na pytanie, czym jest właściwie „całość”, odpowiadają rozmaicie. Wertheimer podaje, że to wszystko, co ma w życiu psychicznym jakiś sens, co ma pewne znaczenie, jest całością, ale taka odpowiedź zastępuje jeden wyraz niejasny innymi wyrazami nie mniej mglistymi. Köhler na to pytanie odpowiada, że postacią jest to, co posiada jakąś nową cechę, której składniki, wchodzące w skład tej postaci, wzięte z osobna, nie mają; takie określenie jest jednak zbyt szerokie, gdyż, jeśli weźmiemy jakiegokolwiek dwa przedmioty i zestawimy je razem, wtedy o tym zbiorze możemy wydać sąd nowy, którego o poszczególnych składnikach wydać nie można. Każdy jakkolwiek bądź zbiór byłby wobec tego postacią i nie możnaby odróżniać sum, t. j. zbiorów mechanicznych, od postaci, które to odróżnienie jednak Köhler zachowuje. Kryteria, wprowadzone dla postaci jeszcze przez psychologa dawnej szkoły Ehrenfelsa (zob. I), np. nierozdzielność i możliwość transpozycji, są również nie wystarczające, jak to sami psychologowie całości stwierdzają. Problem definicji jest jednak bardzo ważny, nie tylko dla teorii, lecz nawet dla przeprowadzania najprostszycy eksperymentów w tej dziedzinie. Gdy bowiem, naśladując eksperymenty Wertheimera, o których powyżej wspominałem, poka-

żemy komuś zbiór punktów i spytamy, czy ujmuje on ten zbiór jako jedną postać i jaką, to osoba badana często właściwie nie wie, o co chodzi, nie rozumiejąc poprostu pytania. Odpowiedzi różnych osób badanych mogą wobec tego być różne, zależnie od różnego intuicyjnego sposobu rozumienia użytego zwrotu. Powyższa luka, leżąca u samych podstaw psychologii całości, dopuszcza ogromną dowolność w traktowaniu przedmiotu i sprawia, że wszystkie zjawiska psychiczne człowieka zlewają się ostatecznie w jakąś jedną, mglistą całość.

21. Poglądy Kruegera, Sterna i Sprangera. Poglądy Kruegera (zob. I) różnią się od psychologii postaci przede wszystkim tem, że u niego pojęcie całości jest znacznie szersze, obejmuje bowiem i całości niezłożone, nie posiadające żadnej struktury, i one mają być czemś pierwotnym, i całości strukturowane, do których zalicza postacie. Poglądy Kruegera są bardzo mgliste i często wkraczają w dziedzinę metafizyki. Wogóle należy zauważyć, że w psychologii całości niema już tego wyraźnego odgraniczania się od metafizyki, które charakteryzowało dawną psychologję. Ważnym rysem charakterystycznym jest jeszcze genetyczny punkt widzenia, który Krueger usiłuje do badań psychologicznych wprowadzić.

Punktem wyjścia poglądów Williama Sterna (zob. II, str. 193) jest pojęcie osoby, które on przeciwstawia rzeczom, przyczem, definiując osobę, wprowadza te same założenia, które spotkaliśmy u psychologów postaci i dlatego zaliczam jego szkołę do tego kierunku. Powiada on mianowicie, że osoba jest to całość sensowna, dążąca do własnych celów, samodzielnie się określająca i psychofizycznie neutralna. W bliższe rozpatrywanie jego teorii personalistycznej wdawać się nie będę, gdyż ona większego rozpowszechnienia nie zdobyła, jakkolwiek podstawowa myśl jego poglądów wydaje mi się słuszną.

Do psychologów całości zaliczam wkońcu i Edwarda Sprangera, który, w przeciwstawieniu do wymienionych dotychczas psychologów, jest przeciwnikiem eksperymentu w psychologii. Spranger za wzorem Dilthey'a, którego był uczniem, uważa, że zadaniem psychologii jest przedewszystkiem zrozumienie życia psychicznego, nie zaś wyjaśnienie, t. zn. poznanie przyczyn. Stąd też jego psychologia nosi nazwę psychologii rozumiejącej. Terminem „rozumienie” oznacza on ujmowanie jakiegoś zjawiska, jako części na tle całości, w skład której ono wchodzi (zob. Spranger II, str. 3). Jego myśl można wyraźniej przedstawić na przykładzie. Gdy widzimy pojedyncze, metalowe kółko, możemy je dokładnie badać, mierzyć, ważyć, analizować i t. d. i w ten sposób zdobędziemy o niem cały szereg wiadomości, jednakże wiadomości mało użytecznych, gdyż nie będziemy, mimo wszystko, wiedzieli, czym jest właściwie to kółko i do czego ono służy. Dopiero gdy zobaczymy je jako część jakiejś maszyny, czyli, gdy je ujmemy na tle całości, wtedy dopiero, widząc, z czym ono się łączy, jakie funkcje spełnia, i jaką rolę w tej maszynie odgrywa, będziemy je naprawdę znali i rozumieli. Podobnie poszczególne zjawisko psychiczne, oderwane od całości, w skład której wchodzi, jest dla nas zupełnie niezrozumiałe i dlatego, by poznać zjawiska psychiczne, należy je badać zawsze z uwzględnieniem całości, jej sensu i celu. Spranger wprowadza zatem na miejsce rozważań przyczynowych, typowych dla dawnej psychologii, rozważania teleologiczne, przy czym musi z góry zakładać, że i poszczególne zjawiska psychiczne i te całości, do których one należą, posiadają pewien określony cel. Założenie takie nie należy już jednak do nauk empirycznych, lecz wkracza w zakres metafizyki.

22. Zasadnicza różnica między dawną psychologią a psychologią całości. Przechodząc do ogólnej oceny psycholo-

gii całości, zaznaczę na wstępie, że myśl „całościowa” pojawiła się w ostatnich czasach nie tylko w psychologii. Spotykamy ją również i w naukach przyrodniczych, np. w poglądach biologicznych Driescha, w medycynie, w prawoznawstwie i t. d. Kierunek ten, na pierwszy rzut oka, wydaje się racjonalniejszy od dawnej psychologii, gdyż jest jakoś bardziej zbliżony do rzeczywistości, do naszego codziennego życia psychicznego, w którym istotnie elementy odgrywają bardzo niewielką rolę. Dla dokładnej oceny trzeba jednak przedewszystkiem jasno sformułować różnice, jakie między nim a dawną psychologią zachodzą. Poznaliśmy powyżej różnicę w przedmiocie badania, która jednak nie wydaje się istotną, gdyż podobne problemy i przez dawnych psychologów, np. przez Ehrenfelsa, były poruszane. Również nieistotną wydaje się różnica w poglądach na genezę przedstawień spostrzegawczych i innych zjawisk psychicznych. Jest to bowiem różnica w odpowiedziach, nie musi zaś być różnicą w założeniach. Zdałoby się więc mogło, że psychologowie całości podkreślają tylko dobitnie fakt istnienia ścisłej łączności i wzajemnej zależności między poszczególnymi elementami, czemu dawni psychologowie nie przeczyli, że zatem między temi dwoma kierunkami istotnych różnic nie ma. Jednakże po przemyśleniu całej sprawy musimy taką różnicę uznać. Mianowicie, zasadnicza odmienność tego kierunku polega, jak sądzę, na różnicy poglądów na strukturę życia psychicznego. Sprawa przedstawia mi się następująco: dane nam w doświadczeniu wewnętrznym nasze życie psychiczne wygląda, według znanego porównania Jamesa, jak płynąca rzeka, lub prąd świadomości. Wszystko w tem życiu jest płynne, nieuchwytnie, wszystko się między sobą wiąże, stwarzając w ten sposób poważne trudności dla badania naukowego. Badając bowiem świat ze-

wewnętrzny, mamy dane obrazy, przedmioty oddzielne, przeważnie przestrzennie odgraniczone od siebie, i możemy te przedmioty osobno opisywać. W życiu psychicznym takich przedmiotów oddzielnych niema i trudno jest wobec jego ciągłości znaleźć punkt wyjścia, niezbędny dla badań. Otóż dawna psychologia, chcąc ustalić jakieś „przedmioty psychiczne”, które możnaby badać, zakładała, że takimi przedmiotami są elementy, że one mają, jeśli można się tak wyrazić, charakter substancjalny, że one naprawdę istnieją i są właściwym przedmiotem badań. Psychologia całości natomiast tworzy w życiu psychicznym inne przedmioty; według niej charakter substancjalny przysługuje tylko całościom, postaciom i te właściwie, rzeczywiście istnieją i podlegają pewnym specjalnym prawom, podczas gdy elementy są tylko cechami tych całości, ich atrybutami drugorzędniemi; wobec tego badać należy całości, a nie elementy. Trudność, o jaką chodzi w tym sporze, wynika stąd, że wobec płynności życia psychicznego trzeba koniecznie poodgraniczać w pewien sposób jakieś drobniejsze części (por. Ebbinghaus III, str. 181), gdyż od razu całego życia psychicznego jednostki badać niepodobna, a żadnych granic obiektywnych, analogicznych do granic przestrzennych przedmiotów fizycznych, niema i psychologowie całości tworzą je inaczej, niż dawni.

23. Ogólna ocena tego kierunku.

Oceniając krótko słuszność tych założeń, zaznaczę, że jeśli chodzi o charakter substancjalny, to mojem zdaniem, oba kierunki nie mają racji; ani całości, ani elementy charakteru substancjalnego nie posiadają i jedno i drugie są tylko cechami, atrybutami *c z ł o w i e k a*, któremu jedynie przysługiwać może charakter substancjalny. Jednakże wobec konieczności odgraniczenia pewnych części w całym prądzie świadomości, racjonalniejsze stanowisko zajmują psychologowie całości, gdyż zdaje się nie ulegać kwe-

stji, że przez badanie wyizolowanych elementów nigdy do poznania praw, rządzących życiem psychicznym, nie dojdziemy. Wobec tego sądzę, że punkt widzenia psychologów całości ostatecznie zwycięży i zostanie przez ogół psychologów przyjęty. Słuszną zatem wydaje mi się ich walka z elementami, uważanymi za jakieś rzeczywiste jednostki psychiczne. Jednakże, jeśli przez element będziemy rozumieli tylko najdrobniejszy szczegół opisu, jak to w moim odczycie jeszcze w r. 1923 na pierwszym Polskim Zjeździe Filozoficznym (zob. Kreutz II) przedstawiłem, i jeśli nie będziemy się starali sprowadzać wszystkich zjawisk psychicznych do wrażeń, lecz przyjmujemy pluralizm elementów, wówczas to pojęcie okaże się nie tylko pożytecznym, lecz nawet w pewnych razach wprost niezbędnym. Nie uwzględniając bowiem elementów, nie potrafimy ani wyczerpująco opisać, ani odgraniczyć poszczególnych całości psychicznych od siebie.

Oдноśnie do założenia o prymacie całości nad częściami sądzę, że jest ono przesadnie sformułowane, co trafnie podkreślił Bühler w swym artykule krytycznym (zob. II, str. 150), gdyż zależność jest niewątpliwie obustronna, to znaczy, że nie tylko części zależą od całości i są przez nią wyznaczone, lecz i całość zależy od części, chociaż nie od wszystkich w równej mierze. Mimo to w badaniach konkretnych należy wychodzić zawsze, zgodnie z żądaniem psychologów całości, nie od badania elementów, lecz od większych całości: są one bowiem zarówno ważniejsze dla życia, jako też dostępniejsze do badania, a podlegają osobnym, specjalnym prawom, których przez badanie elementów nigdy poznać nie można. Tego rodzaju punkt wyjścia obrało już oddawna bez zasadniczych dyskusyj wielu psychologów, np. Ribot, Binet, Groos i inni, nie wdających się w swych pracach w subtelne analizy i spekulacje, lecz pozostających w ścisłym kontakcie z codziennym życiem. Groos,

znany ze swych klasycznych badań nad zabawami dzieci i zwierząt, powiada wyraźnie (zob. I, str. 107), jakby usprawiedliwiając swoje odstępstwo od obowiązujących wówczas poglądów, że w swych poszukiwaniach nie przeprowadzał dokładnych analiz, nie wyróżniał wrażeń, uczuć i dążeń, lecz jako punkt wyjścia obierał „teleologiczną jedność całego, obdarzonego duszą organizmu”, choć takie postępowanie jest prawdopodobnie mniej ścisłe, ale ułatwia zrozumienie żywego człowieka. W ten sposób stosował Groos praktycznie założe-

nia psychologii całości na wiele lat przed jej powstaniem i w tym właśnie sensie, jak sędzę, zwycięży psychologia całości po uprzednim przeprowadzeniu niezbędnej pracy zdefiniowania i ustalenia swych zasadniczych pojęć.

Omówiony kierunek może mieć, a częściowo ma już duże znaczenie dla pedagogiki. Wskazuje na to Wertheimer, podając kilka przykładów (zob. III, str. 51). Bliższe rozważanie tej sprawy należy jednak do tematu niniejszego artykułu.

SPÓR O SIŁY, RZĄDZĄCE ŻYCIEM PSYCHICZNYM.

24. Informacje historyczne i bibliograficzne o psychologii głębi. Psychologowie całości, jak to w poprzednim rozdziale przedstawiłem, zajmują się przede wszystkim fenomenologiczną strukturą życia psychicznego. Spór, który oni prowadzą, toczy się głównie o kwestje, związane z opisem zjawisk psychicznych, danych nam w doświadczeniu wewnętrznym.

Przechodzimy obecnie do omówienia drugiego z nowych kierunków psychologicznych, t. j. psychologii głębi, która prawie wyłącznie zajmuje się wyjaśnianiem zjawisk psychicznych oraz ich symptomów fizjologicznych, upatrując główny czynnik, o nich decydujący, w zjawiskach psychicznych nieświadomych. Zjawiska psychiczne nieświadome były uznawane i przez dawnych psychologów. Wspomniałem już (zob. ust. 10) o t. zw. niezauważonych wrażeniach, mówiono również o nieświadomych sądach i t. d., jednakże zjawiska nieświadome nie odgrywały ważniejszej roli w systemie dawnej psychologii. Warunków zjawisk psychicznych świadomych szukano przede wszystkim wśród podmiotów fizycznych i fizjologicznych oraz wśród zjawisk psychicznych, bezpośrednio je poprzedzających. Tymczasem psychologia głębi powiada, że najważ-

niejszym motorem naszego życia psychicznego są właśnie zjawiska psychiczne nieświadome i że bez ich poznania nie możemy zupełnie dojść do zrozumienia życia psychicznego.

Psychologia głębi jest kierunkiem czasowo najstarszym. Zasadnicze jej myśli znajdują się już w dziełach Janeta i on właściwie może uchodzić za twórcę tego kierunku. Jednakże myśli, przez Janeta wypowiedziane, podjął, prawdopodobnie niezależnie od niego, i rozbudował w cały system „psychoanalizy” dopiero lekarz wiedeński Zygmunt Freud i on uchodzi ogólnie za właściwego twórcę omawianego kierunku. W pierwszej swej pracy z tej dziedziny, wydanej w r. 1895 wspólnie z Breuerem (zob. Breuer u. Freud I) zajmuje się jednak głównie problemami lekarskimi i przez dłuższy jeszcze czas psychoanaliza była kierunkiem wyłącznie terapeutycznym; dopiero stopniowo w dalszych swoich pracach przekształcił ją Freud w kierunek ogólno-psychologiczny. Z psychoanalizy wyłoniły się odrębne szkoły tak, że psychologia głębi, podobnie, jak psychologia całości, nie jest obecnie kierunkiem jednolitym, lecz obejmuje kilka różnych szkół, z których najważniejszą i najbardziej rozpowszechnioną pozosta-

ła nadal psychoanaliza. W roku 1911 oderwał się od niej Alfred Adler, uczeń i współpracownik Freuda, i stworzył odrębną szkołę, t. zw. „psychologii indywidualnej”. W r. 1913 nastąpiła druga secesja z obozu psychoanalitików, poprowadzona przez uczonego szwajcarskiego C. G. Junga, który stworzył znowu odrębną szkołę, t. zw. „psychologii analitycznej”. Wymienione kierunki mają jednak podstawowe założenia wspólne i dlatego można je łącznie traktować jako psychologię głębi.

Zapoznać się z temi szkołami można najlepiej z dzieł jej twórców. I tak Freud, autor niezwykle płodny, którego zbiorowe wydanie dzieł obejmuje jedenaście ogromnych tomów, wydał między innymi wstęp do psychoanalizy (zob. I), w którym przedstawia przystępnie cały swój system. Główne myśli Adlera znaleźć można przede wszystkim w jego książce o charakterze „nerwowym” (zob. I) i w dziele, traktującym o praktyce i teorii psychologii indywidualnej (zob. II). Jung przedstawił krótko swą teorię w wykładach londyńskich p. t. „Psychologia analityczna i wychowanie” (zob. I).

Obóz psychoanalitików wydawał i wydaje szereg specjalnych czasopism, z których najważniejszym jest „Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse”, wydawane w Wiedniu przez Z. Freuda; obecnie wychodzi tom 19. Uczeni, zajmujący się psychologią indywidualną, mają również osobne czasopismo naukowe p. t. „Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie. Organ des Internationalen Vereins für Individualpsychologie”, wydawane w Lipsku przez A. Adlera; obecnie wychodzi tom 11.

Ponadto istnieje ogromna ilość książek i rozpraw, informujących mniej lub bardziej szczegółowo o omawianych kierunkach. Z książek napisanych w języku polskim na wymienienie zasługuje przede wszystkim praca Bychowskiego (zob. I), przedstawiająca cały sy-

stem psychoanalizy, oraz praca Mirskiego (zob. I). O psychologii indywidualnej pisali u nas Chmaj (zob. I), Dzierzbicka (zob. I) i inni.

25. Główne założenia psychologii głębi. W psychologii głębi spotykamy się z dwoma zasadniczymi założeniami, na których cała nowa teoria psychologiczna się opiera. Pierwszym z nich jest zasada ogólnego determinizmu, według której niema w życiu psychicznym człowieka żadnych zjawisk dowolnych lub przypadkowych. Każde zjawisko psychiczne, choćby najdrobniejsze, jest, zdaniem psychologów głębi, ściśle zdeterminowane.

Drugie założenie powiada, że w człowieku istnieją zjawiska lub kompleksy psychiczne nieświadome i że one to właśnie w głównej mierze determinują bieg naszego życia świadomego, oraz w pewnych wypadkach także i zmiany fizjologiczne. Istnieją w nas zatem, według psychologów głębi, pragnienia, uczucia, myśli i t. d., a także odbywają się w nas pewne procesy psychiczne, np. intelektualne, o których my zupełnie nic nie wiemy. Wśród tych zjawisk nieświadomych odróżniają psychoanalitiky dwa rodzaje (zob. Freud II, str. 453), mianowicie zjawiska, o których w danej chwili nie wiemy, lecz które możemy sobie przypomnieć lub gdy je nam ktoś wymieni, rozpoznamy je jako własne i przyznamy mu rację. Są to tak zwane zjawiska *podświadome*, oznaczane literami *Vbw*. Obok nich istnieją jeszcze zjawiska, których sobie sami nigdy nie uświadomiamy, a nawet gdy nam ktoś o nich powie, nie chcemy ich uznać, zaprzeczamy gwałtownie; jednakże dalszy bieg wypadków dowodzi, że one istotnie zachodziły. Są to zjawiska *nieświadome w ścisłym tego słowa znaczeniu*, oznaczane literami *Ubw*. W dalszym moim przedstawieniu psychologii głębi nie będę uwzględniał tej różnicy, lecz będę mówić ogólnie o zjawiskach nieświadomo-

mych, rozumiejąc przez nie oba wymienione rodzaje. Podkreślić już na tym miejscu należy, że te zjawiska nieświadome nie są bynajmniej jakimiś procesami fizjologicznymi, lecz są one czemś psychicznym, z tą jedynie od znanych nam z doświadczenia wewnętrznego zjawisk różnicą, że nie posiadają cechy świadomości.

26. Geneza i znaczenie kompleksów nieświadomych. Kompleksy nieświadome powstają w nas w ciągu życia indywidualnego. Cały szereg myśli, uczuć i pragnień świadomych ulega mianowicie stłumieniu, to znaczy znika po pewnym czasie z pola świadomości wskutek swej niezgodności z innymi naszymi pragnieniami i myślami, wskutek sprzeczności z uznawanymi przez nas nakazami etyki, z naszym poglądem na świat i t. d. lub wreszcie wskutek niemożności zrealizowania się. Ustąpiwszy z pola świadomości, nie giną one jednak bynajmniej, lecz schodzą tylko w głąbie naszej psychiki, w dziedzinę nieświadomego i tam istnieją dalej, tworząc pewne kompleksy i wywierając stałe nacisk na nasze życie świadome. Tam, w głąbiach psychiki, płynie właściwy nurt życia psychicznego, warunkujący nasze zjawiska świadome. To, co się odbywa na powierzchni świadomości, to są tylko blade cienie właściwych przeżyć, zachodzących w głąbiach psychiki. By więc zrozumieć czyjeś życie psychiczne i całe jego zachowanie się, trzeba z s t ą p i ć d o g ł ę b i i tam szukać właściwych motorów. Bez uwzględniania kompleksów nieświadomych uprawiamy tylko „psychologję powierzchwnią” (*Oberflächenpsychologie*), która musi być czemś bardzo powierzchownym i do poznania życia psychicznego doprowadzić nie może.

Kompleksy nieświadome, będące jak gdyby pewnymi ładunkami energii, mogą działać albo zgodnie z naszymi tendencjami świadomymi, albo też przeciwstawiając się im. W tym drugim wypad-

ku zwycięstwo odnoszą z reguły tendencje nieświadome przy pomocy najrozmaitszych sposobów, z których sobie sprawy nie zdajemy. Np. zdarza się, że ktoś obiecał komuś pożyczyć pewną książkę i miał mu ją na drugi dzień przynieść, jednakże nie przyniósł jej, gdyż zupełnie, jak to się mówi, „na śmierć” o swej obietnicy zapomniał. Psychoanalitycy wytłumaczą to zdarzenie w ten sposób, że powiedzą, iż obok tendencji świadomej pożyczania książki była widocznie tendencja nieświadoma wprost przeciwna. Być może, że dany osobnik wogóle nie lubi pożyczać książek, a może też jest usposobiony specjalnie nieprzychylnie dla tej drugiej osoby lub t. p. Tendencja nieświadoma zwyciężyła w przedstawionym wypadku w ten sposób, że sprowadziła zapomnienie.

27. Działanie kompleksów nieświadomych. Działanie kompleksów nieświadomych można stwierdzić, zdaniem psychoanalitików, na każdym kroku naszego życia; powodują one drobne pomyłki życia codziennego, np. gdy w mówieniu przekręcę jakiś wyraz, gdy w pisanii zrobię jakąś pomyłkę, gdy zapomnę o czemś, gdy niewiadomo skąd przyjdzie mi coś na myśl, i t. p. Tego rodzaju wypadki opisał Freud obszernie w swem dziele p. t. „Psychopatologia życia codziennego” (zob. III). Dla wyjaśnienia przytoczę przykład: Brauchle (zob. I, str. 11) opowiada o lekarzu, który, gratulując swemu koledze jakiejś szczęśliwie przeprowadzonej kuracji, powiada mu, że jest on istotnie wybitnym „psychopata”. Była to oczywiście pomyłka, gdyż chciał powiedzieć psychopatologiem, nie miał zaś zamiaru mówiać w niego choroby umysłowej. Pomyłka jednak była uwarunkowana nieświadomym kompleksem niechęci i zawiści, które wobec niego odczuwał. Tego rodzaju przykładów przytaczają psychoanalitycy bardzo dużą ilość. Poza drobnymi pomyłkami warunkują kompleksy nieświadome treść naszych marzeń sen-

nych. Każdy sen jest, według Freuda, właściwie spełnieniem jakichś stłumionych pragnień, przeważnie natury seksualnej, i to często jeszcze z czasów wczesnego dzieciństwa. W snach jednak kompleksy nieświadome nie zjawiają się w swej właściwej postaci, lecz wskutek istniejącej cenzury, która ich do świadomości nie dopuszcza, przybierają pewne, napozór niewinne formy. Coprawda Henning (zob. I, str. 80) na podstawie swych badań twierdzi, że moment seksualny występuje w snach zawsze bez maski, w swej właściwej postaci, lecz na to zdanie psychoanalitycy się nie godzą. Ażeby zatem sen zrozumieć i wytłumaczyć, trzeba znać tę symbolikę snów, którą psychoanaliza dokładnie wypracowała. Kompleksy nieświadome odgrywają również dużą rolę w intelektualnych procesach twórczych; cały szereg pomysłów, np. artystycznych, wiele podań, mitów, wizerzeń i t. p. jest właśnie wynikiem ich działania. Zdradzają się one również w pewnych formach naszego zachowania się, w jakichś ruchach drobnych, symbolicznych, z których sobie sami sprawy nie zdajemy, a które psychoanalitik potrafi wyjaśnić. Wreszcie, gdy kompleksy są bardzo intensywne i gdy natrafiają na odpowiednie podłoże fizyczne, wówczas powodują cały szereg chorób nerwowych, w pierwszym rzędzie histerję z jej groźnie niekiedy przedstawiającymi się symptomami, które nie mają żadnych podstaw organicznych. Choroby tego rodzaju są bardzo często ucieczką jednostki przed jakimiś trudnościami, z którymi świadomie nie potrafi sobie dać rady. Wykrycie kompleksów, powodujących daną chorobę, prowadzi z reguły do wyzdrowienia pacjenta. Na tem polega metoda leczenia psychoanalitycznego.

Psychoanalitycy na podstawie obszernego materiału ustalili pewne kompleksy typowe, jak np. kompleks Edypa, kompleks kastracyjny i t. d., i twierdzą, że kompleksy nieświadome są z reguły natury seksualnej, gdyż popęd seksualny

jest jednym z najsilniejszych, a najczęściej w naszych warunkach życiowych stłumianym. Dla uniknięcia nieporozumień zaznaczyć jednak należy, że w psychoanalizie popęd seksualny jest użyty w znaczeniu znacznie szerszym, niż potoczne. Występuje on według Freuda już u małych dzieci w pierwszym roku życia i rozwija się w pewien typowy sposób. Dokładniejsze przedstawienie tej sprawy, która odbiega od naszego tematu, można znaleźć w książce Mirskiego (zob. I).

28. Metody psychoanalityczne. Do badania nieświadomych kompleksów psychicznych stworzyli psychoanalitycy specjalne metody, z których najważniejsze są: 1) wyjaśnianie marzeń sennych oraz 2) t. zw. metoda swobodnego kojarzenia, polegająca na tem, że osoba badana ma opowiadać wszystkie myśli, jakie przychodzą jej do głowy w związku z jakimś zdarzeniem, pomyłką, snem lub t. p., o które wypytuje ją psychoanalitik. Luźne wypowiedzi, starannie zanotowane, zawierają materiał, umożliwiający rekonstrukcję kompleksu nieświadomego. Metod psychoanalitycznych nie można jednak stosować mechanicznie, nie są one bowiem tego rodzaju, by na ich podstawie można było według ustalonych reguł dokładnie wyliczyć lub wywnioskować, jaki kompleks nieświadomy u danego osobnika odgrywa najważniejszą rolę, lecz badacz musi rozporządzać jeszcze dużą dozą doświadczenia życiowego i musi posiadać pewną intuicję, by mógł trafnie kompleksy nieświadome wykrywać. Tak się przedstawiają główne myśli psychoanalizy.

29. Psychologia indywidualna Adlera. Psychologia indywidualna Adlera przyjmuje główne założenia psychoanalizy, t.j. determinizm oraz istnienie zjawisk psychicznych nieświadomych, a różni się od niej swymi poglądami na treść nieświadomego. Zdaniem Adlera istnieje w każdym człowieku i n s t y n k t m o c y, to jest jakieś dążenie do do-

skonałości, mniej więcęj to samo, co potocznie oddawna nazywamy ambicją oraz pewne uczucie wspólności z innymi ludźmi, do których każdy musi się w swem życiu dostosowywać. Już bardzo wczesnie poznaje każdy osobnik na podstawie subiektywnej oceny pewne wady i braki swej organizacji psychofizycznej oraz swego położenia socjalnego. W związku z tem występują w nas bardzo przykre stany emocjonalne, t. zw. **u c z u c i a m n i e j s z e j w a r t o ś c i**, których za wszelką cenę pragnęlibyśmy uniknąć. Wskutek tego całe nasze życie, zachowanie się i praca są dążeniem do usunięcia zauważonych wad i braków, do uniknięcia uczuć mniejszej wartości. One wyznaczają niejako linię naszego życia i cały nasz rozwój odbywa się właśnie w kierunku skompensowania niedostatków naszego organizmu psychofizycznego. Mylnym jest, zdaniem Adlera, pogląd, jakoby człowiek pracował głównie w tej dziedzinie, w której okazuje największe zdolności. Zdolności wrodzone większego znaczenia nie mają i rozwój odbywa się raczej w kierunku małych zdolności, które chcemy zrekompensować. Demostenes został wielkim mówcą nie „pomimo” tego, że się jąkał, lecz właśnie „dlatego”. Podobnie wielu malarzy ma kiepski wzrok, wielu muzyków ma kiepski słuch i t. d. Wszystkie te poznania i dążenia są przeważnie nieświadome. Uczucia mniejszej wartości występują z reguły już u dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa. Małe dziecko, przebywając wśród dorosłych, jest zupełnie bezradne i niedołążne, jak karzełek wśród olbrzymów, i tę swoją sytuację odczuwa boleśnie i stara się ją wszelkimi sposobami zmienić. Oczywiście, ani te uczucia, ani dążenia nie są u rocznego dziecka świadome, lecz odbywają się właśnie w głębiach psychiki, w dziedzinie nieświadomego. Dalszy rozwój dziecka jest stopniowem uwalnianiem się od tych uczuć mniejszej wartości, gdyż dziecko, dora-

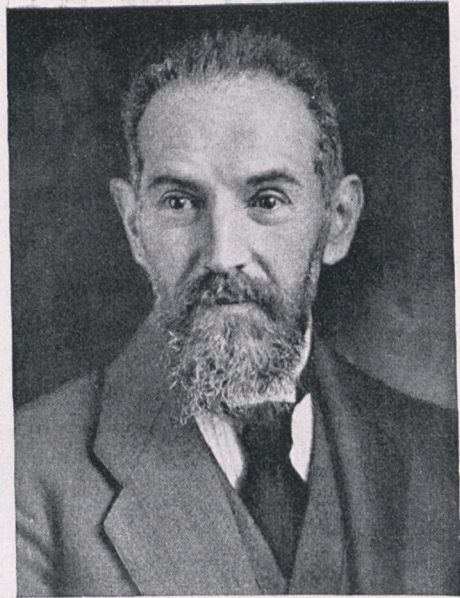
stając, dorównuje coraz bardziej dorosłym pod każdym względem. Jeśli jednak rozwój nie odbywa się normalnie, gdy wyrównanie braków jest niezupełne, wówczas u danego osobnika zjawi się choroba nerwowa, będąca właśnie dobrym sposobem uwolnienia się od uczuć mniejszej wartości; jest ona ucieczką przed koniecznością spełniania obowiązków społecznych, do czego dany osobnik nie czuje się uzdolnionym. Choroba występuje wtedy jako wystarczające usprawiedliwienie jego braków. U człowieka dorosłego działają również powyżej przedstawione tendencje i to działają nieświadomie, człowiek bowiem nie zdaje sobie sprawy ani z prawdziwego sensu, ani z celu pewnych szczegółów swego życia psychicznego i swego postępowania, które dopiero po zbadaniu treści nieświadomego, można wytlumaczyć. Metody badania kompleksów nieświadomych oraz metody leczenia są w psychologii indywidualnej takie same, jak w psychoanalizie.

30. Wstępne uwagi krytyczne.

Przedstawione powyżej poglądy psychologów głębi są ogólnie znane i spopularyzowane. Nawet w naszej ubogiej literaturze psychologicznej istnieją obszerniejsze przedstawienia omawianych kierunków, jak to poprzednio (zob. ust. 24) zaznaczyłem. Poglądy te są niewątpliwie bardzo sugestywne, zwłaszcza dla natur artystycznych, gdyż przedstawiają poetyczny obraz osobowości człowieka z tajemniczymi a potężnymi siłami, które działają gdzieś w głębiach psychiki; były też niejednokrotnie w literaturze pięknej wyzyskane. Mają one swoich fanatycznych zwolenników, którzy w nich widzą alfę i omegę całej psychologii, ale mają też i namiętnych krytyków. Wobec panującego obecnie gorączkowego ustosunkowania się do psychologii głębi, trudno jest obiektywnie i spokojnie ją ocenić. Dyskusja bowiem nad jej wartością toczy się przeważnie w sposób nienaukowy, czego przykładem jest choćby stosu-



Sigmund Freud



William Stern



Alfred Adler



John B. Watson



PLATE 10000



PLATE 10001



PLATE 10002



PLATE 10003

PLATE 10004

nek psychologów głębi do krytyków tego kierunku. Powiadają oni mianowicie, że kto nie chce przyjmować i uznawać ich poglądów, ten widocznie posiada jakieś bardzo ujemne i nie przynoszące mu zaszczytu kompleksy nieświadome i one to wywołują właśnie opór wewnętrzny przeciwko całej teorii. Krytyk powinien zatem przede wszystkim poddać się kuracji psychoanalitycznej, a wtedy, oczyszczony z tych kompleksów, uzna prawdziwość poglądów tego kierunku. Jest to, rzecz jasna, nienaukowy sposób stawiania sprawy, gdyż w dyskusji nad wartością jakiegos kierunku naukowego nie chodzi przecież o osobę krytyka i o genezę jego poglądów, lecz wyłącznie o logiczną wartość jego zarzutów. Faktu, że teorie psychologów głębi nie są czemś pewnym i wystarczająco uzasadnionem, dowodzi już samo istnienie kilku niezgodnych poglądów na treść nieświadomego, które wobec tego równocześnie nie mogą być prawdziwe.

31. Schematy konstrukcji myślowych psychologów głębi. Cała psychologia głębi nie opiera się na żadnym nadzwyczajnym „odkryciu”, jak to niekiedy jej zwolennicy twierdzą, lecz jest, ściśle rzecz biorąc, tylko hipotetyczną konstrukcją myślową, która chce wyjaśniać pewne zjawiska fenomenologiczne, to znaczy dane w doświadczeniu wewnętrznym lub zewnętrznym, przy pomocy zjawisk psychicznych nieświadomych, a więc pewnych czynników pozafenomenologicznych. W tem ujęciu jest też ona pewnego rodzaju systemem metafizycznym.

W krótkim sformułowaniu można przedstawić całą zasadniczą konstrukcję w dwu następujących schematach:

a) Dla wyjaśnienia jakiegos świadomego zjawiska psychicznego lub symptomu fizycznego szukają psychologowie głębi jego przyczyny w odległej przeszłości, przewaźnie już we wczesnem dzieciństwie danej jednostki, i powiadają, że w przeszłości istniało zapewne jakieś zjawisko psychiczne, które póź-

niej zostało zapomniane lub stłumione, a obecnie wywołuje właśnie to zjawisko, o którego wyjaśnienie chodzi. Ponieważ zaś przyczyna nie może działać na odległość, więc przyjmują, jako łącznik między obu zjawiskami, kompleksy psychiczne nieświadome, zakładając, że one właśnie bez przerwy istniały w nieświadomości i ulegały tam pewnym zmianom i przekształceniom. W tym wypadku przyczyna i skutek są zjawiskami fenomenologicznymi, nieświadomym jest tylko łącznik tych dwóch zjawisk, czasowo od siebie odległych.

b) Obok tego schematu przyjmują psychologowie głębi i drugi, różniący się tym szczegółem, że sama przyczyna jest zjawiskiem psychicznem nieświadomem i nie była nigdy dana w doświadczeniu.

Tak się przedstawiają zasadnicze schematy poglądów psychologów głębi. Niekiedy podają oni jeszcze przykłady, w których i przyczyna i skutek są świadome i czasowo ze sobą sąsiadują, nieświadomym jest tylko ich wzajemny stosunek; mianowicie dany osobnik nie zdaje sobie sprawy jedynie z tego, że dane zjawisko jest skutkiem właśnie tej przyczyny. Tego rodzaju przykład podaje Pfister (zob. I, str. 35), opowiadając o 16-letnim chłopaku, który oddawał się onanii i oprócz tego okradał matkę. Jego winy ciążyły mu bardzo i chciał się przyznać do nich matce, jednakże nie mógł się na szczere wyznanie zdobyć. Zrozpaczony swoją słabością pomyślał, że jest „zupełnie bezradny, jakby w ciemnościach zawieszony na nitce”. Na drugi dzień rano istotnie nie mógł nic widzieć, jakgdyby oślepił i odczuwał dziwne bóle w krzyżach. Pfister twierdzi, że to myśli wieczorne były przyczyną wymienionych symptomów nerwowych. W tym przykładzie i przyczyna i skutek są zjawiskami świadomymi, czasowo sąsiadującymi ze sobą, a tylko ich związek wzajemny nie jest danej jednostce znany. Tego rodzaju wypadki

nie są jednak typowymi dla psychologii głębi i, wbrew zdaniu Pfistera, nie wymagają dla swego wyjaśnienia hipotezy o istnieniu kompleksów nieświadomych, gdyż związek między naszymi zjawiskami psychicznymi a ruchami fizycznymi wogóle nie jest nam znany. Nikt nie wie przecie, jak to się dzieje, że postanowienie podniesienia ręki wywołuje odpowiedni ruch, a hipoteza zjawisk psychicznych nieświadomych niczego w tej kwestji wyjaśnić nie może. W przykładzie Pfistera zastanawiającą okolicznością jest chyba fakt, że pewne myśli wywołały odpowiednie zmiany fizjologiczne niedowolne.

32. Dwie zasadnicze wątpliwości.

Rozpatrując powyższe schematy, widzimy, że głównie dwie kwestje mogą wzbudzać wątpliwości i powinny stać się przedmiotem dyskusji, mianowicie: 1) czy rzeczywiście istnieją jakieś kompleksy nieświadome w człowieku; czy psychologowie głębi mają na to wystarczające dowody lub też czy mogą wykazać korzyści, jakie z przyjęcia tego założenia psychologja może odnieść, i 2) czy faktycznie zachodzi związek przyczynowy między zjawiskami psychicznymi, czasowo od siebie odległymi? Tego rodzaju bowiem dwa twierdzenia występują w przedstawionych konstrukcjach psychologów głębi. Odnośnie do pierwszej kwestji, zaznaczyć jeszcze należy, że dyskusji wymaga tylko sprawa istnienia zjawisk psychicznych nieświadomych, bo to, że pewne czynniki fizjologiczne, nieświadome, to znaczy takie, o których nic nie wiemy, wpływają na nasze życie psychiczne, jest faktem, którego nikt negować nie może. Wiemy przecie, że np. zmiana składu chemicznego krwi, pod wpływem wydzielania gruczołów dokrewnych, z której sobie bezpośrednio sprawy zdać nie możemy, wpływa decydująco na nasze życie uczuciowe i t. d. Wątpliwą zaś jest tylko kwestja istnienia zjawisk psychicznych nieświadomych. Musimy się więc zastanowić nad tem, czy

i jakie mają psychologowie głębi dowody w tej sprawie. Niestety, w ich pracach o kwestji uzasadnienia bardzo rzadko i bardzo niewiele się mówi. Jednakże można wyszukać trzy dowody, które obecnie przedstawię.

33. Przyczynowy i terapeutyczny dowód istnienia kompleksów nieświadomych. Pierwszym dowodem, który można nazwać „p r z y c z y n o w y m”, gdyż opiera się na pewnym ogólnym twierdzeniu o związkach przyczynowych, byłaby konieczność istnienia łącznika pomiędzy czasowo odległą przyczyną i skutkiem. W tym dowodzie przyjmuje się mianowicie założenie, że przyczyna może działać tylko bezpośrednio przez czasowe zetknięcie się ze skutkiem. Nie dyskutując słuszności tego założenia, które nie jest oczywiste ani ogólnie przyjmowane, lecz, uważając je za prawdziwe, zaznaczę jednak, że potrzebnym łącznikiem mogą być pewne zmiany anatomiczne lub fizjologiczne w systemie nerwowym, podobnie, jak odnośnie do analogicznych objawów pamięci, sądzimy naogół, że łącznikiem są jakieś ślady, „engramy” w korze mózgowej.

Drugim dowodem, najczęściej przez psychologów głębi przytaczanym, jest dowód t e r a p e u t y c z n y. Twierdzą oni mianowicie, że wykrycie kompleksów nieświadomych prowadzi w całym szeregu wypadków chorobowych do wyleczenia pacjenta, a wobec tego, powiadają, kompleksy nieświadome musiały istnieć i być przyczyną choroby. Kwestji wartości leczniczej poglądów psychologii głębi nie mogę, jako laik, rozpatrywać; jest to sprawa, w której głos decydujący należy do psychjatrów i neurologów. Nadmienię tylko, że wśród lekarzy specjalistów są zdania na tym punkcie podzielone. Cały szereg bardzo wybitnych lekarzy nie uznaje wartości tego kierunku, np. prof. Bumke (zob. I i II), jeden z najwybitniejszych współczesnych psychjatrów niemieckich. Twierdzą natomiast, że nawet gdyby wartość lecznicza

tego kierunku była niewątpliwą, mimo to pomyślne wyniki kuracji bynajmniej nie dowodziłyby istnienia kompleksów nieświadomych. Gdy bowiem lekarz po kilkumiesięcznej analizie powie choremu, że przyczyną jego choroby są takie a takie kompleksy nieświadome, pacjent przyzna mu rację i choroba ustąpi — możemy wnioskować z tego tylko tyle, że pewne powiedzenia i postępowanie lekarza wywołały pożądany skutek. Jak się to stało, w jaki sposób te środki działały, pozostaje dla nas rzeczą nieznaną. Być może, że chodzi tu tylko o pewną sugestię, o przekonanie, jakie lekarz potrafił w pacjenta wpoić. Skuteczność lekarstwa nie mówi jeszcze zupełnie nic o sposobie, w jaki to lekarstwo działa, i nie dowodzi wcale słuszności teorii, na ten temat skonstruowanej. Historia medycyny podaje, że Paracelsus na podstawie pewnych rozważań astrologicznych doszedł do przekonania, że rtęć jest najlepszym lekarstwem na lues. Istotnie lekarstwo to okazało się skutecznym i jest do dziś dnia przez lekarzy stosowane, jakkolwiek w trafność jego spekulacji astrologicznych nikt dzisiaj nie wierzy.

Sprawę tę można jeszcze wyjaśnić na innym przykładzie. Przypuśćmy, że jakieś kilkuletnie dziecko boi się pieca i nie chce się do niego zbliżyć, gdyż ktoś mu opowiedział, że w piecu siedzi czarownica, która porywa małe dzieci, a ono w to uwierzyło. Jeśli zechcemy wyleczyć dziecko z tej obawy, nie możemy gwałtem go do pieca przyciągać i pokazywać mu, że wewnątrz nikogo niema, gdyż w ten sposób rozdrażnilibyśmy je tylko i właśnie wzmoгли obawę. Jednakże można mu opowiedzieć zmyśloną historję, że w czasie gdy ono było na przechadzce, przyszedł kominiarz, wymiół piec i zabrał czarownicę tak, że obecnie w piecu już nikogo niema. Jeśli dziecko uwierzy w tę historję, przestanie się obawiać pieca; kuracja da zatem wynik pomyślny. A przecie nikt nie powie, iż fakt skuteczności kuracji dowodzi, że w piecu

istotnie była czarownica i że kominiarz ją rzeczywiście usunął. Analogiczny stan rzeczy w chorobach nerwowych uważa się jednak za wystarczający dowód istnienia kompleksów nieświadomych, to też niektórzy uczeni (zob. np. Strasser I) zaliczają psychologję głębi poprostu do zabobonów.

W związku z omawianiem tego do- wodu dodam nawiasowo, że w wielu przykładach, podawanych przez psychoanalitików, np. przez Pfistera (zob. I, str. 37), usunięcie jednego symptomu metodą psychoanalityczną nie powraca jeszcze zdrowia choremu, gdyż na miejsce usuniętego zjawia się jakiś inny symptom chorobowy. Moznaby z tego wnosić, że przyczyną choroby jest jakiś czynnik organiczny, może zaburzenia w wydzielaniu gruczołów dokrewnych, a pewne myśli lub inne zjawiska psychiczne wyznaczają tylko sposób, w jaki się te zaburzenia nazewnątrz objawiają. U człowieka zdrowego bowiem analogiczne myśli żadnych chorobowych skutków ani objawów nie wywołują. Leczenie psychoanalityczne nie byłoby więc usuwaniem przyczyn choroby, lecz tylko symptomów.

34. Dowód z natury zjawisk psychicznych. Trzecim wreszcie dowodem, z jakim się u psychologów głębi można spotkać, a który można nazwać *d o w o d e m z n a t u r y z j a w i s k p s y c h i c z n y c h*, jest zwrócenie uwagi na fakt, że zjawiska psychiczne posiadają cechę świadomości w różnym stopniu. Innemi słowy świadomość, jako cecha zjawisk psychicznych, ulega znacznym zmianom intensywności i wobec tego można przypuszczać, że są także i takie zjawiska psychiczne, w których intensywność tej cechy spada do zera, a mimo to zjawiska psychiczne istnieją nadal, w innych swych cechach niezmiennione. Wiemy dobrze, że pewne myśli, uczucia lub pragnienia występują niekiedy w naszym życiu psychicznym z wielką wyrazistością, kiedy indziej zaś

te same zjawiska psychiczne są bardzo mgliste, przelotne i tak mało intensywne, że trudno nam nawet zdać sobie z nich sprawę. Często jakaś myśl przejdzie nam przez głowę tak szybko i w tak mglistej postaci, że dopiero po długim namyśle i przy dużym wysiłku potrafimy ją sobie przypomnieć i sformułować w słowach. Fakt więc stopniowania tej cechy zjawisk psychicznych, którą nazwiemy ich wyrazistością lub świadomością, można łatwo w doświadczeniu wewnętrznym stwierdzić. Czy więc istotnie można przypuszczać, że istnieją również zjawiska psychiczne, które tej cechy wogóle nie posiadają? Zdaje mi się, że takie przypuszczenie byłoby prawdopodobne i możliwe tylko wtedy, gdyby chodziło o jakąś cechę drugorzędą, nieistotną. Jeśli zaś chodzi o cechy istotne, a za taką uważam świadomość, wówczas musi zawsze istnieć chociażby jakaś minimalna ilość tej cechy, by dane zjawisko wogóle istniało. Moją myśl postaram się wyjaśnić na pewnym przykładzie. Cechą istotną kamienia jest jego ciężar. Jak wiemy, cecha ta może ulegać stopniowaniu; obok olbrzymich głazów, ważących kilka tysięcy kilogramów, znamy kamienie małe, wagi jednego kilograma i możemy jeszcze taki kamień porozbijać młotkiem na tak drobne kamyczki, że nawet dokładną wagą zważyć ich już nie potrafimy. Ciężar więc, jako cecha kamienia, może ulegać stopniowaniu, czyż jednak można przypuścić, by cecha ta zupełnie zniknęła, a kamień w dalszym ciągu istniał? Jest to oczywiście niemożliwością; kamienia bez ciężaru nie ma, gdy zniknie ciężar, znika równocześnie i kamień, gdyż bez tej cechy, istotnej dla niego, istnieć nie może. Inaczej ma się sprawa z cechami nieistotnymi, np. z zawartością żelaza lub krzemu w kamieniu. Podobnie cechą istotną zjawisk psychicznych jest świadomość i wobec tego sądzę, że zjawiska psychiczne nieświadome istnieć nie mogą.

35. Bezżyteczność założenia o istnieniu kompleksów nieświadomych. Przedstawiłem najważniejsze dowody, jakie na poparcie swego założenia mogą psychologowie głębi przytoczyć. Są one, jak widzieliśmy, fałszywe, co jednak nie przesądza jeszcze sprawy, że sama teza może być prawdziwą. Zresztą możemy tę tezę o istnieniu zjawisk psychicznych nieświadomych traktować jako założenie i bez względu na to, czy da się ona udowodnić, rozpatrzyć, czy jest ona pożyteczną dla pracy naukowej. Gdyby się udało wykazać jej pożytek, w takim razie — zgodnie z zasadami metodologii — zasługiwałaby na przyjęcie. Pożyteczne zaś byłoby omawiane założenie w tym wypadku, gdyby pozwalało nam na przewidywanie zjawisk przyszłych. Tak jednakże niestety nie jest. Jeżeli nawet przy pomocy metod psychoanalitycznych „wykryjemy” u danej jednostki jakieś kompleksy nieświadome, wyjaśniają nam one zawsze jakieś fakty przeszłe lub już istniejące. Jest to zatem wyjaśnianie *ex post* tego, co jest lub co było, a nie umożliwia nam przewidywania tego, co ma nastąpić. Tych zdarzeń bowiem, myśli i pragnień, które mogą utworzyć kompleksy nieświadome i później wpływać na życie świadome, jest w życiu każdej jednostki tak wiele i sposób ich wpływania jest tak różnorodny, że niewiadomo, które z nich i w jaki sposób będą działać. To też znając nawet dokładnie — co jest praktycznie niemożliwe — wszystkie przeszłe przeżycia, nie potrafimy jednak niczego o przyszłości powiedzieć. Wobec tego kompleksy nieświadome mogą, jak powiedziałem, służyć tylko do wyjaśniania tego, co już istnieje, w tym zaś wypadku wyjaśnianie czynnikami hipotetycznymi, których empirycznie stwierdzić nie można, **z a d n e j w a r t o ś c i n a u k o w e j** nie przedstawia. Widzimy zatem, że niema ani konieczności ani potrzeby lub pożytku z przyjmowania hipotezy o istnieniu kompleksów nieświadomych i wątplię nawet, czy

kto naprawdę — nie w powieściach — może być przekonany o tem, że działają w nim jakieś tajemnicze i nieznanne mu siły i że one kierują jego życiem, choć mu się zdaje, że sam świadomie i celowo niem rządzi.

Przyjęcie zaś tej hipotezy jest stanowczo niekorzystne, gdyż przenosi badania w dziedzinie pozaempiryczne i otwiera szeroko wrota fantastycznym i dowolnym zupełnie spekulacjom, opuszczającym już zdecydowanie teren nauki. Stąd pochodzą różne poglądy na treść nieświadomego wśród psychologów głębi, o czem powyżej (ust. 30) mówiłem. Freud sam potępia t. zw. „dziką psychoanalizę”, jednakże, gdy się przyjmie hipotezę zjawisk psychicznych nieświadomych, cała ta teoria — nie wyłączając poglądów Freuda — inną być nie może. Sądzę zatem, że kompleksy nieświadome i związana z niemi mitologia znikną po pewnym czasie z nauki, podobnie jak bez śladu zniknęły archeusy i inne podobne pojęcia fizjologów średniowiecza, a im prędzej się to stanie, tem lepiej.

36. Działanie zjawisk psychicznych, czasowo odległych. Przejdźmy teraz do rozpatrzenia drugiej kwestji (zob. ust. 32), t. j. pytania, czy jakieś przeżycia psychiczne mogą być przyczyną innych zjawisk psychicznych lub zmian fizjologicznych, choć są od nich czasowo odległe. Otóż jeśli za przyczynę uważamy jakieś zjawiska psychiczne, które nigdy świadomieni nie byli, musimy — zgodnie z poprzedzającemi wywodami — tego rodzaju próbę wyjaśnienia, jako zupełnie nienaukową, odrzucić. Jeśli jednak za przyczynę przyjmujemy jakieś odległe zjawiska świadome, wówczas, jak sądzą, tego rodzaju przypuszczenie jest bardzo prawdopodobne i otwiera dla psychologii wiele pojętych możliwości. Znamy bowiem zjawiska psychiczne, których wpływ rozciąga się bezwątpienia na dłuższy okres czasu; są to mianowicie postanowienia i motywy, które wyzna-

czają późniejszy bieg myśli lub sposób zachowania się, choć same nie muszą się ponownie uświadamiać. Eksperymentalnie stwierdzono tego rodzaju zjawiska w badaniach nad t. zw. sugestją posthipnotyczną, którą z pośród psychologów zajmował się np. N. Ach (zob. I, str. 187 i n.). Bardzo więc prawdopodobne jest przypuszczenie, że i inne zjawiska psychiczne, np. pragnienia, mogą również działać na dłuższy okres czasu i że zmiany, przez nie wywoływane, mogą być także niedowolne, t. j. takie, których przez świadome postanowienie wywoływać nie potrafimy. Łącznikiem między odległemi czasowo przyczyną i skutkiem mogą być jakieś nieznanne nam bliżej zmiany anatomiczne lub fizjologiczne. Zastępując hipotetyczne kompleksy nieświadome nieznanemi również zmianami fizjologicznymi, zyskujemy jednak to, że 1) nie wprowadzamy nowego rodzaju zjawisk, różnego od fizycznych i psychicznych świadomych, 2) że możemy mieć nadzieję bezpośredniego ich poznawania w miarę rozwoju odpowiednich nauk przyrodniczych i 3) że musimy o tych zmianach mówić w terminach anatomji i fizjologii, co ograniczy dowolne, fantastyczne kombinacje, a funkcji psychicznych, np. rozumowania, tym procesom przypisywać nie możemy.

Godząc się więc na tę część konstrukcji myślowej psychologów głębi, zaznaczam jednak, że przy stwierdzaniu związku przyczynowego między dawno, w przeszłości, istniejącą przyczyną a teraźniejszym skutkiem, należy zachowywać zawsze daleko posuniętą ostrożność, gdyż od stwierdzenia związku przyczynowego do ulegania jakiemuś zabobonowi jest tylko jeden krok. W jaki sposób można stwierdzić związek przyczynowy, o tem poucza nas logika i metodologia, i tych reguł, nad których stosowaniem psychoanalitycy się nie zastanawiają, trzeba ściśle przestrzegać. Sam fakt jakiejś zgodności lub podobieństwa obu członów danego stosunku nie wystar-

cza, by stwierdzić już istnienie związku przyczynowego. O wyjaśnieniach zaś psychologów głębi przeważnie można powiedzieć, że mogło tak być, jak oni powiadają, ale że mogło być i zupełnie inaczej; konieczności żadnej psychologowie głębi nie wykazują. Ulegają oni również złudzeniu, jakoby ich wyjaśnienia były bardziej dokładne, aniżeli wyjaśnienia dawnej psychologii. Gdy ktoś zrobił pomyłkę, np. przy pisaniu, wówczas dawna psychologia wyjaśniała ten fakt zmęczeniem lub chwilową nieuwagą. Psychologowie głębi powiadają, że takie wyjaśnienie nie wystarcza, gdyż nie mówi nam, dlaczego pomyłka nastąpiła w tym właśnie miejscu tekstu, przy tym wyrazie, a nie gdzie indziej, i dla wystarczającego wyjaśnienia wyszukują zaraz kompleksy nieświadome. Jednakże stwierdzić należy, że i te, podawane przez nich kompleksy nieświadome, mogły działać inaczej, mogły zaznaczyć swą obecność w całym szeregu innych pomyłek i że wobec tego kwestja, dlaczego właśnie w tym wyrazie pomyłka nastąpiła, pozostaje nadal niewyjaśniona.

37. Dodanie strony psychologii głębi i jej znaczenie dla pedagogiki. Kończąc omawiane krytyczne tego kierunku, zaznaczę jako dodatnie jego strony po 1) tendencję wyjaśniania pewnych zjawisk psychicznych przez powoływanie się na przeżycia, chociażby czasowo odległe, co — jak sądzę — stanie się trwałą zdobyczą psychologii, oraz po 2) podkreślenie ważności wczesnego dzieciństwa dla całego dalszego życia jednostki, na co psychologia za mało dotychczas zwracała uwagi. Ponadto w dziełach psychologów głębi znajdujemy wiele trafnych i ciekawych obserwacji życia psychicz-

nego, błędnie tylko opisanych, gdyż zgodnie ze zdaniem Bleulera (zob. Bumke II, str. 75), sądzę, że wiele zjawisk, uważanych przez nich za nieświadome, były w rzeczywistości świadome, lecz bardzo przelotnymi zjawiskami psychicznymi, i to tego specjalnego rodzaju, o których człowiek niechętnie myśli, których się wstydzi i do których nie chce się przyznawać, nawet przed sobą samym. W tych wypadkach między psychologami głębi a psychologami innych kierunków zachodzi tylko mało znacząca różnica terminologiczna.

Wreszcie dodam jeszcze, że kierunek psychologii głębi wywarł i wywiera znaczny wpływ na pedagogikę, specjalnie o ile chodzi o wychowywanie dzieci trudnych do prowadzenia. Istnieją osobne zakłady wychowawcze, poradnie i t. d., w których w myśl zasad psychologii głębi pedagogowie zajmują się leczeniem i wychowywaniem takich dzieci. Istnieją również osobne podręczniki i dzieła, niektóre z nich nawet w przekładzie polskim, jak np. Pfistera (zob. II) w tłumaczeniu Mirskiego, Greena (zob. I) i innych. Lecz o tych sprawach będzie obszerniej mowa w innych artykułach Encyklopedji.

Na tem kończę charakterystykę psychologii głębi; pozostaje nam jeszcze do omówienia ostatni z nowych kierunków t. j. *psychologia obiektywna*, różniąca się zasadniczo od dawnej psychologii i od wszystkich innych kierunków psychologicznych swą odmienną oceną metody introspekcyjnej, którą przedstawiłem jako trzeci rys. charakterystyczny dawnej psychologii (zob. ust. 11).

SPÓR O METODĘ INTROSPEKCYJNĄ.

38. Punkt wyjścia psychologii obiektywnej. Punktem wyjścia ostatniego z nowych kierunków, to jest psychologii obiektywnej, było z wątpienie

o naukowej wartości metody introspekcyjnej. Już w pierwszym rozdziale mówiłem, że metoda introspekcyjna była podstawową

metodą „dawnej psychologii”; dodać należy, że jest to jedyna bezpośrednia metoda psychologiczna, bez której badanie życia psychicznego staje się wogóle niemożliwe. Otóż psychologowie obiektywni uważali właśnie tę metodę za przyczynę niepowodzeń dawnej psychologii i wysunęli przeciwko niej cały szereg poważnych zarzutów. W pierwszym rzędzie twierdzili, że wyniki, przy jej pomocy osiągnięte, są niezgodne i że ona do ogólnych, przez wszystkich uznawanych wyników prowadzić zgoła nie może, gdyż sądy, na jej podstawie wydawane, nie dadzą się sprawdzić. W przeciwieństwie do innych nauk empirycznych, w których wyniki, uzyskane przez jednego badacza, są natychmiast kontrolowane przez szereg innych badaczy i, skoro okażą się prawdziwymi, wchodzi na stałe w skład danej nauki, w psychologii, pomimo niemiejszej pracy i wysiłków, wyniki uzyskane przez jednego badacza są stale negowane przez innych i stają się tylko punktem wyjścia sporów i polemik. Przyczyną tego jest — według psychologów obiektywnych — właśnie niesprawdzalność sądów introspekcyjnych. Zjawiska psychiczne są bowiem dane w doświadczeniu wewnętrznym tylko poszczególnym jednostkom i nikt drugi nie może mieć bezpośredniego wglądu w życie psychiczne innej osoby. Jeśli więc ktoś twierdzi, że przeżywa pewne określone zjawiska psychiczne, prawdziwości jego twierdzenia skontrolować nie możemy, musimy mu zatem albo ślepo wierzyć, albo też jego twierdzenie odrzucić. Kierować się przytem możemy jedynie subiektywnym zaufaniem, jakie do danej jednostki posiadamy, a które będzie u różnych badaczy zmienne, bo temu samemu człowiekowi jedni ludzie ufają, a drudzy nie. Nauka zaś oparta na tego rodzaju subiektywnych podstawach, nauka o przedmiotach, których „dotknąć” („*intangibles and unapproachables*”, jak mówi Watson, zob. II, str. 6) nie można, jest wogó-

le niemożliwa. Psychologowie obiektywni odrzucają więc metodę introspekcyjną, nie uważając jej za metodę naukową, a wskutek tego muszą też zrezygnować z badania życia psychicznego, które jedynie przy pomocy introspekcji możemy poznawać.

39. Przedmiot badań psychologii obiektywnej i jej stosunek do psychologii introspekcyjnej. Powstaje więc fakt poniekąd paradoksalny, że istnieje kierunek psychologiczny, który nie zajmuje się wcale badaniem życia psychicznego. Czemże więc zajmuje się psychologia obiektywna i dlaczego ten kierunek naukowy również do psychologii zaliczamy? Psychologia obiektywna chce badać zachowanie się, postępowanie człowieka i stąd pochodzi jej nazwa angielska, która się ogólnie rozpowszechniła, mianowicie „*behavior*” lub „*behaviour*” znaczy w języku angielskim zachowanie się). Behawioryści chcą badać to tylko, co można ująć zmysłami, zapomocą doświadczenia zewnętrznego, a zatem zachowanie się człowieka, jego ruchy i zmiany fizjologiczne, które w nim zachodzą. Chcą to zachowanie się analizować i wykrywać zależność poszczególnych form postępowania o d w a r u n k ó w f i z y c z n y c h, nie przyjmując zupełnie zależności od zjawisk psychicznych. Dla nich człowiek jest pewnego rodzaju „robotem” (zob. Mac Dougall I), maszyną ogromnie skomplikowaną, zależną w swem funkcjonowaniu od tysiąca rozmaitych warunków fizycznych, ale zawsze tylko maszyną.

Mimo to behawioryzm jest kierunkiem psychologicznym, gdyż behawioryści sądzą, że potrafią rozwiązać wszystkie te problemy, które stawiała sobie dawna psychologia, i że pracują na tem samym polu badań, na którym pracuje psychologia introspekcyjna.

Zrozumieć to można w dwojaki sposób; musimy bowiem odróżnić dwie for-

my behawioryzmu, albo raczej dwie fazy w jego rozwoju. Pierwszą formą jest t. zw. *b e h a w i o r y z m m e t o d y c z n y*, t. zn. behawioryzm, który przyjmuje wprawdzie, że istnieją zjawiska psychiczne, lecz sądzi, że nie mogą być one przedmiotem badań naukowych wskutek braku odpowiedniej metody. Analogiczna sytuacja zachodzi np. w astronomii: mianowicie wiemy, że powierzchnia księżyca po stronie stale od ziemi odwróconej ma również jakiś określony wygląd, że będą tam prawdopodobnie jakieś góry, kratery i t. d., podobnie jak na stronie nam znanej, jednakże badać tej części powierzchni nie możemy, gdyż nie mamy żadnego sposobu wejrzenia na tę odwróconą stronę. Księżyc bowiem, jak wiadomo, jest stale zwrócony jedną i tą samą stroną do ziemi. Podobnie behawioryści metodyczni, nie negując istnienia życia psychicznego, uważają jego badanie za niemożliwe. By zaś zrozumieć, dlaczego oni mimo to zaliczają swą naukę do psychologii, trzeba wprowadzić założenie paralelizmu psychofizycznego. Jeśli każdemu zjawisku psychicznemu odpowiadają jakieś zmiany fizjologiczne i jeśli jedno i drugie są tylko dwiema stronami jednego i tego samego koła, jak to uczył del Fechner (zob. II, str. 249), wówczas możemy te same problemy badać albo od strony wewnętrznej, t. j. metodą introspekcyjną, albo od strony zewnętrznej, t. j. badając zachowanie się człowieka — i tę drugą drogę uważają behawioryści metodyczni za jedynie możliwą.

Istnieje jednak druga forma behawioryzmu, którą możnaby nazwać *b e h a w i o r y z m e m r a d y k a l n y m*, lub materialistycznym. John B. Watson, jeden z najwybitniejszych behawiorystów, powiada (zob. II, str. 17), że są to dwie fazy w rozwoju tego kierunku. Z początku behawioryzm występował nieśmiało, w umiarkowanej formie behawioryzmu metodycznego, dopiero póź-

niej, gdy już zdobył sobie pewne uznanie i pewną ilość zwolenników, wystąpił w formie drugiej, bardziej radykalnej. Behawioryści radykalni twierdzą bowiem, że wogóle życia psychicznego niema. Nazwy zjawisk psychicznych są to ich zdaniem tylko tradycyjne reakcje werbalne, któremi się posługujemy, gdyż do tego przyzwyczailiśmy się, lecz które nie oznaczają żadnych realnie istniejących przedmiotów. Np. wyraz „myślenie” jest właśnie taką reakcją werbalną. Gdy spytamy, co znaczy ten wyraz, otrzymamy cały szereg różnych, niezgodnych odpowiedzi, co dowodzi, że ludzie, posługujący się tym wyrazem, nie wiedzą, co on znaczy. Sprawa natomiast przedstawia się całkiem prosto. Istnieje naprawdę tylko mowa jako szereg ruchów bardzo skomplikowanej aparatury głosowej. Mowa może być głośna, może być cicha, możemy mówić szeptem i możemy mówić tak cicho, że nikt nas nie usłyszy. To zupełnie ciche mówienie, czyli szereg drobnych ruchów mięśni głosowych, jest właśnie myśleniem. Zdaniem zatem behawiorystów radykalnych nazwy zjawisk psychicznych są właściwie nazwami pewnych ruchów lub innych zmian fizjologicznych organizmu, albo też wogóle nic nie oznaczają. Np. wyraz „świadomość” powstał, według nich, na tle pewnych wierzeń religijnych i został wymyślony przez sprytnych kapłanów-lekarzy jedynie dla wzbudzania uczuć strachu u innych jednostek, z czego ci kapłani odnosili praktyczne korzyści. Nie oznacza zaś ten wyraz żadnego przedmiotu naprawdę istniejącego; najlepszym na to dowodem ma być fakt, że nikt go zdefiniować nie potrafił. Behawioryści zatem bez względu na formę, w jakiej występują, chcą badać to samo, co dawna psychologia, bądź to opierając się na teorii paralelizmu, bądź też interpretując w odmienny, a ich zdaniem, jedynie trafny sposób znaczenia poszczególnych wyrazów.

Jako nauka o zachowaniu się człowieka wchodzi jednak behawioryzm w skład fizjologii, wyodrębniając się z niej tylko przez to, że fizjologia zwraca uwagę głównie na poszczególne funkcje organów, podczas gdy behawioryzm zajmuje się przedewszystkiem zachowaniem się całego organizmu. Np. gdy dwóch ludzi bije się ze sobą, wówczas w tem zdarzeniu fizjologowie mogą interesować zmiany, zachodzące w obiegu krwi, procesy chemiczne w mięśniach pracujących i t. p., behawiorystę zaś zajmują poszczególne ruchy ataku lub obrony, kierunek i sposób uderzeń i t. p.

40. Informacje historyczne i bibliograficzne o psychologii obiektywnej. Omówiliśmy już przedmiot badań psychologów obiektywnych, a teraz podam kilka uwag historycznych o tym kierunku.

Behawioryzm powstał w Ameryce i jako datę jego powstania można przyjąć rok 1913, w którym ukazała się podstawowa rozprawa Watsona. (Zob. I.). Tenże autor wydał w kilkanaście lat później obszerny, syntetyczny przedstawienie swoich poglądów (zob. Watson II), na którym w dalszym ciągu niniejszego artykułu będę się głównie opierać. Behawioryzm Watsona miał naturalnie wielu poprzedników w dziejach filozofii i psychologii, jak zresztą prawie każdy dzisiaj pojawiający się kierunek myśli naukowej. Do jego poprzedników zaliczyć można filozofa francuskiego Comte'a, który również zwalczał metodę introspekcyjną (zob. o nim w rozprawie Twardowskiego II, str. 9 i nast.). Później Loeb, Beer, Flournoy i inni, na co słusznie zwraca uwagę Claparède (zob. I, str. 368), wypowiadali te same myśli, które dziś w behawioryzmie występują. Do powstania behawioryzmu przyczyniły się głównie badania nad psychologią zwierząt oraz badania fizjologiczne nad funkcjami systemu nerwowego, zwłaszcza fizjologów rosyjskich Pawłowa (zob. I) i Bechterewa (zob. I). Szereg informacji historycznych i biblio-

graficznych o omawianym kierunku można znaleźć w obszernej pracy angielskiej Robacka (zob. I) lub po polsku w krótkim artykule St. Baleya (zob. I). W języku polskim ukazała się ponadto krótka rozprawa Śniegockiego, (zob. I) o behawioryzmie, pozatem, prócz drobnych wzmianek, nikt się u nas tym kierunkiem specjalnie nie zajmował.

Behawioryzm dominuje dzisiaj w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, następnie w Rosji sowieckiej; ma również zwolenników i w zachodniej Europie z wyłączeniem Niemiec, gdzie się dotychczas nie przyjął; np. psychologowie francuscy Janet, Pierron i inni uważają się za umiarkowanych behawiorystów.

Psychologia obiektywna nie stanowi, podobnie jak i omówione poprzednio kierunki, jednolitej całości, lecz rozpada się na szereg odłamów i szkół. Przejrzyste, tabelaryczne zestawienie odmian psychologii obiektywnej znaleźć można u Robacka (zob. I, na końcu dzieła). I tak jedni behawiorysty, np. Watson, uważają, że zasadniczymi komponentami zachowania się człowieka są ruchy mięśni i zmiany w wydzielaniu gruczołów; system nerwowy natomiast odgrywa rolę drugorzędną, służąc tylko do szybszego przenoszenia podrażnień. Przeciwnie zaś, zdaniem innych behawiorystów, np. Lashleya, system nerwowy jest właśnie najważniejszym czynnikiem zachowania się, gdyż wyznacza i ruchy mięśni i zmiany w wydzielaniu gruczołów. Wśród behawiorystów możemy odróżnić pozatem odłamy bardziej umiarkowane, np. t. zw. antroponomję Huntera (zob. I), od odłamów bardziej radykalnych. A ponieważ podobne założenia znajdujemy również i w t. zw. refleksologii Bechterewa (zob. I) i t. d., wobec tego uważam, że na ogólną nazwę tego kierunku nadaje się lepiej określenie „psychologia obiektywna”, niż termin „behawioryzm”. Wszyst-

kie wymienione odłamy mają wspólny, zasadniczy punkt wyjścia, t. j. odrzucają metodę introspekcyjną i za przedmiot badania uważają zachowanie się człowieka.

41. Zasadniczy schemat badania behawiorystów. Pozytywne ich teorie przedstawię, omawiając poglądy Watsona (zob. II). Naczelne zagadnienie Watsona można sformułować następująco: chodzi o zbadanie kwestji, co wogóle człowiek przez całe swoje życie robi i dlaczego w ten a nie w inny sposób postępuje. Całe zachowanie się człowieka składa się z szeregu drobniejszych zmian fizjologicznych i ruchów, które nazywamy reakcjami. Każda reakcja jest zdefiniowana w zupełności przez bodźce, które w danej chwili na człowieka działają. Bodźce są to albo zewnętrzne procesy fizyczne, albo też wewnętrzne zmiany fizjologiczne. Niema więc ostrej granicy pomiędzy bodźcami i reakcjami, gdyż reakcja po zjawieniu się sama staje się bodźcem dla dalszych reakcyj. Na człowieka stale działa równocześnie większa ilość bodźców, które razem nazwiemy sytuacją. Każda więc reakcja jest wyznaczona przez jakąś sytuację. Celem badania psychologii obiektywnej będzie zatem poznanie, jakie reakcje wyznacza dana sytuacja i odwrotnie przez jakie bodźce została dana reakcja wywołana. Innymi słowy, szukamy związków między *S (stimulus)* a *R (reaction)*. To jest zasadniczy schemat pracy behawiorystów.

Poznanie tych związków między bodźcami a reakcjami umożliwiłoby przewidywanie reakcyj i celowe kierowanie nimi. Jeśli chcemy, by ktoś w pewien określony sposób się zachował, powinniśmy postarać się o stworzenie odpowiednich bodźców i odwrotnie, jeśli chcemy kogoś powstrzymać od niepożądaney formy zachowania się, musimy usunąć odpowiednie bodźce. Wobec tego behawioryzm, zdaniem optymistycznie na-

strojonych jego zwolenników, stanie się jedyną naukową podstawą etyki, pedagogji, polityki i t. d., pozwalając nam wpływać na postępowanie własne lub innych ludzi.

Czy jednak takie stałe związki pomiędzy bodźcami a reakcjami istnieją? Doświadczenie potoczne zdaje się temu przeczyć. Przecie np. na widok pożaru jedni ludzie będą biegli w kierunku palącego się domu, wiedzeni, mówiąc potocznym językiem, bądź to ciekawością, bądź też chęcią niesienia pomocy, inni zaś będą biegli w przeciwnym kierunku, obawiając się jakiegoś niebezpieczeństwa. Tak więc w tym przykładzie ta sama sytuacja wywołuje ruchy przeciwne.

42. Problem dziedziczenia zdolności i skłonności. Z powyższej trudności behawiorysty zdają sobie dobre sprawę, to też swoje twierdzenie o stałych związkach między bodźcami a reakcjami ograniczają tylko do noworodków i małych dzieci. Ich zdaniem dzieci wszystkie przychodzą na świat z zupełnie identycznym repertuarem reakcyj niewyuczonych, t. zn. na te same bodźce reagują dokładnie w ten sam sposób i to bez względu na rasę, miejsce zamieszkania, epokę, w której żyją i t. d. Ten sposób reakcyj jest niejako cechą gatunkową, właściwą całemu rodzajowi ludzkiemu. Zdaniem behawiorystów niema dziedziczenia ani zdolności, ani skłonności, ani innych cech zachowania się, lecz wszystkie dzieci rodzą się równe, a czem staną się w przyszłości, to zależy tylko od warunków, w jakich się będą rozwijać, od środowiska, wpływów wychowawczych i t. p. To też Watson z emfazą powiada: „Dajcie mi jakiegokolwiek zdrowe dziecko, a bez względu na to, czem byli jego przodkowie, zrobię z niego, co tylko zechcecie: uczonego, lekarza, przemysłowca, lub też zbrodniarza, wszystko bowiem zależy od warunków zewnętrznych” (zob. II, str. 82).

Jednakże w innej swej pracy stwierdza Watson we wstępie (zob. III), że warunki decydujące o rozwoju jednostki nie są dotychczas dostatecznie zbadane, wobec czego powyższej obietnicy Watsona nie należy brać dosłownie.

Nie mogę tu wchodzić w bliższe rozpatrywanie tej bardzo zawitej kwestji dziedziczenia, zaznaczę tylko, że podobne założenia spotykamy także i wśród psychologów głębi (por. ust. 29). Naturalnie na takie twierdzenie bez zastrzeżeń zgodzić się trudno, jednakże przyznać trzeba, że jeśli nawet zjawiska psychiczne i zachowanie się dorosłego człowieka zależy od jakichś czynników wewnętrznych, wrodzonych, lub dziedzicznych, to jednak te czynniki nie są dostępne badaniu i bezpośredniemu oddziaływaniu.

W praktyce zatem musimy się ograniczyć do badania wpływów zewnętrznych i wobec tego przedstawiona teza behawiorystów może być przyjęta jako hipoteza robocza. A jest to teza dla pedagogów specjalnie ważna, gdyż głosi ona niejako wszechmoc pedagogji. Od wychowania bowiem zależeć będzie cała przyszłość jednostki. Wkłada ona również bardzo ciężką odpowiedzialność na barki wychowawców, których wyłączną winą jest ewentualnie złamane lub wykołejone życie wychowanków.

43. Prąd aktywności i warunkowanie bodźców. A zatem dzieci przychodzą na świat z jednakową organizacją ruchową i na te same bodźce reagują w ten sam sposób. Od chwili urodzenia zaczyna płynąć nieprzerwany „prąd aktywności”, którem to określeniem zastępują behawiorysty sławny „prąd świadomości” Jamesa (zob. I, tom I, str. 224 i n.). Na dziecko od pierwszej chwili jego życia zaczyna d z i a ł a ć s w i a t z e w n ę t r z n y tysiącem najrozmaitszych swych bodźców, na które ono bezustannie, bez chwili przerwy, musi reagować, aż dopiero śmierć kładzie kres temu ustawicznemu szeregowi ruchów.

W miarę trwania tego prądu aktywności następują jednak zmiany w sposobach reagowania, spowodowane zmianami w organizacji fizycznej dziecka. Zmiany te będą indywidualne, t. j. różne u różnych jednostek, zależnie od zmiennych warunków, w jakich one pędzą życie. Dwa główne procesy wpływają na zmianę sposobów reagowania, a mianowicie 1) t. zw. warunkowanie bodźców, i 2) integracja czyli całkowanie ruchów.

Warunkowanie bodźców zostało zbadane przez fizjologa rosyjskiego Pawłowa (zob. I) i jego szkołę w odniesieniu do zwierząt. Wyniki tych badań fizjologicznych przenieśli behawiorysty do swojej dziedziny i proces warunkowania, zwłaszcza w teorii Watsona, odgrywa dominującą rolę. Warunkowanie bodźców polega na tem, że pewne zjawiska, dotychczas zupełnie obojętne, zaczynają wywoływać reakcje, o ile poprzednio działały w s p ó l n i e z b o d ź c e m n a t u r a l n y m. Np. bodźcem naturalnym, wywołującym wydzielanie się śliny u psa, jest obecność pokarmu lub jakiegoś kwasu w jamie ustnej. Zaświecenie światła lub dźwięk dzwonka elektrycznego bodźcami bynajmniej nie są, lecz są dla tej reakcji zupełnie obojętne. Jeżeli jednak równocześnie z działaniem jakiegoś bodźca naturalnego, np. kwasu, rozlegać się będzie dźwięk dzwonka, wówczas po pewnej, zmiennej zresztą ilości powtórzeń takiego bodźca kombinowanego, dźwięk dzwonka stanie się również bodźcem i w przyszłości już sam będzie wywoływać wydzielanie się śliny. Wobec tego możemy za bodziec naturalny podstawić jakikolwiek bądź przedmiot lub zjawisko, i wskutek tego procesu ilość bodźców może się ogromnie powiększyć. Dzieje się to tak, zdaniem behawiorystów, i u ludzi, zwłaszcza u małych dzieci, i to w bardzo szybkim tempie i na wielką skalę tak, że w krótkim czasie dziecko reaguje już na bez porównania większą ilość przedmiotów, aniżeli zaraz.

po urodzeniu. To warunkowanie jest oczywiście indywidualne; u różnych dzieci różne przedmioty staną się bodźcami uwarunkowanymi. Np. reakcja śmiechu jest u zupełnie małego dziecka niewyuczoną reakcją na pewne bodźce wewnętrzne. Mianowicie dziecko kilkomiesięczne, zdrowe, po zaspokojeniu głodu zwykle się błogo uśmiecha przed zaśnięciem. Bodźcem dla śmiechu jest w tym wypadku jakiś nieokreślony bliżej stan fizjologiczny przewodu pokarmowego. Jednakże równocześnie, gdy ten bodziec działa, dziecko z reguły widzi matkę, która je karmi, i wobec tego widok matki, dotychczas zupełnie obojętny, stanie się z czasem bodźcem uwarunkowanym i będzie również wywoływać uśmiech na twarzyczce dziecka. Potem bodźcem takim stanie się głos matki, szmer jej kroków i t. d.; ilość bodźców, wywołujących tę reakcję, będzie w szybkim tempie się powiększać. Podobnie dzieje się też i z innymi reakcjami.

44. Integracja ruchów. Drugim procesem, zmieniającym prąd aktywności, jest t. zw. integracja ruchów czyli powstawanie t. zw. r u c h ó w w y u c z o n y c h. Zdaniem Watsona (zob. II, str. 24), człowiek w ciągu swego życia żadnych zupełnie nowych ruchów wyuczyć się nie potrafi. Wszystkie t. zw. reakcje proste przynosi już ze sobą na świat. Reakcje te jednak są stosunkowo drobne, ułamkowe i dopiero później łączą się w pewne kompleksy, które nazywamy ruchami wyuczonymi. To składanie się reakcyj prostych w pewne zespoły ruchów stanowi drugi ważny proces rozwojowy i odbywa się u różnych jednostek różnie, znowu zależnie od warunków, w jakich poszczególne jednostki żyją. Np. dziecko kilkomiesięczne pod wpływem działania nie dających się bliżej określić bodźców wewnętrznych „gaworzy”, t. j. wydaje cały szereg najrozmaitszych dźwięków przy pomocy aparatury głosowej. To gaworzenie jest reakcją niewyuczoną, która przynależy do

repertuaru ruchów wrodzonych. Są w niem jednak zawarte wszystkie dźwięki, z których się składają wszystkie języki tego świata, a nadto także i pewne dźwięki, nie występujące w żadnej mowie ludzkiej, lecz charakterystyczne dla pewnych zwierząt. Z tych dźwięków czyli reakcyj prostych składa dziecko później poszczególne wyrazy danego języka, przy czem reakcje niewykonywane z czasem zanikają, i później człowiek dorosły już ich wykonać nie potrafi. Gdy dorosły Polak uczy się języka obcego, np. angielskiego, to pomimo całego trudu i wysiłku nigdy prawie nie potrafi sobie tego języka przyswoić w tym stopniu, by nie można było poznać, że nie jest rodowitym Anglikiem. Pewne dźwięki syczące i gardłowe, charakterystyczne dla mowy angielskiej, są dla niego niemożliwe do naśladowania. Tymczasem ten sam człowiek, gdyby został w krótkim czasie po urodzeniu przewieziony do Anglii i gdyby wzrastał w tamtejszem środowisku, zdołałby niewątpliwie opanować ten język, jak rodowity Anglik, i wówczas, przeciwnie, wyuczenie się mowy polskiej sprawiałoby mu nieprzezwyczęzone trudności. Widocznie zatem w swym wrodzonym repertuarze dźwięków, czyli w gaworzeniu, posiadał ten osobnik zarówno dźwięki charakterystyczne dla języka angielskiego, jak też i dla języka polskiego, a tylko wskutek nieużywania pewnych reakcyj zatracił odpowiednią zdolność. Podobnie jest i w innych dziedzinach; całe uczenie się sprowadza się zawsze do integracji reakcyj prostych niewyuczonych. Na czem polega ten proces integracji, próbując behawioryści wyjaśnić w sposób mechaniczny (zob. Watson II, str. 45), lecz sami przyznają, że ich wyjaśnienie, w którym dużą rolę odgrywa przypadek, nie jest jeszcze ostateczne, gdyż nie rozporządzają, jak mówią, narazie odpowiednim materiałem.

45. Podział reakcyj i jego zgodność z tradycyjnym podziałem zjawisk psychicznych. Opisane dwa procesy są

przyczyną indywidualnych zmian w organizmie fizycznym ludzi dorosłych. By więc móc przewidzieć reakcję człowieka dorosłego na pewną określoną sytuację, trzeba przedewszystkiem znać cały repertuar reakcyj niewyuczonych, wspólnych dla wszystkich ludzi, a następnie historję rozwoju każdej poszczególnej jednostki. To też behawioryści zajmują się obecnie — zgodnie z tym programem — przedewszystkiem pierwszą częścią przedstawionego zadania i swe badania przeprowadzają nad niemowlętami i małymi dziećmi. W badaniach swych usiłują rzeczywiście objąć całą dziedzinę pracy psychologii introspekcyjnej. Jeśli podzielimy zjawiska psychiczne na trzy grupy, jak to się zgodnie z tradycją zwykle dzieje, mianowicie na zjawiska intelektualne, emocjonalne i objawy woli, to wszystkie te grupy są przedmiotem badań behawiorystów, tylko pod zmienionymi nazwami. Badaniu zjawisk intelektualnych odpowiada behawiorystyczne badanie *reakcyj w erbalnych*, t. j. ruchów aparatury mięśniowej mowy, lub odpowiednich zmian fizjologicznych w centrach nerwowych. Badaniu objawów woli odpowiada *badanie ruchów i nawyków motorycznych*, a wreszcie badaniu uczuć odpowiada badanie *tzw. reakcyj emocjonalnych*, które behawioryści w swoisty sposób definiują. Mianowicie, według Watsona (zob. II, str. 113), reakcje emocjonalne są to reakcje dodatkowe, niepotrzebne, spowodowane przez to, że bodźce są niekiedy, jakgdyby przeładowane energią. Przez reakcje właściwe zaś rozumie Watson reakcje, powodujące ubezwładnienie bodźca. Np. gdy człowiek jest głodny, to jest, gdy działają nań pewne bodźce wewnętrzne w przewodzie pokarmowym, jak wydzielanie kwasów, skurcze żołądka i t. p., wówczas jedzenie jest reakcją właściwą, gdyż te bodźce usuwa. Wprowadzenie pewnej ilości pokarmów do żołądka sprowadza uspokojenie jego ru-

chów i t. d. W tym poglądzie mieści się zasadniczo smutna filozofja behawioryzmu. Według niej człowieka niejako drażnią ustawicznie najrozmaitsze bodźce i całym zadaniem jego jest tylko niszczenie ich lub usuwanie się z pod ich wpływu. Stwierdzić jednak należy, że to zadanie zostanie spełnione całkowicie dopiero w chwili śmierci, gdy człowiek, umierając, w sposób doskonały usunie się z pod wpływu wszelkich bodźców, i że — wobec takiego stawiania sprawy — maszyna ludzka wydaje się nam zupełnie nieracjonalną. Obok reakcyj właściwych, są jednak i reakcje dodatkowe, czyli niepotrzebne, gdyż nie powodują one usunięcia bodźca, a niekiedy nawet przeszkadzają reakcjom właściwym. Np. gdy matka spostrzeże jakieś poważne skaleczenie dziecka, wtedy reakcją właściwą będzie obmycie rany, zatamowanie krwi, założenie opatrunku i t. p. Ale dlaczego matka przy wykonywaniu tych czynności tak silnie pobladała, dlaczego drżą jej ręce i łzy płyną z oczu, przecie to wszystko jest zupełnie niepotrzebne i do wykonania pożądaných czynności nie pomaga. To są właśnie dodatkowe reakcje emocjonalne. Ten pogląd na uczucia, jakkolwiek może się nam wydawać conajmniej dziwnym, jest przecie zupełnie konsekwentny i zgodny z zasadniczem stanowiskiem behawiorystów. Uczucia w maszynie byłyby istotnie czemś zupełnie zbędnem i niepotrzebnem.

Przedstawwszy w ten sposób pokrótce założenia i kierunek badań psychologii obiektywnej chciałbym podkreślić zalety tego kierunku.

46. Badanie reakcyj strachu, jako przykład metody behawiorystów. Cała powyżej przedstawiona teoria nie wydaje się ani głęboką, ani też pociągającą. Lecz nie w niej tkwi siła tego kierunku, który w krótkim czasie zdobył sobie ogromny zastęp zwolenników. Tą siłą i momentem pociągającym w behawioryzmie jest przedewszystkiem ścisła i ja-

sna, wzorowana na naukach przyrodniczych, metoda pracy. Niema w niej mętnych spekulacyj ani zawitych i nasuwających mnóstwo wątpliwości rozumowań, lecz jest proste eksperymentowanie i obserwowanie wyraźnych faktów.

Metodę tę przedstawię na konkretnym przykładzie reakcji emocjonalnej strachu (zob. Watson II, str. 124). Przypomnę jednak, że wyraz *strach* nie oznacza tu żadnego zjawiska psychicznego, lecz tylko szereg ruchów, jak krzyk, ucieczka, i szereg zmian fizjologicznych w wydzielaniu dokrewnem, w obiegu krwi, oddechu i t. d. Pierwszem zadaniem behawiorystów jest, jak wiemy, zbadać, jakie bodźce naturalne te reakcje strachu wywołują. W tym celu obserwują behawiorysty dzieci kilkoletnie i stwierdzają, że u tych dzieci różne bodźce strach wywołują. Jedne dzieci boją się psów, inne, przeciwnie, chętnie się z psami bawią, jedne boją się ciemności, kominiarza i t. p., inne zaś tych wszystkich rzeczy się nie boją. Ta indywidualność reakcyj dowodzi, że mamy tu do czynienia już z bodźcami uwarunkowanymi. Dla poznania bodźców naturalnych trzeba się więc cofnąć do badania dzieci kilkomiesięcznych. Działając na te dzieci najrozmaitszymi bodźcami, doszli behawiorysty do przekonania, że są tylko dwa bodźce naturalne, t. j. gwałtowny hałas i nagła utrata równowagi, które u wszystkich bez wyjątku dzieci strach wywołują. Innych przedmiotów dzieci bać się nie powinny, jeśli zaś się boją, jest to skutkiem nieodpowiedniego wychowania. Stwierdziwszy, jakie są bodźce naturalne, badają następnie behawiorysty warunkowanie tych bodźców, mianowicie zawieszają w tym celu za łóżeczkiem dziecka kilkomiesięcznego jakąś sztabę żelazną; uderzenie w tę sztabę wywołuje gwałtowny hałas, czyli bodziec naturalny strachu. Stwierdzają ponadto dla dokładności, czy dziecko nie boi się np. królika. Z reguły widok królika nie wywo-

łuje u dziecka strachu, lecz przeciwnie reakcję pozytywną, dziecko wyciąga rączki, dotyka, chwytą królika i bawi się nim. W następnym eksperymencie przychodzi kolej na zastosowanie bodźca kombinowanego, t. j. eksperymentator zbliża do dziecka królika, a równocześnie uderzeniem w sztabę żelazną wywołuje gwałtowny hałas. Dziecko na skutek hałasu znacznie natychmiast wykazywać reakcję strachu, t. j. będzie krzyczeć, płakać, wykonywać ruchy rączkami i całym ciałem. Po kilkakrotnym zastosowaniu tego bodźca kombinowanego, już sam widok królika będzie wywoływać u dziecka stale reakcję strachu. Królik stał się więc bodźcem uwarunkowanym, a prócz niego bodźcami stał się teraz cały szereg przedmiotów, pod pewnym względem do niego podobnych. Dziecko, które nauczyło bać się królika, będzie się bało i psów i kotów i futra, w którym przyjdzie do niego jego pielęgniarka i długiej brody lekarza i t. p. W ten sposób ilość bodźców uwarunkowanych wzrosła odrazu bardzo znacznie.

47. Metody oduczania strachu według behawiorystów. Następnym zadaniem badacza jest próba „odwarunkowania” tych bodźców. Jest to zadanie pedagogiczne, które behawiorysty swojemi metodami starają się rozwiązać. Chodzi mianowicie o to, by dziecko teraz przestało się bać tych przedmiotów, które w sposób naturalny strachu w niem wzbudzać nie powinny. Studując te zagadnienia, przeprowadzili behawiorysty próby z całym szeregiem metod, zalecanych przez pedagogów, bądź też potocznie używanych. Próby te dały przeważnie wyniki negatywne. Bezwartościową np. okazała się metoda t. zw. organizacji werbalnej (zob. Watson II, str. 134), stosowana tak często przez wychowawców jako metoda pouczenia, wyjaśnienia. Polegała ona na tem, że gdy stwierdzono u dziecka obawę, np. przed myszą, usuwano tę mysz tak, że bodziec

na dziecko przez pewien czas nie działał, a tymczasem zajmowano je opowiadaniem o myszach, w których one odgrywały jakąś dodatnią i pociągającą rolę, pokazywano odpowiednie obrazy tak, że dziecko przez dłuższy czas myślało się zajmowało i nabierało o nich dobrego wyobrażenia. W tym czasie zdarzało się, jak opisuje Watson, że dane dziecko objawiało chęć zobaczenia żywej myszki, a nawet twierdziło, że ono taką mysz widziało i wcale się jej nie bało, co oczywiście było niezgodne z faktami. Po pewnym okresie takiej organizacji werbalnej przynosił wreszcie wychowawca na wyraźne życzenie dziecka żywą mysz do pokoju, jednakże pokazało się, że cała poprzednia praca była nadaremna; na widok żywej myszki dziecko wybuchło płaczem i w najwyższym strachu uciekało od niej. Strachu nikomu „wytłumaczyć” niepodobna. Wszelkie pouczenia i wyjaśnienia na nic się nie zdadzą. Jedyną metodą, według Watsona, skuteczną, jest powolne przyzwyczajanie danego osobnika (zob. Watson II, str. 138). Gdy dziecko jest zajęte intensywnym reagowaniem na jakieś bodźce innego rodzaju, np. gdy głodne chętnie i z apetytem zajada swoje ulubione potrawy, wówczas wychowawca wnosi do jego pokoju żywą mysz w klatce, stawiając ją jednak w takiej odległości, by dziecko nie zaczęło okazywać strachu. Bodziec więc działa, lecz jest tak słaby, że wobec zajęcia dziecka inną reakcją, swoistej reakcji nie wywołuje. Następnego dnia, w analogicznej sytuacji stawiano tę mysz nieco bliżej i z wolna zwiększano siłę bodźca, t. j. zbliżano w tym wypadku mysz do dziecka, pilnie jednak bacząc, by nie wywołać nigdy reakcji strachu. Rezultatem takich kilkutygodniowych prób było zupełne przyzwyczajenie się dziecka, tak że wkońcu mysz znajdowała się na stole już bez klatki i dziecko jedną rączką biorąc pokarm, drugą głaskało myszkę. Bodziec został zupełnie odwarunko-

wany i dziecko przestało się bać nie tylko myszy, lecz także i wszystkich przedmiotów, które równocześnie z nią stały się bodźcami uwarunkowanymi.

48. Zalety psychologii obiektywnej.

Z przytoczonego przykładu widzimy jasno, na czym polega metoda behawiorystów. Nie zajmują się oni jakimiś spekulacjami, teorjami, lecz starają się swe problemy rozwiązywać przy pomocy ścisłego eksperymentu i obserwacji faktów.

Z powyższą zaletą łączy się i druga, za którą uważam silną tendencję behawiorystów do pozbycia się balastu pojęć hipotetycznych, które niestety dzisiejsza psychologia jest przeładowana i które niejako odgradzają badacza od przedmiotu jego badań. Jak już słyszeliśmy, behawiorysty nie uznają dziedzicznych zdolności, skłonności i t. p., nie chcą również używać takich terminów, jak np. instynkt, pamięć i t. d. Wszystko to dla nich są przedmioty „nietykalne”, t. zn. niedostępne badaniu i wobec tego nie zasługujące na opracowywanie naukowe. Jest to właściwie tylko różnica w terminologii, bo zamiast mówić np., że po kilku latach niejeżdżenia na rowerze ktoś pamięta jeszcze w danym stopniu tę sztukę, behawiorysty powiedzą, (zob. Watson II, str. 177), że po paru latach niejeżdżenia odnośne ruchy zmieniły się w taki a taki sposób pod względem jakościowym i ilościowym. Ta różnica w terminologii powoduje jednak bardzo ważne konsekwencje, znacznie ułatwia pracę badawczą i chroni od wielu błędów.

Oceniając ogólnie behawioryzm, stwierdzę, że jest to kierunek ze wszystkich nowych kierunków najbardziej wartościowy. Psychologii introspekcyjnej on nie wyprze, ani jej zastąpić nie potrafi, jednakże będzie bardzo ważnym uzupełnieniem badań introspekcyjnych i jako taki stanie się integralną częścią przyszłej psychologii.

49. Obrona metody introspekcyjnej.

Powyższą ocenę postaram się bliżej uzasadnić. Przedewszystkiem zaznaczę, że zarzuty behawiorystów przeciw metodzie introspekcyjnej (zob. ust. 38) są b a r d z o p r z e s a d z o n e. W rzeczywistości, nie dadzą się sprawdzić sądy introspekcyjne, dotyczące konkretnych przeżyć psychicznych poszczególnych jednostek. Gdy np. ktoś mówi, że go w danej chwili boli głowa, tego istotnie sprawdzić nie można. Jednakże o takie sądy w psychologii nie chodzi, są to fakty zbyt drobne, mogące interesować jedynie jednostki. Stanowią one natomiast materiał, na którego podstawie można wysnuć wnioski ogólne, sformułować pewne prawa o związkach, zachodzących pomiędzy danymi zjawiskami. Dopiero te prawa ogólne należą do nauki, i one dadzą się już z dość znaczną ścisłością sprawdzić i skontrolować, chociaż opierają się na introspekcji. Np. materiałem, na podstawie którego sformułowano prawo psychofizyczne Webera i Fechnera, były tysiące sądów introspekcyjnych, w których osoba badana stwierdzała, że np. pewien ciężarek z podanej jej pary ciężarków wydaje się jej cięższy. Tych poszczególnych sądów oczywiście sprawdzić niepodobna, lecz i nie potrzeba. Natomiast oparte na nich ogólne prawo psychofizyczne każdy może w każdej chwili sprawdzić i było ono też wielokrotnie sprawdzane i naogół potwierdzone. Wobec tego sądzę, że m e t o d a i n t r o s p e k c y j n a p o s i a d a w a r t o ś ć n a u k o w ą, o ile stosuje się ją w celu wykrywania j a k i c h ś z w i ą z k ó w zjawisk psychicznych z innymi zjawiskami psychicznymi lub fizycznymi, nie ma zaś wartości, jeśli chcemy przy jej pomocy uzyskać tylko opisy pewnych konkretnych przeżyć. Opisy należą do literatury pięknej, wykrywanie stałych praw jest zadaniem psychologii. Wobec tego sądzę, że behawioryzm psychologii introspekcyjnej obalić nie potrafi.

50. Teoretyczna możliwość behawioryzmu. Nie potrafi on również w zupełności jej zastąpić, a to przedewszystkiem ze względów natury praktycznej. Teoretycznie bowiem założenie behawioryzmu o tem, że wszystkie ruchy człowieka są uwarunkowane jedynie przez jakieś bodźce fizyczne, da się utrzymać zarówno z punktu widzenia paralelizmu psychofizycznego (por. ustęp 39), jak też i teorii o wzajemnem oddziaływaniu, która dzisiaj jest przez ogół psychologów przyjętą. Właściwie teoria wzajemnego oddziaływania nie wyjaśnia nam związku między zjawiskami fizycznymi a psychicznymi, tylko stwierdza fakt stałego ich następstwa. Na podstawie doświadczenia stwierdzamy bowiem, że po pewnym zjawisku psychicznym „a” następuje stale jakieś zjawisko fizyczne „b”. Czy zjawisko psychiczne jest przyczyną, tego powiedzieć nie możemy. Być może, że równocześnie z niem występuje jakieś zjawisko fizyczne „a₁”, którego jest ono tylko psychicznym odpowiednikiem i które jest właściwą przyczyną zjawiska fizycznego „b”. Jest to problem natury metafizycznej i wobec tego do psychologii empirycznej nie należy. Jakkolwiekby się jednak rzeczy miały, założenie behawioryzmu można teoretycznie utrzymać, nawet w wypadku, gdy przyjmiemy, że pewne zjawiska psychiczne są przyczynami jakichś ruchów. Ogólnie bowiem przyjmujemy, że całe życie psychiczne człowieka jest reakcją na bodźce fizyczne, pochodzące ze świata zewnętrznego. Człowiek, rodząc się, nie przynosi ze sobą na ten świat żadnych przedstawień, pojęć, myśli, uczuć i t. d., dopiero bodźce fizyczne, działając na organy zmysłowe noworodka, wywołują pierwsze wrażenia, uczucia i t. d. Sprawa przedstawiałaby się zatem tak, że bodźce fizyczne wywołują zjawiska psychiczne, które z kolei stają się warunkami pewnych ruchów. Istnieje zatem cały łańcuch przyczynowy, w którym behawiorysty opuszczają tylko pewne człony, mianowi-

cie człony natury psychicznej. Ponieważ jednak istnieje zawsze związek przyczynowy między członami fizycznymi, tylko że w niektórych wypadkach jest on pośredni, wobec tego ich założenie jest prawdziwe i behawioryzm teoretycznie jest zupełnie możliwy. W łańcuchach przyczynowych, nawet czysto fizycznych, nigdy przecie nie znamy wszystkich członów, a mimo to wykrywanie pewnych prawidłowych związków jest zupełnie możliwe.

51. Praktyczna niewykonalność programu behawiorystów. Wyczerpujące rozwiązanie zadań, jakie sobie behawiorysty stawiają, wydaje mi się niemożliwe ze względów praktycznych. Pewne bowiem bodźce wewnętrzne, np. drobne zmiany w mięśniach głosowych lub zmiany napięć nerwowych w pewnych partjach mózgu, są przy obecnym stanie metod fizjologii zupełnie do zbadania niemożliwe. O wiele łatwiej mogą na podstawie introspekcji stwierdzić, że chciałem tego a tego, i że ta chęć spowodowała odpowiednie ruchy, aniżeli zbadać zmiany innerwacyjne w komórkach kory mózgowej. Już w powyższym krótkim przedstawieniu musieliśmy kilka razy określić pewne bodźce naturalne, jak np. do śmiechu lub do gaworzenia, jako nieuchwytny. Wobec tej niedostępności pewnych zmian fizjologicznych, przewidywanie ruchów, o które behawiorystom chodzi, będzie naturalnie niewykonalne.

Ponadto behawiorysta, by przewidywać ruchy dorosłego człowieka, musiałby — zgodnie ze swymi założeniami — znać dokładną historję rozwoju danej jednostki, by wiedzieć, jak się odbywało

warunkowanie bodźców i łączenie się reakcyj prostych w kompleksy. I to zadanie jest zarówno z powodu ogromnej ilości ludzi, jak też wskutek niepozorności danych zjawisk w praktyce niewykonalne.

52. Uwagi końcowe o behawioryzmie. Tak więc behawioryzm będzie musiał, chcąc swe zadanie spełnić, o d w o ł y w a ć s i ę w wielu wypadkach do psychologii introspekcyjnej, a z drugiej strony psychologia introspekcyjna znajdzie w badaniach behawiorystycznych bardzo pożądaną pomoc i kontrolę. Zwłaszcza — jak sądzę — tendencja behawiorystów do pozbycia się balastu pojęć hipotecznych okaże się dla psychologii bardzo korzystna, gdyż zmusi psychologów do przeprowadzenia ścisłej rewizji pojęć, które w ciągu wieków się nagromadziły i które przeszkadzają obecnie zbliżeniu się do faktów i zmniejszają wydajność pracy naukowej.

Znaczenie behawioryzmu dla pedagogii polega na tem, że behawiorysty podkreślają ogromnie silnie znaczenie w a r u n k ó w i ś r o d o w i s k a, w którym wychowanek żyje, dla jego rozwoju. Na te czynniki zwracano — być może — za mało uwagi, starając się raczej wpływać na zachowanie się wychowanków przez pouczanie, moralizowanie, groźby i kary. Tymczasem wychowanek jest w znacznej mierze wytworem swego środowiska i by wpłynąć na niego w sposób istotny, a nie wywoływać tylko pozornych zmian na lepsze, musimy postarać się przedewszystkiem o zmianę warunków, w których on żyje.

ZAKOŃCZENIE.

53. Ujemne cechy obecnego stanu psychologii. Omówiliśmy pokrótce najważniejsze założenia nowych kierunków współczesnej psychologii. W obecnej chwili wszystkie przedstawione kierunki wykazują znaczną żywotność i nie moż-

na stwierdzić żadnych obiektywnych objawów, wskazujących na ostateczne zwycięstwo jednego z nich, a zanik innych. Na zakończenie kryzysu obecnie jeszcze się nie zanosi. Do pogorszenia tego niewątpliwie ujemnego stanu obecnej

psychologii przyczyniają się jeszcze — w dużej mierze — dwa następujące czynniki.

1) Jak to już we wstępie zaznaczyłem, nie prowadzi się dziś w nauce poważnej i wyczerpującej dyskusji na d o p o d s t a w o w e m i z a ł o ż e n i a m i i niema też wysiłków, zmierzających do ścisłego zdefiniowania odnośnych pojęć oraz do jasnego sformułowania tez spornych. Zwolennicy poszczególnych kierunków prowadzą swe badania szczegółowe na podstawie własnych założeń, odnosząc się do innych psychologów z ironią i nieuzasadnioną wyższością.

2) Intensywna praca naukowa, która wre obecnie w dziedzinie psychologii, nie jest wcale uporządkowana ani skoordynowana. Poszczególni badacze opracowują najrozmaitsze problemy bez żadnego porządku, nie uwzględniając konieczności opracowania najpierw kwestyj ważniejszych, podstawowych, a dopiero w dalszym ciągu zajęcia się kwestjami bardziej szczegółowymi. Sprawozdania z tak licznych w ostatnich latach kongresów dają obraz bezładnej mozaiki, lub raczej zbiorowiska kamyczków, ułożonych obok siebie bez żadnego planu i myśli. Taka chaotyczność, brak skoordynowania i organizacji w pracy utrudnia niewątpliwie wyjście z kryzysu.

54. Dodatnie strony kryzysu w psychologii i prawdopodobne jego zakończenie. Równocześnie jednakże zaznaczyć należy, że kryzys, który obecnie psychologia przechodzi, ma również szereg stron dodatnich. I tak: 1) pojawienie się nowych kierunków stanowi niewątpliwie potężny impuls do pracy, to też we wszystkich dziedzinach psychologii widać ogromne ożywienie pracy naukowej. Zewnętrznie rzecz biorąc, można stwierdzić ogromny i l o ś c i o w y rozwój psychologii; jeszcze nigdy tylu badaczy w tej dziedzinie nie pracowało. Ilość instytutów, specjalnie psychologii poświęconych, oraz ich urządzenia

stoją na niebywałych wyżynach. Czasopism i dzieł psychologicznych ukazuje się corocznie tak wielka ilość, że już dziś jeden badacz całej literatury psychologicznej opanować nie może. 2) Poza to, nowe kierunki, zajmując się podobnymi problemami, naświetlają je z różnych stron, dzięki czemu niema jednostronności w badaniu i bardzo wiele ciekawych szczegółów wychodzi w ten sposób najaw. 3) Dzięki intensywnym badaniom psychologowie wykrywają cały szereg nowych faktów, mających przecie w nauce znaczenie zasadnicze i decydujące; poznanie nowych faktów bez względu na dalsze losy teorii, na podstawie których zostały wykryte, pozostanie trwałą własnością nauki.

Są to niewątpliwie dodatnie strony dzisiejszego kryzysu. Historia i obecny stan tego kryzysu nakazują wątpić w to, by jeden z omówionych kierunków zwyciężył i usunął zupełnie inne. Nowe kierunki, jak to z natury rzeczy wynika, są bowiem zawsze zbyt przesadne i zbyt radykalne w swych twierdzeniach, by mogły zdobyć ogólne uznanie. Prawdopodobną natomiast rzeczą wydaje się, że zczasem dojdzie do jakiejś zgody pomiędzy zwalczającymi się obecnie poglądami i że jakaś synteza będzie właśnie z a k o ń c z e n i e m k r y z y s u. Dlatego też nie można dzisiaj bez zastrzeżeń zapisywać się pod sztandary jednego kierunku, do czego zwłaszcza laicy, nie orjentujący się w stanie całej psychologii, są skłonni, lecz należy odnosić się do wszystkich t. zw. „ostatnich zdobywczy psychologii” z wielką ostrożnością, zwłaszcza, o ile chodzi o ich stosowanie praktyczne, np. w pracy wychowawczej.

55. Szkic możliwej syntezy. Na zakończenie, reasumując pokrótce uwagi krytyczne, jakie przy omawianiu poszczególnych kierunków poczyniłem, pozwolę sobie przedstawić próbę syntezy, zastrzegając się jednak, że przedstawię tyl-

ko mój osobisty pogląd. Sądzę zatem, że dawna koncepcja życia psychicznego, jako wiązki elementów psychicznych, należy już bezapelacyjnie do przeszłości. W sporze o strukturę życia psychicznego słusność leży po stronie psychologów całości, z tem jednak zastrzeżeniem, że charakter substancjalny przypisać możemy tylko całej istocie żyjącej. Zgodnie z zasadniczą myślą Sterna, przedmiotem badania psychologii jest poszczególny człowiek, jako całość psychofizyczna, której atrybutami są zarówno zjawiska psychiczne, jako też i cechy fizyczne, i wobec tego należy je zawsze badać łącznie. Przedmiotem badań psychologii zatem powinno być życie psychiczne i zachowanie się człowieka w łącznym ujęciu.

Przy badaniu życia psychicznego można się posługiwać metodą introspekcyjną, jednakże z uwzględnieniem słusznych zastrzeżeń psychologów obiektywnych, a zatem nie w celu opisu, lecz dla wykrywania praw, tem zyciem rządzących. Przyczem zajmować się należy nie drobnymi, a przez

to nieuchwytnymi szczegółami życia psychicznego, lecz szukać praw, rządzących większymi jego wycinkami czasowemi, czyli przeżyciami psychicznymi, które stanowią całości, dające się obiektywnie zdefiniować. Prawa, do których wykrycia psychologja zmierza, mają ujmować związki przyczynowe, w jakich przeżycia pozostają, jednakże przyczyn należy szukać nietylko wśród czynników fizycznych, lub zjawisk psychicznych czasowo sąsiadujących, lecz, zgodnie z tendencją psychologii głębi, trzeba uwzględnić również, jako możliwe przyczyny, i przeżycia psychiczne czasowo odległe, nawet z okresu wczesnego dzieciństwa.

Tak mi się przedstawia w krótkich zarysach poprawna synteza założeń omówionych kierunków i nie wątpię, że psychologja, na takich oparta założeniach i przy pewnej koordynacji wysiłków poszczególnych badaczy, będzie mogła wreszcie spełnić zadania, jakie się jej stawia i dostarczy istotnie ważnych i cennych wskazówek dla wielu dziedzin życia i pracy człowieka, a w pierwszej linii dla pedagogji.

B I B L I O G R A F J A.

- ACH NARZISS. I. Über die Willenstätigkeit und das Denken. Göttingen 1905.
 ADLER ALFRED. I. Über den nervösen Charakter. IV. Aufl. Wien 1928.
 — II. Praxis und Theorie der Individualpsychologie. IV. Aufl. München 1930.
 BAILEY STEFAN. I. O „behavioryzmie”.—Rocznik pedagogiczny. Serja II. Tom IV. Warszawa 1929. Str. 41—55.
 BECHTEREW W. I. Allgemeine Grundlagen der Reflexologie des Menschen. Uebersetzt von Pappenheim und Hutschnecker. Leipzig 1926.
 BENARY W. I. Beobachtungen zu einem Experiment über Helligkeitskontrast. Psychologische Forschung. Band. V. Berlin 1924. Str. 131 — 142.
 BRAUCHLE ALFRED. I. Psychoanalyse und Individualpsychologie. II. Aufl. Leipzig 1930.
 BREUER J. und FREUD S. I. Studien über Hysterie. I. Aufl. 1895. III. Aufl. Leipzig 1916.
 BÜHLER KARL. I. Die Krise der Psychologie. II. Aufl. Jena 1929.
 — II. Die „Neue Psychologie” Koffkas. Zeitschrift für Psychologie. Band 99. Leipzig 1926. Str. 145—159.
 BUMKE OSWALD. I. Das Unterbewusstsein. Eine Kritik. II. Aufl. Berlin 1926.
 — II. Die Psychoanalyse. Eine Kritik. Berlin 1931.
 BYCHOWSKI GUSTAW. I. Psychoanaliza. Lwów—Warszawa 1928.

- CHMAJ LUDWIK. I. Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej (Rzecz o Alfredzie Adlerze). Kraków 1930.
- CLAPARÉDE EDW. I. L'histoire de la psychologie expérimentale. Archives de Psychologie. Tome XXII. Genève 1930. Str. 360—371.
- DZIERZBICKA WANDA. I. Psychologia indywidualna. Oświata i wychowanie. Rok IV. Str. 942—960. Warszawa 1932.
- EBBINGHAUS HERM. I. Über das Gedächtnis. Leipzig 1885.
 — II. Über erklärende und beschreibende Psychologie. Zeitschrift für Psychologie. Band IX. Leipzig 1896. Str. 161 — 205.
 — III. Grundzüge der Psychologie. IV. Aufl. I. Band. Leipzig 1919.
- EHRENFELS CHRISTIAN. I. Über „Gestaltqualitäten“. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie. Band XIV. Leipzig 1890. Str. 249—292.
- FREUD SIGMUND. I. Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. IV. Aufl. Leipzig 1922.
 — II. Die Traumdeutung. VI. Aufl. Leipzig 1921. (Istnieje polski przekład B. Ranka p. t. O marzeniu sennem. Lwów 1923).
 — III. Zur Psychopathologie des Alltagslebens. Ueber Vergessen, Versprechen, Vergreifen, Aberglauben und Irrtum. X. Aufl. Leipzig 1924. (Istnieje polski przekład d-ra Jekelsa i Ivanki p. t. Psychopatologia życia codziennego. Lwów 1912).
- GELB - GOLDSTEIN. I. Psychologische Analysen hirnpathologischer Fälle (Sammelband). Leipzig 1920.
- GREEN GEORGE H. I. Psychanaliza w szkole. Przełożył Z. Ziemiński. II wyd. Warszawa 1930.
- GROOS KARL. I. W dziele zbiorowym p. t. Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Herausgegeben von R. Schmidt. Band II. Leipzig 1923. Str. 103—119.
- GRZEGORZEWSKA MARJA. Psychologia niewidomych. Tom I. Warszawa—Lwów 1930.
- HENNING HANS. I. Psychologie der Gegenwart. II. Aufl. Leipzig 1932.
- HÖFLER ALOIS. I. Psychologie. Wien und Prag 1897.
- HUNTER WALTER S. I. Psychology and anthroponomy. W dziele zbiorowym p. t. Psychology of 1925. (Zob. pod Murchison). Str. 83—107.
- JAMES WILLIAM. I. The principles of psychology. 2 tomy. New York 1890.
- JOTEYKO JÓZEFA. I. Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. Polskie archiwum psychologii. Tom I. Warszawa 1926/27. Str. 197—234.
- JUNG C. G. I. Analytische Psychologie und Erziehung. 3 Vorlesungen gehalten in London. Heidelberg 1927.
- KOFFKA K. I. Zur Grundlegung der Wahrnehmungspsychologie. Eine Auseinandersetzung mit V. Benussi. Zeitschrift für Psychologie. Band 73. Leipzig 1915. Str. 11—90.
- KÖHLER WOLFGANG. I. Ueber unbemerkte Empfindungen und Urteilstauschungen. Zeitschrift für Psychologie. Band 66. Leipzig 1913. Str. 51—80.
 — II. Die physischen Gestalten in Ruhe und im stationären Zustand. Braunschweig 1924.
 — III. La perception humaine. Journal de Psychologie normale et pathologique. Tome 27. Paris 1930. Str. 5—30.
- KREUTZ MIECZYŚLAW. I. Zmienność rezultatów testów. Część I. Lwów 1927.
 — II. Próba zdefiniowania kilku podstawowych pojęć psychologii. Przegląd Filozoficzny. Rocznik 30. Warszawa 1927. Str. 317—319.
- KRUEGER FELIX. I. Zur Einführung. Ueber psychische Ganzheit. Neue psychologische Studien. Band I. München 1926. Str. 1—121.

- KÖLPE O. I. Versuche über Abstraktion. Bericht über den I Kongress für experimentelle Psychologie in Giessen 1904. Leipzig 1904. Str. 56—68.
- MAC DOUGALL WILLIAM. I. Men or robots. W dziele zbiorowem p. t. Psychologies of 1925. (Zob. pod Murchison). Str. 273—305.
- MACH E. I. Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen. V. Aufl. Jena 1906.
- MARTIUS GÖTZ. I. Ueber synthetische und analytische Psychologie. Bericht über den V. Kongress für experimentelle Psychologie in Berlin 1912. Leipzig 1912. Str. 261—281.
- MIRSKI JÓZEF. I. Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle freudyizmu. Lwów 1925.
- MURCHISON CARL. I. Psychologies of 1925. Worcester. Massachusetts 1928. (Dzieło zbiorowe, zawierające między innymi artykuły Huntera, Koffki, Köhlera, Mc Dougalla, Watsona).
- II. Psychologies of 1930. Worcester. Massachusetts 1930. (Dzieło zbiorowe, zawierające między innymi artykuły Adlera, Huntera, Janeta, Koffki, Köhlera, Mc Dougalla, Pawłowa, Spearmana).
- PAWŁÓW IWAN PETROWICZ. I. Lectures on conditional reflex. Translated from the Russian by W. H. Gantt. London 1928. (Istnieją również przekłady: francuski i niemiecki).
- PETERMANN BRUNO. I. Die Wertheimer-Koffka-Köhlersche Gestalttheorie und das Gestaltproblem. Leipzig 1929.
- PFISTER OSKAR. I. Die psychoanalytische Methode. Eine erfahrungswissenschaftlich-systematische Darstellung. III. Aufl. Leipzig 1924.
- II. Psychoanaliza na usługach wychowania. Przetłóżył Dr. J. Mirski. Lwów—Warszawa 1931.
- ROBACK A. A. I. Behaviorism and psychology. Cambridge 1923.
- SANDER FRIEDRICH. I. Experimentelle Ergebnisse der Gestaltpsychologie. Bericht über den X. Kongress für experimentelle Psychologie in Bonn 1927. Jena 1928. Str. 23—88.
- SAUPE EMIL. I. Einführung in die neuere Psychologie. Osterwieck am Harz 1928. (Dzieło zbiorowe zawiera między innymi artykuły Wertheimera, Sterna, Adlera).
- ŚNIEGOCKI WŁADYSŁAW. I. Behawioryzm z punktu widzenia metodologii. Przegląd Filozoficzny. Rocznik 35. Warszawa 1932. Str. 273—288.
- SPEARMAN C. I. Ueber psychische Gesetzmässigkeiten. Bericht über den VIII. Kongress für experimentelle Psychologie in Leipzig 1923. Leipzig 1924. Str. 201.
- SPRANGER EDUARD. I. Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. V. Aufl. Halle 1925.
- II. Psychologie des Jugendalters. IV. Aufl. Leipzig 1925.
- STERN WILLIAM. I. Person und Sache. System des kritischen Personalismus. 3 Bände. Leipzig 1923.
- II. Personalistische Psychologie. W dziele zbiorowem, wydanem przez Saupego (zob. pod Saupe). Str. 192—202.
- STRASSER CH. I. Aberglauben, Kurpfuscherei, Seelenheilkunde. Zürich 1932.
- TWARDOWSKI KAZIMIERZ. I. O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i o jej rozwoju. Odbitka z „Encyklopedji wychowawczej”. Warszawa 1913.
- II. Rozprawy i artykuły filozoficzne. Zebrali i wydali uczniowie. Lwów 1927.

- WATSON J. B. I. Psychology as the behaviorist views it. Psychological Review. Vol. XX. 1913. Str. 158—177.
- II. Behaviorism. London 1925. (Istnieje przekład niemiecki przez Giese-Lang. p. t. Der Behaviorismus. Berlin und Leipzig 1930).
 - III. Psychological care of infant and child. New York 1928. (Istnieje przekład niemiecki przez Th. Dürr p. t. Erziehung im frühen Kindesalter. Leipzig 1929).
- WERTHEIMER MAX. I. Experimentelle Studien über das Sehen von Bewegung. Zeitschrift für Psychologie. Band 61. Leipzig 1912. Str. 161—265.
- II. Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt. II. Psychologische Forschung. Band 4. 1923. Str. 301—350.
 - III. Gestaltpsychologische Forschung. W dziele zbiorowem, wydanem przez Saupego (zob. pod Saupé). Str. 47—54.
- WITASEK STEPHAN. I. Grundlinien der Psychologie. Leipzig 1907.
- WITWICKI WŁADYSŁAW. I. Analiza psychologiczna objawów woli. Lwów 1904.
- WOODWORTH ROBERT. I. Contemporary schools of psychology. London 1931.
- WUNDT WILHELM. I. Grundzüge der physiologischen Psychologie. VI. Aufl. 3 Bände. Leipzig 1908.
- ZIEHEN THEODOR. I. Leitfaden der physiologischen Psychologie. IX. Aufl. Jena 1911.
-

ROZWÓJ PSYCHICZNY DZIECI I MŁODZIEŻY

napisał

Dr. STEFAN SZUMAN

Prof. Uniw. Jagiell. w Krakowie

OGÓLNE ZAGADNIENIA ROZWOJU PSYCHICZNEGO

1. Wstęp. W życiu psychicznym obserwujemy to samo zjawisko, które jest charakterystyczną właściwością życia wogóle: r o z w ó j. Szczególnie psychika ludzka nie jest „gotowa” i „dojrzała” od urodzenia, lecz stopniowo, w ciągu życia poszczególnej jednostki, rozwija się, przechodzi ze stanu potencjalnego do aktualnego, doskonalą się pod względem poszczególnych funkcji, rozszerza coraz bardziej swój widnokrąg, przyswaja sobie coraz więcej treści, wchodzi w coraz bliższy kontakt ze środowiskiem i podlega coraz szerszej rozbudowie, a równocześnie centralizacji. Gdy już ten proces u poszczególnej jednostki dojdzie do swego szczytu, następuje z kolei powolne obniżenie linii rozwojowej, tak że w wieku starszym procesy psychiczne znów wracają do niższych szczebli rozwojowych, następuje zanik sprawności i zdolności, osobowość duchowa rozkłada się, rozpada, a starzec coraz bardziej niedołączony, stając się wtórnie, na nowo niejako, dzieckiem.

Będziemy się tu zajmowali tylko pierwszą, pozytywną fazą rozwoju. Zadanie nasze polega na nakleśnieniu obrazu stopniowego powstawania dojrzałej struktury psychicznej z potencjalnych i szczupłych zawiązków, z którymi człowiek przychodzi na świat. Będziemy

więc opisywali rozwój psychiczny u dzieci i u młodzieży.

2. Rozwój ilościowy i jakościowy. Rozwój psychiczny można w zasadzie rozpatrywać z dwóch punktów widzenia: ilościowego i jakościowego.

Przez rozwój ilościowy rozumiemy „rozrastanie” się psychiczne i rozwojowe zróżnicowanie psychiczne, czyli dyferencjację psychiczną. Równoległe do procesów dyferencjacji idą zawsze procesy integracji, czyli s c a ł k o w a n i a i centralizacji w strukturze psychicznej. Podobnie jak roślina z małego kielka wypuszcza najpierw pędy i listki, z poszczególnych pędów dalsze rozgałęziające się odnogi, tak że stopniowo powstaje wieloramienne, rozgałęzione drzewo, posiadające liście, kwiaty i owoce (dyferencjacja morfologiczna), tak też w psychice z pierwotnych, nie zróżnicowanych zawiązków w procesie rozwojowym powstają odrębne, zróżnicowane sprawności, funkcje oraz przeżycia. Ale podobnie, jak w roślinie poszczególne części organizmu są ze sobą powiązane systemem kanałów i komunikacji, które zespalają w całość funkcjonalną czynności życiowe liści, korzeni, gałązek, kwiatów etc. (integracja funkcjonalna), tak samo poszczególne treści, przeżycia i funkcje psychiki są ze

sobą powiązane i w każdej chwili jest czynna mniej lub więcej cała psychika, a nie tylko jakaś oddzielna jej część. Na zjawisko dyferencji i integracji w rozwoju położył już nacisk filozof angielski S p e n c e r, widząc w niem zasadniczy objaw wszelkiego rozwoju.

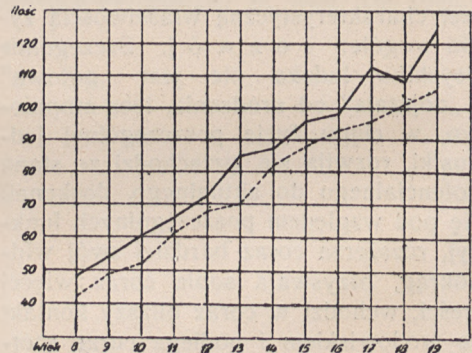
R o z r a s t a n i e się (rozwój ilościowy) psychiczne można śledzić w każdej dziedzinie rozwoju duchowego. Z każdym miesiącem życia wzrasta np. zasób p a m i ę c i o w y dziecka. Co dzień dowiaduje się ono czegoś nowego i zapamiętuje te nowe zdobycze. Z każdym dniem wzrasta słownik dziecka, t. j. i l o ś ć w y r a z ó w, które pamięta, których znaczenie rozumie i którymi się posługuje. Jak wykazują testy inteligencji, z wiekiem wzrasta s p r a w n o ś ć u m y ś l o w a, bo dziecko rozwiązuje testy coraz trudniejsze, wymagające bardziej skomplikowanych i różnorodnych operacji i aktów myślowych. U w a g a dziecka doskonali się również z roku na rok; pole jej staje się coraz szersze, skupienie coraz większe. W o l a w rozwoju psychicznym stopniowo zdobywa coraz większe panowanie nad życiem reaktywnym i popędowym; z wiekiem dziecko coraz lepiej potrafi się opanować i zdobyć na trud wysiłku. Niemowlę posiada bardzo małą skalę przeżyć i mimicznych wyrazów s t a n ó w u c z u c i o w y c h; początkowo tylko albo krzyczy i płacze, albo się uśmiecha; już czteroletnie dzieci natomiast posiadają wielkie bogactwo zróżnicowanych uczuć, czego wyrazem jest subtelna, żywa mimika ich twarzy¹⁾. Z wiekiem, jak wiadomo, rośnie wiedza dziecka, powiększa się ilość książek, które przeczytało, rozszerza się jego horyzont geograficzny, doskonali się świadomość i rozległość czasu, w którym

¹⁾ Porównaj zdjęcia kinematograficzne wyrazu twarzy dziecka 4-let. podczas opowiadania bajki (tab. IV, str. 232-3). Bliższe szczegóły w pracy S. Szumana: Wpływ bajki na psychikę dziecka.

stopniowo sięga coraz dalej w przeszłość i w przyszłość. Jednym słowem, w rozwoju psychicznym stale wzrastają, t. j. różnicują się i równocześnie zespalają i kojarzą zarówno funkcje, jak treści duchowe.

Powyższe twierdzenie ilustrujemy kilku konkretnymi przykładami.

a) Rozwój u w a g i mierzony testem Bourdona¹⁾. Uwagę mierzy się testem Bourdona za pomocą tekstów, w których trzeba jak najszybciej a poprawnie skreślać niektóre litery, np. r i w. Jak wynika z krzywej rys. Nr. 101, uwaga w ten sposób mierzona z wiekiem stale wzrasta zarówno u chłopców, jak u dziewcząt.



Rys. 101. Test Bourdona. Ilość wykreślonych liter.

b) Rozwój p a m i ę c i z wiekiem. Podajemy zestawienie według badań L. Goldscheidera²⁾. W tabl. I podano przeciętne cyfry ilości powtórek, potrzebnych do wyuczenia się na pamięć szeregów złożonych z sześciu wyrazów, sześciu cyfr oraz sześciu sylab bezsensownych (każdy szereg badano oddzielnie). Widzimy, że z wiekiem trzeba coraz mniej powtórek, aby poprawnie powtórzyć te trzy szeregi.

¹⁾ Według badań Baley. Psychologia wieku dojrzewania, str. 162.

²⁾ L. Goldscheider. Entwicklung des verbalen Gedächtnisses. Beih. 64. Zeit. f. ang. Psych. — 1932.



a



b



c



d



e



f

Tabl. IV. 6 zdjęć mimiki dziecka 4-letniego w czasie słuchania bajki Zdjęcie kinematograficzne autora.



g

Zabawa konstrukcyjna. Pierwsze próby budowania.
Chłopiec 2½ letni. (Zdjęcie kinematograficzne
autora).



h

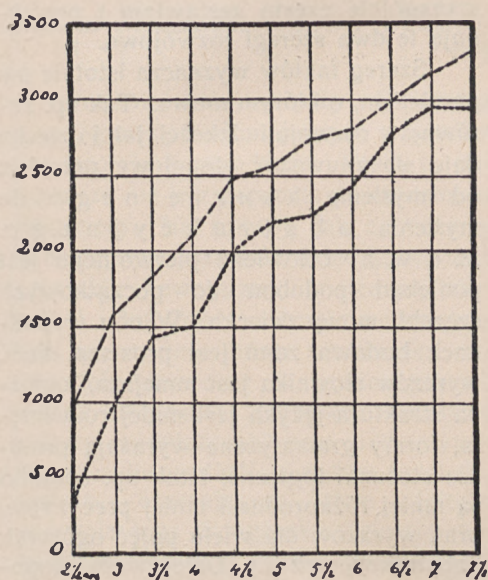
Zabawa iluzyjna. Chłopiec 3 letni. (Zdjęcie
kinematograficzne autora).

Tabl. IV.

T a b l i c a I.

Wiek	6	7	8	9	10	11	12	13
Średnia ilość powtórek potrzebnych dla 3 szeregów	7,1	5,0	4,4	4,1	3,1	3,1	3,1	2,4

c) Bogacenie się z a s o b u w y r a z ó w (słownika) z wiekiem. Na rys. 102 podajemy krzywe, ilustrujące wzrastanie ilości wyrazów (słownika), którymi się posługują dzieci od 2½ do 7½ lat. (Według badań A. Descoeu-dres) ¹⁾.



Rys. 102. Wzrastanie ilości wyrazów.
 ----- Dzieci ze środowisk zamożnych.
 Dzieci ze środowisk ubogich.

Rozwój jakościowy. Poza wzrostem w rozwoju psychicznym dają się zauważyć ewolucyjne zmiany, polegające na przeobrażeniach funkcji i przeżyć psychicznych pod względem ich zasadniczego charakteru i działania. Te zmiany ewolucyjne nazwiemy zmianami j a k o ś c i o w e m i. Tak np.

¹⁾ A. Descoeu-dres. Le développement de l'enfant de 2—7 ans. Paris.

uwaga dziecka z wiekiem nietylko wzrasta, to znaczy lepiej funkcjonuje pod względem ilościowym, ale przemienia się z uwagi pierwotnie przeważnie biernej i reaktywnej — na uwagę c z y n n ą i a k t y w n ą. Człowiek dorosły potrafi mianowicie spontanicznie, gdy zechce, skierować swoją uwagę na określony przedmiot i z wysiłkiem ją skupiać i wytężać, czego nie umie małe dziecko. Ta przemiana rozwojowa uwagi ma już charakter zasadniczego przeobrażenia, a nie ilościowego tylko rozrostu. Podobnie ma się sprawa z rozwojem myślenia; dopiero na pewnym szczeblu rozwojowym pojawiają się refleksja i krytycyzm. Małe dziecko podlega każdej sugestji i nie zastanawia się krytycznie nad przebiegiem i prawdziwością myśli, które mu się nasuwają. Ten krok naprzód w rozwoju myślenia również nie ma charakteru ilościowego ulepszenia funkcji. W zakresie rozwoju uczuciowości obserwujemy podobne zjawisko; sentymentalizm i romantyzm uczuciowy, tak charakterystyczny dla wieku młodzieńczego, nie istnieje zupełnie u dzieci i zjawia się dopiero w wieku dojrzewania, w formie jakościowej odmiany dotychczasowych, dziecięcych przeżyć uczuciowych. Można by oczywiście jeszcze znacznie powiększyć ilość przykładów jakościowych przemian psychicznych. Ale głównym terenem tych przemian są nietylko przeobrażenia poszczególnych funkcji, ile zmiany zasadniczego charakteru całej struktury psychicznej pod względem jakości w następujących po sobie głównych fazach rozwojowych. Omówimy je dokładnie w odnośnym ustępie tego rozdziału.

3. Filogeneza i ontogeneza. Możemy śledzić rozwój psychiczny albo poprzez wszystkie gatunki zwierząt i dalej w rodzaju ludzkim od zamierzchłych najpierwotniejszych czasów aż do doby obecnej, albo też zajmować się dojrzewaniem i doskonaleniem się psychiki z wiekiem u poszczególnych jednostek.

W pierwszym wypadku zajmujemy się filogenezą psychiki, w drugim jej ontogenezą.

Zwierzęta, jak to wykazuje zoologia i paleontologia, rozwijały się na ziemi stopniowo, gatunek po gatunku, a poszczególne gatunki, następujące po sobie, były coraz to wyżej zorganizowane zarówno pod względem dyferencjacji i integracji organizmu, jak pod względem bogactwa i różnorodności form przystosowania się do środowiska, jak też szczególnie co do budowy i funkcji centralnego systemu nerwowego. Człowiek również nie stanął odrazu na dzisiejszym szczeblu udoskonalenia swej umysłowości. Inteligencja i uduchowienie ludzkości wzrastały stopniowo równoległe z kulturą i cywilizacją. Szczególnie mowa miała decydujący wpływ na rozwój umysłu. Dzięki niej mogło nastąpić oddziaływanie generacji starszych na młodsze i przekazywanie wiedzy i kultury zdobytej w każdym pokoleniu. Szczebel po szczeblu, mozolnie, w ciągu swej długiej historii na naszym globie, doskonalili człowiek swoje władze i umiejętności psychiczne, zanim doszedł do obecnego szczebla rozwoju. Historia kultury i cywilizacji daje więc obraz filogenezy umysłowości człowieka.

Jest rzeczą jasną, że między rozwojem umysłowości i psychiki ludzkości w ciągu historii kultury i cywilizacji, a rozwojem psychicznym i umysłowym dziecka istnieją pewne podobieństwa. Ostatecznie w każdym rozwoju trzeba przejść kolejno przez niższe szczeble, aby osiągnąć wyższe. Nie można przeskakiwać szczebli, a w każdym razie tylko w niewielkiej mierze można to uczynić. Nic dziwnego zatem, że istnieje na ogół duże podobieństwo między ontogenezą a filogenezą.

Podobieństwo to możemy zauważyć zarówno w rozwoju cielesnym, jak rozwoju psychicznym. Co do rozwoju cielesnego, to stosunek między filogenezą a ontogenezą ujmuje t. zw. prawo

biogenetyczne, wprowadzone do nauk przyrodniczych przez H a e c k l a. Prawo to orzeka, że ontogeneza jest skrótem filogenezy. Opiera się ono na zjawisku podobieństwa poszczególnych faz rozwojowych płodu do kolejności ewolucyjnej różnych gatunków zwierząt w filogenezie. W psychologii i pedagogice na analogię między filogenezą a ontogenezą zwróciły uwagę szczególnie prace teoretyczne ojca psychologii wychowawczej w Ameryce S t a n l e y H a l l a. Wśród żyjących pedagogów Dewey i Ferrière (12) ¹⁾ w swych pismach szczególnie często zestawiają i porównują te dwa szeregi rozwojowe.

Szereg faktów wyznacza istotnie ów paralelizm, o którym mowa. Tak np. zarówno w rozwoju ludzkości, jak i dziecka daje się zauważyć stopniowe przejście od myślenia konkretnego do myślenia abstrakcyjnego. Mowa człowieka pierwotnego jest poniekąd podobna do początkowych szczebli mowy dziecka. W obu wypadkach budowa zdań jest prostsza, ilość wyrazów słownika jest mniejsza, logiczna struktura języka jest mniej rozwinięta, formy gramatyczne wyrażają prostsze stosunki logiczne, i tak np. spójniki są mniej różnorodne i mniej precyzyjne, brak wyrazów dla wielu pojęć ogólnych i abstrakcyjnych it.p. Dalej, w światopoglądzie człowieka pierwotnego i u dziecka, spotykamy magiczne i animistyczne tłumaczenie zjawisk przyrodniczych.

Porównanie ontogenezy z filogenezą prowadzi jednak często do przesadnych sformułowań, czego przykładem niech będzie schemat rozwoju zainteresowań chłopięcych w ich rzekomem podobieństwie do rozwoju historycznego ludzkości, według Hutchinsona (Tab. II) ²⁾.

¹⁾ Cyfra w nawiasach odsyła do bibliografii, zamieszczonej na końcu artykułu.

²⁾ Równie przesadna jest, zdaniem moim, tabela Ferriera (12).

T a b l i c a II.

Wiek	Okres	Cechy	Zabawy
3 lata	Poczwarkowy	Smak jako kryterjum decydujące.	Zabawy sensoryczne i manipulacyjne.
7 lat	Myśliwski.	Odwaga — Strach. Wytrzymałość. Męczenie zwierząt.	Gonitwa, chowanka, bójki chłopiące. Zabawy w szukanie.
10 lat	Pasterski	Instykt własności. Przywiązanie do zwierząt.	Budowanie szałasów. Kopanie dołów. Przyswajanie zwierząt.
12 _u lat	Rolniczy	Zamiłowanie dla hodowli. Rozwój przewidywania.	Zainteresowanie rozwojem roślin, przyrodą, krajobrazem, pogodą.
18—20 lat	Handlowy.	Zmysł dla wartości materialnych. Wymiana.	Kupowanie. Wymiana.

Podobieństwo między filogenezą a ontogenezą pod niejednym względem jest istotnie bardzo duże. Mimo to ontogeneza nie jest prosto powtórzeniem filogenezy. Na rozwój, jak zobaczymy w następnym rozdziale, składają się dwa czynniki, zewnętrzny i wewnętrzny. Dzieci i młodzież w czasie ontogenezy żyją w zupełnie innym środowisku, niż człowiek pierwotny w poszczególnych fazach filogenezy duchowej. Wpływy kultury współczesnej oraz oddziaływanie sposobu myślenia i sądów ludzi dorosłych, otaczających stale dziecko w czasie jego ontogenezy, działają modyfikująco na jego własne zapatrywania w każdym momencie rozwojowym. Psychika ontogenetycznie rozwija się pod ciągłym wpływem kultury duchowej minionych wieków, przekazywanej przez pokolenie dorosłych za pomocą tradycji, obyczajów, mowy, pisma i dzieł sztuki, techniki i wiedzy. Samorzutne, własne tendencje rozwojowe psychiki dziecka zostają zatem wciąż modyfikowane i inaczej kierowane przez wpływy środowiska i społeczeństwa.

Można się tylko dziwić, że dziecko pod niektórymi względami jednak tak mało się tym wpływom poddaje. Tak np. w rozwoju rysunkowym dziecko

istotnie wykazuje mniej więcej do dwunastego roku życia dużą niezależność od właściwych naszemu wiekowi sposobów przedstawiania graficznego. Rozwija się pod tym względem jakby niezależnie, rozwijając samodzielnie swój rysunek od form najpierwotniejszych do coraz bardziej złożonych, przyczem istotnie przechodzi fazy analogiczne do rozwoju historycznego sztuk plastycznych.

W tych wypadkach, w których ontogeneza następuje pod stosunkowo małym wpływem środowiska i otoczenia, jest ona rzeczywiście bardzo zbliżona do filogenezy. Ale to jest zupełnie zrozumiałe. Rozwój w pewnej dziedzinie nie może się w zasadzie odbywać w sposób zupełnie różny, bo podstawowe warunki wewnętrzne biologiczne i psychologiczne są w obu wypadkach te same. Rozwój przecież zawsze od szczebli prostych, pierwotnych postępuje ku bardziej złożonym i rozwinięтым. Każdy nowy szczebel rozwojowy opiera się na wyprzedzających, jak na koniecznym, niezbędnym fundamencie. Koniecznym warunkiem osiągnięcia nowego szczebla jest prosto osiągnięcie stanu dojrzałości na poprzednim. Otóż z tego punktu widzenia jest zupełnie zrozumiałe

łą rzeczą, że dziecko ulega różnym wpływom społecznego otoczenia i kultury wieku, w którym się rozwija, ulega stopniowo i w miarę dojrzałości do przejęcia i przyswojenia sobie tych lub innych jej zjawisk i momentów. Otoczenie działa w miarę dojrzałości do reagowania na poszczególne jego treści i momenty pobudzające. Jak zobaczymy w końcowym ustępie tej pierwszej części naszej pracy, dzieci i młodzież rozwojowo interesują się coraz to innymi dziełami literatury, w miarę, jak są ku temu dojrzałe. Rozwój zainteresowań między innymi polega też, zdaniem naszym, nie na aktualizowaniu się w ontogenezie skłonności i aktywności, które w tej samej kolejności następowały kiedyś w filogenezie i, dzięki temu, że tam już nastąpiły, lecz prosto na tem, że umysł, dojrzewając krok po kroku, tylko w miarę swej dojrzałości może się zainteresować dziedziną już dla niego dostępną a jeszcze nieznaną, i dlatego interesującą.

Poza zainteresowaniami, uwarunkowanymi popędowo i biologicznie (instykt płciowy, aktywność samozachowawcza), dziecko interesuje się tem, co już jest na poziomie jego umysłu a co, jako jeszcze mało znane, nie jest nudne.

To też należy się wystrzegać przesady w stosowaniu zasady paralelizmu między filogenezą a ontogenezą. Mało wartości, zdaniem naszym, ma np. szukanie w rozwoju dziecka analogji do t. zw. okresów — myśliwskiego, koczowniczego, pasterskiego, handlowego, przemysłowego etc. (tabl. II), w ewolucji pierwotnej ludzkości. Nie dlatego dziecko ewolucyjnie zdradza podobne zainteresowania, ponieważ tak kiedyś w historii było, lecz skłonności takie powstają w miarę dojrzałości jego umysłu do podjęcia takich czy innych, nieznanych jeszcze, nieprzeżytych i niewykształconych aktywności.

Natomiast słuszna jest zasada pedagogiczna, że dziecko ewolucyjnie musi przechodzić przez różne fazy aktyw-

ności i zainteresowań, do których je jego umysł, jako do nieznanych jeszcze a już ciekawych dziedzin, popycha, nawet gdyby się to dorosłym wydawało tylko niepotrzebną igraszką i stratą czasu. Te różnorodne zabawy i zainteresowania nie są potrzebne i owocne w bezpośrednim rezultacie, ale bardzo istotne i konieczne jako szczeble rozwoju umysłu. Pięknie powiedział Claparède (4): nie zrobimy z kijanki żaby, obcinając jej ogon jako coś niepotrzebnego dla dorosłej żaby.

4. Czynniki wewnętrzne i zewnętrzne w rozwoju. Każdy rozwój, więc również i rozwój psychiczny, dokonywa się pod wpływem dwóch czynników: czynnika wrodzonej, potencjalnej, odziedziczonej energii rozwojowej, oraz czynnika zewnętrznych podnieć i warunków środowiska, oddziaływujących na rozwój. Pierwszy z tych czynników nazywamy *n a t y w i s t y c z n y m*, drugi *e m p i r y s t y c z n y m*. Oba czynniki współdziałają stale w rozwoju. To ich współdziałanie nazywamy *z a W. Sternem: k o n w e r g e n c j ą*. Historycznie kładziono nacisk jednostronny bądźto na pierwszy, bądźto na drugi czynnik. *N a t y w i s c i* starali się wytłumaczyć zjawiska rozwojowe wyłącznie na podstawie wrodzonej energii i struktury psychicznej. *E m p i r y ś c i*, jak np. *L o c k e* i *H u m e*, przypisywali decydujący wpływ czynnikom zewnętrznym i podniećom środowiskowym. *L o c k e* jest znany w pedagogice jako twórca dziś już porzuconej teorii t. zw. *t a b u l a r a s a*, czyli twierdzenia, że psychika noworodka jest jakby białą, niezapisaną kartą, na której dopiero doświadczenie wypisuje swoje znaki, dopełniając niejako psychikę treścią. Typowym reprezentantem empiryzmu rozwojowego jest też psycholog francuski *T a i n e*, który stara się wyjaśnić ukształtowanie się struktury różnych narządów i wielkich ludzi za pomocą odręb-

nych środowisk, w których żyli i które je formowały.

W rzeczywistości jednak, jak już powiedzieliśmy, w rozwoju pozapłodowym człowieka biorą zawsze udział obydwie czynniki. Jednak jeden z nich może przeważać nad drugim. Gdy czynnik natywistyczny, wewnętrzny gra rolę decydującą w rozwoju, mówimy o *d o j r z e w a n i u*; gdy natomiast głównie zewnętrzne warunki i podnieci środowiska urabiają i formują psychikę, mówimy o doświadczeniu, względnie o rozwoju duchowym przez *z d o b y w a n i e d o ś w i a d c z e n i a i u c z e n i e s i ę*. Umysł dziecka „dojrzewa”, gdy jakieś funkcje i zainteresowania rozwijają się i doskonalą przede wszystkim pod wpływem rozwoju anatomicznej struktury i z tem związanej funkcji fizjologicznej mózgu i organizmu. Tak np. popęd erotyczny, przejawiający się w wieku młodzieńczym, jest zjawiskiem hormonalnych i fizjologicznych zmian w organizmie, a zatem zjawiskiem dojrzewania. Naogół jednak u człowieka przeważa rozwój pod wpływem podnieci zewnętrznych. W przeciwieństwie do rozwoju zwierząt dziecko przede wszystkim rozwija się psychicznie, ucząc się, t. j. nabywając doświadczenia wskutek modyfikacyjnego wpływu podnieci zewnętrznych na jego zachowanie się i na strukturę i funkcje jego systemu nerwowego.

Właściwość, dzięki której dziecko, w przeciwieństwie do zwierząt, jest tak podatne na wpływy zmieniające, kształtujące i doskonalące jego psychikę, nazywamy *p l a s t y c z n o ść i ą*. Ta plastyczność umysłu człowieka zależy przede wszystkim od budowy jego centralnego systemu nerwowego, a szczególnie od *k o r y m ó z g o w e j*. W korze półkul mózgowych, wykształconych u człowieka wiele lepiej i wiele większych, niż nawet u najwyższych zwierząt, mogą bowiem powstawać wskutek działania podnieci zewnętrz-

nych nowe skojarzenia i nowe zespoły funkcjonalne. U zwierząt, niższych zwłaszcza, zdobywanie doświadczenia i uczenie się gra rolę podrzędną w rozwoju psychicznym, bo mózg ich posiada struktury, zmieniające się naogół bardzo mało pod wpływem podnieci środowiska i doświadczenia. Zwierzęta od urodzenia są wyposażone w pewne sprawności i umiejętności, potrzebne im do życia, których funkcjonowanie jest zapewnione właśnie głównie odpowiednią budową centralnego systemu nerwowego. Te wrodzone umiejętności zwierząt nazywamy *i n s t y n k t a m i*. Zwierzę nie potrzebuje się uczyć, bo już od urodzenia naogół umie to, co dla jego życia jest konieczne. Dlatego też właśnie doświadczeń nie zbiera. Człowiek, naodwrot, przychodzi na świat jako istota skrajnie niedoświadczona i w czasie długiego okresu dziecięcego i młodzieńczego, bez porównania dłuższego niż u wszystkich zwierząt, musi dopiero kształcić i doskonalić swoje funkcje na podstawie doświadczenia. Rozwój dziecka jest więc głównie rozwojem dzięki uczeniu się, a nie tylko dzięki dojrzewaniu.

Aby mogło nastąpić uczenie się i zdobywanie doświadczenia, musi jednak w organizacji anatomiczno-fizjologicznej człowieka istnieć możliwość zdobywania doświadczenia i uczenia się. Polega ona na opisanej już powyżej budowie mózgu, dzięki której pod wpływem podnieci zewnętrznych następują w nim skojarzenia, będące podstawą wykonywania różnorodnych czynności. Chociaż więc człowiek nie posiada wrodzonych sprawności i umiejętności, to jednak jest on wyposażony w aparat, dzięki któremu mogą się z współudziałem zewnętrznych podnieci funkcje jego rozwijać i kształcić. Każdy człowiek przychodzi na świat z nieco odrębną, indywidualną strukturą nerwową. Dzięki temu zdolności i skłonności ludzi są róż-

ne, nawet jeżeli wzrastają oni w tem samym środowisku.

Wrodzone indywidualne współczynniki rozwoju psychicznego, istniejące w chwili narodzenia się dziecka, nazywamy zawiązkami potencjonalnym jego psychiki, albo też jego dyspozycjami psychicznymi. Podniety środowiska i wpływy otoczenia służą do tego, aby owe zawiązki i dyspozycje zaktualizować. Rozwój psychiczny pod tym względem jest ciągiem aktualizowania funkcji, uwarunkowanych strukturą centralnego systemu nerwowego, ciągiem przechodzeniem ze stanów potencjonalności do stanów aktualności i ciągiem doskonaleniem zawiązkowych możliwości psychicznych.

Środowisko zewnętrzne nie stwarza więc życia psychicznego, lecz je tylko aktualizuje. Zdobywamy doświadczenie w tej mierze, w jakiej zależnie od naszych zawiązków potrafimy je zdobyć. Świat zewnętrzny kształci i rozwija nas duchowo takich, jakimi zawiązkowo już jesteśmy.

5. Zwierzę, dziecko, człowiek.

Z pewnego punktu widzenia, który zaraz poznamy, zwierzę, dziecko i człowiek dorosły są reprezentantami trzech charakterystycznych szczebli rozwojowych. Dziecko pod tym względem jest szczeblem przejściowym między psychiką zwierzęcia a psychiką człowieka dorosłego. Zarówno zwierzę, jak człowiek dorosły, są poniekąd istotami harmonijnymi, zamkniętymi w sobie, przystosowanymi do życia; psychika dziecka jest z natury rzeczy nieharmonijna i w sobie niezamknięta, ponieważ jej spoistość i jej harmonję rozrywa nie ustający ciągły proces przeobrażania się. Dziecko nie jest czemś, co jest takie, jakie jest, lecz zawiązkiem i stopniową realizacją czegoś, co się dopiero wytwarza.

Zwierzę pozostaje duchowo takie, jakim się urodzi. Jest zamknięte w sferze swych instynktownych potrzeb i daje sobie radę w życiu dzięki wrodzo-

nym instynktownym sprawnościom. Nie dąży ono dalej, niż sięga zmysłami i popędem. Czyni tylko to, co musi, co mu natura każe czynić. Nie trzusi się i nie próbuje czynić czegoś, czego nie umie; dlatego też nie może się niczego nauczyć. Nie rozwija się w czasie indywidualnego żywota, a w każdym razie tylko w minimalnej mierze. Jest szczęśliwe, bo nie zna przyszłości i losu i śmierci, aż dopiero w chwili, gdy to nastąpi; ale jest to szczęśliwość ograniczona, surowa, szczęśliwość harmonijnej wegetacji.

Dziecko już pod koniec pierwszego roku życia umysłowo dalej sięga, niż najdoskonalsze zwierzę. Nie chodzi nam też tutaj o porównania zbliżające zwierzę i człowieka. Jest głęboka przepaść między umysłowością najwyższej zorganizowanych zwierząt a umysłowością człowieka i dziecka. Chcemy raczej zwrócić uwagę na zasadnicze różnice struktury psychicznej zwierzęcia, dziecka i człowieka dorosłego.

Dziecko przychodzi na świat jako istota skrajnie niedołączna i do życia nieprzystosowana. Bez opieki rodziców każde dziecko wkrótce zginęłoby. Dziecko niczego nie umie, gdy się narodzi; wszystkiego dopiero musi się nauczyć; dlatego właśnie uczy się i rozwija dzięki doświadczeniu w sposób inny, niż wszystkie zwierzęta. Dzieciństwo jest niedojrzałością, która jest zarazem plastycznością, a tem samym warunkiem rozwoju umysłowego na podstawie doświadczenia. Funkcją dzieciństwa jest uczenie się i dojrzwowanie. Trwa ono tak długo u człowieka, aby był czas dojrzeć psychicznie i udoskonalić funkcje umysłowe w ciągłej pracy, w ciągłym wysiłku. To uczenie się, ta praca u dziecka jest niezamierzona i nieświadoma, a jednak efektywna; dziecko bawi się, aby się zabawić, a nie wie, że się w zabawie uczy; zaba wa jest pierwotną metodą uczenia się. Dziecko sięga wkrótce myślą wiele dalej, niż czyni; nauczywszy się mówić, dowia-

duje się o wielu rzeczach, których nigdy nie widziało, nie doświadczyło; wyobrażenia dziecka tworzy nową, urojoną rzeczywistość; z wyobrażeń rodzą się plany, marzenia, a u młodzieży idee i ideały. Świat wyobraźni i myśli ogarnia rzeczywistość, stwarza nowy do niej stosunek. Z rozbieżności między pomysłem a czynem, między marzeniami a rzeczywistością, między ideałami a ich realizacją, z tego dualizmu psychiki człowieka, powstaje wyższa forma aktywności duchowej. Ale następstwem tego dualizmu, nieznanego zwierzęciu, są też dysharmonie i konflikty psychiki ludzkiej.

Dziecko jest istotą nieharmonijną. Charakterystyczną cechą dziecka jest jego płacliwość. Zwierzę ani się nie śmieje, ani nie płacze; człowiek dorosły naogół opanował już swoją wrażliwość uczuciową, wyrobił w sobie włość i panuje nad nastrojami. Chwiejność uczuciowa dziecka jest naogół bardzo duża. Im mniejsze dziecko, tem częściej płacze, tem łatwiej wytrącić je z równowagi. Dojrzewanie psychiczne między innymi polega na zdobyciu równowagi i opanowania uczuciowego.

Dziecko ma na oku przedewszystkiem zaspokojenie swego dążenia do przyjemności. Małe dziecko dąży ciągle do zabawy i rozrywki. Trudno mu zdobyć się na jakikolwiek wysiłek nieprzyjemny, trudny i mozolny. Zwierzę jest ślepo posłuszne swym popędom i automatycznie wykonuje to, do czego je zmuszają warunki biologiczne i życiowe. Dziecko nie jest przystosowane do życia. Musi się między innymi nauczyć rezygnować ze swych zachcianek, ze swych hedonistycznych dążeń, i podporządkować je potrzebom natury bądźto praktycznej, bądźto ideowej. Dziecko musi porzucić świat marzeń i przystosować się do życia, do rzeczywistości. Jest to proces wymagający woli i opanowania.

Dzieci właściwie nie mają charakteru, podobnie jak u zwierząt nie można mówić o charakterze. Przez charakter

rozumiemy tu indywidualną strukturę psychiczną, która jest wynikiem nietylko wrodzonych skłonności, zdolności i zainteresowań oraz ich biernego kształtowania przez doświadczenie i środowisko, lecz także świadomej woli i wysiłku nad wyrobieniem w sobie takiej a nie innej osobowości, zgodnie z własnymi ideałami i uznaniami przez siebie normami. Dzieckiem małym kierują bądźto impulsy, bądź też dorośli, wymagając od niego podporządkowania się ich woli lub też uznanym ogólnie normom i ideałom. Samodzielna praca nad sobą, świadoma swego celu i znaczenia, rozpoczyna się dopiero w wieku młodzieńczym, gdy powstają własne ideały i gdy ukształtowanie siebie samego własnym wysiłkiem według własnej koncepcji staje się upragnionym celem. Stopniowo, w mniejszej lub większej mierze, zależnie od indywidualności, udaje się to przerobienie siebie na swój sposób.

Odsyłamy czytelnika co do szczegółów do rozprawy naszej p. t. „Zwierzę, dziecko, człowiek” (1). W każdym razie wiek dziecięcy i młodzieńczy nie jest psychicznie poprostu stopniowem, równomiernem doskonaleniem inteligencji, uwagi, woli, charakteru i szczegółowych sprawności i umiejętności, lecz raczej stanem stałej nierównowagi i dysharmonji, będącej właśnie warunkiem osiągnięcia nowej harmonji i doskonałości, którą poniekąd zdobyć może człowiek dorosły. Charakterystyczną cechą dzieciństwa i młodości jest więc między innymi płynność i niedojrzałość psychiki, brak równowagi uczuciowej, brak opanowania, rozstrój i rozbieżność dążeń i celów, których cyntezę i szarmonizowanie ma osiągnąć właśnie dopiero wiek dojrzały. Zwierzę natomiast nie zna jeszcze tych trudności wewnętrznych i tych walk i zmagania się, które są charakterystycznym piętmem dojrzewającej psychiki ludzkiej.

6. Podział rozwoju na okresy. Proces rozwojowy jest w zasadzie procesem ciągłym, bez przeskoków. Przemiany roz-

wojowe następują powoli, stopniowo, tak, że możemy sobie zdać z nich sprawę dopiero wtedy, gdy porównujemy dostatecznie od siebie oddalone momenty. Różnice jakościowe psychiki na głównych odcinkach procesu rozwojowego są jednak tak znaczne, że możemy na tej podstawie podzielić rozwój na zasadnicze duże okresy, a te znowu na mniejsze fazy. Jest rzeczą dosyć dowolną, ile okresów się wyróżnia. Tak np. Ch. Bühler dzieli rozwój na 5 głównych okresów, podczas gdy tradycyjnie wyodrębnia się zwykle trzy odcinki linii rozwojowej, z których każdy trwa około siedmiu lat. Zasadniczy główny podział rozwoju zyskujemy na podstawie przemian fizjologicznych przy początku okresu dojrzewania. Rozwój psychiczny w ten sposób rozpada się na wiek dziecięcy, do mniej więcej trzynastego roku życia, i wiek młodzieńczy, od mniej więcej trzynastego roku. Wiek dziecięcy możemy podzielić znowu na dwa szczeble, rozróżniając pierwsze dzieciństwo do około 7-go roku życia, oraz drugie dzieciństwo od około 7-go do około 13-go roku życia *). Można też oddzielić pierwszy rok życia jako osobny okres od pierwszego dzieciństwa — t. zw. okres niemowlęcy.

Poszczególne okresy rozwojowe różnią się w naszym życiu społecznym m. in. tem, że dziecko zmienia w nich środowisko. Środowiskiem wieku niemowlęcego jest kołyska, a głównym towarzyszem matka jako żywicielka i piastunka. W pierwszym dzieciństwie dom rodzicielski i towarzystwo rodziców i rodzeństwa jest naturalnym środowiskiem. W drugim dzieciństwie idzie dziecko do szkoły, dostaje się w otoczenie uczniów, kolegów i pod kierunkiem wychowawców. W wieku młodzieńczym środowi-

sko znow się zmienia. Młodzież rozpoczyna pracę próbną zawodową u majstra lub też kończy szkoły średnie i wyższe.

Niektóre okresy lub fazy rozwojowe odcinają się charakterystycznymi fazami przejściowymi lub przełomowymi; inne przechodzą jedne w drugie bardziej stopniowo i łagodnie. Fazę przełomu, charakteryzującą się przede wszystkim zmianą nastroju, dysharmonją uczuciową i przełomem światopoglądowym wyróżniamy na przejściu między dzieciństwem a wiekiem młodzieńczym. Nazwano ją drugą fazą negatywną. Poza tem niektórzy psychologowie wyróżniają analogiczną fazę przejściową około 3-go roku życia, t. zw. fazę sprzeciwu lub uporu (*Trotzalter*), w której na tle budzącej się samodzielności woli dziecka powstają pierwsze konflikty z otoczeniem.

Poszczególne trzy główne okresy rozwojowe odznaczają się swoistem zabarwieniem struktury duchowej, która nadaje psychice dzieci i młodzieży na każdym z tych szczebli tak charakterystyczne piętno, że nazywamy te główne okresy, przez analogię do niektórych przemian w świecie zwierzęcym, metamorfozami.

Zanim w następnych rozdziałach przejdziemy do szczegółowego rozwoju psychicznego w poszczególnych okresach, naszkicujemy w schematycznych skrótach obraz tych zasadniczych metamorfoz.

W każdym z trzech okresów zmienia się typ zainteresowań dziecka, jego światopogląd, jego sposób myślenia, forma jego uczuciowości, a nawet metoda uczenia się i zdobywania zainteresowań. Nie mogąc tu, dla braku miejsca, rozwinąć szeroko tego tematu, ograniczamy się do naszkicowania metamorfoz w światopoglądzie i w zainteresowaniach lekturą u dzieci i młodzieży.

*) Nomenklatura nie jest ustalona; Bailey odróżnia trzy okresy wieku dziecięcego.

T a b l i c a III.

Okresy rozwoju	1 Światopogląd	2 Skierowanie uwagi i zainteresowań	3 Postawa	4 Forma poznania	5	6
Okres I. pierwsze dzieciństwo 2 — 7 lat	Magiczny	Świat zabawowy i bajeczny (zabawki, zabawy, bajki)	Nieodróżnicowana (fantastyczna, egocentryczna)	Mityczne i magiczne wyjaśnienia	Zabawa (Dzieciinnie fantastyczny światopogl.)	Monizm
Okres II. drugie dzieciństwo 7 — 13 lat	Przyrodniczy	Świat zewnętrzny (przyroda, zbiory przyrodnicze, majsterka)	Objektywna (rzeczowa, trzeźwa)	Naiwny realizm (poznanie zmysłowe i wyjaśnienia materialistyczn.)	Wiedza (nauwnie-naukowy światopogląd)	Monizm
Okres III. wiek młodzieńczy 13 — 19 lat	Humanistyczno-filozoficzny	Świat wewnętrzny (idee, przeżycia wewnętrzne, wytwory psychiki, sztuka i nauka).	Subiektywna (umysłowa, wczuwająca się, idealizująca)	Idealizm (poznawczy i światopoglądowy)	Filozofja (młodzieńczo filozoficzny światopogl.)	Dualizm i problematyka światopoglądowa

7. Przemiany okresowe w światopoglądzie dzieci i młodzieży. O przemianach tych informuje nas załączony schemat, tabl. III. Światopogląd małego dziecka możemy nazwać magicznym, analogicznie do magicznego światopoglądu człowieka pierwotnego, bo dziecko w tym wieku, zamiast wyjaśnień przyrodniczych zjawisk i procesów obserwowanych w naturze, tłumaczy sobie genezę ich w sposób nadprzyrodzony, personifikując siły przyrody i ożywiając przyrodę martwą (animizacja). Z temi poglądami dziecka zaznajomiły nas, w naszych czasach szczególnie, na podstawie specjalnych badań napisane dwa dzieła Piageta, pierwsze p. t. „Jak sobie dziecko świat wyobraża”, drugie „Przyczynowość fizyczna u dziecka”¹⁾.

W drugim dzieciństwie poglądy dziecka na świat są naiwnie przyrodnicze i materialistyczne. Dziecko przy-

swaja sobie podstawowe pojęcia nauk przyrodniczych i naiwnie wierzy w możliwość naukowo - przyrodniczego poznania i wyjaśnienia całego bytu. Pod wpływem nauki przyrody i fizyki w szkole zwraca ono swoją uwagę na siły mechaniczne i na przyczyny energetyczne w przyrodzie. Charakterystyczna dla tego wieku jest „m a j s t e r k a”, czyli próby wytwarzania maszynek i poznawania konstrukcji prostych aparatów, wyjaśniającej ich funkcje. Maszyna staje się dla dziecka modelem, według którego ono sobie tłumaczy budowę i czynności przyrody martwej i żywej. Wiedza przyrodnicza najbardziej w tym wieku pochłania umysł dziecka, najbardziej odpowiada sposobowi jego myślenia. Dziecko chce zbadać wszystko dokładnie, wiedzieć, jak się co odbywa i poznać przyrodę dobrze, aby ją opanować. Dlatego właśnie obserwacja natury jest u dzieci potrzebą naturalną i bliski kontakt z nią ciągłym dążeniem dzieci. Wycieczki, podróże, podpatrywanie życia natury, czytanie

¹⁾ Patrz w spisie literatury: 18 i 19.

książek przyrodniczych najbardziej dziecku odpowiadają. Zmysł dla tej dziedziny zjawisk przejawia się też charakterystycznie w zbiorach motyli, różnych chrząszczy, roślin, jaj ptasich, minerałów, maszynek, rycin przyrodniczych i t. p. Ideałem tego wieku jest wiedza, ogarniająca cały świat przyrody.

W wieku młodzieńczym, dzięki postępującemu stale naprzód rozwojowi pojęć abstrakcyjnych, zainteresowania przenoszą się z przedmiotów konkretnych na idee, ze świata przyrody na świat duchowych (humanistycznych) wartości, ze zwierząt i roślin na życie społeczne ludzi. W tym wieku dopiero przeżycia wewnętrzne stają się przedmiotem specjalnej uwagi i obserwacji (t. zw. *ego refleksja*). W drugim dzieciństwie, jak wykazuje nasz schemat, uwaga i zainteresowanie dziecka są skierowane przeważnie na zewnątrz, na świat dostępny zmysłowej, konkretnej obserwacji i czynnemu cielesnemu oddziaływaniu; zjawiska wewnętrzne, psychologiczne, introspekcyjne nie absorbują jeszcze umysłu dziecka i nie są przedmiotem uczuciowych przeżyć. W pierwszym dzieciństwie postawy „nazewnątrz” i „nawewnątrz” jeszcze się nie różnicowały. Dziecko myśli *egocentrycznie*, to znaczy, kieruje się swym zupełnie subiektywnym punktem widzenia. Mimo, że jego zainteresowania są skierowane aktywnie nazewnątrz, to jednak w zabawach fikcyjnych i iluzyjnych ten zewnętrzny świat jest przepojony elementami subiektywnych marzeń i fantastycznych uzupełnień, stwarzających obraz raczej mało obiektywny. To też, jak wykazuje kolumna trzecia tabeli, postawa wobec rzeczywistości w trzech omawianych okresach jest najpierw subiektywna i fantastyczna, później staje się raczej obiektywna, trzeźwa i rzeczowa, a w wieku młodzieńczym znów elementy uczuciowe i personalne zabarwiają na nowo światopogląd. Ale ten subiektywizm młodzieńczy jest

oczywiście czemś zupełnie różnym od egocentryzmu i magicznej fantastyki małego dziecka. Jest on wyrazem przewagi idei i abstrakcyj, idealizujących rzeczywistość w kierunku uczuciowych, personalnych dążeń i duchowych pragnień młodzieży. Dopiero później, w wieku dojrzałym, następuje ostateczna dojrzała synteza między obiektywną i subiektywną postawą wobec rzeczywistości.

Jak to określono w kolumnie czwartej tabeli III, dziecko poznaje świat raczej konkretnie zmysłami i jest przekonane, że świat jest rzeczywiście takim, jaki jest dany zmysłom (naiwny realizm poznawczy). Młodzież stwarza w przeciwieństwie do konkretnej, namacalnej rzeczywistości świat oderwany, świat pojęć i idei. Z idei rodzą się ideały; są to idee, odpowiadające pragnieniom i marzeniom subiektywnym i postulatam duchowych, wewnętrznych norm, które stwarza sobie jaźń.

W piątej kolumnie określiliśmy światopogląd pierwszego okresu jako dziecińnie-fantastyczny, drugi jako naiwnie-naukowy, trzeci jako młodzieńczo-filozoficzny. Małe dziecko wnika bowiem w rzeczywistość naiwną, bezkrytyczną wyobraźnią, przepojoną elementami magicznymi. Dla dziecka starszego modelem wyjaśnienia sobie zjawisk świata i bytu jest nauka, ale oczywiście poglądy zapożyczone przez dziecko z nauki są bardzo naiwne i bezkrytycznie proste. Wkońcu młodzież zaczyna już filozofować. Filozofować znaczy tyle, co pytać o sens istnienia; nauka wiąże fakty i wyjaśnia je, ale nie szuka metafizycznych, transcendentalnych przyczyn. Dalej filozofja tem się różni od wiedzy i nauki, że stara się pogodzić problemy, zjawiska i postulaty duchowej, subiektywnej, idealnej rzeczywistości z zagadnieniami tak bardzo od niej różnej rzeczywistości materialnej. Podstawą filozofowania jest dualizm między duchem a materją, między światem wewnętrznym a zewnętrznym, między subiektywną, kierującą się

ideałami wolności dziedziną duchowych ideałów i pragnień, a światem materji i przyrody, w której panuje determinizm i bezprzykładna konieczność nieuniknionego następstwa faktów. Dziecko zarówno w pierwszym, jak w drugim dzieciństwie, nie zna tych przeciwieństw, nie zna wynikających z tego konfliktów wewnętrznych, i tem samem nie ma naogół problematyki światopoglądowej i nie filozofuje. Jego światopogląd jest monistyczny, a nie dualistyczny, jak to zaznaczono w ostatniej kolumnie schematu.

W okresie pierwszego dzieciństwa najbardziej odpowiadają psychice i zainteresowaniom dziecka bajki i legendy, co najzupełniej się tłumaczy magicznym sposobem myślenia i fantastyką małego dziecka. W drugim okresie, jak już wiemy, zainteresowania kierują się nazewnątr, na świat przyrody i techniki. Temu odpowiada lektura, opisująca zwierzęta, nieznanne kraje, wynalazki, przyrodę, niezwykle zdarzenia. Wkońcu, w wieku młodzieńczym, w którym dopiero przeżycia wewnętrzne stają się

T a b l i c a IV. Zainteresowanie lekturą.

	Rodzaj lektury	Zainteresowania	Struktura umysłowa
Okres I	Bajki. Legendy. Bajki o zwierzętach.	Świat fantazji i zabawy. Zainteresowania zwierzętami.	Myślenie magiczne. Animizm. Egocentryzm.
Okres II	Lektura egzotyczna i podróżnicza (Robinson). Lektura fantastyczno-przyrodnicza (wynalazki, technika). Przygody. Lektura heroiczna, epiczna, historyczna.	Zainteresowania przyrodą i nieznanymi krajami. Zainteresowania techniką i majsterką. Instynkt walki. Głód przygód. Zainteresowanie historją.	Skierowanie umysłu na fakty. Dążenie do poznania rzeczywistości obiektywnej i przyrodniczej. Budzące się poczucie odrębności własnej jaźni.
Okres III	Powieść psychologiczna i romans. Liryka. Dramat. Lektura filozoficzna i religijna.	Zainteresowania światem przeżyć duchowych oraz własną i cudzą osobowością. Erotyka. Rozbudzone życie uczuciowe. Wczuwanie się w przyrodę. Konflikty duchowe, społeczne i światopoglądowe.	Skierowanie umysłu na przeżycia psychiczne i życie duchowe i wewnętrzne. Walka o własną indywidualność. Dojrzałość umysłowa dla zagadnień abstrakcyjnych, estetycznych, formalnych. Walka o filozoficzny światopogląd.

8. Przemiany okresowe w zainteresowaniach lekturą u dzieci i młodzieży. Dla charakteryzowania metamorfoz psychicznych w rozwoju dzieci i młodzieży, opiszemy wkońcu rozwój zainteresowań lekturą. W załączonej tablicy IV podaliśmy ogólny schemat rozwoju pod tym względem. Łatwo stwierdzić duże podobieństwo między rozwojem zasadniczej postawy psychicznej w poszczególnych okresach, omówionej poprzednio, a zainteresowaniami lekturą.

przedmiotem uwagi, refleksji i zainteresowań, rozwija się zaciekawienie lekturą, którą ogólnie możemy nazwać psychologiczną, to jest opisującą przedewszystkiem stany duchowe i charaktery ludzkie, ich wewnętrzne konflikty i zmagania się, ich nastroje uczuciowe, ich przeżycia i przeobrażenia wewnętrzne. Zajmiemy się jeszcze szczegółowo zainteresowaniem lekturą u dziecka w rozdziale o drugim dzieciństwie, dlatego poprzedzamy narazie na tych kilku uwagach.

WIEK NIEMOWLĘCY.

9. Nawiązanie kontaktu ze światem otaczającym. Przez pierwsze miesiące po urodzeniu dziecko w stosunku do świata zewnętrznego zachowuje postawę raczej b i e r n ą. Prawie całą dobę śpi. Na silniejsze podniety akustyczne, świetlne i ruchowe reaguje raczej niepokojem i wstrząsem. Ruchy dziecka są początkowo prawie wszystkie nieopanowane, nieskierowane i nieskoordynowane; nazywamy je dlatego ruchami „b ł ę d n e m i”.

W rezultacie pierwsze miesiące po urodzeniu są jeszcze jakby przedłużeniem życia płodowego, bo brak jeszcze nawiązania stosunków ze światem zewnętrznym zapomocą narządów zmysłowych i ruchów. Jedyny wyraźny kontakt ze światem, jaki noworodek posiada, jest kontakt z matką jako żywicielką; to też czynność ssania, poza ruchami wegetatywnymi i niektórymi wrodzonymi refleksami, jest właściwie jedyną wrodzoną umiejętnością dziecka.

Dziecko ludzkie zatem, w przeciwieństwie do zwierząt, przychodzi na świat jako istota skrajnie n i e d o ł ę ż n a, n i e z d a r n a i n i e s a m o d z i e l n a. Ale, jak już wiemy, właśnie dlatego może się jeszcze wszystkiego nauczyć.

W pierwszych miesiącach uczy się niemowlę przede wszystkim n a s t a w i a ć s w o j e n a r z ą d y z m y s ł o w e w kierunku źródła podniety. W pierwszych kilkunastu dniach nie potrafi ono nawet skierować oczu na przedmioty, zjawiające się w polu widzenia. Gdy się niemowlę już w to wprawiło, z kolei musi zdobyć umiejętność nastawiania głowy i oczu w kierunku podniety słuchowej, wzroku w kierunku podniety dotykowej, a wkońcu ręki, t. j. narządu najczulszych wrażeń dotykowych, w kierunku źródła podniety wzrokowej. W ten sposób powstaje c h w y t a n i e, czyli

właśnie osiągnięcie dotykiem czegoś, co się w pierw wzrokiem tylko zauważyło. Dziecko uczy się chwytac dopiero mniej więcej w czwartym miesiącu. Chwywanie, jak zaraz zobaczymy, nie jest poprostu tylko zręcznością, którą dziecko w tym wieku nabywa, lecz czynnością bardzo doniosłą pod względem rozwoju psychicznego.

Gdy się dziecko już nauczyło nastawiać swoje narządy zmysłowe w kierunku zjawisk i przedmiotów, a szczególnie chwytac, czyli oddziaływać na przedmioty, wtedy dopiero nawiązało ono rzeczywisty kontakt z otaczającym je światem. Podczas gdy w pierwszych miesiącach zachowywało się ono przeważnie biernie w stosunku do napływających na nie wrażeń (z wyjątkiem smakowych), to teraz stopniowo coraz silniej i aktywniej zwraca się ku podniety, rozwiera niejako wszystkie narządy zmysłowe naościę, chłonie świat wszystkimi zmysłami.

Wskutek nastawiania narządów zmysłowych na określone punkty przestrzeni i znajdujące się tam przedmioty powstają też dopiero cele dla r u c h ó w. Ruchy noworodka były „błędne”, bo noworodek nie wyróżniał przedmiotów, w określony sposób zlokalizowanych w przestrzeni, i wobec tego nie mógł też ruchami swemi kierować i je nastawiać, jak trzeba. Nastawienia narządów zmysłowych oddziaływają więc wtórnie na k o o r d y n a c j ę i o p a n o w a n i e r u c h ó w całego ciała, szczególnie kończyn górnych i głowy. Ale pozatem wskutek równoczesnego nastawienia kilku różnych narządów zmysłowych na ten sam przedmiot i objęcia go kilku zmysłami naraz, np. równocześnie wzrokiem i słuchem, wzrokiem i dotykiem etc., powstają ważne niezmiernie dla życia psychicznego s k o j a r z e n i a. Podczas gdy tradycyjnie

się przyjmuje, że skojarzenia (asocjacje) następują, gdy dwie różne podniety równocześnie oddziałują na psychikę, starałem się wykazać¹⁾, że już w pierwszych miesiącach, wskutek równoczesnego nastawienia narządów zmysłowych, skojarzenia wytwarzają się raczej aktywnie, dynamicznie. Dotyczy to przede wszystkim chwytów. Gdy dziecko zobaczy przed sobą (t. j. wzrokowo spostrzeże) jakiś przedmiot, wyciąga ku niemu rączki i chwyta go, wtedy między podniętą początkową, wzrokową, a końcową, dotykową istnieje stosunek dynamiczny, wyrażający się w tem, że podnieta wzrokowa pobudza do ruchu, wywołując (również introspekcyjnie) napięcie i dążenie, a podnieta dotykowa łącząca się z uchwyceciem finalizuje i zaspakaja owo dążenie.

Zdaniem mojem, dzięki czynności chwytania dopiero powstaje dla umysłu dziecka „p r z e d m i o t”, czyli właśnie coś, co można osiągnąć, dotknąć, co się równocześnie i widzi, i dotyka i obejmuje kilku zmysłami naraz i na co można ruchowo oddziaływać. Zjawiska ujęte jednym tylko zmysłem są „o b r a z a m i”, a nie przedmiotami. Obrazy przemieniają się stopniowo na przedmioty przez wielozmysłowe skojarzenie i przez aktywne, czynne, szczególnie dotykowe oddziaływanie na ich materialne podłoże.

Chwywanie staje się wkrótce u niemowlęcia nałogiem. Dziecko chwyta wszystko, co znajduje się w zasięgu jego rączek. Ale dziecko przedmioty nie tylko chwyta, lecz oddziałuje na nie, b a w i się nimi. W ten sposób powstaje niezmiernie dla małego dziecka charakterystyczny rodzaj zabaw — zabawa manipulacyjna. Polega ona, jak wiadomo, na stukaniu, szuranu i rzuca-

niu uchwyconymi przedmiotami, na obracaniu ich w rączkach i równoczesnem obserwowaniu, na rozrywaniu, rozciąganiu, na składaniu, zestawianiu, zwijaniu etc. Przez te czynności manipulacyjne zdobywa dziecko, znów aktywnie i czynnie, a nie biernie i kontemplacyjnie, w i e d z ę s e n s o r y c z n ą i f u n k c j o n a l n ą, dotyczącą różnych przedmiotów. Przez wiedzę s e n s o r y c z n ą rozumiemy zdobywanie doświadczenia dotyczącego wyglądu tego samego przedmiotu w różnych położeniach, jego dotykowych różnych aspektów, dźwięków, które wydaje przy uderzeniu, jego wagi etc. Wszystkiego tego uczy się dziecko przede wszystkim już w pierwszym i drugim roku życia. Wiedza f u n k c j o n a l n a dotyczy praktycznego i narzędziowego użytku przedmiotów, a więc sposobu posługiwania się łyżką, szklanką, ołówkiem, szczotką, grzebieniem, oraz zastosowaniem narzędziem sznurków do wiązania, gałganków do zawijania, pudełek do wkładania, pokrywek do zamykania, kulek i kótek do kulania, korków do zamykania etc.¹⁾

Jest rzeczą oczywistą, że wszystkie te czynności rozwijają w bardzo wydajnej mierze u m y s ł dziecka. Zdobywa ono bowiem przez manipulację po pierwsze wiedzę, dotyczącą najróżniejszych cech i właściwości przedmiotów. Po drugie, poznając praktycznie, przez własne próby i zastosowania funkcje narzędziowe przedmiotów, kształci ono również swoje myślenie i swą inteligencję. Czynności rozumowe polegają m. in. na znajdowaniu środków i sposobów, prowadzących do celu. Otóż każda funkcja narzędziowa jakiegoś przedmiotu jest zarazem środkiem do jakiegoś celu. Narzędzia przedłużają nasze narządy, kij i rzucony kamień przedłużają zasięg rę-

¹⁾ Szczegółowe rozwinięcie myśli tu poruszonych znajduje się w mojej pracy p. t. „Geneza przedmiotu” (13).

¹⁾ Por. artykuł mój p. t. „Znaczenie manipulacji dla umysłowego rozwoju dziecka”. („Dziecko i matka”, 1930, Nr. 22 i 23).

ki, mikroskop zasiąg wzroku, kubek funkcję dłoni czerpiącej wodę i t. p. A narzędzia, zarówno filogenetycznie jak szczególnie ontogenetycznie, spełniły ważną rolę w rozwoju umysłu i inteligencji człowieka.

10. Początki myślenia symbolicznego. Wkońcu łącznie z okresem niemowlęcym musimy jeszcze omówić początki symbolicznego myślenia u dziecka. Symbol jest znakiem, zwykle akustycznym lub graficznym, który reprezentuje lub zastępuje jakiś przedmiot lub jakieś zjawisko, lub jakąś czynność. Symbole są albo podobne w czymś do przedmiotu, który reprezentują, albo też zupełnie do niego niepodobne. Wyrazy „tik-tak” na zegarek, albo „muu” na krowę są w czymś do zegarka i krowy podobne; natomiast wyrazy „lampa” i „Frania” nie są w niczym podobne do tego, co reprezentują. Są to tak zwane symbole konwencjonalne, bo ich znaczenie zostało ustalone zwyczajem.

Otóż już w pierwszym roku życia niektóre dzieci uczą się wymawiać i celowo stosować wyraz „tik-tak”. Przez częste skojarzenia obrazu zegarka z charakterystycznym dźwiękiem jego tykania powstaje taka sytuacja, że już samo tykanie przywodzi dziecku na myśl zegarek, wyobrażenie zegarka lub nastawienie na dany przedmiot, który zna i o którym wie, że robi „tik-tak”. Odgłos „tik-tak” zastępuje więc w jego umyśle zegarek, albo, inaczej się wyraziwszy, ma znaczenie zegarka. Ten stosunek odgłosu do obrazu i przedmiotu jeszcze bardziej się utrwała i nabiera większego „znaczenia”, gdy, jak się to zwykle dzieje, dorośli wymawiają z naciskiem kilkakrotnie słowo „tik-tak”, przykładając dziecku zegarek do uszka. Przez to dźwięk „tik-tak” staje się czymś, co można również samemu stworzyć i wywołać, i co odnosi się do zegarka lub reprezen-

tuje zegarek. Dziecko mówi „tik-tak” i wymawia pierwsze słowo o pewnym znaczeniu.

Wyrazy takie, jak „tik-tak”, „muu”, „wau-wau” etc. są t. zw. wyrazami dźwiękonaśladowczymi. Ich zastosowanie symboliczne polega na naturalnym związku z przedmiotami, które reprezentują i do których są w czymś podobne. Przedmiot, jak już wiemy, jest pewnym kompleksem danych wrażeniowych i doświadczalnych. Przedmiot jest czymś, co nie tylko tak a tak wygląda, lecz czymś, co ma różne właściwości lub cechy do niego przynależne. Właśnie dlatego, że pewien zbiór właściwości sensorycznych i funkcjonalnych, odnoszący się do określonego obrazu danego przedmiotu, przez doświadczenie i wskutek ciągłych skojarzeń jako określony kompleks ustala się w umyśle, każdy poszczególny element tego kompleksu może wywołać w umyśle ów kompleks, ową całość przedmiotu.

Wyrazy są znakami przydzielonemi do przedmiotów i treści, które oznaczają, w sposób zwykle sztuczny. Najważniejszym momentem przyswojenia sobie mowy nie jest samo naśladowanie i wymawianie wyrazów, używanych przez dorosłych, lecz reagowanie na wyrazy poszczególne tak, jak na przedmioty, które one oznaczają. Poza zorientowaniem się w znaczeniu wyrazów dźwiękonaśladowczych dziecko jeszcze innymi sposobami również podchodzi do zrozumienia mowy, czem się tu już zająć nie możemy. Jednak niewątpliwie na to, aby dziecko mogło pojąć, że mowa nie jest pustym dźwiękiem i że wyrazy coś oznaczają, musi ono najpierw wyróżnić i doświadczeniem już objąć poszczególne przedmioty z ich właściwościami i różnorodnymi cechami. Zwierzęta naogół użytkują przedmioty od razu bezpośrednio w zakresie instynktownych potrzeb. Nie poznają ich bezinteresownie, w zabawie, jak dziecko. Dlatego można coprawda

przez tresurę wyuczyć zwierzę, aby posłusznie wykonywało pewne ruchy i sztuki, ale niepodobna je doprowadzić do

zrozumienia, że pewne dźwięki i wyrazy wskazują na pewne przedmioty i je oznaczają.

PIERWSZE DZIECIŃSTWO.

11. Rozwój mowy i jej znaczenie dla rozwoju umysłowego. Nie podobna w niniejszym krótkim rozdziale stworzyć pełnego i szczegółowego obrazu duchowej fizjognomji dziecka w tym okresie. Ograniczymy się do opisu momentów najważniejszych. Scharakteryzujemy więc krótko rozwój m o w y u małego dziecka i jej znaczenie dla rozwoju psychicznego, dalej c z y n n o ś c i z a b a w o w e dziecka i w końcu j e g o m y ś l e n i e.

W pierwszym roku życia dziecko jest n i e m o w l ę c i e m, t. j. istotą pozbawioną możności porozumiewania się zapomocą mowy z innymi, oraz formułowania i precyzowania swych myśli zapomocą symbolów dźwiękowych języka. Coprawda już pod koniec pierwszego roku dziecko zaczyna r o z u m i e ć niektóre zdania, z którymi się do niego zwracają osoby otaczające. Naogół jednak dzieci jeszcze nie mówią i w ostatnich miesiącach pierwszego roku co najwyżej uczą się wymawiać i stosować z sensem kilka wyrazów. Właściwym okresem zdobycia mowy jest drugi rok życia. W tym czasie przyswajają sobie dziecko podstawowy słownik. Na początku drugiego roku posługuje się kilkoma wyrazami, po upływie pierwszych sześciu miesięcy ilość opanowanych wyrazów nie przekracza zwykle kilkunastu do kilkudziesięciu, lecz w końcu drugiego roku słownik dziecka obejmuje już kilkaset wyrazów, a wyjątkowo dochodzi nawet do tysiąca i więcej. W następnych latach słownik szybko nadal rośnie. W końcu pierwszego okresu, w mniej więcej szóstym roku życia, dzieci operują słownikiem złożonym z około czterech do sześciu tysięcy wyrazów. W wieku młodzieńczym słownik obejmu-

je już przeciętnie kilkanaście tysięcy wyrazów. Oczywiście, że zależnie od środowiska, inteligencji i wykształcenia różnice między poszczególnymi jednostkami są bardzo znaczne.

W rozwoju mowy u małego dziecka daje się zauważyć pozatem cały szereg prawidłowości, któremi się jednak na tem miejscu zajmować nie będziemy¹⁾. Zajmiemy się raczej odrazu kwestją zasadniczo ważną, t. j. z n a c z e n i e m m o w y dla dalszego rozwoju duchowego dziecka i dla rozwoju psychiki człowieka wogóle. Pod tym względem możemy odróżnić dwie podstawowe funkcje mowy. Jest ona, po pierwsze, środkiem porozumiewania się z drugimi ludźmi i dowiadywania się od nich różnych rzeczy, których sami nie wiemy; po drugie mowa służy do formułowania i wyrażania własnych myśli, które bez tego środka wyrazu prawdopodobnie nie mogłyby wogóle się rozwijać i udoskonalić.

Jako środek porozumiewania się z otoczeniem mowa służy nietylko do tego, aby w praktycznych potrzebach wzywać pomocy innych ludzi i korzystać z ich współdziałania. Z punktu widzenia rozwojowego trzeba podkreślić przede wszystkim i n f o r m a c y j n e i w y c h o w a w c z e z n a c z e n i e m o w y jako środka dowiedzenia się czegoś, czego się jeszcze samemu nie wie. Ten stosunek istnieje przede wszystkim między dzieckiem a dorosłymi. Dziecko dzięki temu, że w drugim roku życia uczy

¹⁾ Odsyłamy czytelnika do rozdziału książki Zięnkowskiego (3) i do monografji W. Sterna (17) o rozwoju mowy u dziecka; z polskiej literatury zwracamy uwagę na pracę p. Pfanhauserowej (16).

się mówić i rozumieć, co drudzy mówią, dowiaduje się nieustannie od nich rzeczy, których jeszcze nie wie. Wyraża się to bardzo charakterystycznie w pytaniach dziecka. Od mniej więcej końca trzeciego roku życia począwszy dzieci mają zwyczaj zwracać się do swego otoczenia z ciągłymi pytaniami. Nazwano trafnie te lata wiekiem pytań dziecka. Dziecko pyta się naiwnie o wszystko, czego samo dobrze nie rozumie, o nazwy przedmiotów, o przyczynę zjawisk, o ich genezę, strukturę, budowę, zastosowanie i t. p. Dziecko szuka ciągle objaśnień i zwraca się po nie do dorosłych, rozumując już, że zapomocą wyjaśnień słownych może je otrzymać. Ale poza tą świadomą, intencjonalną postawą dziecka, szukającą informacji, również bez jego wiedzy rozmowy dorosłych i starszych dzieci ciągle informują dziecko o czymś i wzbogacają jego wiedzę. Każdy wyraz mowy odpowiada jakiejś rzeczy, jakiemuś zjawisku. Dziecko bardzo często przyswaja sobie najpierw termin, a potem dopiero stopniowo coraz jaśniej uświadamia sobie jego znaczenie. Dookoła każdego wyrazu z czasem tworzy się jakby „sfera” wiedzy, t. j. informacji zdobytych o funkcji, o genezie, o budowie, o zastosowaniu etc. przedmiotu, który ten wyraz oznacza. W dalszym rozwoju dziecka, w drugim dzieciństwie i w wieku młodzieńczym, ten proces odbywa się nadal. Zadanie szkoły polega m. in. na tem, aby wychowankom dać jak największą ilość potrzebnej im wiedzy. Do tego służy przede wszystkim mowa. Bez mowy nie byłoby porozumienia między ludźmi, a tem samym zakres oddziaływań wychowawczych byłby niestęchanie ubogi. Oczywiście, że należy się wystrzegać w e r b a l i z m u, t. j. wiedzy przedewszystkiem werbalnej, niedosyć doświadczeniem rzeczowem i konkretnem uzupełnionej. To nie zmienia jednak faktu, że mowa (mówiona, pisana, drukowana) jest zupełnie zasadniczym środkiem, zapo-

mocą którego jednostka przyswaja sobie wiedzę, zdobytą filogenetycznie przez ludzkość i zdeponowaną w tradycji i w piśmie (druku); a dziecko do tego skarbcza wiedzy zdobywa dostęp przez to, że uczy się mówić i rozumieć mowę. Mowa jest środkiem, dzięki któremu dziecko w swym rozwoju psychicznym może korzystać z pomocy umysłów już dojrzałych, t. j. rodziców i wychowawców. Gdyby dziecko miało zdobyć wszystko samodzielnie i bez pomocy mowy osiągnąć zgromadzoną przez ludzkość wiedzę, nie postąpiłoby dalej niż zwierzęta, którym właśnie brak mowy jako środka przekazywania sobie myślowych treści.

Mowa jest więc podstawowo ważnym czynnikiem rozwoju psychicznego dziecka, ponieważ jest środkiem uczenia się tego, co wiedzą i umieją inni i czego samodzielnie, bez pomocy zdobyć nie można. Ale pozatem jeszcze mowa w rozwoju umysłu gra niemiędlą ważną, drugą rolę jako narzędzie wszelkich procesów rozumowego, racjonalnego i logicznego myślenia. Bez pomocy symbolów, któremi są wyrazy, można myśleć, wnioskować i rozumować tylko w bardzo prymitywny i niedoskonały sposób. Ucząc się mówić, uczy się dziecko zarazem myśleć. Każde zdanie przedstawia bowiem nietylko jakiejś rzeczy czy zjawiska, lecz zarazem ich związki i zależności, choćby w stosunku podmiotu i orzeczenia, rzeczownika i przydanego mu czasownika lub przymiotnika. Symbole, któremi są przymiotniki, ułatwiają dziecku, a w pewnej mierze wogóle dopiero umożliwiają, abstrakcje cech od przedmiotów, z któremi zjawiskowo, sensorycznie są związane i jakby zrośnięte. Pod względem rozumowym szczególnie ważną rolę grają spójniki i tem podobne części mowy. Ucząc się stosować takie spójniki, jak np. „ponieważ”, „zatem”, „gdyby”, „jeżeli”,

wnika dziecko myślą w zjawisko wzajemnej zależności, uwarunkowania, konieczności, następstwa i t. p. Czynności manipulacyjne i praktyczne dziecka, w świetle towarzyszących mu głośno, lub też tylko wewnętrznie, bezgłośnie zdań, nabierają nowej jasnej struktury, przemieniając się z impulsywnych, ślepych działań w celowe racjonalne poczynania.

Dzięki mowie czynności się uewewnętrzniają i uniezależniają od zewnętrznych, konkretnych danych. To, czego nie można realnie wykonać i czego nie można się nauczyć bezpośrednio przez doświadczenie, to można jednak pomyśleć i w myśli wypróbować. Nasze myślenie jest w znacznej mierze działaniem wewnętrznym, wyobrażaniem sobie czynności tak, jakbyśmy je mieli wykonać. Posługujemy się prawie zawsze przytem mówieniem wewnętrznym. Dzięki temu uewewnętrznieniu zakres działalności umysłowej niestychanie się rozszerza. Realne życiowe sytuacje, w których rozumowanie staje się konieczne, są o wiele rzadsze, niż sytuacje, które sobie wyobrażamy i myślowo rozwiązujemy. Wewnętrzne próby i refleksje czasami coraz częściej wyprzedzają zewnętrzne poczynania; w nich powstaje naprzód plan działania i postępowania, tak ważny dla każdej rozumnej czynności. Przytem znów wewnętrzne mówienie oddaje nieocenione usługi.

W rezultacie dzięki opanowaniu mowy psychika dziecka zdobywa zupełnie nowe i odrębne możliwości rozwoju, których nie posiadają zwierzęta. Ale rozwój mowy pociąga za sobą również uboczne skutki, nadające psychice dziecka w pierwszym okresie charakterystyczne piętno. Mam na myśli fantastykę dziecka i t. zw. egocentryzm jego myślenia, czem się z kolei zajmujemy.

12. Swoiste cechy myślenia dziecka. Najcharakterystyczniejszą cechą dziecięcego myślenia jest jego *s u b j e k t y w n o ś ć*. Myślenie dojrzałe jest obiektywne, to znaczy zgodne z rze-

czywistością, z logiką i dające się uzgodnić ze sposobami i wynikami myślenia innych ludzi. Myślenie małego dziecka pierwotnie nie posiada jeszcze tych cech. Rozwój umysłowy u człowieka polega między innymi na zdobywaniu coraz większej obiektywności myślenia.

Dziecko innymi słowami w początkowych stadiach swego rozwoju umysłowego *u m i e j u ż m y ś l e ć*, bo się tego nauczyło łącznie z opanowaniem mowy, *a l e j e s z c z e n i e u m i e m y ś l e ć p o p r a w n i e*. Myśleć znaczy wytwarzać pewne koncepcje i pojęcia o rzeczywistości, ale myśleć poprawnie znaczy mieć pojęcia logiczne, zgodne z rzeczywistością i dające się uzasadnić i skontrolować przez doświadczenie.

Jak już wiemy, wyobrażenia i myślenie dziecka wybiegają ponad rzeczywistość, uniezależniając się od konkretnych doświadczeń. Tem samym jednak otwiera się szerokie pole dla fantastyki wyobraźniowej i dla dowolności myślenia. Kontakt z rzeczywistością umożliwia kontrolę myśli i dostarcza nam jednego z zasadniczych sprawdzianów obiektywności naszego myślenia. U dziecka małego, od trzeciego mniej więcej roku życia począwszy, następuje *h i p e r t r o f j a w y o b r a ż n i i m y ś l e n i a f a n t a s t y c z n e g o*. Odrwawszy się od bezpośredniego realnego doświadczenia, umysł dziecka przez pewien czas buja ponad rzeczywistością, igrając swobodnie i tworząc dowolne, fantastyczne konstrukcje i obrazy. Bujna wyobraźnia kieruje niem teraz również wtedy, gdy znajduje się bezpośrednio wobec rzeczywistości i nawiązuje z nią aktywnie bezpośredni stosunek. Dzieje się to szczególnie w t. zw. *z a b a w a c h i l u z y j n y c h*. W zabawach tych sytuacje realne są właściwie tylko kanwą i pretekstem; dziecko prawie wszystko do sytuacji realnej dodaje z wyobraźni; kijek przemienia się na konia, kąt za szafą jest tajemniczą grota, w której mieszkają karzełki i inne fanta-

styczne istoty, rząd krzesel staje się dla dziecka bawiącego się w okamgnieniu pociągiem jadącym przez pola i sioła, lalki mówią, myślą, działają, gdy tego trzeba w zabawie, jakby żywe. Nie należy z tego wnioskować, że dziecko miewa halucynacje. Słusznie ktoś zauważył, że dziecko przeraziłoby się, gdyby lalka któregoś dnia naprawdę przemówiła. Dziecko stwarza sobie te fikcje z własnej woli i nawpół świadomie, bo umie bez reszty się wżywać w stwarzane *ad hoc* fantastyczne role i sytuacje, bo naprawdę żyje bardziej fikcją i wyobraźnią, niż rzeczywistością, bo możliwości akcji i realizacji pragnień w sferze fantazji są o wiele większe, niż wobec ograniczonej i opornej rzeczywistości.

Podobnie jest z myśleniem. Jest ono nieskrępowane i dowolne. Dziecko wierzy w bajki i samo snuje fantastyczne przypuszczenia, bo brak mu jeszcze krytycyzmu. Od trzeciego roku mniej więcej umysł dziecka jest już tak rozbudzony, że posiada ono żywą potrzebę tłumaczenia i wyjaśniania sobie zjawisk, co się właśnie w wieku pytań objawia. Ale te właśnie dzieci, które się ciągle o coś pytają, zadowolają się jakąkolwiek, nawet całkiem niedorzeczną odpowiedzią, bo ich umysł nie potrafi jeszcze krytycznie ocenić wartości odpowiedzi ani pod względem jej prawdziwości, ani też pod względem logiczności. Sprzeczności logiczne jeszcze dziecka nie rażą. Dziecko już „m y ś l i”, bo stawia pytania świadczące o tem, że myśl jego wybiega poza same fakty i szuka wyjaśnienia i wytłumaczenia zjawisk. Ale dziecko jeszcze nie „r o z u m j e”, bo nie roztrząsa i nie dyskutuje różnych możliwych odpowiedzi na dane pytanie. Dziecko zadowala się pierwszym wyjaśnieniem, które mu dają dorośli, albo które mu na myśl przychodzi. Jest jeszcze niezdolne do dłużej trwających, wnikliwszych rozważań.

Dziecko małe naogół nie staje na stanowisku swego interlokutora i nie

zdaje sobie sprawy z różnicy zdań. Jak wykazują ciekawe badania Piageta, któremu wogóle zawdzięczamy najcenniejszą analizę dziecięcego myślenia, dzieci o wiele częściej, niż dorośli, monologizują, mówią do siebie samych. Nawet wtedy, gdy pozornie zwracają się do drugich dzieci, ich „rozmowy” mają charakter zbiorowych monologów. Myślenie dziecka małego jest jeszcze indywidualne, nie skonfrontowane z myśleniem drugich i nie zobiektywizowane przez sprzeciw logiczny i przez argumenty rzeczowe, wypływające z dyskusji, bo dziecko, jak słyszeliśmy, jeszcze monologizuje a nie dyskutuje, fantazjuje a nie rozważa. Jak to nazwał Piaget, myślenie małego dziecka jest jeszcze *n i e u s p o ł e c z n i o n e*, bo jeszcze jest myśleniem „na własną rękę”, pozornie jasnym, bo nie natrafiającem w siebie samem na wątpliwości i zahamowania, wymagające argumentacji. Piaget zebrał wszystkie cechy swoiste myślenia dziecięcego pod wspólną nazwą *e g o c e n t r y z m u* myślenia (tabl. V).

W tym schemacie (str. 251) przeciwstawiliśmy cechy myślenia całkiem dowolnego i fantastycznego, które w tej formie występuje tylko u niektórych umysłowo chorych (t. zw. myślenie autystyczne) myśleniu dojrzałemu i udoskonalonemu. Myślenie egocentryczne jest formą przejściową między jednym a drugim, jeszcze nawpół fantastycznym, dowolnym i subiektywnym myśleniem.

Omówiliśmy już powyżej wymienione w schemacie cechy dziecięcego myślenia z wyjątkiem ostatnich. Otóż myślenie dziecka jest globalne i mgliste, bo brak mu dyskursywności, czyli rozczłonkowania na człony logicznych sądów i popartych argumentami wniosków. Poza tem jest obrazowe i konkretne, co wynika z obrazowego charakteru wyobraźni małego dziecka i z małego zasobu pojęć oderwanych, ogólnych i abstrakcyjnych, które sobie dziecko przyswaja dopiero

T a b l i c a V

Myślenie fantastyczne (autystyczne)	Myślenie egocentryczne	Myślenie dojrzałe
Zupełnie dowolne	pośrednie	Logiczne (pozbawione formalnych sprzeczności)
Oderwane od rzeczywistości	„	prawdziwe (zgodne z rzeczywistością)
Skrajnie subiektywne i niezrozumiałe dla innych	„	uspołecznione (uzgodnione przez dyskusję z innymi co do znaczenia pojęć i terminów)
Skrajnie globalne, nierozwinięte, mgliste.	„	dyskursywne (rozwinęte, jasne, rozczłonkowane logicznie i poparte argumentami)
W zupełności zależne od afektywnych i subiektywnych momentów.	„	obiektywne, trzeźwe, rzeczowe, bezosobiste
Konkretne, obrazowe.	„	abstrakcyjne, symboliczne

później, w drugim dzieciństwie i w wieku młodzieńczym.

Wkońcu w schemacie zwróciliśmy uwagę na afektywny i subiektywny charakter dziecięcego myślenia. Dziecko małe kieruje się przede wszystkim instynktami, popędami, pragnieniami i potrzebami uczuciowymi. Wiadomo, że pragnie przede wszystkim bawić się, t. j. przeżywać sytuacje i wykonywać czynności dla niego przyjemne i interesujące. Otóż wyobraźnia i również myślenie pierwotne stoją początkowo raczej na usługach tego możnego dążenia afektywnego w psychice dziecięcej. Wyobraźnia jest narazie jeszcze bardziej fantastycznym bujaniem w krainie barwnych i przyjemnych złudzeń, niż celowym wybieganiem w przyszłość i snuciem planów i projektów, dających się urzeczywistnić. Myślenie nie ma jeszcze w pełni charakteru poznawczego, dążącego do przewidywania zjawisk i do opanowania rzeczywistości, lecz ma raczej coś z urojenia, czyli przekonania, podyktowanego pragnieniem lub obawą.

W rezultacie myślenie małego dziecka nie jest prosto myśleniem mniej sprawnym, umiejętnym i wnikliwym, lecz

posiada ono swój całkiem odrębny i swoisty charakter.

13. Rozwój i znaczenie zabaw we wczesnym dzieciństwie. W gruncie rzeczy małe dziecko ciągle się b a w i. Nie zna ono jeszcze czynności na serio i czynności bezpośrednio pożytecznych. Ale to nie znaczy, aby zabawy były bezużyteczne. Spełniają one ważną funkcję w jego rozwoju duchowym.

Czem jest zabawa? Dla dziecka jest ona prosto przyjemnością, aktywną czynnością podejmowaną i utrzymywaną dlatego, że jest miłą i rozkoszną. Dziecko bawi się, bo mu to sprawia przyjemność i na to, aby miało tę przyjemność. Dla psychologa zabawa jest wrodzoną skłonnością dziecka, mądrym urządzeniem natury, charakterystyczną i swoistą formą aktywności dziecka, dzięki której się ono uczy i zdobywa doświadczenie. Funkcją zabawy jest zatem uczenie się. Zabawa jest więc pewną naturalną, wrodzoną, specjalną metodą uczenia się u małego dziecka. Zabawa dziecka jest czemś innym, niż zabawa dorosłych. Dla nas zabawa jest odpoczynkiem i wytchnieniem po pracy.

dla dziecka nie jest odpoczynkiem, lecz głównym jego zajęciem.

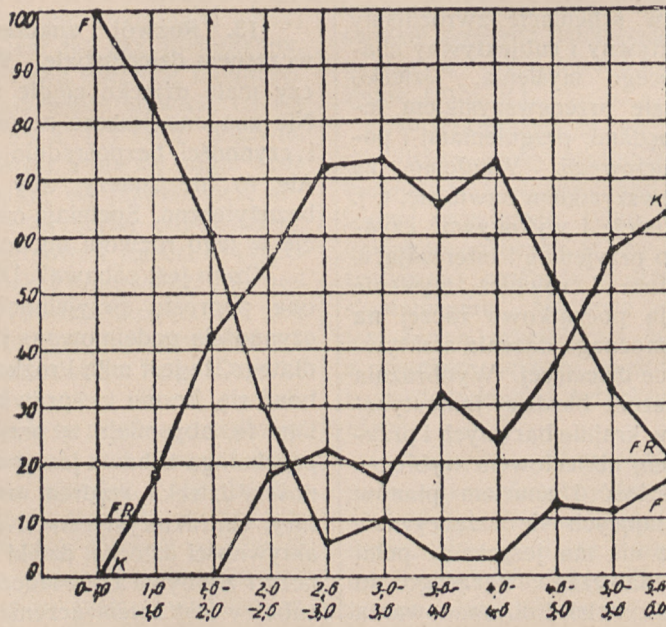
Według Ch. Bühlera (7) można po dzielić zabawy na trzy główne rodzaje, t. zw. zabawy funkcjonalne, iluzyjne i konstrukcyjne. Te trzy formy zabaw występują w pierwszym dzieciństwie po sobie w wymienionej powyżej kolejności, co wynika też z podanych w rys. 103 krzywych częstości tych zabaw (według Ch. Bühlera).

Zabawy funkcjonalne, jak np. skakanie, stukanie, kiwanie się oraz (według Ch. Bühlera) manipulacyjne bawienie się przedmiotami, kształcą funkcje sensoryczne i ruchowe dziecka, a nie mają na celu przekształcania przedmiotów i wytwarzania jakiegoś dzieła (Werkherstellung). Zabawy iluzyjne doskonałą wyobraźnię dziecka i jego fantazję. Zabawy konstrukcyjne

polegają na dążeniu do wytworzenia jakiegoś realnego dzieła i wymagają planu i antycypacji wyobraźniowej.

Zasadniczo trafny podział Ch. Bühlera należy zdaniem naszym uzupełnić jak następuje. Pierwszemi zabawami dziecka są przede wszystkim zabawy manipulacyjne, opisane przez nas już poprzednio i służące do poznania przedmiotów, a nie tylko do ćwiczenia własnych funkcji. Zabawy czysto funkcjonalne grają rolę raczej podrzędną, bo dziecko kształci prawie wszystkie swoje funkcje właśnie na przedmiotach i z okazji manipulacji.

Zabawy iluzyjne powstają zdaniem naszym po uniezależnieniu się wyobraźni od bezpośrednio danych konkretnych sytuacji, co—jak już opisaliśmy—następuje pod wpływem mowy. Dzięki fantazji i wyobraźni czynności zabawo-



Rys. 103. F = zabawy funkcjonalne. FR = zabawy iluzyjne (w fikcje i zabawy receptywne). K = zabawy konstrukcyjne. Podwójny poziomy szereg cyfr określa wiek dziecka (np. od 1,0 do 1,6 t. zn. od roku do roku i sześciu miesięcy); na odpowiedniej linii pionowej odczytać można procent, przypadający na określone rodzaje zabaw w danym wieku. Por. również tab. IV g, h (str. 232-3).

we dziecka uwewnętrzniają się i zyskują tem samem o wiele szersze pole działania i różnorodniejsze możliwości realizacji. Z pomocą fantazji dziecko wżywa się w sytuację niedostępne mu bezpośrednio, wyobrażając sobie np. że miednica jest morzem, że łupinki orzechów są łodziami, kamień wystający z wody wyspą, trawki dżunglą, owady umieszczone na kamieniu zwierzętami dzikimi i t. p. Poza to dzięki rozwinięciu swojej fantazji dziecko wżywa się w psychikę i czynności osób i istot, z którymi żyje, wchodząc niejako w ich rolę i wczuwając się na próbę w ich psychikę. Dziecko przejmuje się rolą, którą sobie w zabawie na chwilę obrało, wykonuje wszystkie znane mu czynności lekarza, czy listonosza, czy kucharza, czy bandyty, czy też lokomotywy, wiewiórki lub wiatru, którym się staje na chwilę. Kształcący skutek tych zabaw jest dwojaki. Po pierwsze, dziecko uczy się przeżywać osobiście sytuacje znane mu tylko z zewnątrz i ze słyszenia, stając się samo bohaterem i aktorem wyobrażonych przygód i sytuacji, przez co jego zapoznanie się z temi zjawiskami staje się bliższe i bezpośredniejsze. Po drugie, dziecko uczy się przytem wyobrażać sobie czynności i zdarzenia, a nietylko je spostrzegać i rejestrować, gdy już nastąpią, co będzie miało ważne zastosowanie w czynnościach, wymagających przewidywania i planu, którymi się z kolei zajmiemy.

Tak zwane zabawy k o n s t r u k -

c y j n e wymagają bowiem przede wszystkim planowych czynności, ułożonych w zarysie już, z a n i m dziecko przystąpi do ich realizacji. Aby np. coś narysować lub wybudować, trzeba wiedzieć zgóry, co się chce zrobić. Jak trafnie zauważyła Charlotta Bühler, zabawy konstrukcyjne są już naturalnym przejściem do p r a c y, to jest do czynności, dążących do jakiegoś praktycznego wyniku i wymagających wskutek tego planu i rozwagi.

Planowe dążenie do jakiegoś celu wymaga nazewnątrz przemyślanej, systematycznej aktywności, a nawewnątrz pewnego skupienia i wysiłku, aby dzieło mimo trudności doprowadzić do końca. Dziecko musi zatem przy takich czynnościach zrezygnować z przyjemnego igrania, miłego i rozkosznego folgowania zachciankom i kaprysom momentu, i „pracować” t. j. wysilać się i trudzić, aby dzieło doszło do skutku. Innemi słowy jest przez te czynności zmuszone stopniowo coraz mniej się bawić, czyli czynić to, co zabawne i bezpośrednio przyjemne, a coraz więcej pracować, to jest dążyć do celu, który dopiero w końcowym efekcie daje nagrodę i zadowolenie. Jest to zatem pierwotna szkoła woli. Jeżeli chodzi o rozwój intelektu, to pozatem przy czynnościach tych uczy się dziecko rozważać, obmyślać naprzód, próbować w myśli i wyobraźni, co oczywiście dla doskonalenia się umysłu ma pierwszorzędną wagę.

DRUGIE DZIECIŃSTWO.

14. Dojrzałość psychiczna dziecka do rozpoczęcia nauki w szkole. Z początkiem drugiego dzieciństwa dziecko rozpoczyna naukę szkolną. Tem samem zmienia się zasadniczo środowisko wychowujące je. Zmienia się też zupełnie metoda uczenia się. W pierwszym dzieciństwie polegała ona, jak już wiemy, na mimowolnem, swobodnem zdobywaniu doświadczenia i wiedzy podczas aktywności zabawowej. Teraz rozpoczyna się

systematyczna nauka pod kierunkiem nauczyciela. Odtąd rozwój psychiczny jest zatem już wyraźnie zależny od umyślnych, systematycznych wpływów kształcących. Ze strony dziecka uczenie się wymaga teraz już skupienia, wysiłku, zainteresowań dla wiedzy, poddania się pod wychowawczy wpływ nauczyciela, współżycia z gromadą kolegów w klasie i t. d. Systematycznie uczyć można tylko dzieci o pewnej dojrzałości psychicznej.

Nauka szkolna rozpoczyna kształcenie umysłu, stojącego już na pewnym poziomie, a nie może zaczynać od niczego. Nauczyciel liczy się z tem, że dzieci wstępujące do szkoły umieją już niejedno i posiadają pewien zasób wiedzy, do którego w nauczaniu można nawiązać. Trzeba sobie zdawać sprawę z tego, że w wieku przedszkolnym dziecko każde uczy się już ogromnie dużo i że początki nauki szkolnej na tej wiedzy, jako na właściwym i niezbędnym fundamencie się opierają. To też już oddawna podejmowano próby i badania psychologiczne, aby poznać i dokładnie określić stopień dojrzałości psychicznej oraz z a s ó b w i e d z y d z i e c k a, w s t ę p u j ą c e g o d o s z k o ł y.

Badania te przeprowadzano początkowo zapomocą obszernych kwestionariuszy, mających na celu stwierdzenie, czy dzieci znają różne przedmioty i zjawiska tam wymienione, czy orjentują się w nich, jaką posiadają wiedzę w tym zakresie etc. Badania takie przeprowadzili w Niemczech Hartmann i Pohlmann, w Ameryce Stanley Hall, a u nas w latach 1896 i 1899 Dawid i Szcycówna. Okazało się, że co do wielu przedmiotów i zjawisk, wymienionych w kwestionariuszach, wiedza dzieci była jeszcze uboga i pojęcia mętne, niejasne.

Stwierdzono też, że wyniki są zależne od inteligencji. Wynika to np. z tabl. VI, którą opracował Dawid na podstawie wyników swych badań. Jest to zupełnie zrozumiałe. Zdobywanie wiedzy i wiadomości, zwłaszcza u małego dziecka w wieku przedszkolnym, następuje przy silnym udziale uwagi i wysiłku intelektualnego, a nie całkiem mechanicznie i pamięciowo. Zasób wiedzy małych dzieci jest więc poniekąd obrazem ich inteligencji. Jednak wskutek liczniejszych i gruntowniejszych wpływów kształcących środowiska zamożnego, dzieci pochodzące ze sfer ubogich mają również naogół mniej liczne i mniej dokładne wiadomości.

T a b l i c a V I.

U chłopców, według oceny nauczycieli, ilość dobrych odpowiedzi na kwestionariusz wynosiła:	Inteligentnych	Umysłowo słabo rozwiniętych
Średnia	114	77
Najwyższa ilość . . .	131	116
Najniższa ilość . . .	100	38
Analogiczne cyfry u dziewcząt:		
Średnia	95	64
Najwyższa ilość . . .	125	101
Najniższa ilość . . .	54	38

Ale w badaniach, o których mowa, nie zdawano sobie też jeszcze dostatecznie sprawy z tego, jakie momenty składają się na powstawanie wiedzy i doświadczenia odnośnie do poszczególnych zjawisk i przedmiotów. Zdaniem mojem można tu wyróżnić następujące momenty:

a) Z e t k n i ę c i e s i ę z d a n y m przedmiotem (czy zjawiskiem) i zapoznanie się z nim sensorycznie i motorycznie. Omówiliśmy już ten rodzaj poznania w rozdziale o niemowlęctwie. Niektóre dzieci miejskie, jak wykazały np. badania Dawida, nie wiedziały, co to jest zając, gęś, bo nigdy tych zwierząt nie widziały; nie obserwowały one też nigdy wschodu słońca, rosy i t. p.

b) Dalszym momentem poznania jest n a z w a. Można znać jakąś rzecz, a nie wiedzieć, jak się nazywa i naodwrot. Jak już wiemy, słownik dzieci od drugiego roku życia do kilkunastu lat stale wzrasta, w czym się właśnie dobitnie zaznacza owo zwiększenie doświadczenia, dzięki przyswajaniu sobie nowych wyrazów.

c) Co do każdego przedmiotu musi dziecko zdobyć następnie pewien z a s ó b w i e d z y o b j a ś n i a j ą c e j g o, dotyczącej jego genezy, budowy, funkcji, przydatności i najróżnorodniejszych innych jego cech i właściwości. Człowiek dorosły posiada bardzo liczne informacje o prawie wszystkich przedmiotach i zjawiskach, z którymi się częściej spotyka. W szkole dziecko między

innemi zdobywa też te wiadomości, ułożone i podane systematycznie w formie wiedzy naukowej.

d) Wkońcu przedmioty i zjawiska przez porównanie ich z innemi zostają bądźto zaliczone do obszerniejszych, obejmujących je klasy i gatunków, bądź też odróżnione od innych, podobnych. Do tego służy przede wszystkim klasyfikacja pojęciowa i określenie pojęciowe przez definicje.

Gdyby badania takie dostatecznie rozszerzyć, możnaby się w rezultacie dowiedzieć, jakie codzienne i podstawowe wiadomości dziecko posiada, a których jeszcze niema.

W rezultacie zasób wiadomości jest dla psychiki człowieka czemś ważnym i charakterystycznym. W przeciwieństwie do zwierząt człowiek zdobywa w ciągu życia mniej lub więcej bogaty kapitał różnych wiadomości oraz systematycznej wiedzy. Zależnie od wielkości tego zasobu treści, który sobie przyswoił, jego życie psychiczne odgrywa się na węższym lub szerszym terenie. W rozwoju psychicznym to ciągłe gromadzenie wiadomości jest ważnym i charakterystycznym jego momentem.

W rezultacie można zatem badania nad zasobem wiedzy u dzieci, wstępujących do szkoły, podzielić na badania: 1) nad słownikiem dziecka, 2) nad jego wiadomościami, 3) nad jego pojęciami. Słownik dziecka staje się z wiekiem coraz bogatszy, wiadomości coraz dokładniejsze i liczniejsze, pojęcia coraz jaśniejsze, to znaczy lepiej określone. Zadaniem szkoły jest rozwijać wiedzę i umiejętności dziecka we wszystkich trzech wymienionych kierunkach. Poniżej krótko zdamy sprawę z wyników odnośnych dociekań i badań.

15. Rozwój wiadomości dziecka.

Nie możemy dla braku miejsca zająć się tu dokładniej tym tematem. Omówimy tylko krótko dla przykładu zasób wiadomości codziennych i orjen-

tację w czasie u dzieci wstępujących do szkoły.

Wiadomościami codziennymi nazywamy orientację dziecka co do różnych rzeczy i zjawisk, grających rolę w jego zwykłym codziennym życiu. Jako przykład mogą nam służyć dane co do rozwoju niektórych takich wiadomości według badań A. Descoedres (39). Z badań tych wynika, że normalne dzieci sześćioletnie znają wszystkie swoje imię, umieją podać swój wiek, że wiedzą na której ulicy mieszkają ich rodzice i jaki jest zawód rodziców (dzieci genewskie). Z badań A. Descoedres wynika też, w którym wieku przeciętnie uczą się dzieci tych wiadomości.

Dobrym przykładem stopniowego rozszerzania się zasobu wiadomości są wykonane pod kierunkiem tej autorki badania, dotyczące tego, co dzieci w różnym wieku wiedzą o czynnościach zawodowych ludzi dorosłych. W podanej poniżej tabeli, zestawionej przez nas według danych u p. Descoedres dowiadujemy się, w którym wieku 75% daje odpowiedź trafną na odnośne pytania.

T a b l i c a VII.

Kto wyrabia chleb i pieczywo?	75% dzieci	4½	1
Kto sprzedaje mięso?	75% „	6½	„
Kto wyrabia i sprzedaje le-			
karstwa?	75% „	7	„
Kto wyrabia i sprzedaje wę-			
dliny?	75% „	8	„
Jak się nazywają robotnicy,			
którzy budują domy?	75% „	8	„
Kto wyrabia i sprzedaje cia-			
stka?	75% „	10	„
Kto broni oskarżonych w są-			
dzie?	75% „	12	„
Kto uczy studentów na uni-			
wersytecie?	75% „	13	„

Niemniej ciekawe są badania, dotyczące kwestji, z jakiego materiału są zrobione różne przedmioty. Wyniki podaje tabl. VIII.

T a b l i c a VIII.

Z czego robi się stoły i krzesła?	75%	dzieci 4	1.
Z czego zrobione klucze?	75%	„	4 ¹ / ₂ „
Z czego są zrobione buty?	75%	„	5 ¹ / ₂ „
Z czego są zrobione szyby?	75%	„	6 „
Czem są kryte czerwone dachy?	75%	„	8 „
Czem się bieli ściany i sufit?	75%	„	9 „
Jak się nazywa to, co się znajduje w rurce termometru?	75%	„	12 „
Z czego są zrobione dzwony na kościołach?	75%	„	13 „
Z czego jest zrobione ostrze noża (nożyczek)?	75%	„	13 „
Z czego robi się grzebień?	75%	„	14 „

Z powyżej zestawionych danych wynika, że dzieci z wiekiem coraz lepiej się orientują w tem, że poszczególne przedmioty użytkowe są zrobione z różnych materiałów, i że poznają coraz więcej różnych materiałów.

Orientacja w c z a s i e rozwija się u dzieci również z wiekiem coraz lepiej. Według A. Descoedres około 50% dzieci trzyletnich, 80% czteroletnich i 100% pięcioletnich odpowiada trafnie na pytanie: czy teraz jest przed obiadem, czy po obiedzie. Na pytanie: który dzień mamy dzisiaj, odpowiada trafnie około 10% trzyletnich, 12% czteroletnich, 55% pięcioletnich, 70% sześcioletnich i 100% siedmioletnich dzieci.

Według badań, przeprowadzonych pod moim kierunkiem przez absolwentów Instytutu Pedagogicznego w Katowicach (26), na pytania dotyczące orientacji w czasie dał odpowiedź trafną w kl. I i kl. III szkoły powszechnej wymieniony w tabl. IX procent dzieci.

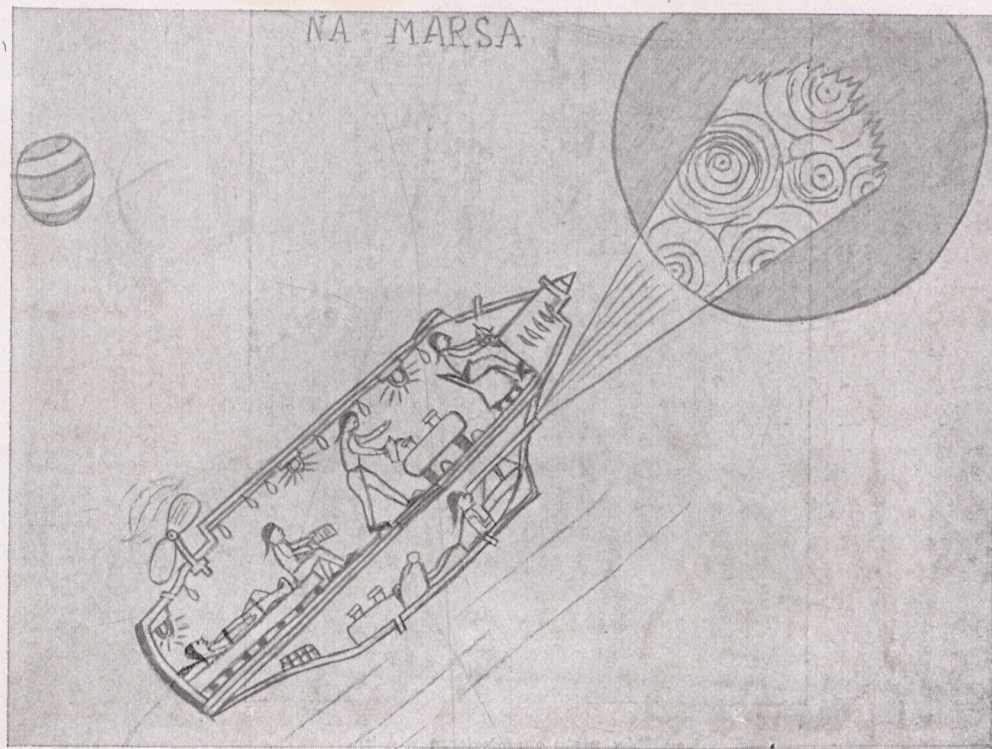
Rozwój wiadomości dotyczących c z a s u jest dobrym przykładem dla wykazania, jak bardzo nasze życie psychiczne jest zależne od pojęć, które j e d y n i e d z i ę k i m o w i e możemy sobie przyswoić i w pamięci naszej utrwalić. Gdyby, nie było nomenklatury orientującej nas w czasie, nie byłoby w naszym życiu ani przeszłości, ani

T a b l i c a IX.

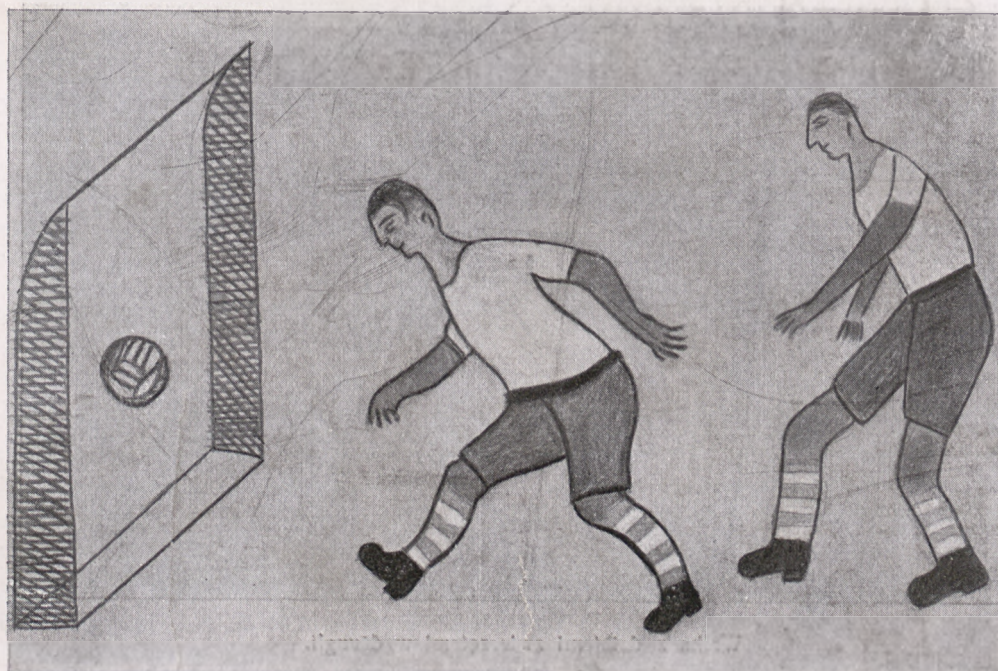
	Kl. I	Kl. III
Jak się nazywał dzień wczorajszy?	60%	100%
Jak będzie się nazywał dzień jutrzejszy?	60%	94%
Jaki dzień mieliśmy przedwczoraj?	36%	90%
Jaki dzień będzie pojutrze?	63%	90%
Ile dni ma tydzień?	70%	86%
Ile dni ma miesiąc?	20%	30%
Ile dni ma rok?	0%	30%
Ile miesięcy ma rok?	0%	85%
Ile miesięcy minęło od Bożego Narodzenia?	16%	60%

przyszłości i żylibyśmy chwilą tak, jak zwierzęta. Moglibyśmy sobie może przypominać zdarzenia i przeżycia minione i odczuwać pewne dążenia, dotyczące przyszłości, ale nie potrafilibyśmy stworzyć sobie ani historycznego, systematycznego obrazu naszego minionego życia, ani też robić planów, dotyczących naszej przyszłości. W naszej świadomości nie byłoby bez terminologii czasowej wyobrażenia określonego szeregu przyszłych lat, w których będziemy mogli wykonać pewne obecnie już powzięte zamierzenia. W pierwszym dzieciństwie dziecko żyje właściwie tylko chwilą. Jego umysł nie zajmuje się naogół tem, co będzie i tem, co było. W drugim okresie rozwojowym, do mniej więcej dziesiątego roku życia, nomenklatura czasowa prawie zupełnie zostaje opanowana i łącznie z tem dzieci zaczynają coraz dalej wybiegać myślą naprzód oraz wstecz w czasie. Szczególnie nauka historii bardzo wzbogaca pod tym względem świadomość dziecka. Ale dopiero pod koniec drugiego dzieciństwa, szczególnie w wieku młodzieńczym, budzą się silne pragnienia, nadzieje i marzenia, dotyczące własnej przyszłości, własnego szczęścia i różnych możliwości, których realizacji oczekuje młodzież od przyszłości. Teraz też dopiero powstaje żal za tem, co minęło, i poczucie przemijania wszystkiego w czasie. Dla psychiki młodzieńczej i dojrzałej życie nadziejami i marzeniami o przyszłości jest cechą nie-

Rysunki uczniów 12—13 letnich ilustrujące zainteresowanie tego okresu rozwojowego.



Podróż na Marsa.



Tabl. IV.

Gra w piłkę nożną.



Pan Bóg maluje ptaszkom piórka.



Walka z dzikimi zwierzętami w dżungli.

zmiernie charakterystyczną. W pierwszym i drugim dzieciństwie świadomość jest raczej przeważnie i stale zaabsorbowana konkretnym obrazem chwili teraźniejszej.

16. Rozwój pojęć i myślenia w drugim dzieciństwie. Zagadnienia tego nie możemy tu również przedstawić wyczerpująco. Zreferujemy tylko wyniki badań nad rozwojem umysłowym, wyrażającym się w doskonaleniu się form gramatycznych w mowie pisanej dziecka, oraz wyniki badań nad definicjami pojęć u dzieci, które dają nam pewien obraz zwiększania się jasności pojęć i myśli z wiekiem.

a) **Rozwój myślenia wyrażonego za pomocą mowy.** — Pierwsze z tych zagadnień objaśnimy na podstawie badań Beckmanna (34). Autor ten przeprowadził statystyczne badania nad rodzajem wyrazów, które się posługują dzieci i młodzież w wypracowaniach pisemnych na różne tematy, względnie też w mowie w różnym wieku. W tabeli X zestawiliśmy niektóre wyniki Beckmanna co do częstości różnych rodzajów wyrazów w tym materiale w różnym wieku.

Z tabeli tej wynika po pierwsze, że ilość przymiotników w wypracowaniach dzieci z wiekiem regularnie wzrasta. Wyraża się w tem postęp w myśleniu abstrakcyjnym, bo przymiotniki są naogół pojęciami bardziej oderwanymi niż rzeczowniki. Poza tem przymiotniki służą do bliższego, dokładniejszego określania do rzeczy, zjawisk i pojęć. W ich wzroście wyraża się zatem zwiększanie się umie-

jętności dokładniejszego, precyzyjniejszego określenia treści przedstawionych.

Po drugie, widzimy, że z wiekiem wzrasta także procent przymków, co również jest wynikiem zwiększającej się dokładności w formułowaniu myśli.

Na podstawie tabeli Beckmanna możemy, po trzecie, stwierdzić, że spójnik „i” staje się coraz radszy dlatego, że zastępują go z wiekiem we wzrastającej mierze spójniki, łączące zdania i pojęcia w sposób bardziej określony i ściśle, jak m. in. spójniki przyczyny i względu. Spójnik „i” poprostu tylko dodaje, łączy i szereguje obok siebie treści wyrażone za pomocą mowy. Spójniki inne określają bliżej i dokładniej związki między zdaniami, myślami i pojęciami, podporządkowując logicznie i pojęciowo jedno drugim, uzależniając je od siebie i t. p. W posługiwaniu się niemi przejawia się zatem wyższy stopień myślowego opanowania przedstawionych za pomocą mowy treści.

Oczywiście, że rozwój mowy, a szczególnie też mowy pisanej, jest przedewszystkiem także zależny od praktyki, od wprawy, a nietylko od rozwoju intelektu; trzeba jednak zawsze pamiętać o tem, że między rozwojem mowy a rozwojem umysłu istnieje daleko idąca współzależność. Mowa jest nie tylko wyrazem myśli, lecz również instrumentem myślenia. Bez tego instrumentu myślenie nie rozwinęłoby się w tej mierze, jak się rozwinęło u człowieka. Posługiwanie się spontaniczne formami gramatycznymi, wyrażającymi logicznie skomplikowane stosunki myślowe, nie

T a b l i c a X.

Klasa (szk. powsz.)	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Przymiotniki %	1,1	2,5	2,7	3,6	3,7	4,2	4,8	5,8
Przymyki %	4,9	5,0	6,8	7,0	7,6	8,5	10,0	10,6
Spójnik „i” %	57,1	50,8	25,6	10,8	17,8	11,2	4,6	5,9
Spójniki przycz. %	0,0	1,0	1,5	2,3	2,3	2,5	4,6	7,5
Spójniki względ. %	0,7	4,3	4,4	5,3	10,2	11,7	14,9	15,0

może być zależne tylko od rutyny w mówieniu i pisaniu, lecz trzeba, aby uczeń wniknął w tego rodzaju logiczne stosunki, aby w jego umyśle zachodziła potrzeba formułowania ich. Wtedy dopiero będzie się częściej posługiwał wyrażającymi je częściami mowy. Naodwrot jednak, właśnie konieczność wyrażenia i sformułowania pewnych myśli zapomocą mowy czyni je dopiero jasnymi. Bez tego sformułowania zapomocą symbolów i gramatyczno - logicznych stosunków mowy myśl pozostałaby mglista i nieokreślona.

b) Rozwój pojęć u dziecka. — O ile badania nad zasobem wiadomości dają, stale zwiększający się w rozwoju, obraz wiedzy materialnej dziecka i ilości treści różnorodnych, którymi umysł jego operuje, o tyle badania nad definicjami i dzieci pozwalają w pewnej mierze zorientować się w jasności, określoności jego pojęć. Zagadnieniu temu poświęciła niedawno doskonałą monografię H. Strzemecka (25).

Pojęciami zaczyna się dziecko poniekąd posługiwać już wkrótce potem, skoro się nauczyło mówić, tylko że te pojęcia są jeszcze bardzo niejasne i mgliste. Wyrazy oznaczają zwykle nie jakiś konkretny, określony, realny przedmiot, lecz przedmioty lub właściwości pewnego rodzaju wogóle, w oderwaniu od konkretnych egzemplarzy czy zjawisk. Gdy dziecko twierdzi, że „woda płynie”, wtedy może ono mieć na myśli wszelkie płynące „wody”, jak strumyki, rzeki, wodospady, względnie każdą „wodę” znaj-

dującą się w ruchu. Wyrazami lub symbolami określa dziecko już wcześniej nie tylko rzeczy i zjawiska, które bezpośrednio spostrzega, lecz coś, co ma na myśli. Stopień rozumienia i jasności pojęć, którymi się dziecko posługuje, może być jednak bardzo różny. Można poprawnie stosować w mowie pewne terminy i wyrazy, nie sformułowywszy sobie refleksyjnie całkiem jasno i wyraźnie ścisłego ich znaczenia. Dziecku łatwiej jest posługiwać się pojęciami, niż je określać, czyli definjować. Jednak dopiero umiejętność podania właściwej, dobrej definicji jakiegoś pojęcia świadczy o tem, że stało się ono zupełnie jasne i że dokładnie i naprawdę rozumiemy jego znaczenie.

Definicje polegają przede wszystkim na klasyfikacji logicznej, to jest na przyporządkowaniu jakiegoś pojęcia do szerszego, obejmującego je rodzaju i na równoczesnem odróżnieniu go od innych pojęć, należących do tego samego rodzaju. Na tem polega klasyczna definicja zapomocą *genus proximum* i *differentia specifica*. Aby dojść do jasnych pojęć i dobrych definicji, musi dziecko zatem materiał niejasnych i jeszcze nieokreślonych pojęć, który posiada, wciąż porządkować, porównywać poszczególne pojęcia z innymi pojęciami, szukać związków logicznych między nimi i tak stopniowo układać sobie jasną i poprawną klasyfikację całego tego materiału. Gdy dziecko samodzielnie czy też naskutek zapytania stoi przed zadaniem zdefiniowania jakiegoś poję-

T a b l i c a X I.

R o d z a j	P r z y k ł a d
Bez rodzaju	— . . . , ciężkie, . . . w gwoździu jest.
Rodzaj zaznaczony	— coś, coś takiego (co jest ciężkie i w ziemi)
Rodzaj pozorny	— taka blacha (z której garnki robią)
Rodzaj niewłaściwy	— narzędzie (potrzebne do robienia naczyń)
Rodzaj odległy (za szeroki)	— ciało (z którego gwoździe robią)
Rodzaj właściwy	— metal (który rdzewieje i służy do wyrobu różnych narzędzi).

cia, wtedy musi ono wyszukać dlań przedewszystkiem odpowiednie pojęcie nadrzędne. Otóż, według H. Strzemeckiej, dzieci ewolucyjnie wprowadzają różne mniej właściwe i odpowiednie formy rodzaju szerszego do swych definicji. Przy definicji pojęcia żelazo, na pytanie: co to jest żelazo, wprowadziły dzieci według wspomnianej autorki podane w tabl. XI formy *genus* do swych definicji.

Zależnie od wieku dzieci występują częściej lub rzadziej poszczególne formy rodzaju w ich definicjach, co ilustruje

W spostrzeżeniu zmysłowem rzeczy i zjawiska zawierają wiele najróżnorodniejszych cech, które dane przedmioty posiadają narówni z wielu innymi, i które dlatego nie posiadają wartości klasyfikującej, wyróżniającej je od innych. Definicja pojęcia w zasadzie powinna zawierać tylko t. zw. cechy istotne, t. j. pozwalające dane pojęcie odróżnić od innych z niem pokrewnych.

Pod tym względem umysł dziecka również stopniowo tylko się doskonali. Właściwością istotną ptaka jest np. upierzenie w połączeniu z dwunożnością.

T a b l i c a XII.

W i e k (chłopcy)	8	9	10	11	12	13	14	15	16—18	
Rodzaj właściwy	—	—	8	28	37	72	68	70	100	%
Rodzaj odległy	—	13	9	20	21	—	—	—	—	%
Rodzaj niewłaściwy	—	—	—	5	—	—	—	—	—	%
Rodzaj pozorny	—	—	—	18	28	8	5	—	—	%
Bez rodzaju	10	24	20	5	—	—	—	—	—	%
Przez przykład	92	60	20	—	—	—	—	—	—	%
Bez definicji	8	26	28	16	—	—	—	—	—	%

zestawienie odnośnie do definicji pojęcia żelazo (tabl. XII).

Najmłodszy zatem nie umieją znaleźć wogóle rodzaju, posługują się przykładem, aby wyjaśnić dane pojęcie i podają tylko jakieś cechy, które według nich są właściwe danemu pojęciu (bez rodzaju). Rodzaj pozorny i niewłaściwy zjawia się u dzieci w wieku średnim, w czym się wyraża dążenie do klasyfikacji, do porządkowania danego pojęcia czemuś, z równoczesną niezdolnością znalezienia rodzaju właściwego. Ta sama tendencja psychiczna przejawia się w określaniu przez rodzaj odległy, bądź co bądź już bliższy rodzajowi właściwemu, niż rodzaj pozorny. Rodzaj właściwy wreszcie odnośnie do pojęcia żelazo pojawia się u dziesięcioletnich i z wiekiem stale częściej w definicjach występuje.

Poza rodzajem definicja musi wymieniać jakieś cechy istotne danego pojęcia, różniące je od innych pojęć.

Otóż zapomocą tych cech, podany w tabl. XIII procent dzieci w różnym wieku zdefiniował pojęcie ptak.

T a b l i c a XIII.

Wiek	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Chłopcy	—	—	—	4	8	10	38	50	80
Dziewczynki	—	—	—	8	8	22	20	20	50

Dzieci młodsze nie wymieniają cech istotnych, lecz opisują, zamiast definiować, wymieniając opisowo najróżniejsze, również nieistotne właściwości danej rzeczy. Z wiekiem opisowy charakter definicji się zmniejsza, co wynika z zestawienia Szycówny (tabl. XIV).

T a b l i c a XIV.

Opis %	82,3	78,8	53,5	47,5
Porównanie i klasyfikacja %	9,2	13,2	37,5	50,4

Już Binet trafnie zauważył, że charakterystyczne dla dziecka jest częste określenie zapomocą cechy użyteczności i funkcji praktycznej. Na zapytanie, co to jest matka, owoc, dzieci odpowiadają np.: matka to jest kobieta, która gotuje obiad, — owoc, to jest coś dobrego do jedzenia. Według statystyki Barnes'a cecha użyteczności zostaje przez dzieci w różnym wieku wprowadzona do definicji w ilości wypadków, podanej w tabl. XV.

T a b l i c a X V.

Wiek	6	7	8	9	10	11	12	13	14
% definicji przez użyteczność	79	63	67	64	57	44	34	38	31

Jednak sposób definiowania jest w bardzo dużej mierze zależny od pojęcia, które ma być określone. Definicje przez „użytek” i „funkcje praktyczne” są najczęstsze odnośnie do narzędzi, sprzętów, materiałów etc. W rezultacie jednak w tym rzeczywiście u dzieci częstym sposobie określania pojęć przejawia się zasadnicza tendencja umysłu dziecka, skierowanego raczej na praktyczne znaczenie, na funkcje i czynność poszczególnych przedmiotów, niż na ich klasyfikacyjny przydział. Dzieci definiują przez opis i funkcję, bo myślą konkretnie i praktycznie, a nie abstrakcyjnie i klasyfikująco. Dlatego też poprawne definicje pojęć abstrakcyjnych pojawiają się i doskonalą w znacznie późniejszym wieku, niż definicje t. zw. pojęć konkretnych.

17. Wyobrażenia w drugim dzieciństwie. Ejdetyzm. Wyobrażenia małego dziecka jest, jak już wiemy, fantastyczna i nierealna; oddala od rzeczywistości i zasłania ją barwną, kolorową zasłoną bajkowych zwidzeń. W przeciwieństwie do tego wyobrażenia dziecka w drugim dzieciństwie ma charakter bardziej obiektywny i realny. Dzieci w tym wieku posiadają, zdaje się, jeszcze

prawie wszystkie żywą i konkretną wyobraźnię, a u wielu z nich zdolność wyobrażenia sobie czegoś poprzednio widzianego lub czegoś pomyślanego jest niezwykle silna. Na to w każdym razie wskazują badania E. Jaentscha (Urban-schitscha, Kroha i innych), zajmujące się fenomenologią t. zw. o b r a z ó w e j d e t y c z n y c h u dzieci. Autorzy ci twierdzą mianowicie, że dzieci posiadające to uzdolnienie (ejdetyczne) umieją sobie wyobrazić obrazek widziany zaledwie przez kilkanaście sekund z taką wyrazistością, że dosłownie widzą go przed sobą na ścianie, suficie, stole, czy innym tle, w które się wpatrzyły. Obraz widziany poprzednio występuje tu z całą wyrazistością, jakby namalowany w tem miejscu. Zawiera nieraz wszystkie szczegóły, tak że dzieci umieją z tych dosłownie widzianych obrazów odczytać wszystko, co na obrazie się znajdowało.

W porównaniu z wyobraźnią dorosłych, przeważnie abstrakcyjną, mało obrazową, bladą, symboliczną raczej, zdolność ejdetycznego widzenia w wyobraźni u wielu dzieci jest zjawiskiem zupełnie niezwykle i zastanawiającem. Ludzie dorośli, którzy tych zdolności nie posiadają, mogą tylko z trudem pojąć, że psychika dzieci jest wyposażona we właściwości tak zdawałoby się cenne i przydatne.

Nie wiadomo dotąd dokładnie, czy ejdetyzm jest fazą rozwojową wyobraźni, przez którą przechodzi kiedyś w dzieciństwie każdy człowiek, czy też tylko pewien procent dzieci wogóle właściwość tę posiada. Nie wyjaśniono też dotychczas, w którym wieku u dzieci ejdetyzm jest najsilniejszy i najczęstszy. W każdym razie w drugim dzieciństwie jest naogół bardzo rozpowszechniony, w okresie młodzieńczym raczej zanika i staje się z wiekiem naogół coraz rzadszy; jest rzeczą możliwą, ale jeszcze nieustaloną, że również pod koniec pierwszego dzieciństwa ejdetyzm jest szczególnie wyraźny i silny u wielu dzieci.

Trudności zbadania i niejasności dotychczasowych wyników polegają głównie na tem, że brak metod ścisłego ilościowego określenia natężenia ejdetyzmu i że w różnych miejscowościach ejdetyzm występuje w bardzo różnej mierze. Tak np. w niektórych miastach niemieckich znaleziono wśród dzieci szkolnych do 100% ejdetyków, podczas gdy w innych (np. w Lipsku) nie znaleziono ich prawie wcale. W Polsce ejdetyzmem zajmowali się Błachowski, Szulczyński, Wachtel. Podajemy tabelę dotyczącą częstości ejdetyzmu u dzieci miasta Łodzi według Dr. Wachtla (tabl. XVI).

Zagadnienie ejdetyzmu zawiera jeszcze wiele niejasności. Zdawałoby się np., że zdolności ejdetyczne powinny być dla osobników, którzy je posiadają, bardzo przydatne przy nauce, że powinny dzieciom w szkole bardzo ułatwiać rysunki, pamiętanie zadanych lekcji, przy których jest potrzebna wyobraźnia i t. p. Tymczasem rysunki z wyobraźni u dzieci są jak wiadomo schematyczne, a ejdetycy wśród uczniów bynajmniej niezawsze odznaczają się najlepszą pamięcią i nie przewyższają pod względem inteligencji czy innych zdolności swych nieejdetycznych kolegów. Najnowsze publikacje niemieckie na temat znaczenia ejdetyzmu dla nauki szkolnej i dla rysunków (36) w rezultacie nie zawierają argumentów, przekonywujących o wyraźnie pozytywnym znaczeniu ejdetyzmu dla praktyki szkolnej.

W rezultacie ejdetyzm jest prawdopodobnie swoistem zjawiskiem rozwojowym. Wyobrażenie i myślenie konkretne i obrazowe jest, zdaje się, na wcześniejszych szczeblach częstsze niż na późniejszych. Podczas myślenia posługujemy się zarówno obrazami, jak symbolami mowy. Symbole są pod wielu względami lepszym tworzywem i materiałem procesów myślowych niż obrazy, bo są bardziej ogólne, bo łatwiej nimi manipulować i wprowadzać je w logiczne związki, bo łatwiej je przekształcać na określone, jednoznaczne pojęcia. To też z wiekiem, z coraz większym opanowaniem mowy rugują one, zdaje się, coraz bardziej obrazy; myślenie symboliczne i abstrakcyjne zuboża niejako wyobraźnię, bo ją zastępuje w praktyce. Z tego punktu widzenia ejdetyzm byłby szczeblem pierwotniejszym i genetycznie niższym. Jednak ewolucyjnie jest on, zdaje się, zjawiskiem ważnym, jak na to wskazują ciekawe badania nad przekształcaniem się obrazów ejdetycznych pod wpływem myśli i dążeń. W tych przemianach procesy myślowe znajdują nieraz konkretny obrazowy wyraz.

Zjawisko stopniowego zwiększania się abstrakcyjnego myślenia w rozwoju dzieci i młodzieży potwierdzają również inne fakty. Tak np. B e c k m a n n (34) przy statystycznym opracowaniu wypracowań dzieci w ośmiu klasach szkoły powszechnej znalazł podaną w tabl. XVII średnią ilość wyrazów abstrakcyjnych.

T a b l i c a XVI.

S z k o ł a	gimn. m.	gimn. ż.	szk. pow. m.	szk. pow. ż.	szkoła specj. m.	szkoła specj. ż.
% ejdetyków	53,5	50,0	30,0	44,0	20,5	25,5

T a b l i c a XVII.

K l a s a	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Średnia ilość wyrazów abstrakcyjnych	0,0%	1,1%	1,2%	2,1%	2,7%	5,7%	5,5%	5,5%

Albrecht (32) kazał dzieciom w różnym wieku wymyślać samemu zadania rachunkowe stosowane, przedstawiające jakiś konkretny życiowy problem, dający się liczbowo ująć (tabl. XVIII).

Tablica XVIII.

Zadanie ujęte jako:	Kl. I	Kl. VII
a) konkretne, obrazowo dające się przedstawić, zdarzenie	27%	1,7%
b) przedstawione bardzo obrazowo	41%	20,9%
c) nawpół obrazowo	18%	8,2%
d) abstrakcyjnie, formalnie liczbowo	4%	70,0%

Beckmann (34) w swej powyższej wymienionej pracy zbadał między innymi wszystkie zdania wypracowań uczniów, aby stwierdzić, czy możnaby rysunkiem odtworzyć to, co w poszczególnym zdaniu zostało słowami wypowiedziane. Okazało się, że dla zdań uczniów I kl. było można to zrobić co do wszystkich zdań, podczas gdy tylko 62% zdań w wypracowaniach uczniów V kl. miało ten charakter.

Z różnych badań nad definicją pojęć przez dzieci wiemy pozatem, że pojęcia abstrakcyjne zostają w znacznie późniejszym wieku określone poprawnie niż pojęcia konkretne.

Zwiększenie się abstrakcyjności myślenia z wiekiem zdaje się zatem nie ulegać wątpliwości, a prawdopodobnie równoległe z tem następuje zmniejszanie się konkretności i żywości wyobraźni. Jednak może przyczyną tego jest jednostronne, werbalne i czysto racjonalne kształcenie umysłu dzieci i młodzieży, a przy pielęgnowaniu i rozwijaniu wyobraźni konkretnej dzieci w fazie ejdetycznej dałoby się może tę niewątpliwie cenną właściwość psychiczną zachować obok formalno-logicznych i oderwanych czynności umysłowych.

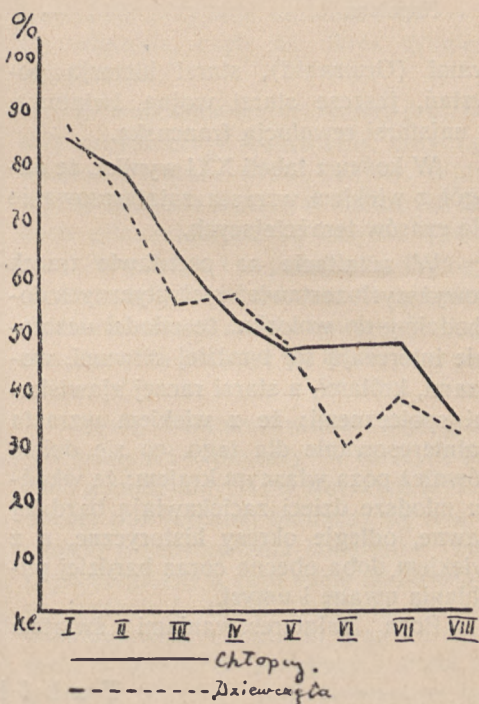
18. Rozwój zainteresowań w drugim dzieciństwie. Na końcu pierwszego rozdziału omówiliśmy już krótko zasadniczy charakter zainteresowań w drugim dzieciństwie (tabele III i IV). Wiemy zatem już, że dotyczą one szczególnie zjawisk świata zewnętrznego, przyrody, obcych i nieznanych krajów (zainteresowania egzotyczne), oraz techniki i wynalazków. Dzieci interesują się zatem w tym wieku szczególnie przyrodą, żywą i martwą. Nie są to jednak jeszcze zainteresowania ściśle naukowe. Dzieciom chodzi narazie bardziej o bezpośrednie, osobiste, konkretne poznanie, o fenomenologję i wiedzę opisową, dotyczącą wszystkiego tego, czego jeszcze nie znają, niż o zgłębianie systemów naukowych, ujmujących całokształt zjawisk przyrody w systemie abstrakcyjnym praw i teoryj. Dziecko chce się narazie „dowiedzieć” jak najwięcej o świecie. Jest zresztą rzeczą jasną, że fenomenologia i zbieranie faktów i wiadomości musi wyprzedzać naukowe, abstrakcyjne wyjaśnienie.

To nastawienie przejawia się charakterystycznie w zbiorach dzieci. W zbiorach motyli, chrząszczy, jaj ptasich, wypchanych ptaków, minerałów, znaczków pocztowych, w hodowaniu zwierząt w klatkach i akwarjach, w zbieraniu rycin przedstawiających odległe kraje i nieznanne zwierzęta i t. p., we wszystkim tem gra rolę nie tylko instynkt ciekawości i głód wiedzy. Zbiory umożliwiają konkretne zetknięcie się z obiektami różnych dziedzin wiedzy i nauki. Pozatem jednak w zbiorach otwiera się też już pole dla porządkowania i klasyfikowania. Zbiory ułatwiają ogarnięcie dużych zespołów faktów przez klasyfikację. Każdy porządnie prowadzony zbiór jest zbiorem uporządkowanym według pewnych zasad, rozwija zatem nie tylko obserwację i spostrzegawczość, ale również myślenie swego właściciela.

Zmysł dla obserwacji objawia się między innymi też w rysunkach dzieci. Na początku tego okresu są one jeszcze przede wszystkim wyrazem fantastycznych wyobrażeń dziecka, wyrażonych schematycznym, niezdatnym rysunkiem, t. zw. ilustracją z wyobraźni. Dzieci 10 — 12-letnie znajdują się natomiast już w fazie przedstawiania zwierząt, ludzi i roślin za pomocą graficznych podobizn, które nazwałem rysunkami „typu” danego przedmiotu (23). Są to bowiem rysunki jeszcze aperspektywiczne, niemodelowane i pozbawione światłocienia, ale oddające swój przedmiot szczegółowo, trafnie i charakterystycznie na podstawie umyślnych obserwacji, rysunki nie bezpośrednio z modelu lecz z pamięci, ale dające mimo to bardzo charakterystyczny i dobry obraz tego, co przedstawiają. Widzę w tej fazie najwyższy rozkwit dziecięcego rysunku. Od 13-go roku począwszy rysunki młodzieży raczej, poza wyjątkami, pogarszają się, mimo, że pod względem perspektywy i światłocienia, dzięki nauce szkolnej, młodzież robi jeszcze postępy. Tłumaczy się to m. i. tem, że zainteresowanie dla obserwacji i graficznego wyrazu maleje, co wyraża krzywa rys. 104. Wyraz graficzny zastępuje teraz u młodzieży opis, w którym się dziecko w międzyczasie pod wpływem nauki szkolnej wydoskonaliło. Na miejsce twórczości plastycznej wysuwa się teraz twórczość młodociana literacka.

Wzrastająca z każdym rokiem dojrzałość umysłowa dziecka pod względem orientacji czasowej przejawia się w zainteresowaniach historycznych. W drugim dzieciństwie i w wieku młodzieńczym psychika coraz dalej i głębiej zapuszcza się w minione życie ludzkości i własnego narodu, z zaciekawieniem coraz lepiej je poznaje. Poza pojęciami czasowymi w tej dziedzinie najważniej-

szą rolę gra wyobraźnia, konieczna do uzmysłowienia sobie wyglądu, charakteru, środowiska, kultury i cywilizacji epok minionych. Podajemy poniżej kilka danych z ciekawej statystyki wykonanej pod kierunkiem Prof. Stefana Baleya*). Z tabeli XIX wynika, że dla młodszych chłopców szkoły średniej najbardziej in-



Rys. 104. Zainteresowanie obserwacją i wyrazem graficznym.

teresującymi postaciami historycznymi są dawni królowie i wodzowie. W klasach średnich przeważa zainteresowanie dla wodzów powstania. Najstarsi interesują się najbardziej Piłsudskim i Napoleonem.

Z tabeli XX wynika dalej, że najmłodsi są najbardziej zaciekawieni bit-

*) Według wyników ankiety prof. Baleya (29).

T a b l i c a XIX.

Najbardziej interesujące postacie historyczne	Chłopcy szkoły średniej, kl.							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
	%							
Bolesław Chrobry	19	30	—	—	—	—	—	—
Jan Sobieski	21	35	26	29	18	—	—	—
Tadeusz Kościuszko	20	59	47	40	37	42	42	42
Ks. Józef Poniatowski	22	24	32	26	25	38	22	18
Józef Piłsudski	—	—	23	—	—	33	15	31
Napoleon	—	—	—	—	—	43	44	56

wami (Grunwald), starsi historią powstań, jeszcze starsi wojną światową, a najstarsi rewolucją francuską.

W końcu z tabeli XXI wynika, że na ogół z wiekiem wzrasta zainteresowanie dla czasów teraźniejszych.

W rezultacie na podstawie trzech powyższych zestawień statystycznych dochodzimy do wniosku, że młodsi uczniowie interesują się bardziej bitwami, wodzami, królami, a starsi raczej zjawiskami społecznymi; że z wiekiem wzrasta zainteresowanie dla tego, co się działo również poza własnym krajem; że w końcu młodsze dzieci zaciekawiają bardziej dawne, odległe okresy historyczne, a z wiekiem doba obecna coraz bardziej pochłania uwagę i umysł.

Poza zainteresowaniami światem

zewnątrznym i historią w drugiej połowie okresu, o którym mowa, w swoisty sposób zaczynają się przejawiać zainteresowania samym sobą. Dotyczą one przede wszystkim narazie własnej siły fizycznej, własnej zaradności, własnej wartości (pod względem fizycznym) w porównaniu z innymi, a jeszcze nie własnej jaźni, własnej struktury duchowej i własnych przeżyć emocjonalnych. Wiadomo, że w tym okresie u chłopców silnie się zaznacza instynkt walki, współzawodnictwa, zamiłowania do sportów i t. p. Okres ten nazwano okresem najmniej heroicznym. Chłopcy są skłonni do awantur, do bójek, zrzeszają się w hordy, prowadzące ze sobą wojny („policjanci i złodzieje”, „biali i czerwonoskórzy”). Zarówno chłopcom, jak i dziewczętom imponuje siła fizyczna. Najodważ-

T a b l i c a XX.

Najbardziej interesujące zdarzenia historyczne	Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
	%							
	Bitwa pod Grunwaldem	8	10	28	—	—	—	—
Powstania polskie	7	13	17	20	21	26	35	26
Wojna światowa, niepodl. Polski	—	10	28	34	46	36	44	44
Rewolucja francuska	—	—	—	—	—	—	30	52

T a b l i c a XXI. Zainteresowanie dla czasów dawnych i obecnych.

Czasy	Gimn. męskie				Gimn. żeńskie				Gimn. żeń. żydowskie			
	Kl. V	VI	VII	VIII	Kl. V	VI	VII	VIII	Kl. V	VI	VII	VIII
Dawne	27	32	28	12	52	20	18	6	24	15	—	—
Obecne	72	60	69	76	42	70	71	88	76	78	93	92

okresu rozwojowego. Ze zresztą u dziewcząt silną rolę grają te same zainteresowania, o tem świadczą ciekawe wyniki z wspomnianej pracy prof. Baley, wykazujące, że dziewczęta identyfikują się przeważnie z postaciami męskimi obu powieści, a więc ze Stasiem, a nie z Nel „W pustyni i w puszczy”, i ze Skrzetuskim i Bohunem, a nie Heleną w „Ogniem i mieczem”.

Na zakończenie tych uwag o rozwoju zainteresowań w drugim dzieciństwie pragnę podkreślić, że zostały one genjalnie zrozumiane i pedagogicznie wykorzystowane przez twórcę harcerstwa Baden Powella.

Tryb zajęć harcerskich, a więc wycieczki, współzycie z przyrodą, ćwiczenia w obserwacji, ćwiczenia w zręczności fizycznej i technicznej, jak też wszelkie t. zw. próby sprawności harcerskiej, jak rozpalanie ogniska, budowanie szałasów i namiotu, obserwowanie życia jednego zwierzęcia, zawiązywanie węzła, śledzenie śladów, próba Kima etc., najzupełniej odpowiada zasadniczemu nastawieniu umysłu i zainteresowaniom drugiego dzieciństwa.

W nauczaniu i wychowaniu na poziomie drugiego dzieciństwa szkoła mogłaby z pożytkiem włączyć te metody w swój plan wychowawczy.

WIEK MŁODZIENCZY.

19. Zainteresowania i struktura umysłowa młodzieży. O ile zainteresowania drugiego dzieciństwa są skierowane nazewnątrz, a umysł dąży do poznania rzeczywistości jako zbioru konkretnych, dających się systematycznie uporządkować faktów, o tyle w psychice młodzieńczej przeważa **skierowanie na wewnątrz**, na własne przeżycia i na duchowe abstrakcyjne, nie zmysłowe konkretne wartości. Odsyłamy czytelnika jeszcze raz do tablicy III, w której daliśmy schematyczny obraz rozwoju światopoglądu dzieci i młodzieży. Dzieci zajmują się „rzeczami”, młodzież **ideałami**. Dopiero młodzież definiuje poprawnie pojęcia abstrakcyjne i półabstrakcyjne. Myślenie formalne, oderwane, doskonalą się dopiero w psychice młodzieńczej. Dziecko dąży do konkretnej praktycznej wiedzy, młodzież zaczyna myśleć naukowo, ściśle, formalnie logicznie. Młodzież zaczyna też dopiero na dobre żywo się interesować hipotetyczną i problematyczną stroną naukowych twierdzeń. Dla umysłu dzieci, znajdujących się w drugim okresie, wiedza naukowa jest zbiorem konkretnych, niezachwianych faktów. Dzieci w tym

wieku podlegają naogół jeszcze zupełnie autorytetowi nauczyciela, a tem więcej ślepo wierzą w bezwzględną doskonałość twierdzeń naukowych. Zdaje im się, że nauka wszystko bez reszty wyjaśnia.

Dopiero umysł młodzieńczy rozwija silnie krytycyzm i dążenie do sprawdzania myśli i twierdzeń wygłaszanych przez innych, a nawet tych, które zawierają książki. Młodzież oddaje się namiętnie dysputom. Młodzi między sobą rozważają krytycznie prawie wszystkie problemy nauki, religii, filozofji, które zajmują również człowieka dorosłego. Przy tej sposobności każdy z młodzieży ma możliwość przekonania się, jak wielką jest rozbieżność zdań i przekonań dysputujących, co zwiększa nastawienie krytyczne, a zarazem pobudza umysł do dialektyki, do szukania argumentów, do ścisłej kontroli cudzych i własnych wniosków i t. p. Dopiero w zakresie problematyki i dyskusji umysł ludzki naprawdę się doskonalą.

Zainteresowania dużego odłamu młodzieży, przynajmniej młodzieży wykształconej, stają się więc raczej filozoficzne. Poznawszy się na względnej wartości nauki jako środka ostatecznego poznania, młodzież nieraz ostro krytykuje

naukę i odsuwa się od niej, co niech zilustruje następujący cytat z dziennika*).

Chł. VI. Wacław, lat 20, str. 35. „Ty (nauko) jesteś bezczasowa, bezprzestrzenna, a nawet powiedziałbym, bezosobowa, wypijasz jak wampir z człowieka jego i n d y w i d u a l n o ś ć, a zostawiasz jeno w i e d z ę”.

Filozofowanie jest zatem czemś bardzo charakterystycznym dla wieku młodzieńczego, co wynika, m. i. też z poniżej przytoczonych cytatów:

Chł. III, 1. Stanisław, lat 12, str. 3. „Również nieraz zapytuję siebie: „Na co człowiek żyje na świecie?” Czyż na to, aby znosić na ziemi trudy, zmartwienia, zgryzoty i t. p., a potem zamienić się na proch...”.

Dz. XIV. Marzanna, 15 lat. „Czemże jesteś ty o życie? Czy tylko szeregiem instynktów do utrzymania ludzkiego gatunku, czy też przedsięwzięciem, próbą jakiegoś innego, lepszego życia? Bo nie wiem, czy chłonąć je, ile piersz zdoła, pić ów kielich rozkoszy, czy też skarbić coś na potem? Albo wspaniały lot orła — albo przyziemne pełzanie: — co obrać?!”

Dz. VI. Joanna, lat 16, tom 2, str. 22. Doszłam do tego, że nic nie wiem. Nic nie wiem, nic, nic, nic. Uderzam ciągle każdą myślą o „Niewiadome” i znów powracam, powracam”.

Chł. II. Mateusz, lat 18, tom 2, str. 22. „I tak coraz wyżej, wyżej, aż wzniesiemy się ponad materję, tam, gdzie niema nic z bytu, lecz istnieje tylko Prawda — „absolut myśli”.

*) Seminarjum psychologii pedagogicznej U. J. posiada zorganizowane przeze mnie zbiory pamiętników młodzieży. Na podstawie tych materiałów opracowano cytowaną tu kilkakrotnie książkę „Psychologja światopoglądu młodzieży”. Z tego źródła pochodzą też umieszczone tu cytaty.

Skróty: Chł. — chłopiec, Dz. — dziewczyna; cyfra rzymska oznacza liczbę porządkową.

Można nawet twierdzić, że właśnie młodzież filozofuje najwięcej, więcej, goręcej i namiętniej, niż ludzie dorośli. Dziecko jeszcze nie filozofuje, bo nie nęka ją go jeszcze problemy metafizyczne i pytania o genezę i sens bytu; dorośli już mniej filozofują i czynią to nie tak żarliwie jak młodzież, bo przekonali się, że nie rozwiążą zagadki bytu, że nie zdobędą pełnej wiedzy, usuwającej wszelkie wątpliwości i czyniącej zbędnymi akty wiary. Młodzież natomiast filozofuje namiętnie i z rozpaloną głową, bo przystępuje do tych zagadnień z nadzieją, że przecież może uda się je wyjaśnić (rys. 105).

Zresztą to jej filozofowanie jest nieuniknioną walką o własny światopogląd. Okres młodzieńczy dlatego jest taki ważny i decydujący, dlatego nazwano go drugim narodzeniem się człowieka (Rousseau), bo w nim dopiero po konfliktach i walkach tworzą się poglądy, decydujące zwykle o całej przyszłej postawie duchowej danej jednostki, krystalizują się normy i wyłania się plan życia, który realizują w znacznej mierze przyszłość i wiek dojrzały.

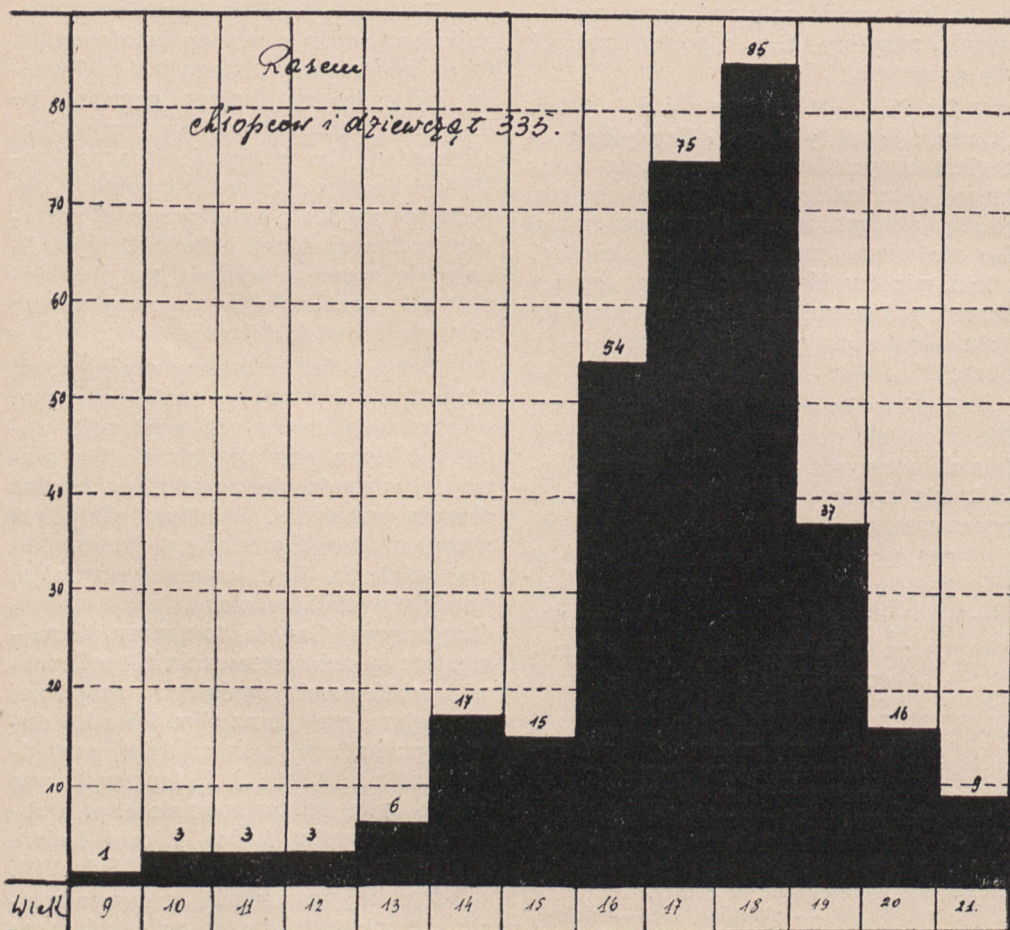
Oczywiście, że intensywny niepokój filozoficzny i namiętne szukanie prawd ostatecznych u młodych występuje, zależnie od typu, od wykształcenia i od rozwoju i rozbudzenia umysłu, w bardzo różnym natężeniu. Według statystyki przeprowadzonej przez Dr. J. Pietra stopnie natężenia filozofowania u polskiej młodzieży szkół średnich układają się według krzywej Gaussa, to znaczy, że najczęstsze są zainteresowania filozoficznymi problemami średniego natężenia, a mniejsze, małe, oraz silne i bardzo duże stopnie zdarzają się rzadziej, względnie rzadko. Ankieta S. Baley wykazuje bardzo żywe zainteresowanie n. p. problemami początku, końca i celu świata u ok. 80 proc. młodzieży klas IV do VIII.

Przy tej sposobności należy nadmienić, że niestety dotąd mało wiadomo o rozwoju psychicznym młodzieży doj-

rzewającej, która kończy tylko szkołę powszechną*). Do filozofowania, a nie mniej do rozwinięcia idealizmu i przyswojenia sobie zdobyczy kultury duchowej i humanistycznej, o czym będzie jeszcze mowa, potrzeba pewnej dojrzałości umysłowej, którą m. i. daje właśnie szkoła średnia. Młodzież szkół powszechnych opuszcza szkołę i wstępuje w ciężkie, nie dające wytchnienia i czasu na refleksje i myślowe dociekania, życie zawodowe właśnie w okresie, w którym fi-

zjologicznie odbywają się zasadnicze przemiany dojrzewania w organizmie i w którym pozatem, właśnie na tle fermentacji uczuciowej i umysłowej u kształcącej się nadal i zagłębiającej w sobie młodzieży szkół średnich, następuje najważniejsza może krystalizacja duchowa, decydująca o całej postawie życiowej. Dlatego też przedłużenie kształcenia, choćby w formie uzupełniającej, i odciążenie młodzieży niezamożnej do około 18-tu lat, jeżeli chodzi o pracę zarobkową, jest ważnym postulatem pedagogicznym, którego realizacja może decydująco wpłynąć na rozwój naszej kultury.

*) M. i. brak pamiętników i odpowiednich materiałów dla analizy.



Rys. 105. Częstotliwość filozofowania w poszczególnych latach (Chłopcy i dziewczęta).

Omówione powyżej zainteresowania filozoficzne są niejako zasadniczym typem i ostatecznym wykwitem zainteresowań młodzieży. Poza tem u starszej młodzieży silnie się budzą zainteresowania bądź to artystyczne, więc n. p. zainteresowania historją sztuki, literaturą piękną, muzyką, dalej zainteresowania naukowe o wiele poważniejsze i ściślejsze, niż w drugim dzieciństwie, wkońcu też szczególnie zainteresowania społeczne i polityczne. W cytowanej pracy S. Baleya (29) znajdzie czytelnik odnośnie do tego szereg danych statystycznych, których tu dla braku miejsca już przytaczać nie możemy.

Najważniejszym z wszystkich zainteresowań młodzieńczych jest jednak chyba zainteresowanie samym sobą („e g o r e f l e k s j a”, Stern), zastanawianie się nad własną jaźnią, jej celem, jej przeznaczeniem, jej przyszłością i jej powołaniem. Jak już wiemy, dziecko w drugim dzieciństwie zwraca raczej uwagę na swoje fizyczne i zewnętrzne warunki, idealizuje się pod tym względem choćby w wyobraźni i przebywa charakterystyczny okres naiwno-heroiczny. Młodzież natomiast zaczyna coraz wyraźniej wyczuwać odrębność własnej jaźni, zagłębiać się w niej i zastanawiać się nad sobą samym („poznaj samego siebie”). Z tegoż punktu widzenia zaczyna też spoglądać na innych ludzi. Przeżycia młodzieży się uwewnętrzniają. O ile w drugim dzieciństwie dziecko marzyło o przygodach, o tyle młodzież szuka przeżyć, to jest zdarzeń wewnętrznych i takich podniet, które pobudzają i wzbogacają wewnętrzne duchowe życie. Takich właśnie podniet dostarcza m. i. sztuka. W pracy nad poznaniem samego siebie pomaga młodzieży szczególnie czytanie powieści psychologicznych (tabl. IV), t. j. takich, w których mniej chodzi o fabułę, przygody i zdarzenia zewnętrzne, lecz o opis charakteru osób i ich zachowania się w sytuacjach, w które je autor stawia. Młodzież przez porównanie,

przez identyfikację wyobrażeniową z bohaterami powieści zdobywa coraz lepszą znajomość własnej odrębnej struktury duchowej. Z powieści czerpie też młodzież często ideały, do których się w marzeniach i w praktyce życiowej upodabnia. Jak wynika z ankiety S. Baleya i z naszego materiału dzienników, postać dr. Judy ma jest n. p. bardzo częstym ideałem starszej młodzieży szkół średnich.

20. Dojrzewanie fizjologiczne. Przed omówieniem dalszych swoistych cech i charakterystycznych właściwości psychiki młodzieńczej musimy się chwilę zatrzymać przy zagadnieniu dojrzewania płciowego. Pod względem fizjologicznym młodzież tem się różni od dziecka, że dojrzewa płciowo, że jej organizm zdobył fizjologiczne warunki, potrzebne do rozmnażania gatunku i zdobył popęd w tym kierunku.

Dojrzałość cielesna i popędowa pod względem płciowym pociąga za sobą wielkie konsekwencje również w dziedzinie psychicznej. Hormony zespołu gruczolów o wydzielaniu wewnętrznym, szczególnie gruczoły rozrodcze, w okresie dojrzewania działają w sposób swoisty zarówno na cały organizm i jego funkcje, jak również na psychikę. Pod działaniem dokrewnych wydzielin tych gruczolów, czyli właśnie t. zw. h o r m o n ó w, młodzież się rozrasta fizycznie i zdobywa drugorzędne somatyczne cechy płciowe, jak n. p. rozrost miednicy i piersi u dziewcząt oraz mutację głosu (rozrost krtani) i owłosienia twarzy u chłopców. Pod względem psychicznym pod wpływem tych hormonów następuje przedewszystkiem ostateczne silne uwrażliwienie na podniety erotyczne, t. j. na drugą płć. Coprawda już małe dziecko zdradza również pewne zainteresowanie płciowe. Jest zasługą psychoanalizy, że zwróciła uwagę na te wczesnodziecięce zjawiska erotyczne. Nie możemy jednak przyjąć w całej rozciągłości teorii Freuda o kompleksach erotycznych małego

dziecka. Teoria ta polega, zdaniem mojem, na jednostronnym przejawieniu i mylnej interpretacji pewnych zjawisk, niedokładnie i nieściśle zaobserwowanych. To, co Freud nazywa seksualnością dziecka, da się naogół sprowadzić do sensualności. W każdym razie rzekome kompleksy erotyczne u normalnych zdrowych dzieci nie są z pewnością takie ciężkie i przełomowe, jak to sobie wyobraża twórca psychoanalizy. Nie możemy tu rozwinąć szczegółowej krytyki i odsyłamy czytelnika do rozpraw Dryjskiego i mojej na ten temat, oraz do krytyk niemieckich autorów, wymienionych w spisie literatury (40 i 42).

Zdaniem naszym popęd seksualny staje się silnym, niepokojącym, dręczącym zjawiskiem dopiero u dojrzewającej młodzieży. U niej też dopiero zdobywa on wpływ bardzo ważny i daleko sięgający na całe życie psychiczne i na postawę wobec rzeczywistości.

Młodzież przeżywa naogół te zagadnienia w formie ciężkich konfliktów duchowych. Popęd popycha ją w kierunku zaspokojenia instynktu, natomiast społeczne nakazy etyczne i niemniej własne idealne zapatrywania na miłość zabraniają jej pójść za głosem popędu.

Ten konflikt między miłością idealną a zmysłową, między erosem a seksum, między estetyczną kontemplacją a namiętną żądzą, między duchowym a cielesnym pierwiastkiem w miłości, który powstaje zawsze na nowo w młodzieńczej psychice, jest zresztą konfliktem, który ludzkość od bardzo dawnych czasów nosi w swoim łonie. Znalazł on klasyczny po wszystkie czasy wyraz w „Uczcie” Platona.

Charakterystyczną cechą erotyki młodzieńczej jest w każdym razie raczej jej idealizm, romantyczne, estetyzujące, piękne przekształcanie popędu na swoiste duchowe wartości i wzniosłe, promienne przeżycia. Pierwsza miłość jest miłością czystą, idealizującą i towarzyszy jej prawie zawsze zaprzeczenie zmysłom i cielesnej namiętności. Ale obok idealnej

tej formy miłości, wcześniej czy później zaczyna dochodzić do głosu również popęd i zmysłowość. Napięcie seksualne przejawia się szczególnie w erotycznych marzeniach na jawie i w snach, które u młodzieży bardzo często mają jawny czy też symboliczny charakter erotyczny. Pozatem owo napięcie seksualne prowadzi bardzo często, częściej niż się naogół przypuszcza, do samogwałtu. Na sześć dzienników chłopców, znajdujących się w naszym zbiorze, trzy opisują długoletnią, wytrwałą walkę z tym nabożem, ciągle nawroty i zwycięstwa.

Obydwa pierwiastki miłości, idealny i zmysłowy, istnieją u młodzieży obok siebie w jednej jaźni. Oto kilka cytatów z naszego materiału dzienników:

a) Chł. III, tom 2, str. 2, S t a n i s ł a w, lat 16. „Nie chciałbym jednak całować jej ust, ramionami owinąć jej kibić i pić słodycz, bo czuję, że między nami pękłaby nie przyjaźni i rozlałaby się straszna dysharmonja, a ona znikłaby jak mgła. To, że nie mam w rozmowach z nią zmysłowego wrażenia, przekonuje mnie, że nasz stosunek, a przynajmniej mój jest więcej duchowy, albo raczej tylko duchowy”.

b) Chł. III, tom 3, str. 66, S t a n i s ł a w, lat 19. „Prawie niema nocy, że bym nie śnił o kobietach i seksualnych przejściach. Czasem wśród dnia opadnie na serce jakaś trucizna, która budzi we mnie gwałtowne namiętności, ale tylko na krótko, bo nie daję ani myślom, ani czynom przyzwolenia”.

c) Dz. I, tom 3, str. 72, K o r y n a, lat 15. „Dla mnie pojęcie miłości i uwielbienia to jedno. Jeżeli kocham, to muszę uwielbiać, modlić się do osoby uwielbianej, na kolanach jej służyć, a przecież względem męża, to niemożliwe... Zresztą nie wyobrażam sobie, jak bym człowieka, którego kocham, mogła pocałować.”

d) Dz. VII, str. 231, B r o n i a, lat 17. „Idą przeze mnie iskry elektrycz-

ne na samo wspomnienie, a ręce same nerwowym ruchem pragną zarzucić się komuś na szyję. Komu? Wszystko jedno... Chociażby Mundkowi lub mojemu wczorajszemu danserowi, któremu moje loczki tak figlarnie muskały usta i policzki..."

e) Dz. XII, str. 50, Danuta, lat 19. „Albo przeważy w nas ciało i wtedy stajemy się poprostu zwierzętami, albo jesteśmy tak uduchowieni, że nie zdajemy sobie nawet sprawy z tego, co się wokoło nas dzieje. A to nie jest człowiecze. Bo należymy do ludzi i ich życie powinno nas obchodzić.”

f) Dz. XIII, str. 39, Danuta, lat 19. „Czy zawsze w nas ciało będzie się upominało o swe prawa? Ale niedoczekanie twoje, ty, marna glino! Musisz ustąpić przed mocą ducha.”

Dawniejsza psychologia wieku młodzieńczego zbyt jednostronnie sprowadzała wszystkie zjawiska duchowe tego okresu do omówionych fizjologicznych czynników. Tymczasem właściwe dojrzewanie duchowe nie jest wprost zależne od dojrzewania seksualnego. Popęd erotyczny niewątpliwie zabarwia bardzo silnie całą świadomość młodzieży i stwarza nastawienie specjalne w kierunku erotyzmu. Ale niemniej ważnym czynnikiem dojrzewania duchowego są u młodzieży czynniki racjonalnej natury, to jest dojrzałości umysłu, pozwalające młodzieży myśleć ogarnąć rzeczywistość w o wiele szerszej i głębszej mierze, niż to było możliwe w dzieciństwie. Erotyzm ma może jeden ważny bezpośredni wpływ na psychikę młodzieńczą — stwarza nadmiar afektywności i uczuciowej wrażliwości. Wskutek tego w zakresie racjonalnych czynników i umysłowości powstaje silny subiektywizm, znajdujący swoisty wyraz w marzeniu i w zjawisku idealizacji u młodzieży, którą się z kolei bliżej zajmiemy.

21. Nastroje uczuciowe, marzenia i idealizm u młodzieży. W rozwoju psychicznym pod względem uczuciowym da-

ją się zanotować mniej więcej następujące przemiany. Małe dziecko jest jak wiadomo uczuciowo niezrównoważone, płacze często, najmniejsze niepowodzenia wyprowadzają je z równowagi, chociaż z drugiej strony bardzo łatwo je pocieszyć, skierować jego uwagę na inny przedmiot i sprowadzić na twarz jego radosny uśmiech. Z wiekiem ta wrażliwość uczuciowa naogół najpierw maleje, bo dzieci starsze potrafią już poniekaż zapanować nad swoim uczuciem i przyzwyczaiły się znosić nieuniknione chwilowe zatamowanie dążeń i kapryśców ze względną pogodą. To też drugie dzieciństwo można naogół uważać za okres nastawienia pogodnego, rzeźkiego, wesołego, co m. i. jest następstwem skierowania zainteresowań dziecka w tym okresie nazewnątrz i stosunkowo małego zajmowania się samym sobą. W wieku dojrzewania następuje znów nowy okres uczuciowej wrażliwości, zmiennych nastrojów, bolesnych, pesymistycznych depresyj naprzemian z wybuchami żywiołowej, łobuzerskiej, subiektywnej radości. Przyczyny tej uczuciowej chwiejności są dwojakie. Po pierwsze, napięcie popędowe na tle seksualnym i hormonalnym — gwałtowne przeobrażenia w organizmie — znajdują swój wyraz psychiczny w zmiennych nastrojach. Po drugie, dualizm wewnętrzny i rozdwojenie w zakresie pragnień i poglądów niepokoi jaźń młodzieńczą. Zagadnienie sensu świata i istnienia stało się dla niej zagadką, bolesnym problemem, zarazem swoistem emocjonalnym przeżyciem, które Niemcy ochrztili trafnym terminem — *Weltschmerz*. U młodzieży występują dwa nowe odcienie nastroju uczuciowego: *romantyzm* i *sentymentalizm*. Młodzież jest sentymentalna, to znaczy, że refleksyjnie zdaje sobie ona już sprawę ze swych stanów uczuciowych, oddaje się im i pogrąża w nich z pewnym upodobaniem; jest romantyczna, bo pragnie wstrząsów i przeżyć emocjonalnych niezwykłych, górnych,

niecodziennych, odmiennych od szarej, codziennej rzeczywistości. Nawet nastroje negatywne mają dla niej pewien walor pozytywny: młodzież lubuje się w romantycznym rozpatrywaniu swych bolesnych, pesymistycznych przeżyć. Dalszym źródłem częstego u młodzieży pesymizmu są wkońcu rozczarowania i deziluzje, powstające na tle kontrastu między wybujałymi górnymi marzeniami a niemożnością realizacji tych marzeń w rzeczywistości.

Wybujała uczuciowość psychiki młodzieńczej jest źródłem jej s u b j e k t y w i z m u. Uczucia szukają wyrazu i dążą do zobrazowania. Wyraz ten znajdują one u młodzieży m. i. szczególnie w marzeniach, w twórczości literackiej i w przeżywaniu krajobrazu. W marzeniach, w marzeniach na jawie, w dziennikach, pamiętnikach, wierszach i innych utworach literackich wypowiada się młodzież, szukając języka wyrażającego jej subiektywne stany duchowe. Podobne funkcje spełnia krajobraz; przyroda przestaje być tem, czem była w drugim dzieciństwie — interesującym polem czysto przedmiotowych obserwacji, a staje się personifikacją i wyrazem nastrojów, uczuć i przeżyć wewnętrznych. Młodzież szuka w niej (i znajduje) samej siebie, wyrazu dla swej tęsknoty i obrazu swych uczuć. Wczuwa się ona w przyrodę i ożywia ją swymi uczuciami, nadając jej poetyczny, subiektywny wyraz.

Najcharakterystyczniejszym i znamienym przejawem umysłowości i uczuciowości młodzieńczej jest jej i d e a l i z m. Zajęliśmy się szczegółowo analizą tego może najważniejszego wytworu młodzieńczej psychiki w osobnej rozprawie, do której odsyłamy czytelnika (44). Idealizm ma zdaniem naszym dwa źródła: emocjonalne i racjonalne. Wywodzi się on genetycznie u młodzieży bezpośrednio z marzeń. Marzenia są nie tylko wyrazem uczuć i pragnień, lecz ich namiastką, choć fikcyjną realizacją. W marzeniach ucieleśnia i urzeczywist-

nia młodzież swe utajone życzenia. Marzenia stwarzają niejako obraz świata takim, jakimbyśmy chcieli, aby był, a więc świata skonstruowanego zgodnie z naszą subiektywną postawą wobec rzeczywistości. Różnica między marzeniami a ideałami na tem polega, że ideały są niejako zrationalizowaniem marzeniami. Wytwarzając ideały, umysł tworzy koncepcje, zgodne przedewszystkiem z uczuciwą, subiektywną naturą osobistych poglądów danej osobowości. Ideały są koncepcjami przewyższającymi rzeczywistość, wybiegającymi ponad nią w nad-rzeczywistość (metafizyka) lub w przeszłość. Ideały są koncepcją rzeczy doskonałych, tak doskonałych, że w całej pełni niepodobna ich zwykle zrealizować.

Idealizm młodzieży ma swoje strony dodatnie i ujemne. Ponieważ jest u niej blisko jeszcze spokrewniony z marzeniami, ponieważ jest naogół przesadny, radykalny, abstrakcyjny, ponieważ jest niejako planem i postulatem, nie liczącym się z możliwością urzeczywistnienia, więc musi się załamywać i prowadzić do desiluzji. Częsty pesymizm, nierzadki nihilizm młodzieży ma swe źródło zwykle w rozczarowaniu, w niedającej się przekroczyć przepaści między subiektywnym światem ideałów, a codzienną szarą ale obiektywną rzeczywistością, która powstała wskutek wybujałej marzycielskości i zamykania oczu na realne warunki istnienia u młodzieży. Idealizm poniekąd prowadzi młodzież na manowce. Mimo to idealizm młodzieży jest, zdaniem naszym, czynnikiem rozwojowym pierwszorzędnej wartości. Wytwarza on bowiem idealne cele, bez których ludzkość nie znalazłaby postępu i nie zapanowałaby nad rzeczywistością, ulepszając i przeistaczając ją na wzór swoich pragnień i norm, które jej dyktuje swoisty charakter jej jaźni. Funkcją młodzieży, w przeciwieństwie zarówno do młodszego jak do starszego pokolenia, jest bowiem właśnie wytykanie celów i przygotowywanie w ten sposób postępu, który starsze po-

kolenie raczej tylko realizuje, a nie koncytuje. Rewolucyjność, skrajność zapartytwań, bezkompromisowość młodzieży, jej antagonizm do starszego pokolenia, jej romantyczny rozpęd, wszystko to są cechy predestynujące ją do odgrywania zawsze na nowo roli czynnika ewolucyjnego w historii ludzkości.

22. Dojrzwianie osobowości w wieku młodzieńczym. W pierwszym dzieciństwie o rozwoju decyduje przede wszystkim wrodzony popęd do spontanicznej zabawowej aktywności, mającej tak wielkie znaczenie dla rozkwitu umysłowego dziecka. W drugim dzieciństwie dokonuje się dalszy ciąg tego procesu pod wpływem czynników kształcących, mniej lub więcej narzuconych dziecku z zewnątrz, nakazu i poniekąd przymusu wykonywania różnych kształcących czynności. Temu przymusowi poddaje się dziecko zresztą chętnie, znajdując w wiedzy coś, czego w gruncie rzeczy pragnie. W wieku młodzieńczym spontaniczność uczenia się pojawia się na nowo pod postacią wszelkich form **s a m o k s z t a ł c e n i a**, samowychowywania się, walki o własny światopogląd, pracy nad zdobyciem silnej woli i własnego wyrobionego **c h a r a k t e r u**.

Dziecko naogół rozwija się tak, jak niem kierują. W każdym razie nie posiada ono jeszcze jasnego ideału samego siebie i nie wytworzyło samo dla siebie swojej własnej, odrębnej mety dążeń i wysiłków. W wieku dojrzwiania prócz różnorodnych innych ideałów formuje się i dojrzewa przede wszystkim także ideał własnej osobowości. Zastanawiając się nad samym sobą, analizując swoją psychikę, zagłębiając się we własnych przeżyciach, dochodzi młodzież do poznania własnej odrębnej indywidualności. Ale przy tej sposobności odnajduje każdy siebie nietylko takim, jakim jest, lecz szczególnie jasno odszukuje siebie takim, jakimby chciał być. W tej dziedzinie, po-

dobnie jak w każdej innej, młodzież marzy, idealizuje i sama wytwarza sobie mniej lub więcej górny i wzniosły cel dążenia.

Walka o własny charakter, ukształtowany według własnego ideału, jest nadzwyczaj charakterystycznym procesem dojrzwiania psychicznego. W naszym materiale dzienników posiadamy liczne przykłady rozwoju tego zaciętego, uporczywego zmagania się młodzieży z samym sobą w celu osiągnięcia upragnionego ideału. Przeżywanie owej omówionej już dwoistości własnej natury, to szamotanie się w dualizmie wewnętrznym, jest dla młodzieży, jak już wiemy, ciężką próbą. Ale bez takich wewnętrznych konfliktów, bez walki, nigdy nie powstałby charakter, czyli zapanowanie nad sobą i ukształtowanie samego siebie według własnych idealnych norm.

Wiek młodzieńczy jest więc w rezultacie okresem, w którym się przygotowuje dojrzałość psychiczna przez aktywne, w znacznej mierze samodzielne i autonomiczne nadanie kierunku energjom i dążeniom psychicznym, zmierzającym ku tej ostatecznej mecie. Właśnie dlatego przypisuje się temu wiekowi tak wielkie znaczenie wychowawcze. Więcej, niż w jakimkolwiek innym okresie rozwojowym, decydują się w tym wieku przyszłe losy każdego człowieka i odbywają się procesy, formujące prawie że definitywne oblicze duchowe danego człowieka. Czego nie wytworzył i nie wykształcił, choćby w związku, duch młodzieńczy, tego nie zdobędzie i nie nadrobi już wiek dojrzały. „Jedna tylko iskra jest w człowieku, raz tylko w młodocianym zapala się wieku” (Mickiewicz, „Dziady”). Wszystkie fazy rozwoju są oczywiście zasadniczo ważne i niezbędne. Jeżeli chodzi o osiągnięcie prawdziwej duchowej dojrzałości, to rolę rozstrzygającą gra, zdaniem naszym, wiek młodzieńczy, a nie wczesne dzieciństwo, jak twierdzi psychoanaliza (18).

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

A. Ogólne oraz do rozdziału pierwszego.

1. SZUMAN S.: Zwierzę, dziecko, człowiek. Ruch Pedagog. 1928. 2. ROWID H.: Psychologia pedagogiczna, 1928. 3. ZIENKOWSKI P.: Psychologia dziecięctwa. 1929. 4. CLAPARÈDE E.: Psychologia dziecka a pedagogika eksperymentalna. 1929. 5. KREUTZ M.: Rozwój psychiczny młodzieży. 1931. 6. SZUMAN S.: Rozdział o psychicznym rozwoju, w „Higienie Szkolnej” pod redakcją S. Kopczyńskiego. 1932. 7. BÜCHLER CH.: Dzieciństwo i młodość. 1933.

8. KOFFKA G.: Grundlagen der psychischen Entwicklung. 1925. 9. WERNER H.: Einführung in die Entwicklungspsychologie 1926. 10. BÜCHLER K.: Die geistige Entwicklung des Kindes. 1929. 11. STERN W.: Psychologie der frühen Kindheit. 1930.

12. FERRIÈRE A.: L'école active. 1924.

B. Do rozdziału drugiego.

13. SZUMAN S.: Geneza przedmiotu. Kwartalnik Psychologiczny 1932.

14. BERNFELD: Psychologie des Säuglings.

C. Do rozdziału trzeciego.

15. PIAGET J.: Mowa i myślenie u dziecka. 1929. 16. BRENSTIERN-PFANHAUSER S.: Rozwój mowy dziecka. 1930.

17. STERN W.: Die Kindersprache. 1930.

18. PIAGET J.: La représentation du monde chez l'enfant. 1926. 19. PIAGET J.: La causalité physique chez l'enfant. 1927.

D. Do rozdziału czwartego.

20. DAWID J. WŁ.: Zasób umysłowy dziecka. 1896. 21. SZYCÓWNA A.: Rozwój pojęciowy dziecka. 1899. 22. BŁACHOWSKI S.: O wyobrażeniach ejdetycznych. Szkoła Powszechna. 1926. 23. SZUMAN ST.: Sztuka dziecka. 1926. 24. BŁACHOWSKI S.: Typologia ejdetyczna. 1927. 25. STRZEMECKA H.: Monografia testu definicji. 1931. 26. JANOCHA F.: Badania nad pojęciami czasowymi u dzieci upośledzonych umysłowo. Chowanna, 1932. 27. WACHTEL J.: Badania nad ejdetyzmem w szkołach łódzkich. 1932. 28. WACHTEL J.: Obrazy ejdetyczne i następcze w przestrzeni zwierciadlanej. 1932. 29. BALEY S.: Opracowanie wyników ankiet, dotyczących zainteresowań młodzieży. Polsk. Archiw. Psych. 1932.

30. FISKE G. W.: Boy life and selfgovernment. 1921.

31. BÜHLER CH.: Der Sechsjährige. — Légrün. Handbuch d. Anfangsunterrichts.

32. ALBRECHT: Struktur und Entwicklung d. sachrechnerischen Bewusstseins. 1926.

33. BUSEMANN A.: Die Jugend im eigenen Urteil. 1926. 34. BECKMANN ST.: Beitrag zur grammatischen Entwicklung. Z. päd. Psych. 1927. 35. KROH O.: Psychologie des Grundschulkindes. 1929. 36. ZIMMERMANN M.: Eidetik und Schulunterricht. 1931.

37. SCHUMACHER W.: Psychologie der Oberstufe. 1932. 38. KROH O.: Psychologie der Oberstufe. 1932.

39. DESCOEUDRES A.: Le développement de l'enfant de 2-7 ans. Paris. 1923.

E. Do rozdziału piątego.

40. DRYJSKI A.: Rozbiór i krytyka założeń psychoanalizy. Kwart. Filozof. 1929.

41. SZUMAN ST.: Znaczenie dzienników młodzieży. Kwart. Pedagog. 1930. 42. SZUMAN ST.: O znaczeniu psychoanalizy dla badań literackich (Krytyka). Polskie Archiw. Psych. 1931. 43. BALEY ST.: Psychologia wieku dojrzewania. 1932. 44. SZUMAN ST. PIETER J. WERYŃSKI H.: Psychologia światopoglądu młodzieńczego. (Idealizm, Filozofja, Religja). 1933.

45. SPRANGER E.: Psychologie des Jugendalters. 1925. 46. BÜHLER CH.: Das Seelenleben des Jugendlichen. 1927. 47. BUMKE O.: Die Psychoanalyse. Eine Kritik. 1931.

CHARAKTEROLOGJA I TYPOLOGJA DZIECI I MŁODZIEŻY

napisał

Dr. STEFAN BALEY
Prof. Uniw. w Warszawie

STOSUNEK POJĘCIA CHARAKTERU DO POJĘCIA OSOBOWOŚCI, INDYWIDUALNOŚCI I TEMPERAMENTU. CHARAKTER I TEMPERAMENT.

1. Osobowość a indywidualność. Zagadnienie charakteru dziecka wymaga przedewszystkiem porozumienia się co do znaczenia terminu: „charakter”. Jest to tem bardziej wskazane, iż w związku z ożywieniem badań charakterologicznych w ostatniej dobie pojęcie to różnie bywa ujmowane przez różnych autorów. Analiza pojęcia charakteru jest jeszcze i z tego względu nieodzowna, iż psychologia współczesna analizuje cały szereg innych pojęć, które z pojęciem charakteru pozostają w wielorakich związkach, a niekiedy bywają z niem utożsamiane. Idzie tu o pojęcia, wymienione w tytule. Najczęściej łączone bywa pojęcie charakteru z pojęciem osobowości. Niektórzy charakterologowie, jak naprzykład Klages, idą nawet w tym względzie tak daleko, iż definiują charakterologję jako naukę o osobowości. Co się tyczy samego pojęcia osobowości, to i ono bywa rozmaicie dzisiaj ujmowane. Zasadniczo wyróżnić można dwie formy ujęcia. Jedną jest bardzo szeroka, druga przeciwnie bardzo wąska. Pierwszy sposób ujęcia reprezentuje William Stern, twórca

tak zwanego personalizmu, oraz grupa konstytucjonalistów z Brugschem na czele. W tem ujęciu do zakresu osobowości zaliczony jest cały człowiek, jako pewna jedność psychofizyczna, na którą składają się objawy psychiczne narówni z cielesnymi. Idąc po tej linii, Stern twierdzi, że osobowość jest „psychofizycznie neutralną”, że zatem nie jest ona w swej istocie ani fenomenem psychicznym, ani cielesnym, jest czemś, co stoi ponad podziałem człowieka na ciało i duszę. Istota osobowości polega na tem, iż różnorakie właściwości ludzkie wiążą się w niej i przenikają nawzajem, iż wszystkie one wychodzą z niej, jak promienie ze środka koła, i zarazem wszystkie w niej się zbiegają. W tym sensie Stern definiuje osobowość jako „wielojednię” (*unitas multiplex*). Przy tak szerokiem ujęciu osobowości, indywidualność, temperament i charakter będą pewnymi składnikami, emanacjami osobowości, i będą w niej zawarte jako specjalne konfiguracje jej elementów. Przedstawicielem drugiego, ciasnego określenia osobowości jest Kerschensteiner. Osobowość jest tu

pojęta, nie jak u Sterna, jako zasadniczy punkt wyjścia, lecz raczej jako końcowy wytwór, jako najwyższy efekt ewolucji jednostki. Osobowością w tym znaczeniu staje się człowiek dopiero przez celową pracę nad samym sobą, przez wytyczenie linii rozwojowej indywidualności własnej i obranie pewnego, ściśle określonego jej kierunku. Osobowość jest tu indywidualnością, zharmonizowaną według pewnego idealnego planu, który układa sobie człowiek sam na podstawie należytego poznania i oceny tkwiących w nim możliwości.

Trzeba jeszcze wspomnieć, że osobowość pojmowana bywa niekiedy jako synonim „jaźni”, a więc przedewszystkiem jako domniemany podmiot procesów i doznań, dokonujących się w psychice człowieka. Kant powiedział: „To, iż człowiek może przedstawić sobie jaźń, podnosi go nieskończenie ponad wszystkie inne żyjące na ziemi istoty. Przez to właśnie jest on osobą”.

Psychologia dzisiejsza zajmuje się żywo zagadnieniem struktury osobowości. Stawia się tezę o niewyczerpalności osobowości. Wobec tego żadne określenie, żadna charakterystyka osobowości nie może być kompletną. Niemniej jednak psychologia usiłuje, częściowo przynajmniej, zgłębić istotę osobowości i zdać sobie sprawę z zasadniczych linii jej struktury.

Niektórzy autorowie wyróżniają w całokształcie osobowości ludzkiej szereg warstw. Jedne warstwy leżą bardziej powierzchownie, inne zaś głębiej. Prinzhorn wyróżnia cztery takie warstwy, inni autorowie podają odmienne liczby. Zachowanie się człowieka w codziennych sytuacjach życiowych stanowi powierzchowną warstwę jaźni. Nie zdradza ono zawsze istotnych motywów postępowania, które przy tej samej czynności mogą być bardzo różne. Motywy te wpływają z głębszej warstwy skłonności, popędów i kompleksów. Najgłębsze warstwy pogrążone są w nieświadomości; stanowią one tak zwane podświadome,

czy też nieświadome życie człowieka i mogą być ujawnione dopiero przy pomocy specjalnych metod.

Z nieco innego punktu widzenia ujmują strukturę osobowości ci, którzy mówią o hierarchji cech, składających się na osobowość. Profesor Szuman wyróżnia tu cechy dominujące, centralne, podstawowe i kierujące. Cechy podstawowe są jakgdyby korzeniami osobowości. Tu może być zaliczona biologiczna konstytucja człowieka, instynkty i popędy. Centralnymi są te cechy, które zdają się leżeć bliżej „jądra” osobowości. Dominującymi są te, które opanowują osobowość, podporządkowując sobie wszystkie inne cechy. Przykładem cech dominujących są różnego rodzaju namiętności, a w sferze patologicznej — urojenia. Wreszcie do właściwości kierujących zalicza Szuman marzenia, ideały i plany jednostki. Każda jednostka, jak twierdzi szkoła Adlera, ma pewien „plan życiowy”, pewną „linję kierowniczą” (*Leitlinie*), według której układa się jej życie.

Nacisk, który przy określaniu osobowości kładzie się na powiązania strukturalne, różni pojęcie osobowości od pojęcia indywidualności, która definjowana bywa jako zbiór cech właściwych danej jednostce, przyczem nacisk kładzie się na te właściwości, które dla danej osoby są specyficzne, różniąc ją od osób innych.

2. Temperament. Podczas gdy indywidualność mieści w sobie wszystkie swoiste cechy jednostki, bez względu na sferę psychiczną, do której one należą, to w skład temperamentu włączane bywają w pierwszej mierze właściwości ze sfery uczuciowo-pożądaniowej, z pominięciem dziedziny inteligencji. Psychologowie podkreślają, iż temperament jest ściśle związany z cielesną konstytucją, że odbija się w nim żywotność organizmu, stan napięcia jego sił życiowych (tak zwany *biotonus*). Podkreśla to między innymi Ewald. Stwierdza się dalej, że dyspozycje, składające się na temperament, są wrodzone i że ujawniają się już w samym początku rozwoju człowieka.

Starożytnemu podziałowi temperamentów na sangwiczny, choleryczny, melancholiczny i flegmatyczny przeciwstawiła psychologia współczesna cały szereg innych podziałów. Różnice pochodzą stąd, iż nie wszyscy autorowie uważają te same dyspozycje za główne i istotne składniki temperamentów. Jedni, jak na przykład Bahnsen i Wundt, uważają, iż na istotę temperamentu składają się jedynie formalne właściwości przeżyć uczuciowych bez względu na ich jakość, a więc siła, jaką osiągają, oraz szybkość, z jaką narastają i przemijają. Inni natomiast, jak wspomniany już Ewald, a podobnie Kretschmer, sądzą, że jakość uczucia jest również istotna dla temperamentu. Jedni, jak Wundt, ograniczają zakres temperamentu do uczuć, przydzielając sferę woli charakterowi, inni, jak na przykład Ach i Klages, uważają przede wszystkim zjawiska woli za istotne dla temperamentów. Zamiast o woli mówią niektórzy o aktywności, jako ważnym składniku temperamentów. Już Kant odróżniał temperamenty uczucia i temperamenty czynności. Z autorów nowoczesnych kładzie nacisk na moment czynności (aktywności) Heymans.

3. Podział temperamentów według Heymansa. Dla przykładu podamy w sposób nieco bardziej szczegółowy podział temperamentów, przeprowadzony przez tego ostatniego autora, gdyż cieszy się on w psychologii współczesnej dużą popularnością.

Heymans twierdzi, iż na temperament składają się trzy właściwości: pierwszą z nich jest emocjonalność, drugą, jak już wiemy, aktywność, trzecią zaś określa autor jako „funkcję pierwotną”, względnie jako „funkcję wtórną”. Przy tej ostatniej właściwości chodzi autorowi o to, iż niektóre osoby reagują natychmiast silnie na podniety świata zewnętrznego, ale łatwo o wszystkim zapominają. U innych natomiast początkowa reakcja jest słaba, trwa jednak długo i niejako „narasta” z czasem. Dla krótkości cechę tę określać będzie-

my jako „pamiętliwość”, wyróżniając pamiętliwość małą i dużą. Ponieważ każda z wymienionych powyżej trzech cech występować może w stopniu słabym lub silnym, przeto przez skombinowanie ze sobą wszystkich możliwych ewentualności dostaniemy w rezultacie osiem wypadków, które dadzą osiem rodzajów temperamentów. Heymans charakteryzuje typy te parami, wymieniając najprzód to, co jest wspólne dla każdej pary, i przechodzi następnie do różnic.

Typ pierwszy stanowią tak zwani *n e r w o c y*, którzy charakteryzują się dużą wzruszeniowością a małą aktywnością oraz małą pamiętliwością. Drugi typ stanowią *s e n t y m e n t a l n i*, których, podobnie jak nerwoców, charakteryzuje duża wzruszeniowość, połączona ze słabą aktywnością, przyczem jednak pamiętliwość jest silna, to znaczy, iż przeżycia wzruszeniowe zostawiają tu trwalszy ślad, który nierychło zaciera się w duszy. Duża uczuciowość przy słabej aktywności ma ten skutek, iż przedstawiciele tych obu typów, o których mówi Levy, iż żyją głównie sercem, rzadko tylko wyładowują swe uczucia w działaniu. Przeżycia uczuciowe nie wychodzą tu poza sferę świadomości i mogą prowadzić do poważnych zaburzeń. Zaburzenia te ujawniają się w funkcjach uwagi, pamięci, myślenia i woli. Uwaga przepuszcza do świadomości, a pamięć zachowuje i odnawia tylko to, co odpowiada nastrójowi, a myślenie buduje swoje teoretyczne i praktyczne wnioski na materiale jednostronnie selekcyonowanym, przyczem jest głuche na wszelkie zarzuty. Natomiast fantazja jest wydatną i żywą, czem tłumaczy się, iż oba typy obejmują wielu poetów i artystów. Nerwowcy odznaczają się ponadto dużą drażliwością, a niekiedy gwałtownością. Łatwo tracą równowagę i są skłonni do krytykowania. W życiu tego typu stany cielesne odgrywają dużą rolę. Skłonny on jest do hipochondrii. Do nerwoców zalicza Heymans Byrona, Dostojewskiego, Musseta i Lenau'a. — Grupę sentymentalnych

stanowią ci, których w dawnej nauce o temperamentach nazywano melancholikami. Należą tu Ellen Key, Kierkegard i Rousseau. Cechy gwałtowności, drażliwości i impulsywności są tu wprawdzie wybitniejsze, aniżeli u ludzi przeciętnych, rzadsze są jednak, aniżeli u nerwowców. Częściej natomiast spotykamy posępność, zadumę, onieśmienie, lęklivość i zadąsanie.

Dwa następne rodzaje temperamentu, to *s a n g w i n i c y* i *f l e g m a t y c y*. Wspólne dla nich jest to, iż zarówno sangwinik, jak flegmatyk odznaczają się dużą aktywnością przy słabej wzruszeniowości. Różnica polega na tem, iż sangwinicy są mało pamiętliwi, natomiast u flegmatyków pamiętliwość jest duża. Sangwinika cechuje żywość, chęć do krzątania się, do zaczynania ciągle czegoś nowego, natomiast flegmatyk jest raczej spokojny, powolny a wytrwały. Cechuje go rozważność, cierpliwość i tolerancja. Sangwinik jest bardziej rezolutny, odważny, praktyczny i ujawnia przytomność umysłu. Słaba pamiętliwość, połączona z przewagą natychmiastowej reakcji, wywołuje u sangwinika pozory wzmoczonej uczuciowości, co nie odpowiada faktycznemu stanowi rzeczy. Do flegmatyków zalicza autor Franklina, Hume'a oraz Locke'a.

Piąty i szósty rodzaj temperamentu stanowią *c h o l e r y c y* i *n a m i e t n i*. Oba rodzaje charakteryzuje duża aktywność i wzruszeniowość, przyczem u choleryków pamiętliwość jest mała, a u namiętnych duża. Właściwe obu grupom połączenie emocjonalności z nastawieniem na działanie ma ten skutek, iż uwaga zwraca się tu bardziej nazewnątrz, aniżeli nawewnątrz. Uczucia nie zatrzymują się zatem w umyśle, jak to się dzieje u czystych wzruszeniowców, a więc u nerwowców i sentymentalnych, nie są kultywowane i nie przyjmują tak łatwo chorobliwego charakteru. Przeciwnie, wywołują one szybko myśl o odpowiednich środkach zaradczych i wyładowują się w praktycznych rozstrzy-

gnięciach oraz działaniach. Skłonność do działania powoduje stały kontakt z rzeczywistością i nie dopuszcza do występowania i utrwalania się idei dziwnych. Przeważa tu zmysł praktyczny. Pamięć i fantazja zajęte są konkretnymi wyobrażeniami, a kolejność wyobrażeń bywa regulowana względami rzeczowymi, a nie nastrojami uczuciowymi. Miejsce biernego oporu zajmuje tu aktywny gniew, a miejsce wzruszeniowego współczucia — gotowość niesienia czynnej pomocy. Oba te temperamenty objawiają poniekąd męski charakter, podczas gdy nerwowcy i sentymentalni mają raczej charakter kobiecy. Cholerycy są ruchliwi, impulsywni, rezolutni i odważni. Nie brak im wytrwałości. Przeważa u nich optymizm, potrafią śmiać się serdecznie. Są oni dobrymi przyjaciółmi i często lubią dzieci i zwierzęta. Namiętni są to ludzie „jednej idei”, którym jeden tylko jakiś cel wydaje się godnym usiłowań. Odznaczają się oni energiczną wolą, a natrafianie na opór prowadzi do silnych wybuchów. Przeważnie są zamknięci w sobie, nieufni, bardziej skłonni do krytyki, aniżeli do idealizowania. Do typu tego autor zalicza Lutra, Napoleona, Flauberta i Michała-Anioła.

Pozostają wreszcie typy *b e z p o s t a c i o w c ó w* oraz *a p a t y c z n y c h*. Obie grupy cechuje słaba aktywność i słaba wzruszeniowość. Różnica polega na tem, że u bezpostaciowców pamiętliwość jest mała, a u apatycznych — większa. Od wszystkich grup poprzednich te dwie końcowe grupy różnią się raczej negatywnymi, aniżeli pozytywnymi cechami. Bezpostaciowców cechuje spokój przy równomiernym nastroju uczuciowym. W towarzystwie zachowują się oni naogół milcząco. Apatyków cechuje większa pamiętliwość i dlatego są oni bardziej, aniżeli bezpostaciowcy, zdolni do przeciwstawiania się wpływowi pochodzącym z zewnątrz. Na otoczenie robią oni z tego powodu często wrażenie ludzi samodzielnych, kon-

sekwentnych i trzymających się stałych zasad.

4. Podział temperamentów według Kretschmera. Typy Junga. Dużą popularnością cieszy się podział temperamentów na schizotypików i cyklotymików, wprowadzony przez Kretschmera. Schizotypik skłonny jest do zamykania się w sobie i do obcowania ze sobą samym, czyli do tak zwanego autyzmu. W towarzystwie czuje się naogół źle. Trudno mu obcować z dużą grupą ludzi, miewa tylko wybranych przyjaciół. Zwłaszcza trudno mu nawiązać kontakt z ludźmi obcymi. Niełatwo dostosowuje się do otoczenia. Raz bywa przeczulony, nadwrażliwy, innym razem znowu obojętny i chłodny. Jest coś sztywnego w jego ruchach i w całym jego zachowaniu się. Nierzadko miewa dziwaczne pomysły. Inaczej cyklotymik. Czuje się on źle w samotności, chętnie przebywa w towarzystwie drugich osób, z którymi łatwo nawiązuje kontakt. Lubi pośmiać się razem z innymi, zdolny jest jednak także do współczucia z tymi, którzy cierpią. Niema w nim sztywności, charakteryzującej schizotypika. Jest przystępny dla każdego, kto zechce z nim obcować. Niechętnie zatapia się w suchych abstrakcjach, chce pozostawać w bezpośrednim kontakcie z życiem. Nastroj jego uczuciowy jest pogodny, nierzadko wesoły. W dobrym towarzystwie lubi z innymi dobrze zjeść i wypić. Jednakowoż taka pogoda nastroju nie jest niezmienną cechą usposobienia cyklotymicznego. Okresy euforii ustępują miejsca okresom, w których miejsce pogodnego nastroju i wzmożonej aktywności zajmuje depresja i apatia. Pełny optymizmu i zapału cyklotymik traci w tym okresie wiarę we własne siły i staje się pesymistą. Jednakowoż faza depresji, krótsza lub dłuższa, mija po pewnym czasie, a wtedy znowu wraca optymizm i ochota do życia.

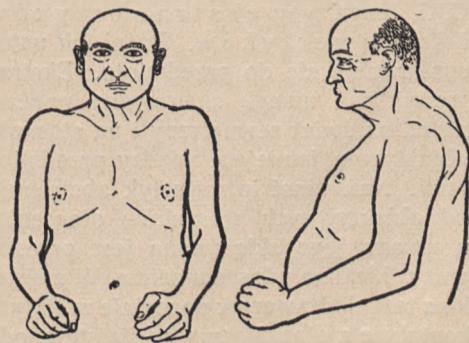
Objawy schizotypii i cyklotypii dają w patologicznym powiększeniu dwa zasadnicze rodzaje chorób psychicznych:

schizofrenji oraz cyklofrenji, zwanej także chorobą manjako-depresyjną.

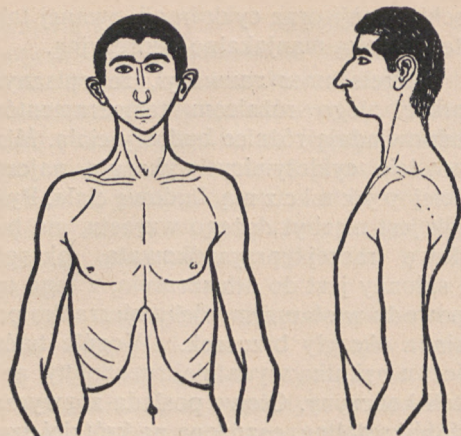
Kretschmer zauważył, że opisanym przez niego różnicom temperamentów odpowiadają różnice budowy ciała. Mianowicie cyklotymicy wykazują najczęściej pykniczną budowę ciała. Pykniczek jest niezbyt dużego wzrostu, ma budowę raczej przysadkowatą, okrągłą i skłonny jest do otyłości, z tego też powodu w starszym wieku nierzadko posiada okrągły brzusek. Wogóle tułów jest u pykniczaka wydatniej rozwinięty, aniżeli kończyny. Głowę posiada zazwyczaj dość kształtną, osadzoną na krótkiej szyi. Nie jest u niego rzadkością łysina.

Wśród schizotypików najczęstsza jest tak zwana asteniczna albo leptosomiczna budowa ciała. Jest ona poniekąd kontrastowa do budowy pyknicznej. Wzrost jest tu znacznie wyższy. Kształty ciała ostre, kątowate i wydłużone. Kończyny przeważają nad tułowiem. Jest to typ cielesny tak zwany longinusa. Budowa głowy często nieforemna, włosy na głowie nierzadko bardzo obfite, zarastające na czoło i szczotkowate. — Wśród schizotypików reprezentowane są jednakowoż także typy atletyczne o silnym rozwoju kości i mięśni oraz typy dysplastyczne — niekształtne.

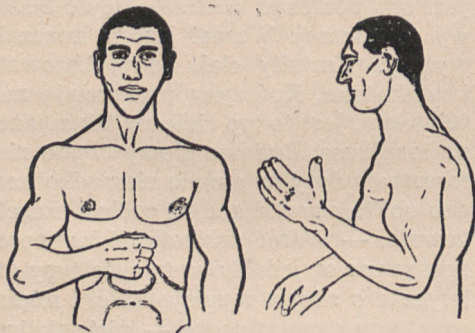
Podane poniżej ryciny przedstawiają w sposób schematyczny pykniczną, asteniczną i atletyczną budowę ciała.



Ryc. 106. Typ pykniczny.



Ryc. 107. Typ asteniczny.



Ryc. 108. Typ atletyczny.

Duże pokrewieństwo z podziałem temperamentów na cyklotymików i schizotypików wykazują wyróżnione przez C. G. Junga typy ekstrawertyków i introwertyków. Różni ich ustosunkowanie się do przedmiotu. Ekstrawertyk ma uwagę skierowaną na zewnątrz, na świat zewnętrzny i na stosunki obiektywne, istniejące między przedmiotami. Natomiast introwertyk abstrahuje od obiektywnych warunków otoczenia, a uwaga jego skierowana jest przede wszystkim na własne wnętrze. W związku z tem ekstrawertyk pozostaje w stałym kontakcie z otaczającym go światem, oddziałują stale na otoczenie i sam ulega

jego wpływom. Jest on naogół otwarty, dostępny, wesoły i towarzyski. Natomiast introwertyk, zajęty przede wszystkim sobą samym, bywa raczej zamknięty, niedostępny i bojaźliwy. Jung twierdzi, iż oprócz objawów ekstrawersji mogą u kogoś istnieć równocześnie objawy introwersji i naodwrot, i że pod wpływem odpowiednich warunków może nastawienie ekstrawersyjne przetwarzać się na introwersyjne (lub odwrotnie). Naogół jednak ekstrawersja, względnie introwersja, jest właściwością typową dla pewnych jednostek i charakteryzuje je jako trwałą cecha osobowości. Łatwo zorientować się, iż cyklotymicy Kretschmera będą z reguły ekstrawertykami, natomiast schizotypików cechować będzie introwersja. Jung nie łączy jednak swoich typów psychologicznych z pewną określoną konstytucją cielesną.

5. Typy Sigauda. Gdy mowa o podziałach temperamentów, w których oprócz różnic psychicznych uwzględnia się także różnice cielesne, wiążąc je razem ze sobą, wypadnie wspomnieć jeszcze o typach francuskiego badacza Sigauda. Sigaud wyróżnia typ mózgowy, mięśniowy, oddechowy i trawienny. Każdemu z nich odpowiada specjalna budowa ciała, związana z przewagą rozwoju organów, wykazujących najwyższą czynność. Typ mózgowy odznacza się wydatnym rozwojem mózgu, a wskutek tego przewagą czaszki nad resztą ciała. Głowa ma tu kształt trójkąta, którego podstawą jest wierzchołek głowy. Tułów i kończyny są drobne, jak gdyby doczepione tylko do głowy. Typ mięśniowy odznacza się wydatnym rozwojem systemu mięśniowego, budowa ciała jest tu dość prawidłowa i harmonijna. W typie oddechowym występuje na pierwszy plan klatka piersiowa, jako zawierająca płuca. W obrębie głowy rozwinięte są te jej części, które zostają w powiązaniu z organami oddechowymi. Będzie tu zatem rozwinięta środkowa część twarzy na poziomie no-

sa. Wystające kości jarzmowe nadają konturowi twarzy formę sześcioboku (patrz rys. 94). Typ trawienny odznacza się rozwojem brzusznej części tułowia oraz szczękowej części głowy. Rozwinięte są pozatem te części organizmu, które pozostają w związku z systemem trawiennym.

Łatwo zrozumieć, że wyluszczonej powyżej różnicom konstytucjonalnym cielesnym odpowiadać będą pewne charakterystyczne właściwości psychiczne. Właściwości te jednak nie zostały jeszcze dotychczas szczegółowo opracowane przez twórców tej typologii.

6. Hormony. Dawna wiara w znaczenie różnych krążących w organizmie „wilgotności” (humorów), jako podstawy różnic temperamentów, odżyła w dobie obecnej jako nauka o hormonach, produkowanych przez tak zwane gruczoły dokrewne, a więc takie, których pewne wydzieliny nie dostają się nazewnątrz organizmu, lecz wnikają w krew, względnie w płyn mózgowo-rdzeniowy i na tej drodze krążą po organizmie. Gruczołami takimi są tarczycza, gruczoły przytarczycowe, przysadka, szyszynka, grasicca, nadnercza oraz gruczoł płciowy. Wydzieliny tych gruczołów wpływają podniecająco lub hamująco na rozwój poszczególnych tkanek i organów ciała i oddziałują oprócz tego w sposób specyficzny na układ nerwowy. Tak na przykład przyjmuje się, iż gruczoł płciowy wydzieliną swoją przyczynia się do rozwoju organów rozrodczych, a poza tem wpływa podniecająco na pewne ośrodki nerwowe, powodując tak zwaną seksualizację mózgu. Nadmierne działanie jednych, przy równoczesnem zahamowaniu innych gruczołów, wpływa w ten sposób na usposobienie człowieka, nadając mu charakterystyczne piętno. W tem znaczeniu mówi się w nauce dzisiejszej o t e m p e r a m e n t a c h g r u c z o ł o w y c h. Dla przykładu wymienimy temperament hipertyroidalny („glandula thyroidea” znaczy: tarczycza), powstający przy wzmożonej działalności tarczy-

cy. Cechuje się on dużą żywością i ruchliwością oraz wrażliwością. Dołącza się do tego brak cierpliwości i kapryśność usposobienia, gdy czynność gruczołu stanie się nadmierną. W stopniu patologicznym objawy te spotykamy u osób cierpiących na chorobę Basedowa, której podłożem jest właśnie, jak wiadomo, nieprawidłowe funkcjonowanie tarczycy. Gdy działanie tarczycy jest obniżone, zjawia się temperament o właściwościach kontrastowych. Cechować go będzie flegmatyczność, powolność i ospałość.

Wreszcie gdy mowa o powiązaniach pomiędzy budową cielesną a właściwościami psychicznymi, należy wspomnieć o zagadnieniu właściwości psychicznych różnych ras¹⁾.

7. Pojęcie charakteru. Stosunek charakteru do temperamentu rozmaicie bywa pojmowany. Dotknęliśmy tej sprawy już poprzednio, gdy omawialiśmy poglądy na istotę temperamentu. Niektórzy, jak na przykład Fouillée, uważają temperament za jeden ze składników charakteru. Większość jednak autorów odgranicza od siebie w sposób mniej lub więcej wyraźny zakres obu pojęć. Wspólnem dla obu pojęć jest to, iż z zakresu charakteru wyłączana bywa zazwyczaj, podobnie jak ze sfery temperamentu, dziedzina inteligencji. Twierdzi się, niekiedy nawet z naciskiem, iż wybitny charakter spotkać można i tam, gdzie poziom inteligencji nie jest zbyt wysoki. Jednakowoż szereg autorów zastrzega się przeciwko temu, jałoby sferę inteligencji można było wyłączyć ze struktury charakteru. Zastrzeżenie takie czyni na przykład wspomniany już Fouillet. Co się tyczy różnicy pomiędzy charakterem i temperamentem, to chociaż zarówno sfera uczuć, jak też sfera woli włączana bywa przez wielu psychologów i do temperamentu i do charakteru, to przecież naogół przy temperamentie raczej i czę-

¹⁾ Sprawy te omawia dokładniej prof. Jaxa-Bykowski w artykule p. t. Antropologiczne podstawy wychowania, str. 175.

ściej wymieniane bywają dyspozycje uczuciowe, a przy charakterze dyspozycje woli. Zgodnie z potocznym poczuciem, większość autorów idzie śladami Wundta, wiążąc temperament z uczuciami, a charakter z wolą. Z autorów, którzy w pojęciu charakteru łączą zarówno sferę uczuć, jak sferę woli, wymienimy Kretschmera. Definiuje on mianowicie charakter jako całość osobowości indywidualnej, ujętej od strony uczucia i woli. Z autorów, którzy pojęcie charakteru zacieśniają do zakresu woli, wymienimy oprócz Wundta jeszcze Elsenhansa. Autor ten określa charakter jako zbiór właściwości woli. W bliskim pokrewieństwie z temi definicjami charakteru, które określają go przy pomocy pojęcia woli, pozostają te definicje, które przy swoim określeniu operują pojęciem postępowania. Jest to rzeczą jasną ze względu na ścisły związek, zachodzący między wolą a postępowaniem człowieka. Wola człowieka ujawnia się w jego czynach, a ponieważ dla społeczeństwa praktycznie ważne jest nie tyle samo zamierzenie, postanowienie, ile raczej czyn, więc nie jest rzeczą dziwną, iż właśnie postępowanie człowieka uważane bywa często za sprawdzian charakteru. „Charakter — powiada prof. Witwicki — przyznaje się temu człowiekowi, który w podobnych sytuacjach zewnętrznych podobnie postępuje..”.

Na moment działania kładzie nacisk Kerschensteiner w swej definicji charakteru: „Charakter w najogólniejszym znaczeniu — mówion — to jest trwałe ustosunkowanie się człowieka do ludzkiego otoczenia, które wyraża się w działaniu”. Autorowie zaznaczają jednak przytem, iż nie każda forma postępowania zasługuje naprawdę na nazwę charakteru. Jak to już wynika z obydwu przytoczonych ostatnio defi-

nicyj, żąda się od postępowania, cechującego prawdziwy charakter, ażeby odpowiadało on pewnym stałym, niezmiennym zasadom, pozwalającym zgóry przewidzieć, jak dany człowiek zachowa się w pewnej określonej sytuacji. Na tę właściwość człowieka z charakterem, iż stosuje się on w swych poczynaniach do pewnych stałych, naczelných zasad, kładzie nacisk Kant w swej definicji charakteru. „Posiadać charakter we właściwej jego istocie — mówi Kant — znaczy posiadać taką właściwość woli, iż podmiot wiąże siebie pewnymi zasadami, które przypisał sobie niezmiennie przez swój rozum”. Te formalne właściwości charakteru ujmuje w inny nieco sposób Ribot, gdy twierdzi, iż dla charakteru są istotne dwie następujące właściwości: jedność i stałość.

Niektórym autorom nie wystarcza jeszcze takie zacieśnienie pojęcia charakteru pod względem formalnym. Ażeby istniał prawdziwy charakter, twierdzą oni, na to nie wystarcza, ażeby postępowanie człowieka stosowało się do pewnej jakiegś dowolnej reguły, byleby ta reguła była stałą; istotną dla charakteru jest ponadto treść tej zasady. O charakterze decyduje nietylko to, czy człowiek do jakiegoś celu zmierza w konsekwentny sposób, ale także, a może jeszcze bardziej, jakiego rodzaju ją stawia sobie cele. Wielu autorów, zgodnie zresztą z potocznym poczuciem, żąda, ażeby cele te miały moralny charakter, ażeby zatem zasady postępowania człowieka, decydujące o jego charakterze, były zgodne z zasadami etyki.

W tem ostatniem ujęciu przedstawia się nam charakter jako pewna wartość, względnie jako pewien ideał. Już sama stałość postępowania oceniana bywa dodatnio, w przeciwstawieniu do ciągłej zmienności. Ponadto podlega wartościowaniu zgodność zasad postępowania z wymaganiami moralności. Charak-

ter w ten sposób ujęty określamy jako **ch a r a k t e r m o r a l n y**.

Przypominamy jeszcze, iż, jak to już zaznaczyliśmy na wstępie, oprócz takiego wąskiego ujęcia charakteru, które zacieśnia go do pewnych tylko funkcji psychicznych i do pewnych tylko życiowych sytuacji, istnieje także dość powszechne we współczesnej psychologii szerokie ujęcie charakteru, które identyfikuje go z całością osobowości ludzkiej jak najpełniej pojętej. Wspomnieliśmy już, iż w ten sposób ujmuję charakter Klages. Przytoczymy teraz jeszcze bardzo charakterystyczną dla tego sposobu pojmowania istoty charakteru definicję Fr. Paulhana: „Charakter pewnej osoby — mówi ten autor — to ostatecznie to, co ją charakteryzuje, to, co robi, że ona jest tą właśnie a nie inną osobą. Jest to swoista natura jej umysłu, szczególna forma jej aktywności duchowej. Charakter, osobowość, indywidualność — te trzy słowa oznaczają mniej więcej tę samą rzecz...”.

8. Podział charakterów. Widzieliśmy poprzednio, iż istnieje bardzo wiele podziałów temperamentów. To samo powiedzieć trzeba w odniesieniu do charakteru. Zresztą ze względu na ścisły związek, zachodzący pomiędzy charakterem i temperamentem, oraz ze względu na fakt, iż niektóre określenia charakteru pokrywają się prawie zupełnie z określeniami temperamentu, niektóre podziały temperamentów uważane być mogą zarazem jako podziały charakterów. Tak np. kretschmerowski podział temperamentów na schizotypików i cyklotymików uważają niektórzy autorzy jako podział charakterów. Zresztą sam Kretschmer dał monografii poświęconej temu podziałowi tytuł: „Budowa ciała a charakter”.

9. Klasyfikacja Ribota i Fouillée'go. Dla przykładu przytoczymy podział charakterów, podany przez Ribota. Autor ten wyróżnia charaktery właściwe i niewłaściwe. Skoro do istoty charakteru należy jedność i stałość, to ci, których psychice brak tych właściwości, nie mają

właściwie charakteru. W związku z opisywaniem rodzajów charakteru, trzeba jednak i ich także uwzględnić, jako charaktery niewłaściwe. Ribot wyróżnia tu dwa rodzaje: **b e z p o s t a c i o w y c h** (amorphes) i **c h w i e j n y c h** (instables). Bezpostaciowi nie posiadają swojej, trwałej formy osobowości, cechuje ich przytem duża plastyczność; wobec tego przyjmują oni każdą formę osobowości, narzuconą im przez otoczenie, i zmieniają tę formę, gdy otoczenie się zmieni. Chwiejnych cechuje niemożność dostosowania się do stałych, jednolitych zasad; ich pragnienia i postanowienia ulegają ciągłej zmianie; są oni jednostkami zupełnie nieobliczalnymi. Wśród właściwych, normalnych charakterów wyróżnia Ribot trzy grupy: **s e n s y t y w n y c h**, **a k t y w n y c h** i **a p a t y c z n y c h**. Pierwszych cechuje nadmierna wrażliwość. Ribot wyróżnia wśród nich jeszcze **u n i ż o n y c h** (humbles), **k o n t e m p l a t y w n y c h** oraz **w z r u s z l i w y c h**. Ci ostatni posiadają obok dużej wrażliwości uczuciowej także subtelność inteligencję, wszelką działalność ich jednak charakteryzuje brak ciągłości i systematyczności; bywa ona chwilami kurczowo spotęgowana ponad miarę, a chwilami ulega zupełnej przerwie. Drugą grupę stanowią aktywni, których charakteryzuje tendencja do nieprzerwanego działania. Ribot wyróżnia wśród nich **m i e r n y c h** (mediocres) i **w i e l k i c h** (grands actifs). Wśród apatycznych, zwanych także limfatycznymi albo flegmatycznymi, wyróżnia autor flegmatyków o niskim stopniu inteligencji oraz flegmatyków o inteligencji wysokiej. Ci ostatni są zdolni do dużych wysiłków myślowych. Inteligencja staje się tu motorem wszelkich poczynań, regulatorem uczuć i ruchów. Powstaje w ten sposób typ człowieka, który Ribot nazywa **k o m b i n a t o r e m** (calculateur). Jako przykład podaje autor Benjamina Franklina.

Fouillée wyróżnia trzy rodzaje charakterów: charakter **s e n s y t y w n y**,

intelektualny i woluntarny. Trzymając się dawnego podziału władz duszy na intelekt, uczucie i wolę, autor przyjmuje, że każda z tych władz może wysunąć się na pierwszy plan, zajmując w psychice dominujące miejsce. Wynikiem takiej supremacji są wymienione wyżej rodzaje charakterów.

10. Typy Sprangera. Gdy mowa o podziałach charakterów, nie można pominąć tak zwanych „form życiowych” (Lebensformen) Edwarda Sprangera. Autor ten twierdzi, iż duchowy charakter człowieka ujawnia się przez rodzaj wartości, którym dana jednostka przyznaje dominujące, naczelne miejsce. Dla różnych jednostek wartości te mogą być różne i z tego powodu dostaniemy różne rodzaje duchowego charakteru człowieka, które Spranger nazywa właśnie formami życiowymi. Spranger wymienia sześć takich typów. Pierwszy z nich stanowi teoretyczny człowiek. Odznacza się on tem, iż główne zadanie swego życia widzi w odkryciu przedmiotowej prawdy. Umysł jego nastawiony jest ciągle na rozróżnianie i uośsamianie, uogólnianie i indywidualizowanie, łączenie i dzielenie, uzasadnianie i systematyzowanie. Uczuciowe walory przedmiotów, ich znaczenie dla uczuć i pragnień, nadziei i obaw ustępują na drugi plan ze względu na ich subiektywny charakter. Człowiek teoretyczny skłania się zatem do intelektualizmu. Obce mu są wszystkie namiętności, oprócz pasji obiektywnego poznania. Dobra ekonomiczne bywają przez typ ten niekiedy zupełnie lekceważone. Nie pociągają go również wartości estetyczne. Fantazja estetyczna oraz intuicja nie cieszą się jego sympatią ze względu na ich subiektywność i niemethodyczność. Nie lubi on marzycieli i romantyków. Jest skłonny do indywidualizmu, zajmując we wszystkich sprawach własne, krytyczne stanowisko. Z tej racji żywe, społeczne nastawienie, współczujące z drugimi i wczuwające się w ich przeżycia, nie jest mu bliskie.

Wspomniany krytycyzm paraliżuje także jego zdolność do praktycznego działania. — Ekonomicznym człowiekiem jest ten, który we wszystkich sprawach życiowych stawia na pierwszym miejscu wartości użytkowe. Wszystko jest dla niego środkiem utrzymania życia i przyjemnego jego ukształtowania. Oszczędnie rozporządza on materiałem, czasem przestrzenią i siłą tak, ażeby uzyskać zawsze maximum wydajności. Jest on człowiekiem praktycznym. Podczas gdy człowiek teoretyczny szuka prawdy dla niej samej, człowiek ekonomiczny pyta zawsze o możliwość zastosowania. Jest on utylitarystą. Wiedza pozabawiona celu wydaje mu się zbytecznym balastem. W teorii poznania jest on zatem pragmatystą. Z tej racji człowiek ekonomiczny nie ma wycucia dla wartości artystycznych, którym brak charakteru użytkowego. W życiu społecznym człowiek ekonomiczny jest raczej egoistą. Najważniejszą rzeczą dla niego jest utrzymanie własnego życia. — Istota typu estetycznego polega na tem, iż usiłuje on wszystkim przeżywanym przez siebie wrażeniom nadawać pewien wyraz. U jednych osobników, należących do tego typu, nacisk leży na stronie wzruszeniowej, na przeżyciach; są to impresjonisci. Inni natomiast zgóry niejako wyprzedzają każde wrażenie i narzucają mu od siebie pewne subiektywne zabarwienie; są to ekspresjonisci. Człowiek estetyczny jest niechętnie ustosunkowany do ścisłej, pojęciowej wiedzy, albowiem pojęcia niszczą cenną dla człowieka estetycznego poglądowość i plastyczność. Wartości społeczne i ekonomiczne nie przemawiają do duszy człowieka estetycznego taksamo, jak do teoretyka. Podstawą obcowania z drugimi jest to, czy ktoś jest „interesujący”, a nie realny splot interesów. — Człowieka społecznego charakteryzuje to, iż żyje on nie bezpośrednio przez siebie samego i dla siebie samego, lecz przez drugich i dla drugich. Podstawowym fenomenem duszy człowieka społecznego jest

miłość. Czysta wiedza posiada dla człowieka społecznego za wiele rzeczowości, a za mało duszy. Obiektywność wiedzy jest dla niego sprzeczna z duchem miłości. W stosunku do wartości ekonomicznych i estetycznych okazuje człowiek społeczny indyferentyzm. Zasada ekonomiczna zostaje tu przełamana przez zasadę charytatywną. Miłość człowieka społecznego nie szuka powabu piękna, lecz patrzy na możliwości rozwoju duszy jeszcze nieufirmowanej. — Typ człowieka w l a d c z e g o charakteryzuje się akcentowaniem własnego ja, witalnością i energią życiową. Człowiek tego typu pragnie mocy, która ujawnia się przede wszystkim w kontakcie z innymi. Charakteryzuje go tendencja do panowania nad innymi, do kierowania nimi i z tego względu można człowieka tego typu nazwać także człowiekiem p o l i t y c z n y m. Poznanie jest dla człowieka władczego środkiem do panowania. W tym sensie wiedza jest dla niego siłą. Usiłuje on poznać istotę motywów, kierujących postępowaniem człowieka, przyczem skłonny jest podejrzewać go o motywy niskie. Mniema on, iż za pewną

cenę można kupić każdego człowieka. Pożyteczne działanie dla innych łączy się u niego zawsze z panowaniem nad nimi. — Człowiek r e l i g i j n y stawia na pierwszym miejscu religijne wartości. Religijność tem się odznacza, iż nie pozwala przeżywać i oceniać żadnych wartości oddzielnie, samych dla siebie, lecz zawsze w stosunku do sensu i wartości całego życia. Człowiek religijny poszukuje stale naczelnej, absolutnej wartości życia duchowego. Dla religijnego człowieka czysta wiedza nie jest pełnowartościowa, ponieważ nie potrafi ona nigdy rozwiązać ostatecznych pytań. Estetyczne ujmowanie życia wydaje się człowiekowi religijnemu zbyt powierzchowne, zbyt obrazowe, zbyt zmysłowe. Do dóbr ekonomicznych nie przywiązuje człowiek religijny większego znaczenia. Pracę gospodarczą pojmuje on jako służbę Bożą. Miłość u człowieka religijnego jest przede wszystkim miłością Boga. Miłość człowieka stoi dopiero na drugim miejscu. Asceta nie waha się usunąć nawet zupełnie ze społeczeństwa ludzkiego, by móc tem pełniej obcować z Bogiem samym.

STOSUNEK CHARAKTEROLOGJI DO TYPOLOGJI. PODSTAWOWE RÓŻNIENIA TYPOLOGICZNE.

11. Charakter a typ. Mówiąc w poprzednim rozdziale o charakterze i temperamencie, spotkaliśmy się już kilkakrotnie z pojęciem typu. Obecnie wypadnie nam zająć się oddzielnie tem pojęciem i oświetlić stosunek charakterologii do typologii. Niektórzy psychologowie przeciwstawiają ostro pojęcie typu i pojęcie charakteru. Stern określa typ psychologiczny jako dominującą dyspozycję, która jest właściwą pewnej grupie ludzi, przyczem jednak grupy tej nie można wszzechstronnie oddzielić od grup innych; między różnymi typami istnieją bowiem przejścia, a pewien osobnik może należeć poniekąd do dwóch typów równocze-

śnie, będąc typem mieszanym. Tak na przykład, nie można odgraniczyć ściśle wzrokowców od słuchowców, gdyż są osoby, które łączą w sobie właściwości obu tych typów. — Jeśli zatem typ odnosi się do grupy jednostek, charakter jest raczej właściwością jednostkową, indywidualną. Pewien określony charakter, tak samo zresztą jak pewna konkretna osobowość, jest czemś specyficznem dla danej jednostki i nie może w tej samej formie drugi raz już nigdy się powtórzyć. Takie przeciwstawienie charakteru i typu ma jednak tylko względną rację, typologia bowiem bada przede wszystkim zawsze to, co jest ogólne, a charaktero-

logja nie zarzeka się analizowania tych właściwości charakterowych, które powtarzają się u wielu jednostek. Ustanawia ona przecież różne typy charakterologiczne. Z drugiej strony typologia, uwzględniając kolejno coraz to więcej dyspozycji i właściwości psychicznych, staje wreszcie przed zagadnieniem ich współbytności i współzależności u tej samej jednostki, przez co zbliża się do charakterologii. Wielu autorów współczesnych wypowiada nawet zapatrywanie, że droga do charakterologii wiedzie właśnie przez typologję. Zresztą pojęcie typu jest płynne, a niektórzy używają słowa „typ” tam, gdzie inni mówią o charakterze, czy też o osobowości. I tak, jak widzieliśmy, Jung, odróżniając ekstrawertyków od introwertyków, nazywa ich typami psychologicznymi. A widzieliśmy, że ekstrawertycy i introwertycy Junga pokrywają się prawie zupełnie z cyklotymikami i schizotypikami Kretschmera, przyczem Kretschmer mówi tu nie o typach, lecz o charakterach, względnie temperamentach. Z tego względu, mając zamiar omówić w tym rozdziale podstawowe rozróżnienia typologiczne, dotykać będziemy musieli także pojęć charakteru, temperamentu i osobowości. Dodamy jeszcze, iż wobec ogromnej mnogości teorii typologicznych, które spotkać można w psychologii współczesnej, musimy ograniczyć się jedynie do najważniejszych przykładów, uwzględniając raczej te z nich, które mogą mieć zastosowanie w odniesieniu do dziecka.

12. Próby klasyfikacji typologicznych ogólnych. Wymienimy najprzód takie rozróżnienia typologiczne, które usiłują uchwycić pewne rysy, charakteryzujące poniekąd całą osobowość człowieka, a nie tylko pewną wąską jej sferę. Utartym jest podział ludzi na *realistów* i *idealistów*, przyczem jednak pojęcia te niezawsze interpretowane bywają w tym samym sensie. Podział ten rozwinął, jak wiadomo, obszerniej w pismach swoich Schiller. Pew-

ną styczność z tym podziałem posiada odróżnienie typu *obiektywnego* i *subiektywnego*, który to podział rozwinął szerzej Messer. Odróżnienie Dilthey'a *materializmu* i *pozytywizmu* z jednej, a *subiektywnego* i *obiektywnego* *idealizmu* z drugiej strony, nawiązuje do tej samej polaryzacji osobowości ludzkiej. Na tej samej linii leży dalej odróżnienie typu *klasycznego* od typu *romantycznego*, rozwinęte przez Ostwalda. „Podczas gdy pierwszy — powiada Ostwald — odznacza się wszechstronnem wykończeniem każdego wyczynu (*Leistung*), ale równocześnie stronieniem od ludzi i małym osobistym wpływem na otoczenie, to romantyk odznacza się przeciwnymi właściwościami. Cechuje go nietyle wykańczanie pojedynczych prac, ile różnorodność i rzucająca się w oczy oryginalność licznych, szybko po sobie następujących wczynów, przez które oddziaływa on silnie i bezpośrednio na swoich współczesnych”. Klasyków cechuje powolne tempo reakcji, a romantyków szybkie. — Do tej kategorii rozróżnień typologicznych zaliczyć można jeszcze typologję Richarda Kienzlego, która jednak wykazuje już punkty styczne z rozróżnieniami typologicznymi, wywodzącymi swój początek od Kretschmera, a kontynuowanymi przez Kroha, Pfahlera i ich współpracowników. Kienzle wyróżnia typ *kompleksyjny* i typ *struktywny*, przyczem pierwszy dzieli jeszcze na *implikatywny* i *eksplikatywny*, a drugi na *astruktywny* i *konstruktywny*. Typ implikatywny pokrywa się poniekąd ze subiektywnym typem innych autorów, a typ struktywny z typem obiektywnym. W obrębie każdego typu wyróżnia jednak autor, jak już wiemy, dwa stopnie. Znajdują one swój najlepszy wyraz w procesach twórczych jednostek, należących do tych typów. Typ implikatywny daje tylko subiektywne wrażenie, które

na nim wywiera rzeczywistość. Typ eksplikatywny daje ukształtowany obraz rzeczywistości, w którym jednak dominuje rytm osobisty. Typ astruktywny odwzorowuje naśladowczo rzeczywistość, a typ konstruktywny trzyma się wprawdzie także rzeczywistości, usiłuje jednak chwycić strukturę przedmiotów i dać jej wyraz. Ten ostatni podział typologiczny, mimo zawilej terminologii i niezbyt przejrzystej charakterystyki poszczególnych typów, wymieniliśmy dlatego, iż autor stosuje go specjalnie do dzieci i do klasyfikacji produktów ich twórczości.

Przejdziemy teraz do wspomnianych już rozróżnień typologicznych, nawiązujących do typów Kretschmera. Badacze psychiki dziecięcej dawno już zauważyli, że w pewnym wieku dzieciom bardziej wpadają w oczy barwy przedmiotów, aniżeli ich kształty i że, jeżeli każemy im dobierać przedmioty podobne, to dobór ten dokonywa się nie na podstawie podobieństwa kształtów, lecz na podstawie podobieństwa barw. Czerwony kwadrat i czerwone koło wydają się małym dzieciom bardziej podobne, aniżeli czerwony kwadrat i czarny kwadrat. Otóż, kiedy z początku myślano, że opisana tu właściwość ma charakter wyłącznie rozwojowy i że ta predylekcja do barw znika z wiekiem, późniejsze badania zaczęły przemawiać za tem, iż mamy tu do czynienia ze swoistą różnicą typologiczną. Wśród ludzi dojrzałych znajdziemy z jednej strony takich, których uwagę zwracają przedewszystkiem barwy i takich, których obchodzi przedewszystkiem kształt przedmiotu. Wyróżniono więc w ten sposób *t y p c z ł o w i e k a b a r w y* (Farbmensch) i *t y p c z ł o w i e k a k s z t a ł t u* (Formmensch). Otóż dalsze badania zaczęły przemawiać za tem, iż te właściwości typologiczne nie są czemś izolowanym w psychice człowieka i że wiążą się one z reguły z innymi jeszcze właściwościami, biegunowo przeciwstawnymi. I tak wspomniany już Kienzle łączy nastawienie na barwy z typem kompleksyjnym, a nastawie-

nie na kształty — z typem struktywnym. Wcześniej jeszcze powiązано te dwa typy z cyklotymją i schizotymją. Badania szkoły Kroha i Pfahlera usiłują wiązać z cyklotymją z jednej, a schizotymją z drugiej strony jeszcze cały szereg innych właściwości, przez co powstają dwa długie łańcuchy typologiczne. W pierwszym łańcuchu, charakterystycznym dla cyklotymji, spotykamy większą łatwość zauważania barw, aniżeli kształtów, łatwość dzielenia uwagi między kilka czynności oraz łatwość zmiany jej kierunku, a dalej słabą skłonność do persewacji. Natomiast drugi łańcuch, charakterystyczny dla schizotymików, zawiera oprócz większej wrażliwości na kształty, aniżeli na barwy — trudność równoczesnego wykonywania kilku czynności oraz zmiany kierunku uwagi i wreszcie skłonność do persewacji. Trzeba jednak zaznaczyć, iż przynależność pewnych właściwości do cyklotymicznego, względnie do schizotymicznego łańcucha stanowi jeszcze przedmiot sporu dzisiejszych badaczy. W każdym razie charakterystyka cyklotymika i schizotymika staje się na tej drodze coraz pełniejszą.

13. Typologia E. Jaenscha. Wśród rozróżnień typologicznych dzisiejszej psychologii wybitne miejsce zajmuje typologia, wprowadzona przez Ericha Jaenscha przy częściowej współpracy jego brata, Waltera. Typologia ta miała z początku dość ciasny charakter i później dopiero, rozszerzając ją, nadał jej Jaensch charakter zasadniczy, obejmujący całą osobowość. Początkowe badania Jaenscha dotyczyły mianowicie tak zwanego ejdetyzmu. Ejdetyzm polega na tem, iż osobnik, mający zdolności ejdetyczne, „widzi” przedmiot spostrzegany i wtedy jeszcze, kiedy przedmiot ten przestał już oddziaływać na zmysły. Obraz ejdetyczny nie jest spostrzeżeniem, lecz raczej obrazem pamięciowym, względnie wytworem fantazji. Jest jednak tak samo wyrazisty i tak samo rzutowany w otaczającą przestrzeń, jak spostrzeżenie przedmiotu, tak iż pod względem prze-

życiowym nie różni się on niczem od spostrzeżenia. Jaensch wypowiedział twierdzenie, iż każdy człowiek przechodzi w dziecięctwie przez fazę ejdetyczną, w której posiada ejdetyczne zdolności. Otóż wśród ejdetyków wyróżnił Jaensch dwa typy: *typ basedowoidów* i *typ tetanoidów*. Nazwy powyższe zapożyczone są od dwu schorzeń nerwowych, a mianowicie od choroby Basedowa i tetanji, z którymi te typy wykazują pewne powinowactwo. Basedowoidzi, których cechuje żywa działalność gruczołu tarczycowego, posiadają obrazy ejdetyczne ruchliwe i poddające się ich woli. Natomiast tetanoidzi, u których przypuszczają należy dysfunkcję gruczołów przytarczycowych, posiadają obrazy ejdetyczne nieruchome, sztywne, natrętne. Tetanoid nie może uwolnić się od obrazu ejdetycznego, tak jak to potrafi basedowoid, tak iż odczuwa go nierzadko jako przykry przymus.

Jak widzimy, tetanoidzi cechują się jakgdyby pewnego rodzaju rozszczepieniem psychiki, polegającym na tem, że poszczególne jej sfery i funkcje nie są ze sobą należycie szarmonizowane i skoordynowane. Wysuwa się tu zatem pojęcie integracji psychicznej (scałkowania psychicznego) w sensie wzajemnego powiązania różnych czynności psychicznych i ich przenikania, oraz dezintegracji jako stanu przeciwnego. Otóż, opierając się na tem właśnie pojęciu, wyróżnił następnie Jaensch dwa zasadnicze typy osobowości: *typ integrowany* (scałkowany) i *typ dezintegrowany* (niescałkowany).

Wyróżniwszy oba powyższe typy, Jaensch i jego szkoła zajęli się jednak przedewszystkiem bliższą analizą pierwszego, scałkowanego typu, gdyż, jak się okazało, dezintegracja całkowita jest raczej rzeczą wyjątkową, a w praktyce mieć będziemy do czynienia tylko z różnymi stopniami i formami integracji. Otóż Jaensch wyróżnia przedewszystkiem dwa typy integracji, które nazywa

symbolami *I* oraz *I₁*. W przypadku pierwszym stopień integracji jest większy, aniżeli w wypadku drugim, pozatem jednak zachodzą jeszcze pomiędzy temi obydwoma typami różnice jakościowe; *I* jest bardziej scałkowany „nazewnątrz”, zaś *I₁* „nawewnątrz”. U pierwszego wyobrażenia są bardziej naoczne, raczej optyczne, u drugiego bardziej zwiewne, mniej bogate w szczegóły i raczej akustyczne. U pierwszego uczucia są ściśle związane z przedstawieniami, u drugiego występują bez wyraźnej podstawy jako nastroje. Typ pierwszy posiada instynktowną pewność postępowania i odczuwania, u drugiego zaś występuje konflikt pomiędzy sercem i głową. Wogóle funkcje psychofizyczne są u *I* skierowane więcej na otoczenie, a u *I₁* na podmiot. Typ basedowoidalny jest specjalnym wypadkiem typu *I*, ujawniając bardzo wysoki stopień integracji. Struktura psychologiczna typu *I* zbliża się do struktury dziecięcej, zaś struktura typu *I₁* do struktury późnego pokwitania. Goethe byłby raczej reprezentantem pierwszego typu, a Schiller drugiego. Obok tych dwu typów wyróżnił Jaensch później jeszcze typ, który nazywa literą *S*. Typ ten odznacza się chwiejnością i fluktuacją struktur psychicznych. Jaensch nazywa typ ten synestezyjnym, gdyż występuje u niego nierzadko skłonność do synestezji, to jest do łączenia wrażeń, należących do odrębnych zmysłów, w nierozdzielalną całość (wyobrażenie jakiegoś tonu łączy się n. p. z wyobrażeniem jakiejś barwy, pojedyncze samogłoski zdają się posiadać pewne kolory i t. p.). Typowi *S* o strukturze chwiejnej przeciwstawił dodatkowo Jaensch typ *I₂*, który cechuje się strukturami stałymi, skonolidowanymi. W ten sposób ostatecznie typologia Jaenscha wylicza obecnie trzy główne rodzaje typu integrowanego *I*, a mianowicie *I*, *I₁*, *I₂*, przyczem jednak zaznaczyć trzeba, że także typ *S*, mimo chwiejności struktury, ujawnia pewną swoistą integrację.

Rozróżnienia typologiczne Sieversa i Rutza, dotyczące postawy ciała, jako mniej ważne dla pedagogiki, wymieniamy tylko, nie wchodząc w ich bliższą charakterystykę.

14. Podział na typy na podstawie poszczególnych własności psychicznych. Typy omawiane dotychczas ujmowały, jak już zaznaczono, całą osobowość. Przejdziemy teraz z kolei do przykładowego wymienienia rozróżnień typologicznych, które dotyczą raczej tylko pewnej określonej sfery psychicznej.

W zakresie sfery wyobraźniowej, względnie pamięciowej, cieszy się dużą popularnością wyróżnienie typu w z r o k o w e g o, s ł u c h o w e g o oraz r u c h o w e g o. Typ pierwszy posługuje się w swoich przypomnieniach najchętniej i najskuteczniej elementami wzrokowymi, typ drugi słuchowymi, a trzeci dotykowo-ruchowymi. Rozróżnienie to jednak ma mniejszą praktyczną doniosłość, niż dawniej mniemano, gdyż, jak się okazało, przeważają naogół typy mieszane, które w przypomnieniach swoich posługują się wszystkimi trzema rodzajami elementów. Ogólniejszy charakter, aniżeli podział na typy wyobraźniowe, ma podział na typ r z e c z o w y i t y p s ł o w n y; pierwszy operuje w myśleniu konkretnymi wyobrażeniami przedmiotów, drugi zastępuje je symbolami słownymi.

Przy zdawaniu sprawy z rzeczy widzianych czy też słyszanych, a więc przy tak zwanych zeznaniach, ujawniają się pewne różnice typologiczne, które pierwszy zanalizował bliżej Binet. Typy te nazywane bywają t y p a m i u m y s ł o w e m i albo typami binetowskimi. Typ o b j e k t y w n y ogranicza się do suchego wyliczenia spostrzeżonych szczegółów czy też faktów. Typ o b s e r w a c y j n y interpretuje i wiąże ze sobą zauważone szczególnie w pewną całość. E r u d y t podaje przedewszystkiem to, co wie o danej rzeczy, popisując się wiedzą własną. Wreszcie typ f a n t a z y j n o - u c z u c i o -

wy wynurza się z wrażeń osobistych i refleksyj, które nasunęły mu się w danej sytuacji. Pewną modyfikację powyższego podziału podała Leleszówna. Wymienione powyżej cztery typy bywają przez niektórych badaczy sprowadzane do dwu zasadniczych: o b j e k t y w n e g o i s u b j e k t y w n e g o.

Liczne typy wyróżniane bywają w zakresie uwagi. I tak odróżnia się z jednej strony uwagę p ł y n n ą, która stara się w jednym akcie świadomości ogarnąć jak największą ilość szczegółów przedmiotu i z tej racji bywa często niedokładna; uwagę u n i e r u c h o m i o n ą cechuje natomiast koncentracja na mniejszy fragment całości, co daje gwarancję większej, obiektywnej dokładności spostrzeżeń. Uwaga s t a t y c z n a, raz nastawiona, pracuje już niejako automatycznie w wyznaczonym jej kierunku; uwaga d y n a m i c z n a wymaga ciągłego ponawiania bodźców, ażeby nie zagubiła wyznaczonego jej kierunku. Tę samą właściwość uwagi ma na myśli Peters, który w swojej typologii przeciwstawia typ o n i e d o s t a t e c z n e j d e t e r m i n a c j i uwagi typom o u w a d z e z d e t e r m i n o w a n e j. Słaba determinacja zbliża ów typ, jak to zauważa sam Peters, do typu „chwiejnego” (instable) według Ribota.

Różne wreszcie typy wyróżniane bywają w zakresie inteligencji. W. Stern wyróżnia inteligencję s a m o r z u t n ą i r e a k t y w n ą; pierwsza pracuje spontanicznie, druga jedynie w odpowiedzi na pewne bodźce. Różnica między inteligencją a n a l i t y c z n ą i s y n t e t y c z n ą wynika z samych nazw. T y p o m inteligencji, które charakteryzują stale pewnego osobnika, przeciwstawia Stern r o d z a j e inteligencji, które mogą współistnieć obok siebie w tem samym indywiduum. Przejście między rodzajem a typem inteligencji jest jednak płynne. Jako główne rodzaje inteligencji wymienia Stern inteligencję t e o r e t y c z n ą i p r a k t y c z n ą.

Pierwsza śledzi związki, zachodzące między przedmiotami, oraz kierujące nimi prawa, bez względu na możliwość bezpośredniego zastosowania do zagadnień życiowych; inteligencja praktyczna obja-

wia się głównie w działaniu jako czynnik organizacji. Podział inteligencji na abstrakcyjną i konkretną zbliża się poniekąd do poprzedniego podziału.

TYPY I CHARAKTERY ROZWOJOWE.

15. Podział na typy a wiek. Mówiliśmy dotychczas o rozróżnieniach typologicznych, które mogą wprawdzie mieć zastosowanie także w odniesieniu do dzieci i młodzieży, które w zasadzie pomyślane są jednak przede wszystkim jako typy człowieka dojrzałego. Teraz zajmiemy się z kolei takimi rozróżnieniami typologicznymi, które mają zastosowanie wyłącznie lub przede wszystkim do dzieci, względnie do młodzieży. W odniesieniu zaś do rozróżnień typologicznych, poprzednio już wymienionych, a mających zastosowanie zarówno do dojrzałego, jak do dziecka, wymienimy przykładowo modyfikacje, którym ulegają te obrazy typologiczne, zastosowane do dzieci.

Co do wieku, w którym u dzieci zarysowuje się przynależność do jednego z typów kretschmerowskich, toczy się jeszcze dyskusja. Niektórzy twierdzą, że nawet przed okresem, w którym dziecko wstępuje zazwyczaj do przedszkola, zaznaczają się nierzadko zarówno cielesne, jak i psychiczne różnice, na których opiera się typologia Kretschmera. Zaznaczają jednak, że pewne cechy typologiczne zarysowują się zwykle prędkiej, inne natomiast później, i że podczas rozwoju możliwa jest metamorfoza typu. Te same uwagi odnoszą się także do typów Sigaud'a. I tak dziecko konstytucją swoją w sposób naturalny zbliża się do typu trawiennego Sigaud'a, niezależnie od tego, do jakiego typu będzie należało po dojrzeniu. Kretschmerowski typ pykniczny rzadko zarysowuje się w sposób zdecydowany już w wieku młodzieńczym; natomiast często spotykamy typ astenicz-

ny u pokwitających, przyczem część takich osobników podlega później metamorfozie, przechodząc do kategorii innych typów.

Różnice temperamentu, jako wrodzone, zaznaczyć się mogą już u niemowląt. Różnicuje niemowlęta i dzieci, małe zwłaszcza, ta cecha temperamentu, którą można nazwać specyficznie dziecięcą cechą, mianowicie ruchliwość. Mamy więc z jednej strony dzieci nadmiernie ruchliwe, zwane także eretycznymi, oraz dzieci ociężałe, ospałe. — Matki same odróżniają dzieci krzykliwe i dzieci spokojne. Wyróżnić dalej można dzieci bojaźliwe, nieśmiałe oraz dzieci pewne siebie, śmiałe. W związku z tą różnicą opisał Henryk Sesemann wśród dzieci z okresu drugiego dzieciństwa dwa przeciwstawne typy, które u chłopców nazywa typem „urwisa” (Schalk) i typem „dobrego chłopaczka” (Kerl), a u dziewcząt typem „hetery” i typem „matki”. Różnica ta zaznacza się, zdaniem autora, nie tylko w zachowaniu się, lecz także w fizjonomji.

W okresie pokwitania przeciwstawność typu nieśmiałego i typu agresywnego, widoczna już w dzieciństwie, zarysowuje się często w sposób jaskrawy. W związku z tem, szkoła adlerowska odróżnia typ reagujący na trudności dojrzewania wzmocnionem onieśmieleniem — oraz typ reagujący „męskim gestem” przekory i hałaśliwej opozycji. Analizą typów dojrzewania zajmuje się obszernie Spranger. Wyróżnia on, między innymi, typ o powolnem,

r ó w n o m i e r n e m t e m p i e psychicznego dorastania oraz typ skłonny do „kryzysów”, nagłych „objawień” i „nawróceń”. W tym drugim typie rozwój dokonywa się jakgdyby w pewnych skokach, które wybuchają nagle po okresie utajonej kumulacji. Dojrzewający tego drugiego typu „nagle”, w pewnym momencie uświadamia sobie, iż przestał już być dzieckiem, „nagle” uświadamia sobie, iż ma odrębną od drugich jaźń, jemu tylko samemu dostrzegalną, dziewczyna tego typu „nagle” uświadamia sobie, że jest już kobietą i że nie wolno jej, jak dotychczas, obcować z chłopakami. W typie pierwszym brak takich przełomów, a procesy dojrzewania biegają w sposób ciągły. — Pani Bühler wyróżnia wśród dojrzewających dziewcząt typ dziewczyny, która odrazu, w sposób mniej lub więcej świadomy, przygotowuje się do roli matki i gospodyni i w związku z tem szuka kontaktu z płcią przeciwną, oraz typ dziewczyny, u której na pierwsze miejsce wysuwa się myśl o przyszłym zawodzie oraz o pracy, do tego zawodu wiodącej, przyczem sfera płciowa zostawiona jest zupełnie na uboczu. Istnieje też typ pośredni, usiłujący łączyć jakoś obydwie ewentualności.

W sposób bardziej systematyczny opisała typy kobiet dojrzewających Elsa Croner w książce, którą przełożono na język polski. Wyróżnia ona typ macierzyński, typ erotyczny, typ romantyczny, typ trzeźwy i wreszcie typ intelektualny. Typ macierzyński widzi jedyny i właściwy cel oraz wartość własnego życia w zajęciu się dzieckiem i jego życiem. Dziewczę typu erotycznego pragnie miłości, wszystko inne w porównaniu z tem usuwa się na drugi plan. Flirt wydaje się dziewczętom tego typu najponętniejszą rozrywką, ich głównym usiłowaniem jest podobać się i zwrócić na siebie uwagę. Młoda dziewczyna romantyczna żyje — jak mówi P. Croner — iluzjami. Cechuje ją duża intensywność

przeżyć, owianych czarem wyobraźni i poezji. Wybrany mężczyzna jest dla niej przedmiotem nie zmysłowej miłości, lecz romantycznej adoracji, która przystraja uwielbianą postać w nadziemskie właściwości. Przedmiotem adoracji może być nie tylko płeć przeciwna, lecz także kobieta, którą dziewczyna romantyczna obiera sobie za przewodniczkę duchową. Podtypem typu romantycznego jest typ artystki, który jednak dochodzi do pełnego rozwoju dopiero w późniejszych latach. Typ trzeźwy jest jaskrawym przeciwieństwem typu romantycznego. Dziewczęta tego typu nie są skłonne do marzeń, do górnolotnych pragnień, lecz biorą życie tak, jak ono się naprawdę przedstawia. Obcy im jest nadmiar uczucia. W szkole nie miewają ani ulubionych przedmiotów, ani ukochanych nauczycieli, są jednak przeważnie dobrimi uczennicami. Typ intelektualny wyróżnia się zamiłowaniem do rozmyślań i refleksji, cechują go zainteresowania dla zagadnień psychologicznych i filozoficznych. Przy nauce zauważyć się daje u tych dziewcząt duża potrzeba przyczynowego powiązania. Jest to — zdaniem Elsy Croner — jedyny typ młodej dziewczyny, który nie przyjmuje bezkrytycznie i bez zastrzeżeń podawanych sobie wiadomości.

16. Podział na typy a środowisko.

Szereg rozróżnień typologicznych znajduje swój punkt wyjścia w strukturze środowiska wychowawczego, w którym przebywa dziecko. W pierwszym względzie wchodzi tu w grę stosunki, panujące w domu rodzinnym. Oddawna już analizowano specyficzne właściwości dziecka, nie mającego rodzeństwa, tak zwanego jedynaka. Bywa on często rozpieszczony i z tego powodu później trudno dostosowuje się do warunków życia, przyczem stałe obcowanie z osobami starszemi robi go zbyt wczesnie dojrzałym i pozbawia charakteru naiwności i bezpośredniości dziecięcej. Swoisty jest również typ pół-sieroty i typ sieroty. Dzieci takie czują się z reguły bardzo

nieszczęśliwe, popadają łatwo w rozgoryczenie i okazują niekiedy zazdrość w stosunku do dzieci, posiadających rodziców. U dzieci pół-sierot tworzy się często przesadny sentyment do zmarłego rodzica, objawiający się w częstych snach na jego temat, a równocześnie pewnej niechęci, względnie pretensji do rodzica pozostającego przy życiu, gdy ten zapomina o umarłym. Tak chłopcy uczuwają nierzadko nawet nienawiść do ojca za to, iż po śmierci matki ożenił się po raz drugi. Ważnym czynnikiem rozwoju charakteru dziecka jest, jak na to zwraca uwagę szkoła adlerowska, „pozycja” jego wśród reszty rodzeństwa. Wexberg i inni psychologowie tej szkoły podają szczegółową charakterystykę dziecka najmłodszego, najstarszego oraz średniego. Najmłodsze dziecko, mówi Wexberg, nie mając widoków na dorównanie starszemu od niego rodzeństwu, ulega przygnębiającemu uczuciu, że jest najmniejszym i najłabszym stworzeniem w domu i to odbiera mu odrazu wszelką odwagę. Tem silniejszą jednak właśnie odczuwa potrzebę bronienia swego prestiżu, a jego poczucie staje się nadwrażliwe na wszelkie rzeczywiste i urojone urazy. Stąd tworzy się u takich dzieci rewolucyjna przekora. Nierzadko z dzieci takich wyrastają natury wojownicze, które budzą podziw swoim zuchwalstwem. Zuchwalstwo to jest jednak produktem kompensacji początkowego poczucia zmniejszonej wartości własnej. Najstarsze dziecko łatwo przez kontrast do młodszego rodzeństwa zalicza siebie do dojrzałych i przez nich za takiego bywa uważane. Stara się ono z tego powodu chętnie dostosowywać do wymagań starszych. Z drugiej strony jednak dziecko takie łatwo ulega obawie, iż może nie okazać się godnym roli, którą nań wkładają i nie spełnić związanych z niem oczekiwań. Z tej racji dzieci takie zazdrośnie bronią przywilejów pierworodztwa, popisują się wszelkiego rodzaju wyczynami, ażeby zakryć niepowodzenie i unikają

egzaminu, który mógłby rozczarować drugich co do ich osoby. Dziecko średnie ulega łatwo zniechęceniu z tego powodu, iż w stosunku zarówno do starszego, jak do młodszego odsuwane bywa w cień. — Freud analizuje specjalnie stosunek dzieci do rodziców we wczesnym dzieciństwie i wypowiada twierdzenie, iż syn wchodzi z reguły w specjalny stosunek uczuciowy do matki, a córka do ojca, który to stosunek wynika stąd, iż „libido”, popęd płciowy dziecka, skierowuje się na matkę czy ojca. Na tej drodze tworzy się u dzieci tak zwany kompleks Edypa (u chłopców), względnie kompleks Elektry (u dziewczynek). W okresie dojrzewania „libido” przenosi się od matki, względnie ojca, na obce osoby. Może jednak wydarzyć się tak, iż związanie z matką, względnie z ojcem, utrzymuje się u chłopca, względnie dziewczyny, aż do lat dojrzałych i decyduje o typie osób, będących przedmiotem pragnień erotycznych. U mężczyzny tego typu pociąg płciowy zwraca się do kobiet starszych nieco, o typie matczynym, które w stosunek miłosny wplatają opiekuńcze nastawienie; analogicznie u dziewcząt staje się przedmiotem afektu mężczyzna poważny o typie ojcowskim.

W dalszej linii wchodzi w grę przy urabianiu dziecka środowisko, w którym tkwi dom jego rodziców. W związku z tem odróżnia się typ dziecka pochodzącego ze sfer zamieszanych („dziecko burżuazyjne”) oraz typ dziecka ze sfer źle sytuowanych, typ dziecka miejskiego, proletariackiego i wiejskiego. Różnice środowiska odbijają się tu na tempie i na formie rozwoju, na inteligencji, zasobie słów oraz stopniu rozbudzania fantazji dziecka; różne też są zainteresowania dzieci, należących do wymienionych powyżej typów. U dziecka „burżuazyjnego” spotykamy przeciętnie najwyższy stopień rozwoju inteligencji, największy zasób słów, oraz najbardziej rozbudzoną fantazję.

Dojrzewanie ma tu charakter tak zwany „przedłużony”, to znaczy wpływy wychowawcze starają się uchronić dojrzewającego jak najdłużej od wyżywiania się płciowego, a uzyskaną w ten sposób energię zużyć jako czynnik jak najpełniejszego rozwoju uczuć estetycznych, etycznych i religijnych. Dziecko proletariackie ma, jak to wykazują badania Junga i Dehna, nastawienie bardziej praktyczne i realistyczne, wytwory fantazji są u niego bardzo skąpe. Mało rozbudzona jest też zwykle fantazja dziecka wiejskiego, któremu otoczenie nie pozwala wyżyć się swobodnie w świecie iluzji, zmuszając je zbyt wcześnie do ciężkiej pracy. W porównaniu z dzieckiem miejskim, przywykłym do ciągłej zmiany wrażeń, robi ono wrażenie tępego i jakby zahukanego. Okazuje ono jednak z reguły sporą dozę zdrowego rozsądku i dobrą obserwacyjność, zwłaszcza w odniesieniu do zjawisk przyrody¹⁾.

Wspomniemy teraz o typach, które ujawniają się na tle kontaktu dziecka z jego rówieśnikami. Bühler, Hetzer i Tudor-Hart wyróżniają już u niemowląt typ *d e s p o t y*, odbierającego z triumfem zabawki rówieśnikowi, oraz typ *d z i e c k a b i e r n e g o*, poddającego się przewadze swego rówieśnika. Wyraźniejsze zróżnicowanie typologiczne na tem tle konstatuje Reininger u dzieci w okresie wstępowania ich do szkoły. Wyróżnia on tam typ *d z i e c k a „m a t k u j ą c e g o”*, które spontanicznie obejmuje w opiekę dziecko słabsze, oraz typ *d z i e c k a „p r z o d u j ą c e g o”*, które narzuca innym swą wolę. Później dopiero zarysowuje się typ *p r z e w ó d c y*, który wodzi rej w gromadzie młodzieży, i typ *j e d n o s t k i b i e r n e j*, chętnie poddający się cudzej woli. Typy powyższe zaznaczają się przedewszystkiem na tle pożycia wspólnego w szkole i z tej racji zaliczane

bywają niekiedy do tak zwanych *t y p ó w s z k o l n y c h*. Szkolnemi, w ściślejszym tego słowa znaczeniu, są takie typy, jak na przykład typ śmieszka szkolnego, typ lizusa i t. d., które wytwarzają się na tle kontaktu wychowawcy z wychowankami i ich kontaktu szkolnego między sobą. Typy szkolne, opisane przez Leshafta, omówimy później, gdy przejdziemy do tak zwanych dzieci trudnych, gdyż przeważna ich ilość należy raczej do tamtej kategorii.

17. Dzieci trudne. Uwagi ogólne. Zagadnienie tak zwanych „*d z i e c i t r u d n y c h*” stanowi osobny, ważny dział typologii, względnie charakterologii dziecięcej. Rozróżnić tu trzeba rodzaje i stopnie. Trudnemi są oczywiście dzieci umysłowo upośledzone oraz dzieci psychopatyczne. Dużą ilość dzieci trudnych znajdziemy jednak wśród takich dzieci, które mają prawo być zaliczone do „normalnych”. Zresztą, jak wiadomo, granica między sferą normy i anormalności jest płynna i ma charakter poniekąd konwencjonalny. Popędliwość, chwiejność usposobienia, roztargnienie wyróżniać mogą pewne dzieci wśród ogółu innych i sprawiać trudności w zabiegach wychowawczych, nie dając jeszcze prawa do zaliczenia ich do typów anormalnych. Wiemy jednak, iż cechy powyższe w wydatniejszym nieco stopniu znamionują dzieci psychopatyczne. Mamy tu zatem linię ciągłą, wiodącą od dzieci „zupełnie normalnych” — poprzez typy zdradzające objawy tak zwanej „nerwowości” — do typów psychopatycznych. Nerwowość jest tu więc jakgdyby ogniwem pośrednim pomiędzy normalnością a psychopatią, a charakteryzuje się niewspółmiernością pomiędzy podnieceniem a reakcją.

W omówionej powyżej kategorii punkt wyjścia trudności leży w samym dziecku, w jego konstytucji. Drugą kategorię stanowią te wypadki, w których punktem wyjścia trudności jest nieracjonalny stosunek otoczenia do dziecka. Wpływ taki urabia, a właściwie wypacza

¹⁾ Zagadnienie różnic psychicznych, uwarunkowanych socjologicznie, będzie jeszcze przedmiotem innych artykułów E. W.

w pewnym kierunku osobowość dziecięcą, przez co powstaje swoista trudność. Wystąpić może ona zatem u dziecka, u którego zawiązki charakteru są zupełnie normalne. Trudności tego rodzaju zjawiają się czy to na tle wychowania rodzinnego, czy też wychowania szkolnego. W tej drugiej ewentualności wypadki trudne pokrywać się będą częściowo z typami szkolnemi.

Termin „trudnego” dziecka nie jest jeszcze powszechnie przyjęty. Niektórzy mówią o „dzieciach wymagających specjalnej troski”, inni o „dzieciach specjalnie zwracających na siebie uwagę”. Idzie tu mianowicie o to, ażeby przez użycie danego terminu nie wydawać od razu moralnej oceny dziecka w sensie ujemnym. W artykule naszym nie będziemy zajmowali się dziećmi psychopatycznymi ani nerwowymi, o których będzie mowa w artykule oddzielnym. Omówimy tu tylko te wypadki dzieci trudnych, których osobowość leży jeszcze w granicach normy, jakkolwiek dotykać może blisko jej granic.

18. Typy dzieci trudnych. Bogactwo typów, należących tu, jest tak nieprzebrane, że trudno byłoby wymienić je wszystkie i systematycznie omówić, zwłaszcza, gdy się uwzględni, że rodzaje tych typów zmieniają się z wiekiem dziecka. Musimy zatem ograniczyć się jedynie do przykładowego wskazania najbardziej znanych różniczeń psychologicznych, zatrzymując się nieco dłużej jedynie nad takimi, które wydają się bardziej ważne.

Wspomniane już dzieci niespokojne, krzykliwe, jak również dzieci ospałe, apatyczne są przykładem dzieci trudnych już od niemowlęstwa. Gdy u dziecka zaczyna rozwijać się wola, zjawia się typ t. zw. *dziecka krnąbrnego*. Zauważono szczególnie częste występowanie tej trudności około trzeciego roku życia. Później powtarza się ona na wstępie wieku dojrzewania. Psychologia dzisiejsza skłonna jest dopatrywać się

w krnąbrności zjawiska rozwojowego, przejściowego, które nie musi być zawsze objawem trwałej właściwości charakteru.

Wexberg wylicza następujące typy dzieci „wymagających specjalnej troski”: dziecko „niedobre”, „kłamliwe”, „ambitne”, „wzorowe”, „nieśmiałe”, „łękliwe”, „leniwe” i „głupie”. Kładzie się nacisk na to, iż wymienione właściwości typologiczne, których źródła zdają się tkwić we wrodzonych dyspozycjach dzieci, są raczej produktem złego wychowania. Zresztą co do tego, toczy się właśnie dzisiaj dyskusja. Widoczne jest w dzisiejszej psychologii wychowawczej dążenie, aby coraz większą ilość właściwości charakterologicznych dziecka, uważanych dawniej za wrodzone, sprowadzać do wpływów wychowawczych.

1) „Niedobrem” staje się dziecko wtedy, kiedy posiada w sobie dużo aktywności, a brak warunków pozwalających na jej wyładowanie. Aktywność dziecka zużywa się wtedy w walce ze starszymi, co powoduje właśnie uznanie go za „niedobre”. Tak np. dziecko, skazane na wyłączne towarzystwo osób starszych, do których rozmowy i zajęć nie wolno mu jednak „wtrącać się”, zaczyna zachowywać się hałaśliwie, by zmusić starszych do zajęcia się jego osobą. Staje się przez to „niedobre”.

2) Typ dziecka „kłamliwego” poddany został w ostatnich czasach bardzo szczegółowym badaniom. Wykryto różnorodne źródła i rodzaje kłamstw dziecięcych. Pomijając wypadki chorobliwe t. zw. mitomanji (nazywanej dawniej pseudologią fantastyczną), sprowadza się kłamstwa dzieci przeważnie do nieracjonalnego traktowania ich przez starszych. Odróżniamy kłamstwo negatywne, gdy dziecko przemilcza tylko pewną rzecz, od pozytywnego, kiedy to, co podaje, jest zmyślane. Najczęstszą przyczyną kłamstwa u dzieci jest strach przed karą, czasem bywa nią chęć zaimponowania, zwrócenia na sie-

bie uwagi. Bywają też kłamstwa, płynące z poczucia solidarności, i mogą one mieć wówczas charakter „bohaterski”, gdy dziecko świadomie nie zyskuje na kłamstwie, lecz traci. W tym wypadku może zatem kłamstwo mieć charakter altruistyczny, gdy tymczasem poprzednie były egoistyczne.

3) Ambicja dziecka „a m b i t n e g o”, jak twierdzi Wexberg, niezawsze wypływa z nadmiaru poczucia mocy. Równie często punkt wyjścia ambicji leży w poczuciu pewnego braku, pewnej wady, czy też, jak się wyrażają psychologowie ze szkoły Adlera, „mniejszej wartościowości pewnego organu” (Organminderwertigkeit). Ambicja jest wtedy wyrazem dążenia do kompensacji, względnie do nadkompensacji. W ten sposób jąkała wyrabia się niekiedy na najlepszego deklamatora w klasie, a chłopiec kulawy staje się najgorszym zawodząką.

4) Dziecko „w z o r o w e” staje się takim przez zupełnie uległe poddanie się tresurze starszych, którzy zmuszają je, ażeby zawsze trzymało się ściśle określonych przepisów. Wexberg twierdzi, że z dziecka takiego nic więcej w przyszłości nie wyrośnie, jak dobry urzędnik.

5) Dziecko „n i e ś m i a ł e” charakteryzuje wzmożone poczucie zmniejszonej wartości własnej.

O dziecku l ę k l i w e m była już mowa poprzednio. Lękliwość może być objawem psychastenji, a więc należeć już do zakresu psychopatji. Może być ona jednak także rozbudzona przez niewłaściwe wychowanie, mianowicie przez nazbyt czujny nadzór, względnie przez nadmierne podsycanie fantazji.

6) Tak zwane l e n i w e d z i e c k o wyraźniej zaliczone być może już do szkolnych typów. Za wzorem Bineta typ ten poddano wielokrotnej drobiazgowej analizie. Wynikła stąd teoria t. zw. pozornego lenistwa, która wypadki lenistwa „istotnego” sprowadza do rzadkich wyjątków. Lenistwo pozorne wynika z bardzo wielu przyczyn. I tak osłabienie

organizmu różnemi chronicznemi niedomaganiem (niedokrewność, gruźlica), okres rekonwalescencji, a także pewne fazy rozwojowe, połączone z wyczerpaniem energii fizycznej, powodują niemożność skupienia uwagi, a tem samem pozór lenistwa. Niezauważona przez nauczyciela wada organów zmysłowych, np. krótkowzroczność lub przytępiiony słuch, pomniejszają zdolność dziecka do brania udziału w pracy zbiorowej i wywołują przez to pozór lenistwa. Ten sam efekt daje brak zainteresowania przedmiotami nauki szkolnej.

7) Mówiąc o typie d z i e c k a „g ł u p i e g o”, Wexberg ma na myśli nie dziecko umysłowo upośledzone, lecz dziecko, które ma wszystkie pozory dziecka upośledzonego i wydaje się takim nawet w powierzchnowych badaniach psychologicznych, np. przy zastosowaniu testów inteligencji — nie jest niem jednak w rzeczywistości. Brak zaufania we własne siły, powolne tempo psychiczne i t. zw. zahukanie mogą stworzyć maskę, która kryje za sobą normalną inteligencję. Wexberg kładzie nacisk na to, iż pozorna głupota może być przez dziecko mniej lub więcej celowo użyta, jako środek obrony przed wymaganiami, które się mu stawia, a które są naprawdę zbyt ciężkie, czy też dziecku takimi się tylko wydają.

Dawniej, przed Wexbergiem, wyróżnił badacz rosyjski Leshaft następujące „typy szkolne”: d z i e c k o o b ł u d n e, a m b i t n e, d o b r o d u s z n e, ł a g o d n i e z a h u k a n e, s u r o w o z a h u k a n e, u c i e m i ę ż o n e. Leshaft analizuje bardzo dokładnie czynniki wychowawcze, składające się na powstanie tych typów. Typy te pokrywają się, jak widzimy, w dużej mierze ze znanymi nam już typami. Osobnej wzmianki wymaga tylko typ zahukany, w którego genezie Leshaft wyróżnia słusznie dwie możliwości. Zahukanie wynika albo z przesadnej surowości w postępowaniu, która hamuje wszelkie spontaniczne objawy dziecka, nie po-

zwalając mu nigdy „dojść do głosu”, lub też ze źle zrozumianej, przesadnej pieczołowitości, przewidującej zgóry wszelkie zachcianki dziecka, podsuwającej mu każdą rzecz już gotową i skazującą w ten sposób dziecko na całkowitą bierność.

Oprócz dzieci leniwych bywają trudnemi dla szkoły, między innemi, d z i e c i w a g a r u j ą c e (włóczęgi). Należą one z reguły do kategorii t. zw. dzieci zaniedbanych. Wagarowanie mie-wa niekiedy patologiczny charakter (ucieczki epileptyczne i t. p.); bywają jednak także i tak zwane uciezki „fizjologiczne” u dzieci normalnych. Wagarowanie łączy się często z kłamstwem i kradzieżą. Powodem wagarowania by-wa z jednej strony zaniedbanie dzieci przez dom oraz złe warunki mieszkaniowe, a z drugiej strony wzmożona cieka-wość pewnych dzieci i chęć doznania

przygód. Istnienie osobnego instynktu wędrowania u dzieci jest rzeczą wątpliwą. Najczęściej występuje wagarowanie w okresie przedpokwitania, przeważnie u chłopców.

Obok typów dzieci trudnych omawiane bywają niekiedy oddzielnie t. zw. p r z y w a r y l u b w a d y u d z i e c i, których nie podnosi się do godności osobnego typu. Granice jednak są tu niejasne. Takimi przywarami u dzieci małych bywa np. nocne moczenie, brak apetytu, ssanie paluszków, obgryzanie paznogci, niechęć do utrzymania czystości ciała, jąkanie i t. p. Przyczyny mogą tu być głębsze i zdradzać patologiczne podłoże. Mogą jednak wchodzić w grę przedewszystkiem pewne zaniedbani wychowawcze, które wymagają interwencji raczej wychowawczej, aniżeli lekarskiej.

O METODACH BADAŃ TYPOLOGICZNYCH I CHARAKTEROLOGICZNYCH. ZAGADNIENIE KSZTAŁCENIA CHARAKTERU.

19. Metody fizjognomiczne. Diagnoza przynależności typologicznej, względnie charakterologicznej, dokonywa się przy pomocy całego szeregu metod, wśród których wyróżnić można pewne grupy. Pierwszą z nich stanowią metody, które możemy określić jako f i z j o g n o m i c z n e w szerszem tego słowa znaczeniu. Za zadanie fizjognomiki uważa się zazwyczaj śledzenie rysów twarzy, które powstają jako produkt powtarzających się często objawów mimicznych pewnego rodzaju. Tak, na przykład, mimika gniewu, występująca często na twarzy, żłobi w niej pewne trwałe ślady, które utrzymują się i wtedy, gdy dany osobnik nie przeżywa odnośnego afektu. Otóż analiza rysów twarzy, na tej drodze powstałych, łącznie ze sztuką ich charakterologicznej interpretacji, jest zadaniem fizjognomiki w ciałniejszem tego słowa znaczeniu. W szerszym ujęciu przedmiotem fizjognomiki są wszystkie objawy cielesne, o ile służą one jako pod-

stawa do wyprowadzania pewnych wniosków o psychicznych dyspozycjach, a więc o zdolnościach i skłonnościach jednostek. Należać tu będzie zatem, na przykład, frenologia, zapoczątkowana na większą skalę przez Galla, chociaż nie obca już starożytności, która usiłuje odgadnąć właściwości człowieka z budowy jego czaszki. Odgadywanie właściwości psychicznych z budowy innych części ciała, na przykład ręki, tak zwana chirologia, jest także częścią fizjognomiki. Frenologia i chirologia w chwili obecnej niewiele jeszcze posiadają podstaw naukowych i uprawiane są przeważnie przez szarlatanów (wrózenie z linii ręki), chociaż zaznaczyć trzeba, iż nauka współczesna próbuje i te tereny poznania człowieka zdobywać dla ścisłej wiedzy.

Do objawów fizjognomicznych zaliczane bywają też wszelkie ruchy, wykonywane przez osobnika, a posiadające przypuszczalny związek z jego właści-

wościami psychicznymi. A więc należeć tu będzie w pierwszym rzędzie wspomniana już przez nas mimika, a następnie gesty.

20. Interpretacja wytworów. Grafologia. Drugą grupę stanowią metody, które jako punkt wyjścia diagnozy typu czy też charakteru biorą wyczynny człowieka, wszelkiego rodzaju produkty i objawy jego działalności. Pojmuje się je w tym wypadku jako pewien wyraz osobowości i usiłuje się odcyfrować to, co się w tych produktach wyraża. A więc pismo człowieka, nakreślony przez niego rysunek, namalowany obraz, napisana książka i t. d. będą materiałem badań, do których stosowane są powyższe metody. Popularna w tym zakresie jest zwłaszcza grafologia. Stara się ona poznać charakter człowieka z właściwości jego pisma. Najwybitniejszymi współczesnymi przedstawicielami grafologii są Crépieux Jamin we Francji i Klages w Niemczech. Grafologia dawniejsza operowała tak zwanymi znakami grafologicznymi, które w sposób nieomylny świadczyć miały o pewnych właściwościach charakteru autora pisma. Tak, na przykład, zaokrąglone przekreślenie u góry pisanej litery *t* świadczyć miało o łagodności danej osoby, a gruba i krótka linja przekreślająca miała oznaczać energję, stanowczość. Grafologia dzisiejsza nie wierzy w nieomylnie znaczenie poszczególnych znaków, lecz żąda oparcia diagnozy na analizie pisma jako całości. Dodać jednak potrzeba, iż diagnozy grafologiczne, niekiedy rzeczywiście wcale trafne, wymagają oprócz wykształcenia grafologicznego także dużej dozy intuicji, która nie może być wyuczona.

21. Metody eksperymentalne. Trzecią grupę, nie dającą się ściśle odgraniczyć od innych, stanowią metody eksperymentalnej psychologii, stosujące często wszelkiego rodzaju przyrządy. Ten dział badań uwzględniony będzie w artykule St. Szu-

mana: „Metody psychologii pedagogicznej” i dlatego nie będziemy się nad nim zatrzymywali. Dla przykładu wymienimy eksperymentalną metodę diagnozy typów wyobraźniowych, tachistoskopowe badanie typów uwagi, oraz opiszemy niektóre przyrządy do badań charakterologicznych.

O typach wyobraźniowych czyli pamięciowych była już mowa wyżej. Wyróżniono tam typ wzrokowy, słuchowy i dotykowo-ruchowy. Kraepelinowska metoda diagnostyki typu wyobraźniowego polega na tem, iż każe się osobom badanym pisać przez określony przeciąg czasu najprzód możliwie największą ilość wyrazów, odnoszących się do sfery wzrokowej, a następnie do sfery słuchowej i wreszcie ruchowej. Można przyjąć, iż ilość wyrazów, wymienionych przez osobę badaną z zakresu każdej sfery, jest zależna od większej lub mniejszej łatwości, z którą danej osobie przypominają się wyobrażenia z odnośnej sfery. — Można też osobom badanym polecić pisać wyrazy, które wogóle „wpadną im do głowy”, nie określając zupełnie sfery wyobraźniowej, z której one mają być zaczerpnięte. W uzyskanym w ten sposób materiale wylicza się procent wyrazów, przypadających na dziedziny poszczególnych zmysłów, i wnioskuje się w ten sposób o względnej przewadze któregoś z nich. — Obydwie te metody wydają się bardzo łatwe, przyczem mają jeszcze tę zaletę, iż mogą być stosowane zbiorowo, a więc, na przykład, w odniesieniu do całej klasy szkolnej. Z tego względu właśnie posługiwano się nimi niejednokrotnie celem diagnostyki typów wyobraźniowych na terenie szkoły. Jakkolwiek jednak wyniki przeprowadzonej w ten sposób próby mogą być z wielu względów interesujące, zwracając uwagę na różnice indywidualne, zachodzące między uczniami, to przecież jako środek diagnostyki typów wyobraźniowych metody te dość małą mają wartość. Pochodzi to między innymi stąd, że dokładniejsze oznaczenie sfery wyo-

brazeniowej, do której dany wyraz się odnosi, jest często niemożliwe. Kiedy, na przykład, wśród wyrazów napisanych podczas próby przez dziecko, znajdziemy wyraz „młyn”, to nie wiemy, czy mamy interpretować go w sensie wzrokowym, czy słuchowym, czy też ruchowym.

Inna metoda polega na tem, iż każe się badanej osobie czytać jakiś dłuższy wyraz w pamięci wstecz. Osoby, które obdarzone łatwością wzrokowego wyobrażenia, niejako widzą przed sobą wzrokowy obraz wyobrazonego słowa, nie będą w tym wypadku w kłopotcie. Natomiast dla typu słuchowego i ruchowego, który nie potrafi wywołać jasnego wzrokowego obrazu danego słowa, zadanie takie będzie trudne.

Binet, badając typ wyobraźniowy sławnych rachmistrzów, stosował następującą metodę. Pokazywał on osobom badanym schemat w formie kwadratu, podzielonego linjami na mniejsze kwadraciki, przyczem na polu każdego takiego kwadracika znajdowała się jakaś cyfra. Osoba badana miała za zadanie wyuczyć się cyfr (względnie liter) zawartych w schemacie tak, by potrafiła wyrecytować je w pewnym porządku. Otóż dla osoby o typie wzrokowym nie będzie rzeczą trudną recytować elementy schematu także w innym jakimś porządku, aniżeli w tym, w którym uczyła się ona ich celem zapamiętania; a więc będzie ona mogła recytować elementy schematu równie dobrze w porządku od lewej strony ku prawej, jak naodwrot, od góry ku dołowi i naodwrot lub po przekątnej. Osoby typu słuchowego i ruchowego nie będą natomiast mogły tak łatwo wywiązać się z powyższego zadania. Rysunek 106 podaje przykład takiego schematu.

Metoda przeszkód, stosowana celem diagnozy typu wyobraźniowego, polega na tem, iż narzucamy osobie badanej pewien określony sposób uczenia się materiału, który ma następnie recytować. Każemy więc jej, na przykład, wyuczyć

się szeregu liter lub słów w ten sposób, ażeby mogła ona jedynie widzieć je podczas uczenia się, a nie mogła ich jednocześnie wymawiać. Ażeby stłumić ruchy artykulacyjne podczas uczenia się, i to te właśnie, które mogłyby być pomocne przy zapamiętaniu, każemy osobie badanej

7	3	6	2
4	0	9	1
8	5	3	7
6	1	4	9

Rys. 106.

wymawiać podczas uczenia się stale jakąś zgłoskę, albo też powtarzać półgłosem mechanicznie jakieś cyfry. Osoby o typie wzrokowym potrafią zapamiętać podany im tekst w tych warunkach, natomiast osoby o typie słuchowym, czy też ruchowym natrafią na bardzo dużą trudność, której często wogóle nie potrafią przezwyciężyć.

Przejdziemy teraz, tak jak to było zapowiedziane, do tachistoskopowego badania typu uwagi. Tachistoskop jest, jak wiadomo, przyrządem, pozwalającym na eksponowanie dowolnych przedmiotów czy rycin przez czas bardzo krótki, a dający się ściśle mierzyć. Eksponując tachistoskopowo dłuższe słowa, spotykamy z jednej strony osoby, które usiłują od razu odczytać całe słowo, przy czem łatwo popełniają błędy, oraz osoby, zadowolające się odczytaniem drobnego fragmentu słowa, ale zato w sposób całkiem dokładny. W pierwszym wypadku mamy przed sobą typ człowieka o tak zwanej uwadze płynnej, w drugim o tak zwanej uwadze unieruchomionej.

Ostatnio usiłują psychologowie wymyślić przyrządy, których zadaniem byłoby specjalnie badanie charakteru ludz-

kiego. Dla przykładu wymienimy próby charakterologiczne Hansa Henninga. Autor ten, na przykład, stosuje do swych badań przyrząd, składający się z dwóch par nożyczek, połączonych ze sobą w ten sposób, iż można je otwierać, względnie zamykać, tylko równocześnie. Dwie osoby równocześnie badane otrzymują do wycięcia wzory każda osobno. Muszą one jednak wycinać je równocześnie każda swojemi nożyczkami. Rzecz jasna, iż praca obu osób musi być odpowiednio skoordynowana, gdyż wskutek wspomnianego połączenia nożyczek nie może każda z nich wycinać niezależnie od drugiej. W tych warunkach ujawnia się zdolność do przewodzenia jednej z badanych osób, lub ewentualnie przeciwnie — bierność i chętnie zdawanie się na kierownictwo drugiej osoby. — W Zakładzie Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu Warszawskiego stosowany jest do badań charakterologicznych nad dziećmi przyrząd, zbudowany na podobnej zasadzie, będący rodzajem kasy, do której dzieci wrzucają „pieniądz”. Kasa ma dwa przeciwległe otwory różnej grubości, a dwoje dzieci, siedząc naprzeciwko siebie, wrzuca każde do bliskiego mu otworu ten rodzaj pieniędzy, który odpowiada swą wielkością otworowi. Otwory kasy są jednak przykryte obracającą się na osi deseczką, która posiada jedną tylko szparę. Ażeby więc wrzucić pieniądze do kasy, trzeba ową deseczkę odpowiednio obrócić, przyczem, oczywiście, może tylko jedna osoba wrzucać do kasy pieniądze. Chcąc więc powrzucać pieniądze, muszą dzieci odpowiednio zorganizować czynność, przyczem może albo ujawnić się chęć współpracy i wzajemnych ustępstw na zasadzie równości, albo też dążenie jednego z bawiących się dzieci do supremacji.

23. Testy. Jako oddzielną podgrupę metod psychologii eksperymentalnej, stosowanych do poznania typu i charakteru, wymienić trzeba tak zwane testy. Testem nazywać można wprawdzie także próby, przeprowadzone przy pomocy ja-

kichs przyrządów, częściej jednak mówimy o testach tam, gdzie próby dokonywa się bez aparatów, ograniczając się ewentualnie do odpowiednio ułożonego arkusza testowego. Tego rodzaju testy charakterologiczne stosowane bywają szeroko w Ameryce, zwłaszcza testy układu Voelkera, May'a, Hartshorna i Cady'ego. Wymienimy dla przykładu tak zwany test uczciwości, stosowany przez jednego z powyższych autorów. Dziecko otrzymuje arkusz z narysowanymi kołami, a po przyjrzeniu się arkuszowi otrzymuje od eksperymentatora instrukcję, ażeby stawiało punkty w środek każdego z tych kół przy zamkniętych oczach. Eksperymentator nie kontroluje jednak dzieci, czy trzymają się one powyższej instrukcji, a wtedy mogą one, jeżeli mają skłonność ku temu, oszukiwać, stawiając punkty przy otwartych oczach, co, oczywiście, łatwo daje się rozpoznać. Inna próba tego samego rodzaju polega na tem, iż dziecko rozwiązuje jednego dnia pewne zadania, a na drugi dzień otrzymuje polecenie oceny uzyskanych rezultatów w ten sposób, iż otrzymuje zpowrotem arkusz z zadaniami, a równocześnie wzór z właściwem rozwiązaniem. Może ono wtedy, oczywiście, nadużyć wzoru nie do oceny wyników własnych, lecz do ich poprawienia, co łatwo może skontrolować eksperymentator, który w międzyczasie wynotował uzyskane przez dziecko przy pierwszej próbie wyniki. — Test charakterologiczny pani Downey został przetłumaczony na język polski i ogłoszony na łamach „Polskiego Archiwum Psychologii”, wobec tego nie będziemy z niego na tem miejscu zdawali już obszerniej sprawy.

Wspomnieć tu jeszcze trzeba osobno o próbach testowych, badających tak zwane *poczucia moralne*. Najbardziej znaną jest w tym względzie metoda Fernalda, modyfikowana później przez Jacobsohna-Laska i Hermsmeiera. Metody te polegają na tem, iż każe się dzieciom porządkować pewne postęпки według stopnia ich wartości moralnej:

dotadniej, względnie ujemnej. Dla ilustracji tej metody przytoczymy trzy historyjki, które opowiada dzieciom Descoeudres, a których treścią jest niewłaściwe zachowanie się dzieci, żądając uszeregowania tych historyjek według ciężkości winy. Oto one: a) Znalaziono w klasie przewrócony kałamarz. „Kto to zrobił” — pyta nauczyciel. Janek, który niechętnie wydaje swoich kolegów, odpowiada, że nic o tem nie wie, chociaż wiedział, kto to zrobił. b) Dziecko, którego rodzice są biedni, chępli się ciągle, jak piękne meble są w jego domu, jak wyborne tam podają potrawy, jak wspaniałą zabawkę kupił mu ojciec. c) Pawełek stłukł filiżankę. Kiedy oskarżają o to jego bracia, który sam został w pokoju, Pawełek milczy. — Tu należy dalej definjowanie pojęć etycznych, naprzykład „co to jest litość”, oraz podawanie różnic między pojęciami o treści etycznej, naprzykład „jaka jest różnica między skąpstwem a oszczędnością?”

Rzecz jasna, iż powyższe metody badają, ściśle biorąc, nie poczucie etyczne, lecz raczej zdolność etycznej oceny. Otóż zdolność sądu etycznego i poczucie etyczne mogą, jak to wiemy dobrze z potocznej obserwacji, nie pokrywać się ze sobą zupełnie.

23. Ankiety i arkusze obserwacyjne. Dalsze metody, to metody wszelkiego rodzaju ankiet, kwestjonariuszy, arkuszy obserwacyjnych, kart indywidualnych i t. d. W ankiecie takiej czy też w kwestjonariuszu zawarte są różne pytania, dotyczące osobowości danej jednostki, na które to pytania odpowiada albo badana osoba sama, albo też jej obserwator, a więc, naprzykład, nauczyciel. Istnieje obecnie już cały szereg kwestjonariuszy, służących do autodiagnozy charakterologicznej. Znany jest, naprzykład kwestjonariusz taki, ułożony przez Scholla. Dla ilustracji przytoczymy tu modyfikację tego kwestjonariusza, sporządzoną przez J. Bur-

kersrode i Kurta Ille w taki sposób, ażeby mógł być on wypełniony przez dzieci.

Nazwisko Data urodzenia Data wypełnienia.

1) Czy przeważną część wolnego czasu wolałbyś spędzać razem z innymi ludźmi, czy też sam dla siebie? Dlaczego?

2) Czy z obcymi ludźmi możesz odrazu nawiązać miłą rozmowę? Na czem polega to twojem zdaniem?

3) Czy wszystkim ludziom mówisz odrazu, co myślisz? Dlaczego?

4) Czy jesteś naogół zadowolony z siebie, ze swej natury i ze swej pracy?

5) Czy musisz nad tem, co masz zrobić, długo zastanawiać się? Dlaczego?

6) Czy natychmiast przyznajesz się, gdy zrobiłeś coś źle? Dlaczego?

7) Czy bywasz często smutny lub miewasz zły humor, nie wiedząc dobrze dlaczego?

8) Jak postępujesz, kiedy twój przyjaciel lub przyjaciółka nie jest takim, jak ty sobie pomyślałeś?

9) Czy gryziesz się długo, jeżeli jakaś rzecz nie układa się tak, jak ty sobie pomyślałeś? Dlaczego?

10) a) Co robisz, gdy ci ktoś zrobił coś złego?

10) b) Jak długo gniewasz się na drugich?

11) a) Jakie opowiadania czytasz najchętniej? Dlaczego?

11) b) Czy czytasz chętnie wiersze? Dlaczego?

11) c) Czy czytasz chętnie gazety? Dlaczego?

12) a) Czy często myślisz o tem, co mogłaby ci przynieść przyszłość? Dlaczego?

12) b) Czy myślisz sobie tak: rozmyślanie i zastanawianie się nie ma celu, trzeba w życiu wszystko brać i znosić, jak się wydarzy?

13) Który zawód jest twoim zdaniem najlepszy? Dlaczego?

14) Czy chciałbyś często zmieniać rodzaj pracy? Dlaczego?

15) Czy robi ci się smutno, gdy czytasz, słuchasz albo widzisz smutne historie? Jak długo jesteś wtedy smutny?

16) a) Czy marzysz chętnie? Budujesz chętnie zamki na lodzie?

16) b) Czy także w dzień?

16) c) O czym marzysz najchętniej?

17) a) Czy myślisz często o śmierci?

17) b) Przy jakich sposobnościach?

17) c) Czy masz lęk przed śmiercią? Dlaczego?

18) Co chciałbyś w swym życiu osiągnąć? Dlaczego?

Ankieta może być równie dobrze skierowana do osób badanych, jako też do badających, przyczem, oczywiście, charakter pytań musi być różny. Kartę indywidualną, względnie arkusz obserwacyjny wypełnia badacz. Arkusz obserwacyjny nie jest w tym wypadku właściwie środkiem badawczym. Ma on tylko to znaczenie, iż wyznacza teren obserwacji badającego i wskazuje mu ewentualnie te momenty, na które specjalnie zwrócić powinien uwagę. Dobrze sporządzony arkusz obserwacyjny może zrobić obserwację bardziej systematyczną, bardziej wyczerpującą. Niektórzy jednak stawiają wyżej od arkuszy obserwacyjnych tak zwane *w o l n e c h a r a k t e r y s t y k i*, przy których badacz nie jest skrupowany przy analizie osobowości i przy jej opisie żadnym narzuconym mu zgóry schematem, lecz może postępować tak, jak tego wymaga indywidualny, konkretny wypadek. Do arkuszy obserwacyjnych, względnie kart indywidualnych, dołączone bywają niekiedy osobne komentarze, wskazówki, które pouczają wypełniającego arkusz, jak należy bliżej rozumieć poszczególne rubryki kwestionariusza, względnie, jak prowadzić należy obserwację, by w sposób jak najbardziej trafny i pełny dać odpowiedź na wymienione w arkuszu pytania.

Zagadnienia, związane z zasadami układania kart indywidualnych i arkuszy obserwacyjnych, ich celowością i warto-

ścią, omawia obszerniej prof. Szuman w rozprawie pod tytułem „Podstawowe zagadnienia konstrukcji i wypełniania karty indywidualności”. Porusza je także praca Pawłowskiego-Warczaka p. t.: „Arkusz obserwacyjny”.

Z wydanych w Polsce, dość licznych już kart indywidualnych i arkuszy obserwacyjnych wymienimy, oprócz wspomnianego już arkusza Pawłowskiego-Warczaka, arkusz wydany przez Sekcję Psychologów Szkolnych przy Tow. Psychologicznem im. Józefy Joteyko, zaopatrzone w komentarz S. M. Studenckiego p. t.: „Jak obserwować dzieci”. Z zagranicznych wymienimy arkusz Decroly'ego, tłumaczony zresztą na język polski, oraz arkusz obserwacyjny Marty Murchow.

Gdy ktoś pokusi się o możliwie jak najbardziej kompletne zbadanie wszystkich sfer danej osobowości i wyniki badania przedstawi w systematyczny, uporządkowany sposób, mówimy o *p s y c h o g r a m i e*. Do pojęcia psychogramu zbliżone jest pojęcie *p r o f i l u p s y c h o l o g i c z n e g o*. Profil nie musi jednak wyczerpywać wszystkich właściwości duszy, a od psychogramu różni się jeszcze tem, iż usiłuje uwzględnić także *s t o p i e ń* badanych przez siebie właściwości, podając ich wielkość według pewnej skali; profil psychologiczny przyjmuje w ten sposób ostatecznie formę pewnej krzywej, która dla różnych jednostek ma kształt różny. Nazwę profilu psychologicznego wiążemy zwykle z nazwiskiem Rossolima, który pierwszy usiłował wykreślić profile psychologiczne osób, badanych wymyśloną przez siebie specjalną metodą.

24. Problem kształcenia charakteru. Zagadnienie rozwoju i kształcenia charakteru mało jest dotychczas rozświetlone. Jedni uważają dyspozycje, składające się na charakter, za wrodzone, co przesądzałoby właściwie możliwość urabiania charakteru. Na przeciwnym polu niekąd biegunie stają behawioryści amerykańscy z Watsonem na czele, a po czę-

ści także Adler i jego szkoła. Sprowadzają oni wrodzone zawiązki charakteru, a nawet uzdolnienia, do minimum, uważając rozwój osobowości za produkt wychowania. Również szkoła psychoanalityczna uznaje doniosły wpływ przeżyć, zwłaszcza z okresu wczesnego dziecięctwa, na formowanie się charakteru i rozwija swoistą teorię jego genezy. Uznaje ona przedewszystkiem decydujący wpływ wzoru rodziców, zwłaszcza ojca, na genezę sumienia. Pod działaniem wpływów wychowawczych tworzy się napięcie dynamiczne w duszy człowieka pomiędzy ideałem jaźni (*Ichideal*), czyli „nadjaźnią”, a nieufornowaną masą skłonności popędowych, tkwiących w sferze nieświadomej, którą to masę określa Freud jako „ono” (*Es*). Owa nadjaźń jest wcieleniem nakazów rodzicielskich, które przenikają do świadomości jako głos sumienia.

W ostatnim czasie zyskuje wielu zwolenników pogląd, że okres wczesnego dziecięctwa, łącznie nawet z okresem niemowlęctwa, ma zasadnicze znaczenie dla formowania się charakteru.

Niektórzy charakterolodzy idą p o s r e d n i ą d r o g ą, wyróżniając w charakterze z jednej strony składniki, nie podlegające wpływom wychowania, a z drugiej strony składniki, dające się rozwijać i urabiać. Tak naprzykład Kerschesteiner wyróżnia w charakterze z jednej strony zawiązki animalne (popędy i instynkty), a z drugiej strony zawiązki duchowe, których wymienia cztery, a mianowicie: siłę woli, jasność sądu, subtelność uczuciową oraz zdolność przejmowania się. Otóż jest on zdania, że siła woli i zdolność przejmowania się polegają na dyspozycjach wrodzonych, nie dających się urobić w sposób wydatny. Natomiast jasność sądu, a częściowo także subtelność uczu-

ciowa mogą podlegać kształceniu.—Kwestja możliwości kształcenia woli jest sporna. W każdym razie przeważa pogląd, iż wzmocnienia woli nie można uzyskać w wydatniejszym stopniu przez formalne jej kształcenie, a więc naprzykład przez skłanianie jej do heroicznych decyzji wbrew wszelkiego rodzaju motywom, lecz raczej przez stworzenie w duszy danego osobnika j a k n a j s i l n i e j s z y c h m o t y w ó w, które w danym wypadku spowodowałyby jego decyzję w kierunku zgodnym z przepisami etyki.

Kładzie się też nacisk na to, iż charakteru etycznego nie można rozwinąć drogą werbalizmu, a więc przez słowne zalecanie pewnych zasad postępowania i wskazywanie pewnych ideałów. Właściwą drogą kształcenia charakteru jest wdrażanie do pewnych form postępowania przez stwarzanie odpowiednich sytuacji. Uważa się też za rzecz bardzo potrzebną, ażeby reguły postępowania nie miały charakteru heteronomicznego, nie były narzucane zgóry, lecz wpływały z potrzeby regulowania współżycia w sposób jak najkorzystniejszy dla jednostki i ogółu, potrzeby odczutej spontanicznie przez uczestników młodocianej grupy. Z tego względu wychowanie w gromadzie uważa się jako jedynie wskazane w celu wyrobienia etycznego charakteru (stąd zalecanie tworzenia samorządów uczniowskich, sądów koleżeńskich i t. p.). Z chwilą, gdy w młodocianej jednostce rozwinię się zdolność poznawania samego siebie oraz samokrytyki, apeluje się do jej współpracy w formowaniu osobowości, wychodząc z założenia, iż osobowość należyście skryształizowana nie może być wyłącznie produktem oddziaływania otoczenia na jednostki, lecz częściowo także rezultatem ich własnych, świadomych dążeń, skierowanych do powyższego celu.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. FOERSTER FR. W.: Religja a kształcenie charakteru. Poznań.
2. OCHOROWICZ J.: O kształceniu własnego charakteru. Warszawa.
3. PAYOT J.: Kształcenie woli. Warszawa.
4. ZARZECKI L.: Charakter i wychowanie. Wyd. 2-e. Warszawa.
5. KARPOWICZ ST.:

- Wola i jej kształcenie. *Przegl. Pedag.*, 1892. 6. SCHOLTZ F.: Wady charakteru dziecięcego i ich leczenie. Przełożył I. W. Dawid. Warszawa, 1892. 7. Ks. ADAMSKI J.: O charakterze. Lwów, 1900. 8. DUGAS L.: Nieśmiałość. Tłum. K. Stołyhwo. Warszawa, 1900. 9. SMILES A.: O charakterze. Tłum. Przyborowski. Warszawa, 1906. 10. KREUTZ I.: Psychologia i psychopatologia włości w wieku dziecięcym i młodzieńczym. Lwów, 1914. 11. LELESZÓWNA H.: Typy umysłowe w psychologii świadczenia. *Prace Psych. T. II.* 1914. 12. LUBLINEROWA E.: Dziecko-włóczęga. Warszawa, 1922. 13. BYKOWSKI-JAXA L.: Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa. Warszawa, 1923. 14. STOŁYHWO K.: Analiza typów antropologicznych. Warszawa, 1924. 15. MIRSKI J.: Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle „freudyzmu”. Lwów, 1925. 16. HAMMAIDE A.: Metoda Decroly. Tłum. Górka. Wyd. 2-gie, 1932. 17. RUSK R.: Pedagogika eksperymentalna. Przełożył Z. Ziemiński. Lwów, 1926. 18. BŁACHOWSKI S.: Typologia ejdetyczna i jej znaczenie pedagogiczne. Poznań, 1927. 19. Ks. CIEMNIEWSKI J.: Poznanie i kształcenie charakteru. Wyd. 2-gie. Poznań, 1927. 20. STERN W.: Inteligencja dzieci i młodzieży. Warszawa, 1927. 21. BYCHOWSKI G.: Psychoanaliza. Lwów, 1928. 22. DĄBROWSKI P. Z.: Nauka o dziecku. Lwów, 1928. 23. DYBOWSKI M. Dr.: O typach woli, badania eksperymentalne. Lwów, 1928. 24. MYDLARSKI J. Dr.: Typy antropologiczne i metody ich ujmowania. Zagadnienia rasy. T. IV, 1928. 25. ROWID H. Dr.: Psychologia Pedagogiczna. Warszawa, 1928. 26. BLAUSTEJN L.: O okresie krnąbrności. *Przegl. Społ.*, 1929. 27. KACZYŃSKA M.: Przyczynek do psychologii porównawczej dziecka wiejskiego i miejskiego. *Oświata i Wychowanie*, 1929. 28. MYDLARSKI J. Dr.: Zagadnienia konstytucjonalizmu. Zagadnienia rasy. IV t., 1929. 29. ROŚIŃSKI B.: Spostrzeżenia z pogranicza antropologii i socjologii. *Kosmos. Serja B.* 1929. Zesz. II. 30. STERLING W.: Dzieci cudowne. Zwyródnienie rasy. 1929. 31. Tenże: Podstawy klasyfikacji typów klinicznych psychopatji ustrojowej. *Rocznik psychiatryczny*, zeszyt XI, 1929. 32. CHMAJ L.: Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej. 1930. 33. CZEKANOWSKI J.: Zarys antropologii Polski. Lwów, 1930. 34. MYŚLAKOWSKI Z.: Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze. Kraków, 1930. 35. PILTZ J.: O charakterze. Kraków, 1930. 36. PAWŁOWSKI-WARCZAK: Arkusz obserwacyjny. Tuchola, 1930. 37. SZUMAN S.: O historycznym charakterze rozwoju osobowości w przeciwieństwie do prawidłowej ewolucji psychicznej człowieka. *Polskie Archiwum Psychologii. T. III*, Nr. 1. Warszawa, 1930. 38. POPLAWSKI J.: Odrębność psychiki dziecka wiejskiego. *Ognisko Naucz.*, 1931. 39. STUDENCKI S. M.: Jak obserwować dzieci. Wyd. 2-gie, 1933. 40. Tenże: O typie psycho-fizycznym Polaka. *Kwartalnik Psychologiczny. Tom. II*, 1931. 41. DOWNEY E. J.: Indywidualny test woli-temperamentu. Warszawa, 1931. 42. BAILEY S.: Psychologia wieku dojrzewania. Wydanie 2-gie. Warszawa, 1932. 43. CRONER E.: Psychika młodzieży żeńskiej. Tłum. z niem. J. Kuchta i J. Lubomirowicz. Warszawa, 1932. 44. KERSCHENSTEINER GEORG.: Charakter, jego pojęcie i wychowanie. Warszawa, 1932. 45. STOŁYHWO K.: Zagadnienie rasy nordycznej w nauce i polityce. Toruń, 1932. 46. LANGHOLZ L. Dr.: Charakterologia w życiu szkolnym. Warszawa, 1932. 47. SZUMAN S.: Rozwój ruchów dziecka w wieku przedszkolnym i znaczenie tego rozwoju dla teorii i praktyki wychowania fizycznego. *Odbitka z mies. Wychowanie fizyczne.* Nr. 6, 7 i 8, 1932. 48. Tenże: Podstawowe zagadnienia konstrukcji i wypełniania karty indywidualności. Warszawa, 1932. 49. KUCHTA J.: Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego. Warszawa, 1933. 50. MAC CUNN J.: Kształcenie charakteru. Zagadnienia Etyczno-Pedagogiczne. Przełożyła Jętkiewiczowa. Lwów—Warszawa, 1933. 51. *Rocznik psychiatryczny zeszyt XX*, 1933. Sprawozdanie ze zjazdu psychj. w Choroszczy, poświęconego zagadnieniom charakteru.
52. HEALY W.: *Reconstructing behavior in youth.* New-York. 53. DAVENPORT CH. B.: *The feebly inhibited. Nomadism, or the wandering impulse with special*

reference to heredity inheritance of temperament. Washington, 1915. 54. IOWA PLAN: Character education methods. Washington, 1922. 55. SHAND A.: The Foundations of Character. London, 1926. 56. ROBACK. A. Dr.: Bibliography of Character and Personality. Cambridge, 1927. 57. Tenze: The Psychology of Character. London, 1931.

58. LASURSKI A.: Ueber das Studium der Individualität. Leipzig, 1912. 59. ELSSEN-HANS T.: Charakterbildung. Leipzig, 1920. 60. JACOBSON-LASK L.: Ueber die Fernald'sche Methode zur Prüfung des sittlichen Fühlens. Leipzig, 1920. 61. JUNG C. G.: Psychologische Typen. Zürich, 1921. 62. STERN W.: Differentielle Psychologie. Leipzig, 1921. 63. ADLER A. Dr.: Ueber den nervösen Charakter. München, 1922. 64. MEUMANN E.: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig, 1922. 65. UTITZ E.: Charakterologie. Charlottenburg, 1925. 66. EWALD G. Dr.: Temperament und Charakter. Berlin, 1924. 67. PENDE N.: Konstitution und innere Sekretion. Leipzig, 1924. 68. ABRAHAM KARL Dr.: Psychoanalytische Studien zur Charakterbildung. Leipzig, 1925. 69. RUTZ O.: Vom Ausdruck des Menschen. Celle, 1925. 70. HOFFMANN H.: Das Problem des Charakteraufbaus. Berlin, 1926. 71. FREUD S.: Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Leipzig, 1926. 72. KRETSCHMER E.: Körperbau und Charakter. Berlin, 1926. 73. PRINZHORN H.: Um die Persönlichkeit. Heidelberg, 1927. 74. DÖRING M.: Pädagogisch-Psychologische Arbeiten. T. XVI (praca zbiorowa o typach dzieci). Leipzig, 1927. 75. ADLER-FURTMÜLLER: Heilen und Bilden. München, 1928. 76. KLAGES L.: Die Grundlagen der Charakterkunde. Leipzig, 1928. 77. KIRSCH M.: Konstitution und Charakter. Leipzig, 1928. 78. SESEMANN H.: Der Kerl- (Mutter-) Typus und Schalk- (Hetären-) Typus. Weimar, 1928. 79. DEHN D.: Proletarische Jugend. Berlin, 1929. 80. JAENSCH E.: Grundformen menschlichen Seins. Berlin, 1929. 81. KUNZE B.: Charaktertests. 1929. 82. SEIFERT F.: Charakterologie. München, 1929. 83. PFAHLER G.: System der Typenlehren. Leipzig, 1929. 84. REININGER K.: Das sociale Verhalten von Schulneulingen. Wien, 1929. 85. WOLFF H.: Die Kinderzeichnung nach Inhalt, Form und Farbe. Weimar, 1929. 86. KELLER A.: Kind und Umwelt. Anlage und Erziehung. Leipzig, 1930. 87. KRASUSKY W. S.: Konstitutionstypen der Kinder. Berlin, 1930. 88. KÜNKEL F.: Einführung in die Charakterkunde. Leipzig, 1930. 89. STERN W.: Studien zur Personwissenschaft. Leipzig, 1930. 90. HERMSMEIER F.: Experimentell-psychologische Untersuchungen zur Charakterforschung. Leipzig, 1931. 91. SPRANGER E.: Psychologie des Jugendalters. Leipzig, 1931. 92. WEXBERG E.: Individualpsychologie. Leipzig, 1931. 93. Tenze: Sorgenkinder. Leipzig, 1931. 94. DÖRING W. A.: Psychologie der Schulklasse. 1932. 95. KRONFELD A.: Lehrbuch der Charakterkunde. Berlin, 1932. 96. RICHARD KIENZLE: Das bildhafte Gestalten als Ausdruck der Persönlichkeit. Esslingen a. N., 1932. 97. KROH O.: Experimentelle Beiträge zur Typenkunde. B. I, II, III. Leipzig, 1932. 98. BURKERSRODE J. und KURT J.: Charakterbeurteilung von Kindern und Jugendlichen auf Grund typologischer Betrachtungsweise. Leipzig, 1933.

99. LA BRUYÈRE: Les caractères. Paris. 100. GILLET P.: L'éducation du caractère. Paris. 101. PRINCE M.: La dissociation d'une personnalité. Paris, 1911. 102. SIGAUD C.: La forme humaine. Paris, 1914. 103. QUEYRAT F.: Les caractères et l'éducation morale. Paris, 1920. 104. PAULHAN FR.: Les caractères. Paris, 1923. 105. RIBOT TH.: Les maladies de la personnalité. Paris, 1924. 106. LEVY P. E. Dr.: L'éducation rationnelle de la volonté. Paris, 1925. 107. MAC AULIFFE L. Dr.: Les tempéraments. Paris, 1926. 108. BINET A.: Les idées modernes sur les enfants. (Jest tłumaczenie polskie). Paris, 1927. 109. CRÉPIEUX-JAMIN J.: L'écriture et le caractère. Paris, 1928. 110. JANET P.: L'évolution psychologique de la personnalité. Paris, 1929. 111. RIBOT TH.: La psychologie des sentiments. Paris, 1930. 112. BOVEN W. Dr.: La science du caractère. Neuchatel, Paris, 1931.

113. LESHAFT P.: Siemiejnoje wospitanje niebionka. St. Petersburg, 1910. 114. ŁAZURSKIJ A.: Oczerk nauki o charakterach. Petrograd, 1917.

ZADANIA PSYCHOLOGJI PEDAGOGICZNEJ.

napisał

Dr. STEFAN BALEY

Prof. Uniw. w Warszawie

1. Ewolucja poglądów na cele psychologii pedagogicznej. Stosunek psychologii pedagogicznej do psychologii ogólnej oraz do psychologii rozwojowej. Pomimo, iż pojęcie psychologii pedagogicznej (wychowawczej) nie jest pojęciem nowym, należyte ujęcie istotnych zadań psychologii wychowawczej wyjaśnia się dopiero w chwili obecnej. To też, jeżeli porównamy dość liczne już dzisiaj podręczniki psychologii wychowawczej, to okaże się, iż różnią się one między sobą dość znacznie pod względem układu i treści, którą się zajmują. Należyte zrozumienie tej sytuacji wymaga rozpatrzenia sprawy z historycznego punktu widzenia.

Oddawna istniało przekonanie, iż wiadomości z zakresu psychologii mogą mieć zarówno w teorii, jako też w praktyce pedagogicznej pewne znaczenie. Stąd wysunięto postulat, ażeby „z a s t o s o w y w a ć” psychologję do zagadnień wychowawczych. Postulat ten realizowano w pierwszych podręcznikach psychologii wychowawczej w sposób dość prymitywny i niepozbawiony pewnej naiwności. Owe najdawniejsze podręczniki przedstawiają się w ten sposób, iż są one właściwie podręcznikami psychologii ogólnej, które od zwykłych podręczników tejże nauki tem się tylko różnią, że autor od czasu do czasu, sfor-

mułowawszy pewne prawo psychologiczne, robi „wstawkę” o możliwym „zastosowaniu” tego prawa w dziedzinie wychowawczej i zwraca na tę możliwość uwagę pedagogowi.

Wyraźny zwrot w traktowaniu psychologii pedagogicznej zaznacza się od tego momentu, gdy psychologii „ogólnej”, „czystej”, „teoretycznej” zaczęły przeciwstawiać się coraz wyraźniej, żądając dla siebie prawa samoistnego bytu, różne gałęzie tak zwanej „s t o s o w a n e j”, „p r a k t y c z n e j” psychologii. Okazało się mianowicie na różnych terenach, iż proste tylko stosowanie praw i zasad ogólnop psychologicznych nie wystarcza, jeżeli pewną konkretną dziedzinę życia ludzkiego usiłujemy przeświecić dokładnie pod względem jej struktury psychologicznej. Gdy naprzykład wysunęło się zagadnienie badania wiarygodności zeznań świadków przez psychologów, okazało się, iż ktoś, uzbrojony jedynie w prawdy psychologiczne, zawarte w podręcznikach ogólnej psychologii, nie okazuje w analizie konkretnych wypadków przewagi nad niepsychologiem, a więc tak zwanym laikiem. Chcąc poznać prawa psychologiczne, rządzące zeznaniami świadków, chcąc poznać ich różne typy, trzeba zająć się specjalnie tą dziedziną, tworząc w ten sposób odrębną gałąź psychologii.

Jednakowoż nie sam tylko swoisty, ściśle ograniczony zakres badań cechuje daną gałąź stosowanej psychologii. Charakteryzuje ją zazwyczaj ponadto jeszcze odrębna, swoista metoda badań. Chcąc być przydatną dla życia, musi dać gałąź stosowanej psychologii operować pojęciami i funkcjami o charakterze bardziej pełnym i do życia zbliżonym, aniżeli to czyni na terenie swoich badań psychologia ogólna.

Psychologia stosowana nie w każdym wypadku może sobie pozwalać na to, ażeby fenomeny i pojęcia, które operuje, rozkładać na możliwie najprostsze elementy tak, jak to jest zawsze zwyczajem psychologii ogólnej. Gubiąc się bowiem w takiej analizie, psychologia stosowana nie doszłaby zapewne nigdy do rozwiązywania praktycznych zagadnień, a to właśnie jest jej istotnym celem. Godzi się więc operować pojęciami nawet mniej precyzyjnymi, byleby nie zbyt oderwanymi od życia. Jest to zasługą psychologa i filozofa *W illi a m a S t e r n a*, iż w sposób jasny zanalizował stosunek psychologii stosowanej do psychologii ogólnej i uchwycił istotne, zachodzące tu różnice (*W. Stern, „Angewandte Psychologie”* r. 1903).

Uwagi powyższe rzucają światło na stosunek psychologii wychowawczej do psychologii ogólnej, bowiem psychologia wychowawcza jest właśnie jedną z gałęzi psychologii stosowanej.

Skoro stawało się coraz bardziej jasnym, iż *p s y c h o l o g j a p e d a g o g i c z n a* nie może być pojęta jako psychologia ogólna z dołączeniem pedagogicznych zastosowań, i że teoria i praktyka wychowania mogą mieć prawdziwą korzyść z badań psychologicznych dopiero wtedy, gdy wejdą one całkowicie na teren, na którym działalność wychowawcza się aktualizuje, — wysunęła się *n o w a k o n c e p c j a* zadania psychologii pedagogicznej, mniej lub więcej wyraźnie sformułowana.

Wydało się mianowicie, iż psychologia stworzy właściwą podstawę wychowania nie wtedy, gdy ograniczy się do badań nad psychiką człowieka wogóle, lecz gdy zajmie się specyficznymi właściwościami duszy ludzkiej w tym okresie, w którym ona staje się w największej mierze przedmiotem wychowawczych zabiegów, a więc w fazie dzieciństwa i w fazie dojrzewania. Uznano, iż obowiązkiem psychologii w odniesieniu do pedagogiki jest *z b a d a n i e p s y c h i k i d z i e c k a*, jako przedmiotu wychowawczych poczynań, i że to właśnie jest głównym zadaniem pedagogicznej psychologii. W związku z tą koncepcją spotkamy podręczniki psychologii pedagogicznej, które nie są już powtórzeniem zasad psychologii ogólnej, a zato przeważną ilość miejsca poświęcają analizie psychiki dziecięcej. Psychologia pedagogiczna zlewa się tu w dużej mierze z psychologią rozwojową.

2. Zadania psychologii wychowawczej w ujęciu współczesnym. Stosunek psychologii wychowawczej do pedagogiki. Jest jednak rzeczą jasną, że jakkolwiek znajomość psychiki dziecka jest bez wątpienia szczególnie ważna dla wychowawców, i to zarówno dla praktyka, jak teoretyka, to przecież psychologia rozwojowa żadną miarą nie wyczerpuje jeszcze zakresu psychologii wychowawczej, a nawet, ściślej rzecz biorąc, do niej nie należy, chociaż stoi blisko jej progu. Wszak można zgłębiać psychikę dziecka, porównując ją naprzykład z psychiką zwierzęcą, nie myśląc zupełnie o wychowawczych zagadnieniach. I trudno naprawdę czyste badania psychiki dziecięcej, nie wkraczające zupełnie na teren wychowawczych zagadnień, uznać za integralną część samej psychologii pedagogicznej.

Obecnie staje się dla nas rzeczą coraz bardziej oczywistą, że psychologia pedagogiczna *z a c z y n a s i ę* dopiero tam, gdzie psycholog obiera sobie jako temat główny jakiś *f r a g m e n t w y c h o w a w c z e g o p r o c e s u*.

Psychologja, która ma prawo nazywać się wychowawczą, musi mieć jako swój główny temat psychologiczną s t r u k t u r ę z j a w i s k w y c h o w a w c z y c h. Inna rzecz, iż pracownik, poruszający się na terenie zagadnień psychopedagogicznych, musi w praktyce niejednokrotnie zbaczać na teren psychologii rozwojowej i musi sam rozwiązywać należące tu zagadnienia. Dziać się to będzie zawsze wtedy, gdy — co się niejednokrotnie wydarza — stanie on wobec pewnej luki w aktualnym stanie psychologii rozwojowej, luki, która pozbawia go podstawy do należytego przeświadczenia zjawiska wychowawczego, będącego przedmiotem jego zainteresowań. W ten sposób tłumaczą się ekskursje psychopedagoga na teren psychologii rozwojowej, a nawet psychologii ogólnej. Jakkolwiek często konieczne, są to przecież tylko dygresje.

Naogół zatem oddzielenie, przynajmniej w teorii, psychologii pedagogicznej od psychologii rozwojowej nie będzie rzeczą trudną. Przyznać jednak trzeba, iż w pewnych wypadkach zagadnienia obu tych gałęzi psychologii zazębiają się tak ściśle o siebie, iż przeprowadzenie pomiędzy nimi wyraźnej linii demarkacyjnej nie jest możliwe. Odnosi się to mianowicie do tych wypadków, gdy w trakcie rozwoju psychicznego jednostek wylaniają się spontanicznie pewne zjawiska, które z natury rzeczy przeradzają się w pewne fakty wychowawcze. Psychopedagog zmuszony jest oczywiście zająć się takim fenomenem, starając się przez analizę wyłuskać z niego wszystko to, co ma jakąś wychowawczą doniosłość. Przykładem może tu być rozpatrywane obecnie chętnie przez psychologię rozwojową zjawisko „u w i e l b i a n i a”, („adoracji”, „zadurzenia”), występujące nierzadko u pokwitających, a skierowane ku osobom nieco starszym. Otóż jakkolwiek fenomen adoracji, wzięty jako całość, nie jest fenomenem wychowawczym, to przecież momenty wychowawcze tkwią w nim

w sposób utajony prawie zawsze. Dziewczynka, adorująca swoją nauczycielkę, mimowoli naśladuje ją, upodabnia się do niej, „identyfikuje” się z nią, przez co oczywiście urabia się jakoś i kształci. Równocześnie stosunek adoracyjny potęguje skuteczność ewentualnych wychowawczych zabiegów ze strony nauczycielki. Będzie więc rzeczą zrozumiałą, iż psychologja wychowawcza będzie musiała fenomeny tego rodzaju, należące właściwie do psychologii rozwojowej, wziąć w orbitę swoich dociekań. Takie mu zazębianie się zagadnień daje wyraz określenie psychologii pedagogicznej przez niektórych autorów, jako „nauki granicznej pomiędzy pedagogiką a psychologią ogólną, względnie rozwojową” (Tumlirz). Centralnym, istotnym zadaniem psychologii wychowawczej jest analiza psychologiczna wychowawczych zjawisk i w ten sposób zadanie to bywa już dziś ujmowane przez większość badaczy. Tak wspomniany już autor (Tumlirz) wymienia jako główne zadanie psychologii wychowawczej „wyklarowanie duchowego stosunku, zachodzącego pomiędzy wychowawcą i wychowankiem” (względnie wychowankami). Niektórzy autorowie zamiast terminu „psychologja wychowawcza” używają zamiennie terminu „psychologja wychowania”, przez co od razu wyznaczony zostaje przedmiot tej nauki. Jak wiadomo, wielu współczesnych teoretyków wychowania posługuje się chętnie pojęciem „aktu wychowawczego” (na przykład Moog). Zgodnie z taką terminologią bywa też psychologja pedagogiczna określana jako psychologja aktu wychowawczego. Inni pedagogowie posługują się dziś chętnie terminem „kształcenia”, jako zasadniczym pojęciem pedagogiki (Kerschensteiner). W dostosowaniu do tej terminologii można określić psychologję wychowawczą jako psychologję procesu kształcenia (Döring). Opracowanie poszczególnych metod kształcenia i samokształcenia jest zadaniem pedagogiki; analiza procesu

kształcenia na prostsze funkcje psychologiczne, które się nań składają, i zbadanie praw i warunków ich przebiegu będzie zadaniem psychologii pedagogicznej.

To, co mówiliśmy przed chwilą, okazuje nam zależność sposobu zdefiniowania psychologii pedagogicznej od koncepcyj pedagogicznych, do których psycholog się przychyła. Psychologia pedagogiczna, pozostając stale w ścisłym związku z pedagogiką, zależna jest w szczegółowym ujęciu swoich zadań od konstrukcji pojęciowych, charakteryzujących teorię pedagogiczną danej epoki. Skoro zapatrywania pedagogów na punkt ciężkości procesów wychowawczych rozwijają się i ulegają zmianie, to zmiany te odbiją się też na szczegółowym programie psychologii pedagogicznej. A gdy teoretyk wychowania odszuka źródło wychowawcze tam, gdzie go dotychczas nie dostrzegano, to wtedy także musi psychopedagog wkroczyć na ten teren, by zbadać jego strukturę psychologiczną. Gdy osi obrótu dawniejszej pedagogiki było pojęcie uczenia się, to psychologia wychowawcza uważała za swe główne zadanie psychologiczną analizę tego procesu. Jeszcze w znanym bardzo i słusznie cennym podręczniku psychologii pedagogicznej, napisanym przez Thorndike'a, analiza procesu uczenia się najwięcej zajmuje miejsca. Kiedy zaś obecnie pojęcie uczenia się ustępuje w wywodach pedagogów na dalszy plan, a częściej natomiast mówi się o kształceniu i o aktach pedagogicznych, to pojęcia te także w psychologii pedagogicznej zajmować zaczynają dominujące miejsce. Gdy pedagogika współczesna, w odróżnieniu od dawniejszej, kładzie większy nacisk na wychowawcze oddziaływanie grupy, to i psychologia wychowawcza, stosując się do tego stanu rzeczy, usiłuje zanalizować psychologiczną strukturę wychowawczych wpływów śródgrupowych.

Jako przykład nowoczesnego programu psychologii pedagogicznej może

nam służyć program, zawarty w podręczniku tejże nauki, napisanym przez Döringa. Zdaniem tego autora obejmuje psychologia pedagogiczna następujące cztery działy: 1) Psychologia dziecka szkolnego. 2) Psychologia nauczyciela. 3) Psychologia wspólnoty szkolnej, względnie klasy szkolnej. 4) Psychologia dóbr kulturalnych, będących podstawą kształcenia. Ten drugi punkt zawiera w sobie jeszcze trzy „podpunkty”, pozostające w związku z trzema rodzajami aktów kształcących, których podmiotem jest nauczyciel: a) postępowanie obserwujące i oceniające, b) postępowanie nauczające, c) postępowanie wychowujące.

W myśl dotychczasowych rozważań możemy zatem powiedzieć, iż punktem zbieżnym wszelkich badań psychopedagogicznych powinna być psychologiczna analiza kontaktu wychowawczego, pojętego jako specjalny wypadek kontaktu społecznego. Psychologia wychowania bada warunki, w których obcowanie człowieka z człowiekiem, a specjalnie starszego z młodszym, oddziaływa wychowawczo na młodszego. Śledzi ona funkcje psychiczne, które w tym wypadku są aktywne. Psychologiczna analiza kontaktu wychowawczego powinna być przeprowadzona w pierwszym rzędzie w odniesieniu do tych warunków, w których usiłowania wychowawcze zjawiają się w sposób spontaniczny, a nie dopiero jako obowiązek, związany z pewnym zawodem; a więc najpierw w obcowaniu rodziców z dziećmi, a także rodzeństwa między sobą. Badaniu ulec powinny wrodzone różnice w zdolności wywierania wychowawczego wpływu oraz podatności na wpływy wychowawcze. Psychologia pedagogiczna bada dalej mechanizm psychologiczny wpływu środowiska na rozwijającą się jednostkę ludzką. Na tym punkcie styka się psychologia pedagogiczna z socjologią wychowania. W dalszej linii bada psychologia pedagogiczna psychologiczne podstawy instytucyj i stosunków wychowawczych,

stworzonych przez społeczeństwo specjalnie w celu kształcenia młodych. Psychologia pedagogiczna analizuje osobowość nauczyciela - wychowawcy oraz osobowość ucznia- wychowanka z punktu widzenia stosunku wychowawczego. Typy nauczycieli i typy uczniów muszą być odróżnione i poklasyfikowane. Muszą być zbadane rodzaje oddziaływań wychowawczych w związku z różnicami typologicznymi wychowawców i wychowanków.

Zajmuje się też psycholog w dalszej linii strukturą psychologiczną oddziaływania wychowawczego grupy na jednostkę. Zkolei bada psychologia wychowawcza psychologiczne podstawy przyswajania sobie przez młodych wszelkiego rodzaju dóbr kulturalnych, a więc różnych wartości etycznych, estetycznych i religijnych, a dalej wszelkiego rodzaju wiadomości, umiejętności i sprawności. Należy tu to, co w Ameryce nazywają zazwyczaj psychologią przedmiotów szkolnych. Tu należy także psychologia uczenia i uczenia się, zwłaszcza uczenia się pod kierunkiem; wreszcie psychologia samokształcenia.

O ile psychologia pedagogiczna w badaniach swoich posługuje się eksperymentem, wchodzi ona często w bardzo ścisły kontakt z pedagogiką eksperymentalną, z którą bywa niekiedy mieszana. Należy jednak ustalić pewną linię demarkacyjną między temi dwiema gałęziami nauki. Pedagogika eksperymentalna śledzi, w ścisłych warunkach eksperymentu, wyniki pewnych zabiegów pedagogicznych, aby w sposób dokładny oszacować ich wynik. Nie jest ona jednak przytem obowiązana zdawać sprawę z psychologicznych procesów, które prowadzą do uzyskania pewnego wychowawczego skutku. Eksperyment psychologiczny natomiast usiłuje przeciwnie te właśnie czynniki doprowadzić do ujawnienia (por. Simon, „Pédagogie Expérimentale”).

3. Psychologia pedagogiczna jako nauka praktyczna. Pozostaje jeszcze do

rozpatrzenia kwestja, czy psychologia pedagogiczna powinna ograniczać się do psychologicznej analizy danych faktów wychowawczych, czy też obowiązana jest ona dawać pewne wskazówki, przeznaczone dla praktyki wychowawczej.

Tę drugą ewentalność ma na myśli Claparède, gdy mówi o psychotechnice w obrębie psychopedagogiki (Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna). Zadaniem psychotechniki byłoby naprzykład podanie racjonalnych sposobów kształcenia pamięci, względnie najbardziej ekonomicznego sposobu przyswojenia sobie pewnego pamięciowego materiału. Nie ulega wątpliwości, iż praca psychologii pedagogicznej skupić się musi przede wszystkim około zanalizowania faktów już istniejących w praktyce pedagogicznej. Jest to zadanie, od którego spełnienia jesteśmy w tej chwili jeszcze bardzo daleko. W wielu wypadkach wystarczy, gdy psycholog zbada mechanizm psychologiczny pewnych zjawisk wychowawczych i ustali panujące tam zależności. Konsekwencje wychowawcze nasuwają się wtedy zazwyczaj bezpośrednio same i wyłowienie ich może psycholog pozostawić już pedagogowi. Skoro naprzykład psycholog wykaże, iż psychika młodzieży, ulegając zmianie w miarę rozwoju, staje się w różnym stopniu podatna na wpływy różnych typów osobowości wychowawców, to stąd już bezpośrednio nasuwa się postulat, by dostosować osobowość wychowawcy do fazy rozwojowej wychowanków.

Może jednak w pewnych wypadkach psycholog stawiać sobie świadomie jakiś praktyczny cel. Przyjmując naprzykład za pedagogicznie uprawniony postulat, by dziecko lub młody człowiek opanował jakiś obcy język, względnie kilka języków, może psycholog postawić sobie jako cel zbadanie, w jakim wieku życia przyswojenie to da się przeprowadzić najłatwiej i najtrwalej, jakie tempo przyswajania i jaki porządek odpowiadają najlepiej psychicz-

nym właściwościom dziecka, czy młodego dziecka, a w razie przyswajania sobie kilku języków, może psycholog postawić sobie znów za zadanie ustalanie wzajemnego stosunku czasowego przyswajania tak, aby nie tylko nie nastąpiło wzajemne zahamowanie tych procesów, lecz aby osiągnięte zostało jak największe, wzajemne, korzystne oddziaływanie. Psycholog, interesujący się pracą szkolną, niejednokrotnie musi sobie stawiać zadania tego rodzaju. One to głównie składają się na **p s y c h o d y d a k t y k ę**, będącą specjalną gałęzią psychopedagogiki.

4. Znaczenie psychologii pedagogicznej. Nasuwa się teraz jeszcze pytanie, jakie znaczenie ma psychologia wychowawcza jako jedna z gałęzi wiedzy ludzkiej. Odpowiedź na to pytanie dały nam już właściwie poprzednie nasze rozważania. Zatrzymamy się jednak jeszcze dodatkowo na chwilę nad tą kwestją. Psychologia wychowawcza odgrywa przede wszystkim rolę **p o m o c n i c z ą** w stosunku do **p e d a g o g i k i**. Przepisy wychowawcze muszą być tak ułożone, by naciskiem swoim nie zniekształciły osobowości młodego człowieka, by nie nadużyły tkwiącej w nim energii psychicznej, powodując w ten sposób jej wyczerpanie, względnie zahamowanie; przeciwnie mają dać tej formującej się osobowości możliwość jak najszerszej ekspansji i pełnego rozkwitu. By więc takie przepisy ułożyć, jest rzeczą niezbędną zdać sobie sprawę z tego, jakie czynności i dyspozycje psychiczne wchodzi w grę przy stosowaniu się do tych przepisów i w jakim stopniu są one w tym wypadku zaangażowane.

Musi istnieć harmonia pomiędzy tem, czego przepis wychowawczy żąda, a tem, co psychika młodego człowieka w danym momencie może ze siebie wyłonić. Zadaniem psychologii wychowawczej jest stworzyć **p o d s t a w ę** do **t e j h a r m o n j i**, dając pedagogowi do rąk należyłą wiedzę o siłach i zasobach, którymi dysponuje. Im bardziej

skomplikowany jest zabieg wychowawczy, stosowany przez pedagoga, tem bardziej potrzebna jest znajomość mechanizmów psychicznych, których działanie warunkuje skuteczność zabiegów. W związku z tem widzimy, iż liczne teorie i systemy wychowawcze współczesne powołują się — celem uzasadnienia swoich poczynań — częstokroć na pewne psychologiczne tezy i widzimy razem, jak krytyka owych teorii stara się przedewszystkiem podważyć ich psychologiczną podbudowę.

Jako przykład posłużyć może dyskusja o wartości systemu wychowawczego pani Montessori. System ten zakłada, iż teza psychologiczna o rzekomej wybujałości fantazji dziecka i płynącym stąd rzekomo jego zainteresowaniu światem baśniowym, jest fałszywą; zainteresowanie to nie ma, zdaniem Montessori, charakteru spontanicznego, lecz jest czemś sztucznie narzuconem dziecku przez starszych. Z tej racji odrzuca Montessori w swoim systemie oddziaływanie na fantazję dziecka, kształcąc raczej jego zmysły. Krytyka systemu p. Montessori, dokonana między innymi przez W. Sterna, usiłuje obalić przede wszystkim podstawową tezę jej systemu, dotyczącą zainteresowań, ma zatem psychologiczny charakter.

Świat zjawisk pedagogicznych kryje w sobie jednak **w i e l e p r o b l e m ó w p s y c h o l o g i c z n y c h**, które mogą zainteresować psychologa bez względu na możliwość uzyskania z ich rozwiązania jakichś praktycznych korzyści. Czy istnieje instynkt wychowawczy i czy, jeżeli istnieje, jest on tylko przywilejem kobiety, czy też także i mężczyzny? Oto przykład takiego pytania, które żywo interesuje wielu psychologów, a które dotychczas nie zostało rozwiązane. Na czem polega tak zwany talent pedagogiczny? Czy jest on jakąś dyspozycją wrodzoną, czy też może być nabyty przez studjum i ćwiczenie? Jaka jest psychologiczna struktura wychowawczych uzdolnień? Czy wcho-

dzą tu w grę jakieś swoiste, specyficzne funkcje psychiczne i czy charakteryzują one wyłącznie rodzaj ludzki, czy też odszukać je można także w świecie zwierzęcym? Wszystko to są pytania

niezwykle ciekawe, interesujące same przez się, niezależnie od znaczenia, jakie ich rozwiązanie mieć może dla praktyki wychowawczej.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. SULLY JAKÓB: Psychologia wychowawcza. Warszawa, 1905 (przekład).
2. ROWID HENRYK: Psychologia pedagogiczna. Warszawa, 1930. (Wydanie II).
3. THORNDIKE EDWARD J.: Educational Psychology I, II, III, New-York, 1921.
4. Tenże: Educational Psychology. New-York, 1923. 5. GATES ARTUR: Psychology for students of education. New-York, 1925. 6. SANDIFORD PETER: Educational Psychology. London, 1929.
7. STÖSSNER ARTUR: Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. Leipzig, 1921.
8. MEUMANN ERNST: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. I, II, III. Leipzig, 1922. 9. GRUNWALD GEORG: Pädagogische Psychologie. Berlin, 1925. 10. DÖRING WOLDEMAR OSKAR: Pädagogische Psychologie. Osterwieck, 1929. 11. RUTTMANN W. J.: Die Methoden der pädagogischen Psychologie. Halle, 1930. 12. TUMLIRZ OTTO: Pädagogische Psychologie. Leipzig, 1930.
13. CLAPARÈDE ED.: Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Geneva, 1926. (11-te wydanie — istnieje przekład polski tego dzieła dokonany przez M. Górską w roku 1927). 14. LA VAISSIÈRE J.: Psychologie pédagogique. Paris, 1921.

METODY PSYCHOLOGJI PEDAGOGICZNEJ

napisał

Dr. STEFAN SZUMAN

Prof. Uniw. Jagiell. w Krakowie

CZĘŚĆ OGÓLNA

1. Wstęp. Konieczność poznania wychowanka i opanowania odpowiednich do tego metod. Jednym z głównych zadań psychologii pedagogicznej jest psychologiczne poznanie przedmiotu wychowania czyli dziecka, rozwijającego się umysłowo i duchowo pod działaniem wpływów wychowawczych, a więc szczególnie ucznia. Chcąc wychować, trzeba znać dobrze tego, którego się zamierza kształcić i duchowo urabiać. Wychowanek nie jest bezkształtnym, biernym tworzywem, które można przekształcać, jak się zechce. Można nań skutecznie oddziaływać tylko w miarę tego, jak się potrafi nawiązać do jego skłonności i naturalnych dążeń, jak się zdoła pobudzić i zużytkować drzemiące w nim możliwości. Wychowawca musi zatem dobrze znać wychowanka, a jedną z naczelnych zasad, którymi się zawsze powinien kierować, jest prawda zawarta w następującym zdaniu Rousseau'a: „*Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très sûrement vous ne les connaissez pas*”¹⁾).

Znajomość ucznia może być troja-

kiego rodzaju: ogólna, rozwojowa i indywidualna. Trzeba, po pierwsze, zapoznać się z psychologią człowieka wogóle, a dziecka w szczególności; trzeba, po drugie, znać strukturę psychiczną, oraz zdolności i dążenia psychiczne dzieci na różnych szczeblach rozwoju, t. j. w różnym wieku; a po trzecie, trzeba umieć poznać indywidualność psychiczną, odrębną duchową fizjognomię każdego ucznia. Wychowanie musi się innemi słowy przystosowywać do praw i dążeń, jakie cechują psychikę ludzką w ogólności, musi pozatem kierować się stopniem rozwoju poszczególnych uczniów lub grup (wiek inteligencji i poziom psychiczny klasy), wkońcu musi się liczyć z każdym jeszcze wychowankiem, jako z odrębną indywidualnością. Metody i sposoby poznania ucznia mają zatem na celu wniknięcie w psychikę dziecięcą z tych trzech wymienionych punktów widzenia.

Metody badania i poznawania ucznia mogą mieć dwojaki cel: naukowy i praktyczny. Chodzi bowiem albo o to, aby za pomocą ścisłych naukowych metod zbadać psychikę dziecka i ustalić pewne prawa i punkty widzenia, którymi się wychowawca w swych poczynaniach i w swych dążeniach do

¹⁾ „Zacznijcie więc przedewszystkiem lepiej poznawać i obserwować waszych uczniów, bo z całą pewnością nie znacie ich”.

poznania wychowanków zawsze będzie mógł kierować, albo też o praktyczne, nietyle naukowo interesujące i teoretycznie zasadnicze, ile dla konkretnej praktyki wychowawczej ważne i płodne badanie i poznawanie wychowanków. Wychowawca ma się zapoznać z metodami przez naukę opracowaniami, aby je stosować dla potrzeb praktycznych.

Ponieważ „Encyklopedia Wychowania” ma przede wszystkim na celu praktyczne potrzeby nauczyciela, więc w opisie metod psychologiczno-pedagogicznych położymy nacisk przede wszystkim na te sposoby i metody badania i poznawania uczniów, które przez nauczyciela w jego praktyce mogą być skutecznie i stosunkowo łatwo i owocnie stosowane.

2. Ogólne informacje o metodach badania dziecka. Metody mają na celu poznanie czegoś, czego się jeszcze nie zna, albo czegoś, co się zna niedostatecznie jasno i dokładnie, zapomocą obserwowania, badania i poznawania istniejących rzeczywiście zjawisk i faktów. Metody muszą polegać na badaniu faktycznego stanu rzeczy, a nie na spekulacji.

Wychodzimy czasami z zupełnie mylnego założenia, że zjawiska, z którymi często się spotykamy i z którymi ciągle mamy do czynienia, znamy wystarczająco bez umyślnych, dokładnych i systematycznych, metodycznych poczynań. Dziecko jest, zdawałoby się, czemś najbardziej znanym. Jest to jednak złudzenie. Właśnie rozwój nauki o dziecku w ostatnich kilkudziesięciu latach wykazał, jak trudno jest dorosłemu wnikać w pozornie prostą i nieskomplikowaną strukturę dziecięcą, oraz ile pracy i długoletnich, sumiennych wysiłków wybitnych badaczy trzeba było na to, aby dopiero odkryć i opisać całą tę dawniej nieznaną ciekawą krainę, jaką jest psychika dziecka na różnych szczeblach jego rozwoju duchowego. Dziecko jest czemś tak codziennym i zwykłym, że trzeba dopiero było zdobyć się na pewien

odstęp z naukowego punktu widzenia, aby się przekonać, że psychika jego jest problemem.

W każdej metodzie dokonywamy dwóch zasadniczych czynności: z b i e r a m y materiał, fakty i dane, a następnie i n t e r p r e t u j e m y te dane, o p r a c o w u j e m y materiał, grupujemy i wiążemy obserwacje i wyciągamy wnioski.

Przy z b i e r a n i u m a t e r i a łału chodzi o skierowanie uwagi na przebieg zjawisk, o wyodrębnienie pewnych zjawisk z kompleksu innych, aby je dokładniej poznać, dalej o szczegółową obserwację, o ustalenie fenomenologii czyli faktycznego przebiegu i sposobu przejawiania się obserwowanych zjawisk i procesów. Po drugie, zbieranie materiału prawie zawsze polega na u t r w a l e n i u obserwacji, na odtworzeniu zjawisk tak, aby je można każdej chwili na nowo studjować, porównywać z innymi i analizować. Do tego służą bądźto pisemne opisy i notatki, bądźto rejestracje ilościowe zjawisk, bądź wreszcie aparaty, zapisujące automatycznie pewne objawy, jak n. p. puls i t. p. Opracowanie w zakresie psychologii pedagogicznej polega, po pierwsze, na z e w n ę t r z n e m o p r a c o w a n i u, t. j. na klasyfikacji materiałów, na ich porównywaniu, na statystycznych obliczeniach, na powiązywaniu ze sobą faktycznych danych, które zawiera materiał, po drugie zaś, na i n t e r p r e t a c j i p s y c h o l o g i c z n e j, czyli wnioskowaniu z wytworów i materiałów o procesach wewnętrznych, psychicznych, które były niejako przyczyną wewnętrzną, psychologiczną, motywem lub pobudką tych form zachowania się, któreśmy zaobserwowali, lub podłożem dyspozycyjnym tych wyników, jakieśmy otrzymali przy eksperymentach. W rezultacie dążymy do uzgodnienia wyników zewnętrznego, statystycznego opracowania materiału z psychologiczną interpretacją.

W zakresie psychologii wogóle, a psychologii pedagogicznej w szczegól-

ności, odróżniamy bowiem dwa zasadnicze punkty widzenia: z e w n ę t r z - n y i w e w n ę t r z n y, t. zw. b e h a w i o r y s t y c z n y i t. zw. i n t r o s p e k c y j n y. Możemy, po pierwsze, obserwować nasze własne przeżycia, uczucia, dążenia i inne stany świadomości i wtedy stosujemy metodę introspekcyjną; albo też studjujemy zewnętrzne przejawy stanów psychicznych, obserwujemy zachowanie się i poczynanie ludzi, badamy ich postępowanie w różnych sytuacjach życiowych, oceniamy zewnętrzne rezultaty sprawności ich umysłu i t. d. Ta druga metoda otrzymała nazwę metody behawiorystycznej (od angielskiego wyrazu *behavior* = zachowanie się, postępowanie¹⁾).

3. Charakterystyczne cechy metody w zakresie psychologii pedagogicznej i pedologii. Mimo, że zasadniczo metody psychologii pedagogicznej są te same, co metody psychologii wogóle, to jednak — stosownie do potrzeb i do zakresu badań nad psychiką dziecka — metody w zakresie psychologii pedagogicznej nabrały pewnych charakterystycznych właściwości, które tu krótko wymienimy.

Przedewszystkiem w zakresie tym z a w o d z i prawie zupełnie m e t o d a i n t r o s p e k c y j n a. Nie można wymagać od małego dziecka, aby obserwowało swe wewnętrzne przeżycia i zdawało nam z nich sprawę. Małe dziecko jest jeszcze całkiem skierowane nazewnątrz. Wewnętrzne procesy uchodzą jego uwagi i nie zajmują go. Gdyby nawet było inaczej, dziecko nie potrafiłoby ich opisać i sformułować ściśle i jasno, co w wewnętrznym przeżyciu zaobserwowało. Trzeba zatem zdać sobie sprawę z tego, że psychologia małego dziecka byłaby najzupełniej niemożliwa, gdybyśmy byli skazani wyłącznie na metodę introspekcyjną. Natomiast metoda ekstrospekcyjna, badanie zachowania się dzieci, studjowanie ich postępowania ma w psychologii pedagogicznej do-

minujące i decydujące znaczenie. Do metod behawiorystycznych należy zresztą zaliczyć, jak zobaczymy, również metodę testów.

Jeżeli chodzi o introspekcję, to nabiera ona metodycznego znaczenia dopiero przy studjowaniu okresu młodzieńczego. W tym wieku pojawia się jednak nowa trudność dla introspekcji. Przeżycia wewnętrzne dojrzewającej młodzieży stają się intymne, osobiste, skryte, i młodzież z naturalną wstydlivością ukrywa je przed ciekawością badacza i przed wglądem ze strony wychowawców. Byłoby zatem trudno zebrać dostatecznie obfity materiał o przeżyciach wewnętrznych młodzieży, gdyby ona sama nie tworzyła takich materiałów w swych dziennikach. Metodą dzienników zajmujemy się jeszcze osobno.

Inną charakterystyczną cechą metod, którą wykształciła też szczególnie psychologia pedagogiczna, jest ich życiowa konkretność. Dzieci można badać skutecznie tylko wtedy, gdy je badamy w naturalnych warunkach. Podniety sztuczne, oderwane, jakimi przeważnie posługuje się psychologia ścisła, eksperymentalna, nie wywołują u dzieci reakcyj, które pragniemy studjować. Staramy się więc studjować dziecko w jego n a t u r a l n e m ś r o d o w i s k u, a więc w domu, w szkole, podczas zabawy z innymi dziećmi, a do badań służą nam przedmioty, wzbudzające zainteresowanie i ciekawość dziecka, a więc m. i. zabawki, maszynki, obrazki, opowiadania i t. p. Testy dla dzieci są również przeważnie zadaniami, które dzieci interesują i bawią (n. p. testy obrazkowe, łamigłówki, testy rysunkowe). Psycholog i pedagog, chcący poznać i badać dzieci, musi się z niemi umieć bawić. Wobec osoby zachowującej się sztywno i formalnie, w sztucznym, obcym środowisku (n. p. w laboratorium) dzieci tracą swą naturalną swobodę i wynik badań w tych warunkach nie może być miarodajny. W psychologii dziecka aparaty laboratoryjne zostały naogół zastąpione t e-

¹⁾ Por. str. 214—225.

s t a m i, a miejsce eksperymentu w sztucznych, ściśle określonych, niezmiennych warunkach zajęła metodycz-

na o b s e r w a c j a dziecka w środowisku naturalnym, w sytuacjach eksperymentalnych jak najmniej sztucznych.

ZBIERANIE MATERJAŁÓW I OBSERWACJI

4. Obserwacja, doświadczenia, wytwory. Gdy chcemy studjować zachowanie się dziecka, aby badać jego psychikę, możemy albo obserwować i rejestrować s p o n t a n i c z n i e powstającą aktywność dziecka i jego samorzutną działalność w sytuacjach, które samo życie ciągle w bogatej różnorodności stwarza, albo też możemy u m y ś l n i e w y w o ł y w a ć pewne reakcje i określone sposoby zachowania się u badanych dzieci, stawiając je w sytuacje, umyślnie przez nas stworzone. Pierwszy rodzaj zbierania materiałów nazwiemy studjowaniem spontanicznego zachowania się, drugi studjowaniem wywołanych reakcji. Drugi sposób możemy też nazwać d o ś w i a d c z e n i e m, względnie e k s p e r y m e n t e m, jeżeli doświadczenie jest przeprowadzone w sposób dostatecznie ścisły.

Nasze obserwacje zwykle sami notujemy i rejestrujemy; w niektórych wypadkach w czynności tej zastępuje nas dziecko, n. p. wtedy, gdy rysuje, pisze, buduje. Rysunki i pisemne elaboraty dzieci nazywamy ich w y t w o r a m i. Wytwory te mogą również powstawać albo spontanicznie, albo też pod wpływem nakazu, zadania i t. p.

W rezultacie materiał, jaki możemy otrzymać, badając dzieci, będzie się składał: a) z obserwacji spontanicznego zachowania się, rejestrowanego i notowanego przez nas, b) z wyników doświadczeń, t. j. zarejestrowanych przez nas reakcji dzieci na określone, umyślnie stworzone sytuacje, c) z wytworów dzieci, powstających spontanicznie, d) z wytworów, sporządzonych przez nie na nasze żądanie.

Omówimy poniżej dokładniej następujące metody: 1) metodę obserwacji

zachowania się dziecka, 2) metodę doświadczeń (obserwacji reakcji na umyślnie stworzone sytuacje), 3) metodę zbieranych spontanicznych wytworów, 4) metodę wytworów sprowokowanych (ankiety, testy).

5. Metoda obserwacji. Możemy różnić metodę obserwacji u m y ś l n e j, s y s t e m a t y c z n e j i ś c i ś l e j, od metody obserwacji p r z y g o d n e j, m i m o w o l n e j i n i e s y s t e m a t y c z n e j. Naukowy jest jedynie pierwszy rodzaj obserwacji. Ze względów praktycznych ma jednak również obserwacja m i m o w o l n a w zakresie poznania ucznia znaczenie tak doniosłe, że musimy się nią specjalnie zająć.

Każdy wychowawca zna swych uczniów z codziennego obcowania z nimi. Jeżeli to obcowanie trwa dostatecznie długo, to nazywamy je z ż y c i e m s i ę. Otóż w ciągu trwania tego bliskiego kontaktu z uczniami nauczyciel ciągle ich obserwuje i notuje w pamięci wyniki swych obserwacji. Dzieje się to zwykle zupełnie mimowoli, mimo, że wychowawca nie ma, względnie nie potrzebuje mieć wyraźnej intencji obserwowania ucznia. Ostatecznie każdy człowiek, czy chce, czy nie chce, tego rodzaju obserwacje czyni ciągle odnośnie do osób, z którymi się styka i z którymi prze staje. Na podstawie tych właśnie ciągłych, niezamierzonych, a jednak nieraz bardzo bogatych i wnikliwych obserwacji powstaje t. zw. i n t u i c y j n y s ą d o ludziach. Sąd ten nie polega oczywiście na jakiejś mistycznej zdolności „wyczuwania” tego, co się dzieje w cudzej psychice, lecz kształtuje się na podstawie interpretacji zauważonych mimowoli cech wyglądu i wyrazu, sposobu

zachowania się i wszelkich innych form przejawiania się psychiki danej osoby na zewnątrz.

W zakresie praktycznej znajomości uczniów ów intuicyjny sąd ma, zdaniem mojem, bardzo doniosłe znaczenie. Obserwacje umyślne i metodyczne mają ten sąd uściślić i zobiektywizować. Jednak, jak sądzę, zawsze przede wszystkim obserwacja mimowolna i sąd intuicyjny musi być dla nauczyciela punktem wyjścia i właściwą podstawą dalszych obserwacji metodycznych i specjalnych. Ponieważ często zauważa się tendencję niedoceniań wartości tej zwykłej znajomości ucznia przez nauczyciela, trzeba więc podkreślić z naciskiem, że naogół wychowawca może rzeczywiście wyrobić sobie pewien naogół trafny sąd o swych uczniach również bez stosowania metod specjalnych. Potwierdzają ten punkt widzenia dosyć liczne zresztą wypadki, w których odwołujemy się do opinii nauczycieli, aby n. p. stwierdzić, czy test, którym badamy inteligencję danej grupy uczniów, daje wyniki zgodne z sądem wychowawcy.

Z drugiej strony intuicyjna ocena uczniów bardzo często jest subiektywna, nieściśła i wskutek tego niesprawiedliwa. Chcąc naprawdę poznać swoich wychowanków, trzeba przejść od obserwacji mimowolnej do umyślnej, od przygodnej do systematycznej, od zauważania do badania, od nieokreślonej opinii do świadomego, solidnie ugruntowanego sądu. Nauczyciel naogół nie ma tyle czasu, aby przeprowadzać skomplikowane, obszerne badania nad każdym uczniem, i nie może skrupulatnie i stale obserwować naukowo wszystkich swoich wychowanków. Jest jednak rzeczą konieczną, aby się wogóle nastawił w kierunku obserwacji i aby się nauczył obserwować i badać ucznia. Jeżeli w sposób dokładny i systematyczny przeprowadzi obserwację choćby kilku uczniów, to zaostrzy to bardzo jego zmysł obserwacyjny i nauczy go patrzeć zupełnie innymi oczyma na dzieci i młodzież, którą wychowuje.

Niezbędnym warunkiem umiejętnej obserwacji jest jej **u t r w a l e n i e**. Odbywa się ono zwykle zapomocą pisma. Obserwujący zakłada sobie notatnik, w którym zapisuje swoje spostrzeżenia. Najlepiej jest zaprowadzić oddzielny notatnik dla każdego badanego dziecka. Jeżeli w takim zeszycie notujemy chronologicznie codzien to, cośmy zauważyli w zachowaniu się badanego, to nazywamy taki zbiór obserwacji **d z i e n n i k i e m**. Zwykle jednak pisze się „dziennik” obserwacji rzadziej, n. p. co kilka dni, co tydzień i t. d. Tej naogół prostej metodzie zawdzięcza nauka o dziecku kilka klasycznych prac, od których, śmiało rzec można, rozpoczęła się dopiero na dobre nowoczesna psychologia dziecka. Systematyczne dzienniki rozwoju psychicznego własnych dzieci prowadzili pierwsi **D a r w i n**, **P r e y e r**, **S i k o r s k i** i inni. Szczególnie dziennik **P r e y e r a** stał się podstawowym źródłem naszej wiedzy o rozwoju duchowym małego dziecka w pierwszych trzech latach życia. Obecnie istnieją już dosyć liczne tego rodzaju monografie rozwojowe dzieci, jak n. p. dzienniki panny **S h i n n**, **S t e r n a**, **S k u p i n a**, **D i x a** i innych. W polskiej literaturze brak dotąd oryginalnych publikacji tego rodzaju, ale istnieją materiały jeszcze niewydane, zebrane m. i. przez autora niniejszego rozdziału i przez kilku jego uczniów. Prowadzenie takich dzienników — nawet nie dla celów naukowych, lecz dla kształcenia się w umiejętnym obserwowaniu przejawów psychicznych i rozwoju duchowego dziecka — polecamy gorąco każdemu pedagogowi.

Ujemną stroną dawniejszych dzienników było to, że obserwator zapisywał swoje spostrzeżenia zwykle dopiero po upływie pewnego czasu w formie skrótów, wskutek czego notatki były zbyt fragmentaryczne i niedosyć ściśle i obiektywne.

W ostatnich latach w metodyce obserwacyjnej dziecka coraz silniej rozwi-

ja się metoda t. zw. b e z p o ś r e d -
n i e g o p r o t o k o ł u l u b c i ą g ł e j
o b s e r w a c j i. Polega ona na
natychmiastowym, bardzo drobiazgowym
notowaniu wszystkiego tego, co dziecko
mówi i czyni w danej chwili. Ciągła ob-
serwacja dąży do zupełnego, szczegóło-
wego, zupełnie obiektywnego opisu. Ma
ona na celu stworzenie wiernego obrazu,
dokładnej kopii zachowania się dziecka
zapomocą opisu. Materiały, zebrane
w ten sposób, są o wiele dokładniejsze
i ściślejsze; sporządzanie ich kształci
bardzo umiejętność obserwowania; jeżeli
notatki są prowadzone przez osobę od-
powiednio wykształconą, która już do-
brze tę metodę opanowała, to na pod-
stawie takich materiałów można też
przeprowadzać obliczenia statystyczne
i dojść do cyfrowego przedstawienia roz-
woju różnych przejawów funkcji psy-
chicznych. Metoda ta dała doskonale wy-
niki; szereg prac J. P i a g e t a
i C h. B ü h l e r na niej się opiera.
Metoda ta ma też duże znaczenie
w kształceniu uczniów seminarjów i stu-
dentów przedmiotów pedagogicznych
i jest obecnie w polskich uczelniach ob-
szernie stosowana. Przy robieniu nota-
tek najlepiej stosować stenografię, bo
nieraz trudno nadążyć w notowaniu
ogromnie żywej aktywności dziecka. Me-
todę tę można uzupełnić f o n o g r a f -
e m i k i n e m a t o g r a f e m.
Szczególnie w Ameryce udoskonalono
w ostatnich latach metodę rejestracji za-
chowania się dzieci (*behavior studies*
Gesella). Od kilkunastu lat posługują się
również kinematografem dla badań dzie-
ci¹⁾. Z całą pewnością w niedługim
czasie metoda rejestracji zachowania
się dziecka zostanie zupełnie zmecha-
nizowana i zautomatyzowana i rolę ob-
serwatora, zbierającego materiał, przejmą
dla naukowych badań aparaty fo-

nograficzne i kinematograficzne. W ten
sposób metoda ta stanie się całkiem
obiektywną i dokładną. Szerokiemu za-
stosowaniu tych udoskonalonych środ-
ków technicznych stoi na przeszkodzie
tylko strona finansowa, bo zdjęcia fil-
mowe i fonograficzne są bardzo kosztow-
ne. Metoda protokołu pisanego pozo-
stanie więc nadal pierwszorzędnie waż-
nym środkiem kształcenia psychologów
i pedagogów w obserwowaniu.

Obserwacja i rejestracja zachowania
się opisanego typu ma oczywiście naj-
większe zastosowanie w odniesieniu do
młodszych dzieci. Dzieci starsze i mło-
dzież zdają sobie już sprawę, że są ob-
serwowane, co wpływa ujemnie na swo-
bodę ich postępowania. U tej grupy ba-
danych obserwacja ukryta, zamaskowa-
na, musi zastąpić obserwację jawną. Po-
zatem, jak już wiemy, z wiekiem życie
psychiczne staje się coraz bardziej we-
wnętrzne, coraz mniej się manifestuje na-
zewnątrz, i metody inne muszą zastąpić
obserwację jawną.

W rezultacie metoda o b s e r w a -
c j i jest i pozostanie niezmiernie waż-
nym i podstawowym sposobem pozna-
wania wychowanków. Metody ekspery-
mentalne, które zresztą są również ob-
serwacją i rejestracją w specjalnych wa-
runkach i w metodycznie przygotowa-
nych sytuacjach, nigdy nie zastąpią ob-
serwacji, lecz tylko ją uzupełniają. Psy-
cholog i pedagog muszą przedewszyst-
kiem być sprawnymi obserwatorami,
umiejącymi zauważyć i zanotować so-
bie każdy przejaw psychiki swoich wy-
chowanków.

**6. Eksperymenty i doświadczenia
w psychologii dziecka.** Przy każdym
d o ś w i a d c z e n i u w y w o ł u -
j e m y u m y ś l n i e z j a w i s k o,
które chcemy badać, zapomocą specjal-
nych podmiotów. Eksperyment psycholo-
giczny jest obserwacją reakcji (we-
wnętrznej lub zewnętrznej) psychiki, na-
stępującej na podniecie „dozowaną”, t. j.
ilościowo i jakościowo, o ile możliwości,
jak najdokładniej określona. Przy ekspe-

¹⁾ Porównaj prace autora: 1) Wpływ bajki na psychikę dziecka, 2) Badania nad zjawiskiem synkretycznego spostrzegania u dzieci, i inne, ze zdjęciami kinematograficznymi.

rymencie normujemy również warunki uboczne, w których działa podnieta i następująca reakcja. Często stwarzamy sztucznie warunki zupełnie określone i zmieniamy te warunki metodycznie w szeregu następujących po sobie doświadczeń, aby móc dokładnie określić, od jakich czynników są zależne ilościowe lub jakościowe zmiany reakcji. Przy eksperymencie introspekcyjnym obserwujemy i badamy przeżycia wewnętrzne, n. p. reakcje na znane nam ilościowo podniety fizyczne (eksperyment z zakresu t. zw. psychofizyki). Przy eksperymencie behawiorystycznym obserwujemy i rejestrujemy zachowanie się zewnętrzne osobnika w danej sytuacji. Eksperyment musi być powtarzalny, t. j. trzeba podniety i warunki ułożyć tak, aby je można w identyczny sposób zawsze na nowo zastosować celem kontroli otrzymanych poprzednio reakcji. Doświadczenia eksperymentalne wykonujemy na ogół w tym celu, aby z ich pomocą stwierdzić faktem pewne teoretyczne założenia, aby się przekonać o słuszności hipotetycznych wyjaśnień danego zjawiska. W idealnie ścisłym eksperymencie powinniśmy znać dokładnie wszystkie czynniki i warunki, z wyjątkiem zjawiska, które zamierzamy eksperymentalnie stwierdzić.

W eksperymencie psychologicznym, a szczególnie w zakresie psychologii pedagogicznej, nie wszystkie warunki eksperymentu dadzą się ujednostajnić i przewidzieć. Reakcja badanego jest bowiem w silnej mierze zależna od stanu chwilowego jego psychiki, więc m. i. od jego zmęczenia, od jego dobrej woli wykonania zadania, od umiejętności introspekcji, od jego zainteresowań, pamięci, wykształcenia i t. d. Zależnie od celu i rodzaju badań, eksperymentujemy z osobnikami specjalnie wykształconymi w danym zakresie (n. p. z psychologami i logikami w zakresie eksperymentów nad procesami myślenia), albo też z osobami naiwnymi, nie wiedzącymi, jaki jest

cel badania. Posługujemy się nieraz „podstępem eksperymentalnym”, aby otrzymać od badanego mimo jego wiedzy i woli reakcję czy odpowiedź, którą badany świadomie czy też mimowoli przed nami ukrywa. Tak n. p. przy metodzie kojarzenia wyrazów, tak jak ją stosuje psychoanaliza, chodzi o to, aby badany w skojarzeniach mimowoli zdradził nam myśli i dążenia stłumione.

W nowoczesnej psychologii pedagogicznej szerokie zastosowanie znalazły eksperymenty „naturalne”, t. j. takie, przy których podnieta eksperymentalna ma charakter normalnej jakiejś życiowej sytuacji. Gdy n. p. każemy dziecku siedmioletniemu rozdzielić cztery jabłka w równych częściach między trzy osoby, z których jedną jest ono samo, to w tej sytuacji naturalnej i życiowej dziecko wykona zadanie z zupełnie innym zainteresowaniem i pod wpływem uczuciowych czynników, których nie będzie przy abstrakcyjnym ujęciu analogicznego polecenia. Eksperymentem „naturalnym” jest n. p. też doświadczenie, przeprowadzone na niemowlętach przez C. H. Bühlera, a polegające na narzuceniu leżącemu nawznak niemowlęciu chusteczki na twarz. Stwarzamy w ten sposób sytuację, która również w codziennym życiu zdarzyć się może. Niemowlęta starają się wydobyć z pod chusteczki; podnieta wywołuje reakcję obronną i dążenie do usunięcia przeszkody. Zależnie od wieku, niemowlęta różnie sobie radzą w tej sytuacji. Porównanie ze sobą tych różnych reakcji niemowląt pozwala nam stwierdzić, w jakim kierunku się ona zmienia i doskonali z wiekiem. Zyskujemy więc wgląd w rozwój zachowania się w pewnej określonej sytuacji.

Różnicę między obserwacją zwykłego zachowania się dziecka, a obserwacją, połączoną z doświadczeniem, można najlepiej wyjaśnić na przykładzie zabawy „budowania” u dzieci. Przypuśćmy, że obserwujemy różne dzieci w różnym wieku podczas budowania, zapomocą

metody ciągłej obserwacji. Wtedy otrzymamy materiał niewątpliwie cenny, ale jednak niedostatecznie ścisły. Każde z badanych dzieci miało bowiem może do dyspozycji inny zbiór klocków do budowania, może naśladowało starsze dzieci, może jedno z nich budowało według podanego wzoru, a inne z pamięci, może jedno miało mało a inne dużo czasu na ową budowlę, jedno bawiło się już często klockami, a inne jeszcze wcale nie i t. p. Chcąc więc tę obserwację rozwoju budowania u dzieci upodobnić jak najbardziej do eksperymentu i obserwować w „warunkach doświadczalnych”, musimy dać każdemu dziecku te same klocki do budowania, musimy każdemu z nich wyznaczyć tę samą ilość czasu na budowanie, musimy o ile możliwości w poszczególnych wynikach dobrać dzieci o podobnym wykształceniu i mające co do budowania już mniej więcej ten sam zasób doświadczenia i praktyki, musimy ustalić, czy dzieci mają budować według wzoru, według określonych poleceń, czy też swobodnie, jak i co zechcą i t. p. W rezultacie ścisłość doświadczenia jest więc m. i. zależna od u j e d n o l i c e n i a warunków. Gdy jednak te warunki zbyt surowo określimy, wtedy łatwo stworzymy sytuacje sztuczne, niezyciowe, krępujące swobodę działania i nie oddziaływujące na naturalne zainteresowanie. W zakresie psychologii pedagogicznej trzeba zatem eksperymentować w ten sposób, aby dobrać podniety i sytuacje dla dziecka naturalne, a jednak tak dalece w miarę określone, aby porównanie wyników poszczególnych doświadczeń na wielu dzieciach było możliwe i uzasadnione.

Podnietą w doświadczeniach z zakresu psychologii pedagogicznej i rozwojowej mogą być bardzo różne rzeczy i można podnietę w różnorodny sposób podać dziecku. Podnietami w tych eksperymentach mogą zatem być zarówno zabawki, obrazki, globalne sytuacje, wywołujące u dzieci odruchowo aktywność zabawową lub praktyczną, albo też zno-

wu wyraźne, słowne polecenia i rozkazy badającego stają się motywem działania, które zamierzamy studjować. Tak n. p. wedle jednego ze znanych testów B i n e t a dajemy dziecku polecenie wykonania trzech związanych ze sobą poleceń i obserwujemy, jak się dziecko z tego zadania wywiąże.

7. Testy. Specjalnym rodzajem eksperymentów, znajdujących szerokie zastosowanie właśnie w psychologii pedagogicznej, są t e s t y. Testy są zadaniami, podanymi zwykle w formie polecenia ustnego lub pisemnego, czasami również w formie pytania. Testy prawie bez wyjątku są eksperymentami uproszczonymi o tyle, że nie wymagają ani skomplikowanych aparatów, ani też naogół zbyt dużo czasu. Są to w zasadzie eksperymenty krótkie i proste. Łączymy je natomiast zwykle w zespoły i badamy dzieci i młodzież pewnymi k o m p l e t a m i lub s e r j a m i testów. Oceniamy sprawność funkcji psychicznych badanego na podstawie rozwiązania całego kompletu testów, a nie poszczególnych jego członów. Jeżeli komplet testów jest tak ułożony, że dla każdego rocznika dobrano inną grupę testów, a zespół tych poszczególnych grup tworzy serję o wzrastającej trudności, wtedy mówimy o s k a l i m e t r y c z n e j (*échelle métrique*).

Właściwe eksperymenty psychologiczne mają głównie na celu ustalenie pewnych p r a w psychologicznych. Chodzi w nich o określenie fenomenologii i prawidłowości badanych zjawisk, procesów i funkcji psychicznych, o wykrycie cech danego rodzaju zjawisk czy procesów, wspólnych wszystkim ludziom o równym poziomie rozwoju, o prawidłowość w zakresie życia psychicznego wogóle. Testy służą natomiast przede wszystkim do ustalenia n o r m, na podstawie stwierdzenia, jakie jest r o z s i a n i e danej cechy czy sprawności, czy zdolności, czy umiejętności wśród ludzi, czyli jaka jest normalna, prawidłowa częstość o d m i a n danej ce-

chy wśród ludzi. Testy są więc eksperymentami, służącymi głównie do porównania i między sobą — pod względem poszczególnych cech i funkcji psychicznych — bądźto poszczególnych jednostek, bądźto grup ludzi z różnych środowisk, różnych ras, różnego pochodzenia, lub też wkońcu jednostek na różnym szczeblu rozwoju psychicznego, czyli szczególnie dzieci i młodzieży w różnym wieku. W zakresie psychologii pedagogicznej chodzi głównie o stwierdzenie różnic psychicznych, indywidualnych i rozwojowych między uczniami.

Z możności porównywania osobników na podstawie testów wynika zarazem możliwość ocenienia ich zdolności i sprawności. Testy są zadaniami, które można lepiej lub gorzej rozwiązać, zależnie od tego, czy się jest mniej lub więcej zdolnym lub wykształconym i doświadczone. Zależnie od tego, czy testy służą do oceny zdolności, czy wiedzy i doświadczenia, rozróżniamy testy zdolności i testy wiadomości. Wśród testów zdolności rozróżniamy testy uzdolnień w zakresie poszczególnych funkcji psychicznych, n. p. testy pamięci, wyobraźni przestrzennej, uwagi, testy uzdolnień w zakresie pewnych określonych przedmiotów czy dziedzin (np. testy uzdolnień muzycznych, matematycznych, językowych, rysunkowych), oraz testy uzdolnienia formalnie intelektualnego (testy inteligencji).

Szczególnie szerokie zastosowanie i ważne znaczenie mają testy inteligencji. Testy tego rodzaju są naogół czemś zblizonym do zagadek i polegają na zadaniach, wymagających zastanowienia się, kombinacji myślowej i rozumowania. Inteligencja przejawia się bowiem zawsze w zakresie rozwiązywania problemów, zarówno teoretycznych, jak praktycznych. Gdy myślimy, rozwiązujemy zawsze jakieś zagadnienie, wyjaśniamy jakąś niejasność, znajdujemy — zastanawiając się — sposoby przewy-

ciżenia trudności, stających na drodze do celu.

Materiały, które otrzymujemy zapomocą badania przez testy, są spowodowanymi wytworami badanego. Metoda testów jest metodą behawiorystyczną. Przy ocenie zapomocą testów bierzemy pod uwagę tylko sam wytwór, a nie badamy wewnętrznego procesu myśli, który doprowadził do takiego lub innego rezultatu. Nie chodzi nam przy tej metodzie o to, jak ktoś myśli, jak rozumuje, lecz jak dalece skuteczne jest jego myślenie i jakie są owoce jego rozumowania¹⁾. Ów owoc, ów wytwór staje się dla badającego wskaźnikiem zdolności rozumowania lub natężenia innej badanej funkcji psychicznej u badanego.

Jeszcze jedną, ważną właściwością testów musimy się specjalnie zająć. Test jest właściwie wtedy dopiero testem, gdy już jest cechowany (standardyzowany). Cechować lub standaryzować test, znaczy ustalić na dostatecznej licznej grupie jednostek, mniej więcej jednolitej pod względem wieku, wykształcenia i t. d., jakie jest rozsiadanie danej cechy badanej testem, to znaczy, jak często ona występuje w różnym stopniu natężenia w danej grupie. Ustalenie tego rozsiadania daje nam normy dla danego testu, bo stwarza obraz uszczebłowania wyników (w danej grupie) od najniższych do najwyższych, czyli inaczej od najgorszych do najlepszych.

Jeżeli grupa osobników, na której standaryzowaliśmy test, była dostatecznie liczna (n. p. kilkaset do kilkunastu tysięcy osób), wtedy normy otrzymane są dostatecznie pewne, aby nam mogły posłużyć do oceny jakiegokolwiek jednost-

¹⁾ Inna jest kwestja, że możemy na tle badań zapomocą testów przeprowadzać również introspekcyjne analizy myślenia, na co zwróciłem uwagę w pracy: Stefan Szuman. O aktach i operacjach myślenia i ich stosunku do inteligencji. Kwart. Filozoficzny, 1929.

ki, badanej tymże testem. Celem dokonania tej oceny porównujemy bowiem wynik testu u nowo zbadanego osobnika z normami, otrzymanymi przy badaniu całej grupy, i wyznaczamy mu odpowiednie miejsce w szeregu wzrastających wartości, jakieśmy przy badaniu grupy ustalili. Nowo zbadanej jednostce dajemy innemi słowy *stopień* zależnie od tego, w jakiej mierze, pod względem danego testu, była sprawna w porównaniu z badaną grupą. Otóż testy służą zawsze do oceny; ocena jest możliwa tylko po standaryzacji testu; test niestandaryzowany nie jest zatem jeszcze testem, lecz co najwyżej dopiero projektem testu.

Ilość testów wynalezionych i stosowanych w chwili obecnej na obu półkuliach jest ogromna, dochodzi z pewnością do kilkunastu a może i kilkadziesiątu tysięcy. Jednak tylko stosunkowo mała ilość testów jest standaryzowana. Ponieważ w różnych krajach i środowiskach grupy ludzi są inne pod względem rasy, wykształcenia, kultury umysłowej i t. p., więc naogół testy powinny być dla każdego środowiska nieco inaczej ułożone, a przedewszystkiem na nowo ustandaryzowane. Jest to ważne szczególnie dla naszych warunków polskich. Ponieważ praca nad testami rozpoczęła się dopiero w ostatnich kilku latach po odzyskaniu niepodległości, więc naogół brak nam jeszcze wypróbowanych, dobrych, własnych testów, jak je posiadają n. p. Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Opracowanie i standaryzacja testów jest bowiem pracą trudną i niestychanie możliwą, wymagającą, poza psychologiem i autorem testu, współdziałania licznego, zorganizowanego zespołu płatnych pracowników. Brak narazie środków materialnych oraz ludzi, którzyby się wyłącznie tej pracy poświęcili. Praca nad stworzeniem, opracowaniem i wycechowaniem polskich testów odbywa się w instytucjach uniwersyteckich i w zakładach psychotechnicznych tylko dodatkowo, poza innemi, głównemi zajęciami.

Brak też instytucji handlowej, któraby wzięła na siebie zadanie drukowania i sporządzania testów, aby je uprzystępnąć, n. p. szkołom i poradniom (W Ameryce firmy, jak n. p. World Book Company, są właścicielami setek różnych serij testów, które można nabyć).

Nie możemy na tem miejscu omawiać szczegółowo różnych poszczególnych testów. Ograniczymy się do wyliczenia tych, które są obecnie w Polsce najczęściej używane i wskażemy czytelnikowi najważniejsze źródła w literaturze, w których może się co do testów poinformować.

8. Testy inteligencji. Z polskich oryginalnych testów wymienimy dwa testy inteligencji *S. t. Baley* i *B. Biegel-eisena*. Są to testy „zeszytowe”, t. j. złożone z kilku kartek. Na każdej z nich wydrukowano szereg podobnych zadań, badających zdolność myślenia i rozumowania. Test *Baley* jest przeznaczony do badania uczniów VII kl. szkoły powszechnej, test *Biegel-eisena* dla starszych uczniów gimnazjalnych i studentów. Testy te są skonstruowane na wzór analogicznych testów amerykańskich, z których na język polski przełożono t. zw. *Narodowy test amerykański*, test *Thomsona*, test *Otisa* i inne.

W wymienionych powyżej testach „zeszytowych” znajduje się w różnych odmianach i kombinacjach szereg charakterystycznych i obecnie już klasycznych form i sposobów badania sprawności umysłowej. Poniżej krótko opiszemy kilka przykładów.

a) **Test Ebbinghousa**, czyli test uzupełnień, albo test wypełniania luk w tekście, polega na uzupełnieniu wyrazów wykreślonych z danego tekstu. Badany musi cały tekst zrekonstruować na podstawie niekompletnego tekstu. W jednej z odmian tego testu opuszczamy w tekście wszystkie spójniki, a badany musi w tym wypadku dobrze zdać sobie sprawę ze stosunków logicznych między zdaniami niekompletne-

mi, aby trafnie uzupełnić brakujące spójniki. Jako przykład przytaczamy fragment tekstu przeznaczonego dla uczniów IV—VII kl. szk. powsz., względnie dla I—IV kl. gimnazjum (dawnego typu).

„Jaś zabrał Frankowi pokrywom nożyk. — Franek się na tem spostrzegł, gniewał się bardzo — rzekł do Jasia: — nie oddasz mi mojego nożyka — nie przeprosisz mnie, powiem to ojcu. Jaś niebardzo miał ochotę oddać nożyk, przysięgając, — to nie on go zabrał. — Franek zauważył, — Jaś trzymał w ręku świeżo wystruganą łódkę z kory sosnowej, — zawołał: — mówisz, — to nie ty skradłeś nożyk, — jakim sposobem wystrugałeś tę łódkę? Jaś zaczerwienił się — oddał nożyk, przyrzekając, — już nigdy go nie weźmie. Prosił tylko, — Franek nie powiedział o tem rodzicom. Przebaczę ci, rzekł Franek, — zrobieś mi wielką przykrość”.

b) Test zdań o pomieszanym wyrażeniu, które trzeba uporządkować tak, aby powstało zdanie, mające sens. Poniżej przykład z testu Baleya:

natury wady ma pewne od nieodłączne ludzkiej człowiek;

potrzebne bogactwo aniżeli zdrowie szczęścia bardziej dla człowieka jest;

zarządzeń życia się posłuchu młodzień dla nauczyć wydanych powinna zdrowia władz i ochrony dla.

c) Test analogii. Podajemy dwa wyrazy, między którymi istnieje jakiś określony stosunek logiczny, oraz trzeci wyraz, do którego trzeba znaleźć odpowiedni wyraz czwarty, tak aby między nim a trzecim wyrazem istniał analogiczny stosunek, jak między drugim a pierwszym wyrazem.

Przykłady:

radość	—śmiej	—smutek	—(placz)
pszczoły	—ul	—ptaki	—()
papieros	—dym	—wrząca woda	—()
nauczyciel	—uczeń	—lekarz	—()
śnieg	—narty	—lód	—()
wół	—rogi	—kogut	—()
drzewo	—papier	—len	—()

d) Test szeregów liczbowych. Tworzymy szeregi liczb, w których między kolejno po sobie następującymi liczbami istnieje zawsze pewien określony stosunek. Badany ma się domyślić, jaki jest ten stosunek i wypisać dwie następne liczby w szeregu tak, aby zapomocą nich konsekwentnie dalej został rozwinięty dany szereg.

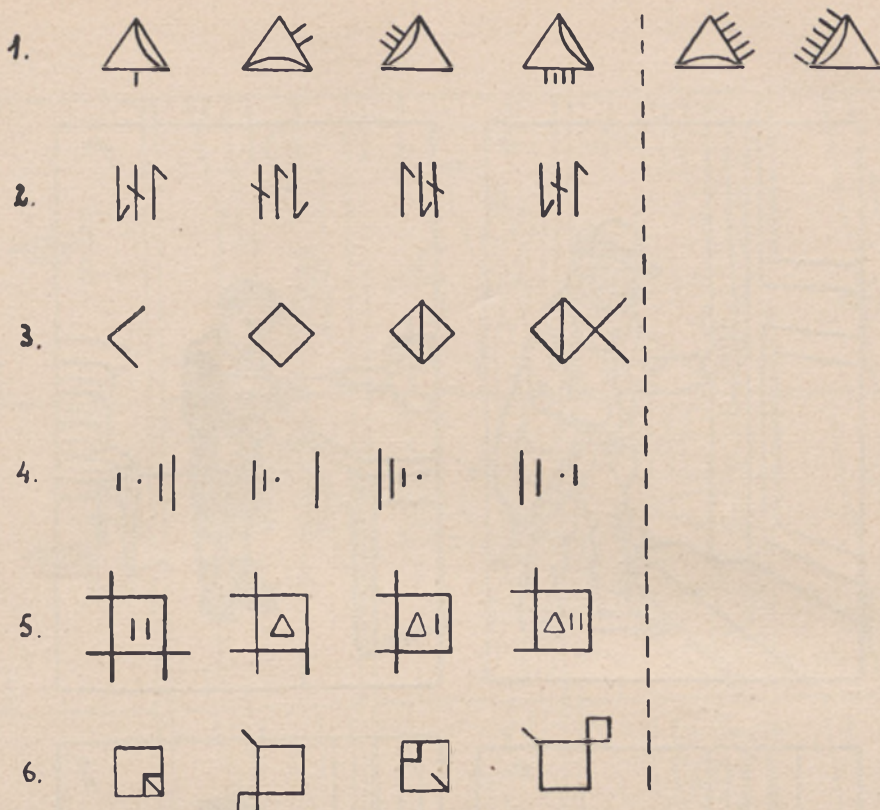
Przykłady:

3	6	9	12	15	18	(21)	(24)
1	2	4	8	16	32	()	()
8	9	12	13	16	17	()	()
1	4	9	16	25	36	()	()
16	17	15	18	14	19	()	()

e) Test Dunajewskiego. Tworzymy szeregi figur, w których człon za członem następuje konsekwentnie określona zmiana w poszczególnych figurach. Należy narysować do czterech podanych figur dwie następne, będące konsekwentnym uzupełnieniem szeregu o dwa człony. Podajemy fragment testu, opracowanego przez autora na wzór testu Dunajewskiego (rys. 109).

f) Test Dawida, czyli test uporządkowania obrazków. Twórcą tego testu jest polski psycholog Dawid. Dajemy badanemu dziecku szereg oddzielnych obrazków, ilustrujących razem jakieś zdarzenie w ten sposób, że każdy obrazek odpowiada jakiemuś momentowi przebiegu tego zdarzenia. Badany ma ułożyć obrazki w ten sposób, aby szereg ilustrował właściwy przebieg zdarzenia, i ma wytłumaczyć, czemu ułożył obrazki w takiej a nie innej kolejności. Podajemy dwa przykłady, pierwszy oryginalny Dawida (rys. 111), drugi na wzór modyfikacji testu Dawida, wykonany przez Claparède'a (rys. 112). Należy obrazki ułożyć, względnie ponumerować tak, aby całość przedstawiała kolejno po sobie następujące momenty zdarzenia.

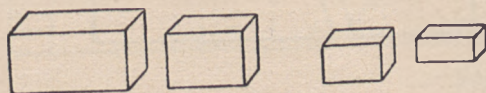
g) Test wnioskowania według Baleya:



Rys. 109.

Są cztery skrzyneczki różnej wielkości (rys. 110).

Jedna z nich zawiera złoto, inna srebro, dalsza miedź, a w jednej jest cynk. Niewiadomo jednak, w której z nich co się mieści. Dowiadujemy się, że gdy zabierzemy największą i najmniejszą, to z pozostałych jedna zawiera cynk, a druga złoto. Natomiast najmniejsza i bezpośrednio od niej większa zawierają jedna cynk, a druga srebro. Napisz teraz na każdej z czterech skrzyneczek nazwę metalu, który w niej jest zawarty.



Rys. 110.

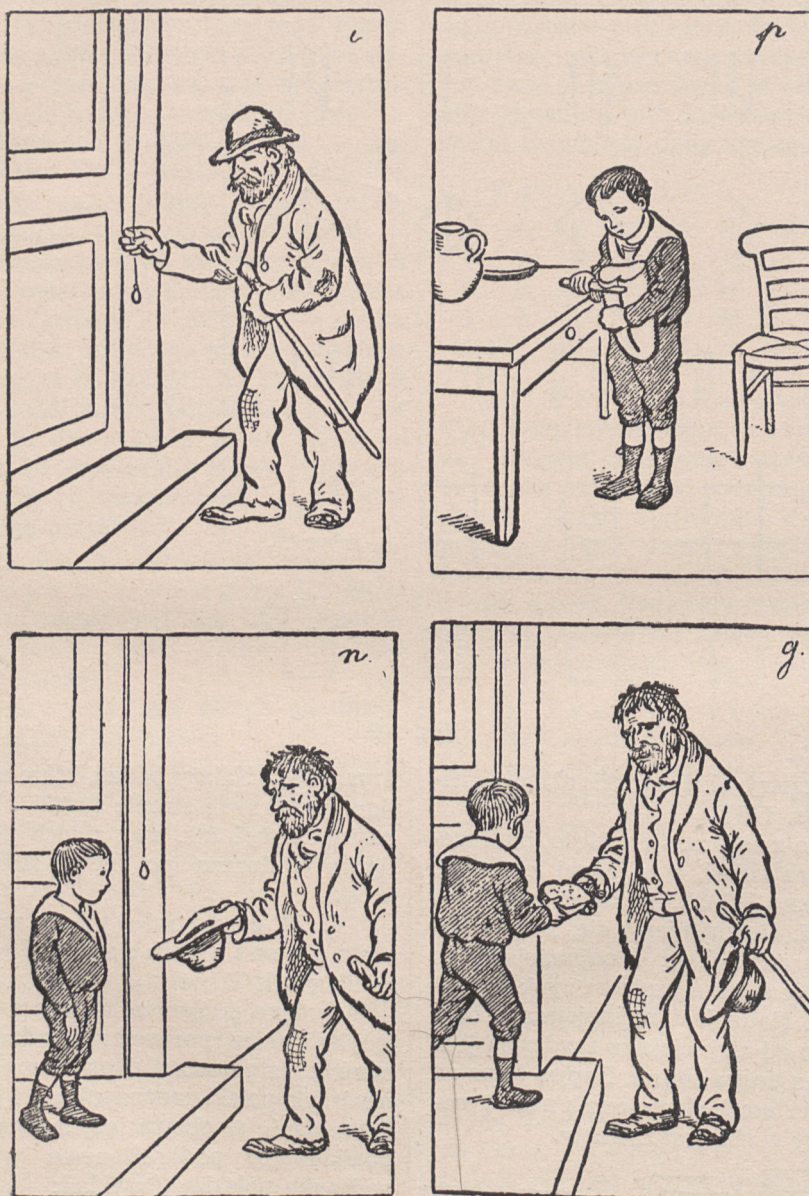
h) Test wyobraźni geometrycznej według Kuhlmana

(rys. 113). Należy podać, które z dwóch figur po prawej stronie kreski pionowej można złożyć tak, aby z nich powstała figura widoczna po lewej stronie tej kreski.

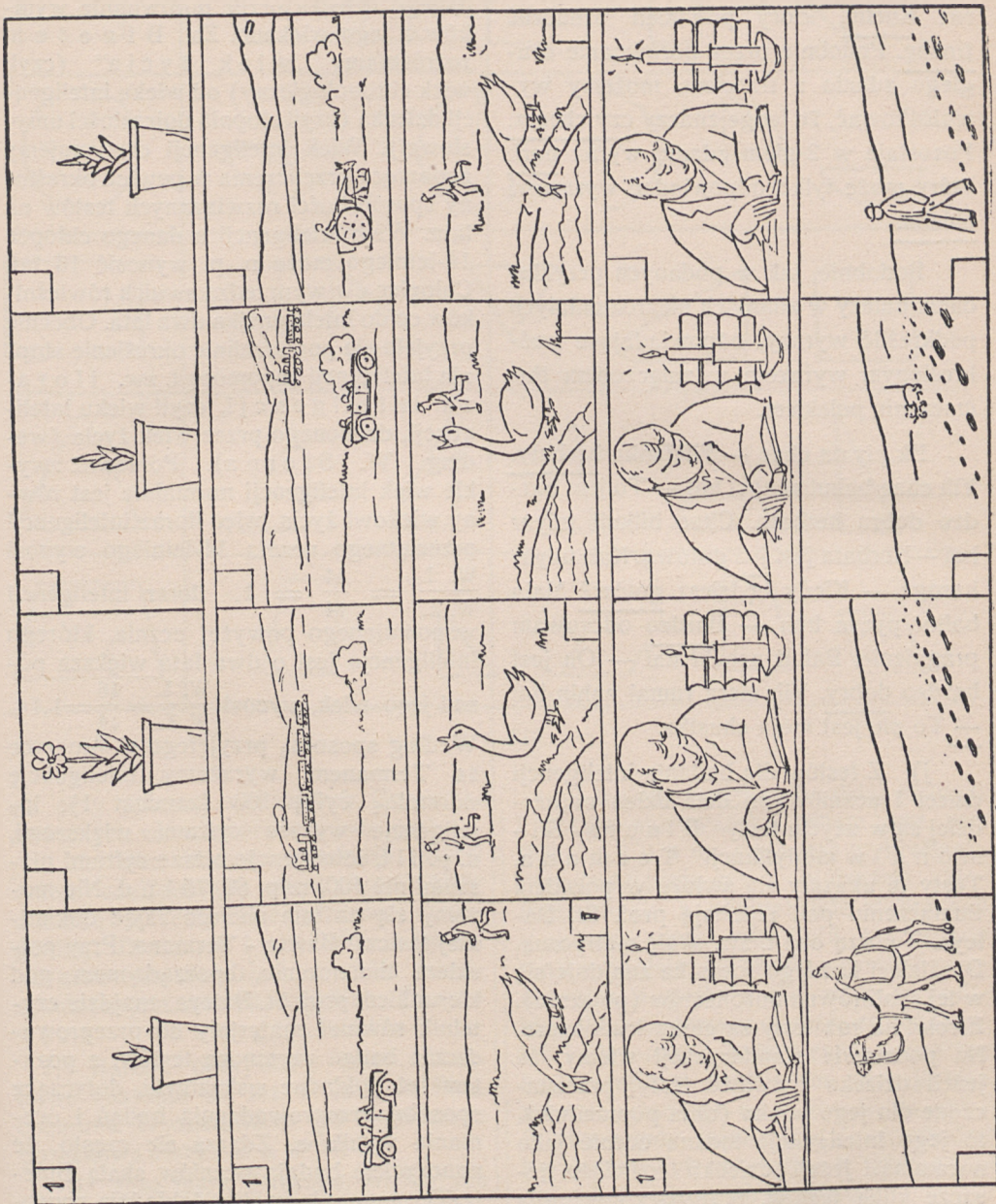
i) Test odcyfrowania znaczenia obcego języka według G. Thomsona.

Podane poniżej zdania są w obcym języku, przez porównanie jednak tych zdań z załączonym obok tłumaczeniem na język polski można określić w każdym zdaniu w obcym języku wyraz, odpowiadający podkreślonemu wyrazowi w języku polskim. Przykład:

1. Kuchh malai oznacza to — trochę kremu. 2. Kuchh puri leoge — Czy chcesz trochę chleba. 3. Misri leoge — Czy chcesz cukru.



Rys. 111.



Rys. 112.

Porównyując pierwsze zdanie z drugim, widzimy, że powtarza się wyraz Kuchh, który powinien oznaczać trochę. Podobnie przez porównanie drugiego zdania z trzecim, możemy wywnioskować, że leoge znaczy czy chcesz. Pozostaje w 2-gim zdaniu wyraz pur, który może tylko odpowiadać wyrazowi chleba.

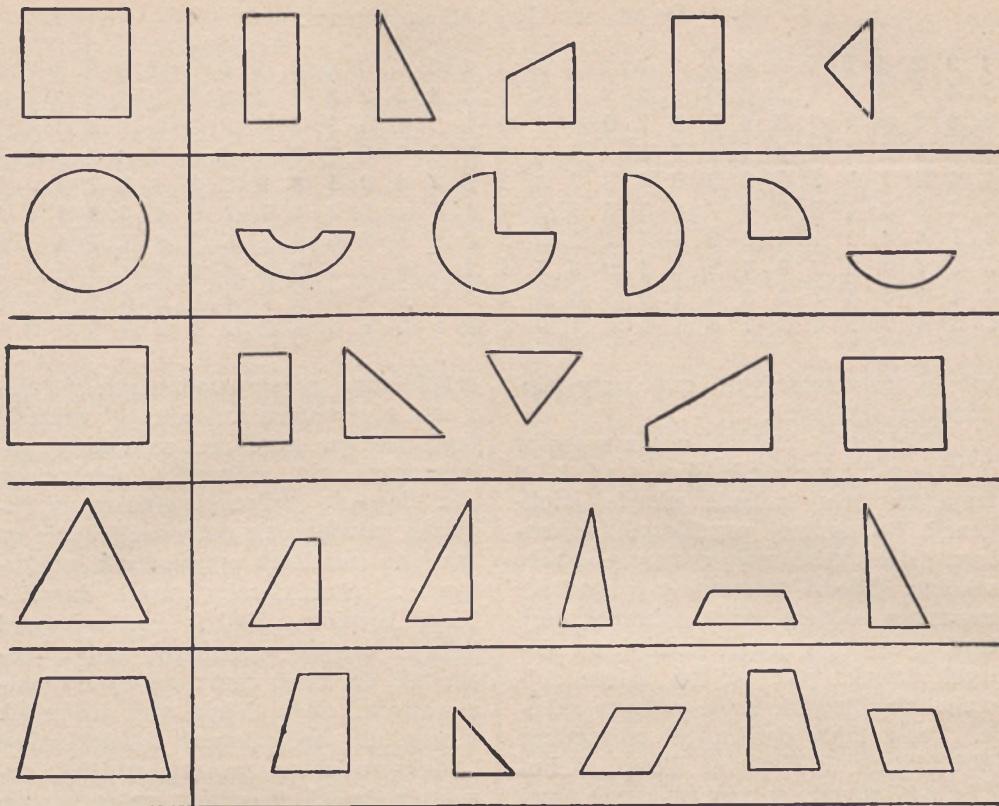
Podobnie, jak w podanych przykładach, należy w zdaniach niezrozumiałych podkreślić wyrazy, odpowiadające podkreślonym wyrazom w załączonym tłumaczeniu polskim.

Ek piyala chae — Filiżanka herbaty.
Yih chae bahut achhci hai — To jest bardzo dobra herbata. Chae bilkull taiyar hai — Herbata jest już gotowa. Kab taiyar karoge — Kiedy będziesz gotów? Main bahut pyasa hun — Bardzo odczuwam pragnienie. Bahut achchi hai — On jest bardzo dobry. Yih mera rumal nahin hai — To nie jest moja chustka.

j) Z testów dla badania inteligencji dzieci i uczniów po dziś dzień najbardziej są w użyciu testy Bineta - Simona w modyfikacji Termana. Testy te ukazały się świeżo w polskim tłumaczeniu pod redakcją prof. St. Baleya. Tworzą one t. zw. skalę metryczną. Dla dzieci każdego rocznika znajduje się w tej skali równa ilość testów (po sześć). Z roku na rok testy są coraz trudniejsze. Na podstawie standaryzacji wiemy, że jeżeli dziecko rozwiąże testy, przeznaczone dla jego wieku (oraz poprzednie), to jego inteligencję można ocenić jako normalną. Jeżeli dziecko rozwiąże jeszcze kilka testów, przeznaczonych dla starszych roczników, to zaliczamy te rozwiązania na jego korzyść; dziecko to ma inteligencję ponad swój wiek. Gdy dziecko rozwiąże mniej testów, niż przypada na jego lata, to jest ono opóźnione pod

względem inteligencji. W skali Bineta - Termana mierzymy zatem inteligencję danego dziecka przez porównanie wyników z jego wiekiem. Za Binetem rozróżniamy „wiek życia” (czyli wiek chronologiczny) od wieku inteligencji dziecka (czyli stopnia dojrzałości umysłowej). Wiek inteligencji otrzymujemy zapomocą przeliczenia w pewien określony sposób ilości rozwiązanych testów na lata. Wiek inteligencji u danego chłopca 14-letniego może n. p. wynosić 16 lat. Chłopiec ów wyprzedza swoich rówieśników co do inteligencji o dwa lata. Obecnie przyjęło się powszechnie określenie stopnia inteligencji zapomocą t. zw. ilorazu inteligencji, czyli wieku inteligencji, dzielonego przez wiek życia (według W. Sterna). Ponieważ zwykle wiek inteligencji normalnie jest równy wiekowi życia, więc iloraz inteligencji przeciętnego ucznia 14-letniego wynosi $\frac{W. I.}{W. Z.} = \frac{14}{14} = 1$. Iloraz inteligencji wspomnianego powyżej ucznia, którego inteligencja jest o dwa lata większa ponad jego wiek, wynosi $\frac{W. I.}{W. Z.} = \frac{16}{14} = 1,14$.

Według sposobu, przyjętego w Ameryce za Termanem, wyrażamy inteligencję normalną cyfrą 100 (zamiast 1), inteligencje wyższe cyframi większemi, n. p. 114, inteligencje niższe cyframi niższymi niż 100, n. p. 89, 70 i t. d. Nie możemy się na tem miejscu zająć dokładniej testami Bineta - Termana. Przy polskim tłumaczeniu, sporządzonym pod kierunkiem prof. St. Baleya, znajdzie czytelnik również materiały do przeprowadzenia badań zapomocą testów, a poza tem też dokładne wskazówki, dotyczące sposobu przeprowadzania badań i oceniania wyników. Zdarza się często, że nauczyciele badają uczniów skalą Bineta-Termana, nie znając dokładnie sposobu podawania i oceniania wyników poszczególnych testów. Trzeba z naciskiem zaznaczyć, że badania skalą Bineta-Termana mają tylko wtedy wartość naukową i praktyczną, jeżeli zostały dokona-



Rys. 113.

ne przy pomocy wskazówek Termana, zawartych we wspomnianej książce.

k) Dla badania małych dzieci (oraz analfabetów) wymyślono testy obrazkowe. Testy takie opracował szczególnie D e c r o l y. Dobrym testem obrazkowym dla dzieci w wieku przedszkolnym jest amerykański test P i n t n e r a - C u n n i n g h a m a¹⁾.

1) Bardzo pomysłowe testy obrazkowe znajdują się też w skali A. Descouedres. Wymieniliśmy już poprzednio obrazkowe testy D a w i d a.

9. Inne testy. Z testów, mierzących inne funkcje psychiczne poza inteligencją, wymienimy tu tylko testy u w a g i.

¹⁾ Na składzie w „World Book Co”, New York.

Z testów uwagi najbardziej znanym i często stosowanym testem jest test B o u r d o n a, czyli test wykreślenia liter (względnie cyfr). W tekście, składającym się z odpowiednio dobranych i ugrupowanych cyfr (tabl. 1), badany musi w określonym czasie wykreślić pewne cyfry, n. p. 9 i 4. Wymaga to szybkiej, skupionej pracy, aby nie zrobić omyłek i nie opuścić żadnej cyfry, która ma być skreślona. Można ten test jeszcze utrudnić, żądając n. p. skreślenia cyfry 9 tylko wtedy, jeżeli znajduje się między parzystymi cyframi, cyfry 4, jeżeli znajduje się między nieparzystymi.

Z testów, mających szczególnie duże znaczenie dla nauczycieli i wychowawców, wymienimy wkońcu jeszcze testy dla uczniów wstępujących do

Tabl. I. Test Bourdona.

4	9	2	4	6	9	8	6	4	9	3	2	9	6	3	4	5	7	4	1	9	5	7	9	3	2	9	8	4	6
6	4	7	3	1	4	5	9	6	9	2	9	7	4	1	3	4	5	2	8	6	3	9	5	1	4	9	5	4	3
8	9	2	6	4	2	8	4	9	5	2	9	6	8	9	6	2	4	5	7	4	5	9	7	9	1	4	3	6	9
2	4	6	2	4	9	8	5	4	1	1	4	5	4	2	3	8	9	6	1	6	4	2	9	8	8	9	6	3	4
1	6	4	7	9	5	2	9	2	9	1	9	7	4	5	4	2	4	2	1	8	9	2	3	4	9	7	4	1	9
2	6	9	3	4	5	9	9	7	4	3	6	9	8	4	2	7	4	1	3	4	7	2	9	4	6	9	2	9	5
3	7	6	4	2	1	4	5	2	9	4	1	3	9	6	2	4	8	9	6	4	9	6	2	9	2	7	4	9	3
5	9	1	3	4	7	9	4	2	5	8	9	8	5	4	1	4	8	6	4	2	9	8	6	9	4	2	5	9	7
3	4	1	5	4	7	9	3	6	2	8	5	3	8	9	2	4	6	9	3	4	1	4	8	9	4	2	9	6	5
9	3	4	7	1	4	3	5	4	5	9	7	2	9	3	4	5	8	9	6	4	2	9	4	6	8	7	1	2	9

szkoły, testy selekcyjne, oraz testy wiadomości szkolnych.

Testy dla uczniów wstępujących do szkoły mają na celu badanie nietyle inteligencji, ile ogólnej psychicznej dojrzałości dzieci, które mają rozpocząć naukę szkolną. Chodzi mianowicie o zbadanie zapomocą odpowiednio dobranej serii testów, czy cały zespół funkcji umysłowych dziecka jest już tak dalece dojrzały, aby dawało sobie radę w szkole. Testy takie opracowali szczególnie Winkler i Mann. Testy Winklera zostały w roku ubiegłym przetłumaczone na język polski i można je nabyć wraz z instrukcją w redakcji „Kwartalnika Pedagogicznego”. Serja Winklera składa się z testów, badających poza inteligencją ucznia szczególnie rozwój funkcji, potrzebnych do opanowania przedmiotów początkowego nauczania. Badamy więc niemi wymowę dziecka (potrzebną do czytania), zręczność w rysowaniu i wycinaniu oraz w kopjowaniu geometrycznych figur (podstawy pisma), rozwój funkcji podstawowych w zakresie operowania liczbami (rachunki), zdolność skupienia uwagi, tak koniecznej do brania udziału w lekcjach szkolnych, rozwój pamięci, spostrzegawczość i t. p. Byłoby rzeczą cenną, gdyby tego rodzaju badania zostały u nas podjęte na szerszą skalę.

Testy selekcyjne mają szczególnie ważne znaczenie pedagogiczne, zwłaszcza wobec reform ustroju

szkolnictwa, przeprowadzonych również u nas w ostatnich czasach. W zakresie tego ustroju przejście ze szkoły powszechnej do niższego gimnazjum, a z niego do wyższego gimnazjum (liceum), powinno się odbywać jedynie na zasadzie uzdolnień umysłowych, naukowych i charakterologicznych kwalifikacji uczniów. Tylko uczniowie pod każdym względem najlepsi mają przechodzić do szkół coraz wyżej zorganizowanych. Otóż dobór tych jednostek szczególnie uzdolnionych intelektualnie i naukowo jest w zasadzie możliwy zapomocą dwóch sposobów: na podstawie wyników pracy w szkole i egzaminów pedagogicznych, oraz na podstawie badań inteligencji i wiadomości przez testy. Badania inteligencji powinny w każdym razie uzupełniać i precyzować sąd pedagogiczny wychowawców, a testy wiadomości powinny uzupełniać subiektywną bądź co bądź ocenę egzaminową. Selekcje zdolnych uczniów, mających przejść do szkół wyżej zorganizowanych, zostały zapoczątkowane przez niemieckich psychologów i nauczycieli i przeprowadzone w Berlinie, Hamburgu, Lipsku i t. d. zapomocą specjalnych seryj testów, które czytelnik może poznać na podstawie literatury, podanej na końcu tego rozdziału. Do analogicznej selekcji w Polsce mogą służyć wymienione już powyżej testy Balleya i Biegeleisena. Poza tem przetłumaczono pod moim kierunkiem testy Boberta ga, służące do selekcji,

i przeprowadzono niemi badania w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach. Testy te nadają się do selekcji uczniów, którzy ukończyli IV kl. szkoły powszechnej. Dla selekcji z kl. VI szkoły powszechnej do gimnazjum, według nowego ustroju szkolnictwa w Polsce, przygotowujemy serje testów w Seminarjum Psychologii Pedagogicznej U. J. Serje te będą połączeniem testów wiadomości z testami inteligencji.

T e s t y w i a d o m o ś c i. Są to testy, mające badać już nie inteligencję i zdolności, lecz wiadomości i umiejętności, nabyte w szkole. Testy te są zatem właściwie egzaminami z nabytej w szkole wiedzy. Egzamin, przeprowadzony we formie testów wiadomości, jest jednolity i sprawiedliwy, bo stawia wszystkim egzaminowanym równe wymagania. Ocena zapomocą testów wiadomości jest obiektywna i rzeczowa, niezależna od subiektywnych czynników oceny przy zwykłych egzaminach. Testy wiadomości są zatem cennym uzupełnieniem egzaminów szkolnych. Nie mogą i nie mają one zastąpić egzaminów tradycyjnych, bo żywy kontakt między egzaminowanym a egzaminatorem ma swoje duże znaczenie, i nie należy egzaminów całkiem mechanizować i automatyzować.

Nie możemy się na tem miejscu zająć bliżej testami wiadomości. Odsyłamy czytelnika do literatury tego przedmiotu, szczególnie do odnośnego rozdziału książki *B u c k i n g h a m a*. Z polskich prób z tego zakresu wymienimy prace E. Rybickiej¹⁾ o testach wiadomości z historii. Testy wiadomości z różnych przedmiotów szkolnych są w przygotowaniu w kilku ośrodkach uniwersyteckich i zostaną w najbliższych latach opublikowane.

Wobec bardzo dużego rozpowszechnienia testów, wobec tego, że są one obecnie bardzo w modzie, wobec tego, że stosują je często osoby nieprzy-

gotowane do tego odpowiednio ani teoretycznie, ani praktycznie, musimy się wkońcu zastanowić nad w a r t o ś c i ą metody testów.

Testy, a szczególnie testy inteligencji, mają znaczenie p r o g n o s t y c z n e. Przyjmujemy, że zdolności danej jednostki w ciągu życia się nie zmieniają, że są wrodzone, a doświadczenie i nauka zwiększają sprawność umysłową tylko w miarę wrodzonej inteligencji. Iloraz danego dziecka pozostaje w zasadzie ten sam, czy dziecko to ma lat 4, czy 7, czy 13, czy 16. Na tej podstawie możemy przewidzieć, że uczeń, który się okazał mało inteligentny przy badaniu wtedy, gdy miał lat sześć, będzie nim nadal w szkole i również w późniejszym życiu.

Wniosek taki jest jednak tylko wtedy dozwolony, jeżeli badania zostały przeprowadzone bardzo umiejętnie i skrupulatnie wielu testami, a pozatem tylko odnośnie do wyraźnego opóźnienia w rozwoju umysłowym lub naodwrot. Tylko silne odchylenia od normy są znamienne. Iloraz inteligencji 95 lub 105 nie oznacza jeszcze ani upośledzenia umysłowego, ani wybitniejszej zdolności, bo źródła błędów są zbyt liczne przy pomiarach inteligencji przy pomocy testów. Wynik testu naogół powinien być tylko w s k a ż n i k i e m oceny, a nie definitywną miarą. Jeżeli przy badaniach w różnym czasie i różnymi testami kilkakrotnie otrzymamy te same wyniki, to już prędzej możemy na nich polegać. Trzeba się wystrzegać przedwczesnych, definitywnych osądów uczniów na podstawie doraźnego zbadania ich jakimś testem. Metoda testów nie jest jedyną zbawienną metodą. Powinna być zawsze dopełniona obserwacjami i innymi sprawdzianami.

Pozatem inteligencja ucznia nie jest, jak się często mniema, właściwością, decydującą w zupełności o ocenie ucznia. Inne cechy, jak pilność, uwaga, wytrwałość, zainteresowanie, subtelność uczuciowa, a szczególnie różne cechy

¹⁾ Polsk. Archiw. Psych. 1931.

charakteru decydują w niemniejszej mierze o życiowej i społecznej wartości danej jednostki.

Testy dają pedagogowi przede wszystkim pewne wskaźniki i punkty zaczepne dla oceny ilościowej, których mu nie dostarczy żadna inna metoda. Ale przy wytworzeniu sobie ostatecznego obrazu struktury psychicznej ucznia i przy definitywnej ocenie jego zdolności testy grają rolę tylko jednego ze sposobów, a nie są metodą wyłączną i rozstrzygającą. Ocena wychowanka i prognostyczny sąd co do jego wartości życiowych i co do jego przydatności społecznej — są to rzeczy zbyt poważne i odpowiedzialne, aby można o nich zdecydować na podstawie pobieżnych i nieraz nieumiejętnych badań testowych.

10. Metoda pytań i ankiety. Jednym ze sposobów badania psychiki dzieci i uczniów są pytania. Pytanie ma na celu sprowadzenie badanego do wypowiedzenia się o swych przeżyciach psychicznych, o swych zainteresowaniach, poglądach, przekonaniach i t. p. Pytania możemy zadawać ustnie, albo pisemnie. Wypytywanie ustne, przeprowadzone w sposób metodyczny, nazwiemy *indagacją*. Pytania pisemne, ułożone w pewną serję i przygotowane odpowiednio do przeprowadzenia badań, nazywamy *kwestjonariuszem*. Zapomocą kwestjonariusza, danego do wypełnienia większej grupie osobników, przeprowadzamy t. zw. *ankiety*.

Indagacja polega na serji ustnych pytań. Umiejętna indagacja jest sztuką, której się trzeba nauczyć. Indagacją posługują się szczególnie sędziowie i lekarze (specjalnie psychiatrzy). W zastosowaniu do badań nad dzieckiem *Piaget* nazwał tę metodę, przez analogję do badań lekarskich, *metodą kliniczną*. Otóż *Piaget*, który w swych znanych pracach często się tą metodą posługiwał, we wstępie do dzieła „Jak sobie dziecko

świat przedstawia” opisał tę metodę dokładniej, omówił sposób, w jaki się ją powinno przeprowadzać, i wskazał kryteria oceny wartości odpowiedzi dzieci pytanym. Zapomocą indagacji chcemy się dowiedzieć, jakie są zapatrywania i poglądy dziecka w różnych sprawach. Pytanie badacza zmusza niejako dziecko do odpowiedzi. Ale dziecko może nas swą odpowiedzią zbyć i odpowiedzieć nam cokolwiek bądź, coś, co sobie na poczekaniu zmyśliło, aby się pozbyć interlokutora. Trzeba się zatem pytać zręcznie tak, aby pobudzić zainteresowanie dziecka danym problemem i uzyskać odpowiedź szczerą. W zasadzie nie poprzestajemy na jednym pytaniu, lecz zapomocą pytań dodatkowych, a nieraz i krzyżowych, staramy się wniknąć w psychikę dziecka i dowiedzieć się, co ono rzeczywiście myśli o kwestjach, poruszanych w pytaniach. Trzeba umieć mówić do dziecka jego własnym językiem, w sposób zrozumiały, swobodny. Indagacja nie jest bowiem egzaminem, ani przesłuchaniem sądowym. Trzeba w pytaniach unikać sugestji i prowadzić rozmowę z dzieckiem tak, aby ono w zupełności wypowiedziało prawdziwe swe zapatrywania w danej kwestji. Co do szczegółów odsyłam do wymienionej pracy *Piageta*.

Metoda *kwestjonariusza i ankiety* jest metodą często w psychologii dziecka stosowaną. Jest ona metodą ulubioną, praktykowaną szczególnie chętnie przez początkujących, bo pozornie łatwą. Otóż umiejętne przeprowadzenie ankiety jest zadaniem raczej trudnym. Skonstruowanie dobrej ankiety wymaga wielkiego doświadczenia na tem polu. Na ankietach są oparte niektóre wybitne prace psychologiczne, jak np. książka dr. *Baumgartena* o kłamstwie.

Jednak wiele słabych i bezwartościowych prac wykonano również właśnie tą metodą. Szczegółową analizę i krytykę metody ankiet znajdzie czytelnik w jednym z rozdziałów książki

S t e r n a (Differentielle Psychologie: Erhebungsmethoden), oraz w polskim języku, w jasnym i zwięzłym artykule dr. W a c h o w s k i e g o w „Chowannie”.

Podamy tu tylko najważniejsze wskazówki metodyczne, dotyczące ankiet. Celem ankiety jest zgromadzenie dużego materiału danych, mających służyć dla orientacji w sprawie częstości jakiegoś zjawiska u dorosłych lub dzieci. Jest rzeczą wskazaną, aby w ankietach ograniczyć się do pytań, na które pytani łatwo mogą dać pewną i wyraźną odpowiedź. Ponieważ przy ankietach brakuje kontroli nad wypowiedziami badanych, jaką w pewnej mierze uzyskujemy np. metodą „kliniczną”, więc można się pytać tylko o takie rzeczy, co do których badani sami, bez pomocy, mogą sobie jasno zdać sprawę. Ankiety na temat skomplikowanych przeżyć wewnętrznych, na temat oceny jakichś rzeczy trudnych do stwierdzenia przez samego badanego, są raczej bez wartości. Szczególnie ankiety, skierowane do dzieci, mogą zawierać tylko pytania, nie przerastające poziomu ich wiedzy i zdolności obserwowania siebie czy innych pod względem psychologicznym.

Bardzo trudną rzeczą jest ułożenie kwestionariusza i sformułowanie poszczególnych pytań. Kwestionariusze nie mogą być zbyt obszerne, bo znużą i zniechęca badanych. Pytania muszą być jasne i wyraźne tak, aby wszyscy badani rozumieli dokładnie, o co chodzi; należy koniecznie wykluczyć wszelką wieloznaczność pytań. Pytania mają być proste i nieskomplikowane, a jednak ściśle.

Trzeba ułożyć pytanie tak, aby badani wiedzieli nie tylko, na co odpowiadać, ale aby zdawali sobie sprawę, co w odpowiedzi mają uwzględnić. Odpowiedź może być bowiem albo lakonicznym „tak” lub „nie”, albo też może ona być krótkim wyjaśnieniem, przy czym ważną rzeczą jest zażądać wypo-

wiedzi co do natężenia danej cechy (silna, średnia, słaba i t. p.), lub też w końcu można żądać obszernego, swobodnego opisu. Jaką formę obierzemy, to zależy od treści i celu ankiety. Odpowiedzi lakoniczne lub wyrażone w stopniach najłatwiej obliczyć, ale nie na każde pytanie jest możliwa alternatywna odpowiedź „tak” lub „nie”. Odpowiedzi w formie opisów mają znów tę wadę, że badani w bardzo różnorodny sposób odpowiadają na to samo pytanie, co utrudnia potem porównanie statystyczne. Zwykle nie wystarcza pytać o dane zjawisko lub o sam fakt, lecz trzeba dodać pytania uzupełniające, aby się dowiedzieć czegoś o motywach i powodach występowania danego zjawiska.

Jedną z najważniejszych rzeczy przy przeprowadzaniu ankiet jest umiejętność pozyskanie badanych dla ankiety. Dlatego trzeba, o ile możliwości, przeprowadzać je samemu, a nie powierzać ich zebrania osobom, nie mającym dla danego badania ani zainteresowania, ani też odpowiedniego przygotowania. Ankiety w szkołach robi się nieraz niepotrzebnie i zbyt często, co staje się balastem dla nauczycieli i zniechęca ich do tych poczynań. Najlepiej jest poprzedzić ankietę przedmową, w której, poza objaśnieniami samej ankiety, apelujemy do badanych uczniów, aby nam przez wnikliwe, sumienne, wyczerpujące odpowiedzi ułatwili przeprowadzenie badań. Jeżeli uda się nam uczynić z badanych chętnych i gorliwych współpracowników, to odpowiedzi będą miały zupełnie inną wartość, niż te, które otrzymamy pod przymusem. Ponieważ zagadnienia naukowe, które nas interesują, niekoniecznie są interesujące również dla badanych, więc trzeba ich umieć zaciekawić dla danych zagadnień, nastawić ich umysł w tym kierunku i objaśnić dane zagadnienie tak dalece, aby mogło się stać przedmiotem refleksji samego ucznia. Przy takim wprowadzeniu trzeba zarazem unikać sugestii, wpływającej na charakter odpowiedzi,

i nie poddawać badanym swych własnych myśli. Tylko na podstawie dużego doświadczenia, uczymy się oceniać, co przed ankietą trzeba powiedzieć, a czego nie wolno poruszać. Umiejętność analizy danego zjawiska u uczniów jest raczej mniej lub więcej ograniczona. Wiele rzeczy, związanych z naszym pytaniem, prosto nie przychodzi im na myśl. W niektórych wypadkach jest nawet rzeczą racjonalną przedyskutować szczegółowo całe zagadnienie, ujęte w kwestyjonariuszu, od początku do końca, i pozostawić uczniom tylko decyzję co do zajęcia takiego lub innego własnego stanowiska w przedyskutowanych kwestiach.

Ponieważ w ankietach chodzi nieraz o pytania mniej lub więcej krępujące, więc dobrze jest zbierać ankiety raczej bezimiennie, przestając na koniecznych informacjach co do wieku, płci, zawodu rodziców i t. p.

W rezultacie niepodobna ułożyć ankiety całkiem idealnej. Ankietą ma służyć do zebrania obszerniejszych statystycznych danych o zjawiskach, badanych już szczegółowo, bezpośrednio i dokładnie innymi metodami. Główną zaletą ankiety jest prostość tylko możliwość zebrania w łatwy sposób bardzo dużej ilości wypowiedzi na dany temat, a zatem wartość obszernego, statystycznego materiału. Z drugiej strony właśnie źródła błędów są w ankiecie bardzo liczne. Ankietą jest metodą tem bardziej niebezpieczną, że mechaniczne obliczenie odpowiedzi prowadzi do wyników pozornie ścisłych, a w rzeczywistości bałamućnych. Jeżeli bowiem nie mamy pewności, czy badani na dane pytania odpowiadali szczerze, czy umieli na nie odpowiedzieć, czy rozumieli jasno pytanie, czy odpowiadali z zainteresowaniem i t. p., to cyfrowe przedstawienie wyników nie przemieni nieumiejętnej ankiety na naukowe badanie.

Ze znanych ankiet zagranicznych wymienimy tu ankiety na temat zabaw

u dzieci i lęku u dzieci, ankiety licznych autorów na temat ulubionej książki, ulubionego bohatera, ankiety na temat lubianych i nie lubianych przedmiotów szkolnych, ankiety dotyczące zainteresowań przyrodą i t. p. Kilka prac polskich wykonano w ostatnich latach również tą metodą. Prof. St. Baley przeprowadził obszerną ankietę na temat zainteresowań lekturą szkolną i przedmiotami nauczaniem w szkole z udziałem licznych współpracowników i opublikował wyniki w „Polsk. Arch. Psych.”¹⁾. Praca pp. Felhorskiej i Studenckiego o planach zawodowych dzieci i młodzieży jest przeprowadzona również zapomocą ankiety. Wkońcu w książce o „Psychologii światopoglądu młodzieży” znajdzie czytelnik dwie ankiety, przeprowadzone przez p. J. Pietra i przeze mnie, na temat idealizmu i filozofowania młodzieży; ankietami temi uzupełniliśmy nasze badania nad dziennikami młodzieży. Prześtudyjowanie tych książek pozwoliło czytelnikowi zapoznać się bliżej nie tylko z zaletami, ale również ze słabymi stronami i ograniczeniami metody ankietowej.

Poza zakresem naukowych badań, ankiety mogą oddać wychowawcom duże usługi natury p r a k t y c z n e j. Aby poznać dobrze swoich uczniów, radzimy przeprowadzić z nimi kilka ankiet. Wychowawca otrzyma w ten sposób ciekawy materiał, uzupełniający bardzo dobrze wyniki obserwacji i badania testami. Ponieważ chodzi w tym wypadku o bliższe poznanie indywidualności poszczególnych uczniów, więc najodpowiedniejszymi tematami są takie, które dotyczą osobistych przeżyć ucznia. Najlepiej ukryć przed uczniami, że chodzi nam o poznanie ich zapatrywań, i przeprowadzić badanie w formie swobodnych wypracowań klasowych. Bardzo odpowiednie są np. następujące tematy: a) Co zrobiłbym, gdybym miał czapkę niewidkę. b) Co zrobiłbym z pieniędzy-

¹⁾ 1933 r.

mi, gdybym wygrał wielki los. c) Jakim wyobrażam sobie mojego najlepszego przyjaciela. d) Jakich ludzi lubię, a jakich nie lubię. e) Do jakiego znanego mi z życia czy książek człowieka chciałbym być podobny i czemu. f) Mój najprzyjemniejszy sen. g) Jakbym chciał spędzić wakacje. h) Co będę robił, gdy będę miał 25 lat. i) Jakich autorów chętnie czytam, a których nie lubię i czemu i t. p. Na takie i podobne tematy dzieci i młodzi chętnie piszą, dając wychowawcy możliwość zapoznania się z ich osobistymi zainteresowaniami i poglądami, z którymi trudno w inny sposób się zapoznać.

11. Zbieranie samorzutnych wytworów dzieci i młodzieży. Z wytworów dzieci omówimy tu krótko tylko *rysunki dzieci i dzienniki młodzieży*.

Rysunki dzieci są wytworem ich fantazji i wyobraźni, przejawem ich upodobań estetycznych i wyrazem ich zainteresowań. Powinny one interesować nie tylko nauczyciela rysunków, lecz każdego wychowawcę. Poza ciekawym problemem doskonalenia się technicznego w graficznym wyrazie wyobrażeń, zajmowanie się nimi zapoznaje nas bowiem ze swoistym sposobem odnoszenia się dziecka do świata zjawisk widzianych. W rysunkach każdego dziecka wyraża się wkońcu również jego indywidualność. Dobrze jest zakładać teczkę rysunków dla każdego ucznia z osobna i gromadzić tam jego rysunki (zwłaszcza rysunki z wyobraźni na dowolne tematy). Będzie to cenne dopełnienie materiałów psychograficznych naszej klasy¹⁾.

Dzienniki młodzieży. Psycholog i wychowawca, chcący poznać psychikę młodzieży, znajduje się wobec szczególnie dużych trudności. Młodzież jest bowiem skryta i zdradza się ze swymi poglądami i przeżyciami

tylko wobec nielicznych, wybranych, bliskich osób. Do nauczycieli i wychowawców odnosi się ona zwykle z pewną rezerwą, nie dając im poznać, co naprawdę myśli i czuje. Możliwość bezpośredniego poznania psychiki młodzieży jest zatem bardzo utrudniona, a metody, któremi się posługujemy szczególnie w stosunku do dzieci, u młodzieży przeważnie zawodzą. Istnieje natomiast specjalne, bardzo cenne źródło poznania psychiki dojrzewającej młodzieży, a są nim *dzienniki*, przez nią pisane.

Jak wykazały ankiety, przeprowadzone w Polsce pod naszym kierunkiem, około 50% młodzieży ze szkół średnich pisze pamiętniki. Nie są one zatem czemś wyjątkowym i można sobie na ich podstawie wyrobić trafny sąd o młodzieży szkół średnich wogóle, chociaż niewątpliwie ta młodzież, która nie pisze, jest może mniej uczuciowa i sentymentalna, i dojrzewanie psychiczne przebiega u niej w nieco inny sposób.

Dzienniki młodzieży są cennym źródłem dla badań naukowych nad tym okresem rozwoju, co starałem się wykazać w rozprawie, podanej w spisie literatury. Seminarjum Psychologii Pedagogicznej U. J. zebrało już przeszło 30 takich dzienników. Materiał ten jest w opracowaniu. Na analizie tych dokumentów jest oparta nasza praca p. t. „Psychologia światopoglądu młodzieży”. Dalsze prace są w przygotowaniu.

12. Karta indywidualności, arkusz obserwacyjny. Karta indywidualności, czyli arkusz obserwacyjny spełnia dwójakie zadanie. Po pierwsze, jest ona *rejestrem i wykazem* cech charakterologicznych i innych, dotyczących danego badanego i obserwowanego ucznia, po drugie, podaje badającemu punkty widzenia, według których należy owego ucznia obserwować, badać i analizować.

Odnośnie do teorii i praktyki karty indywidualności istnieją dwa główne zagadnienia: zagadnienie *konstrukcji* karty indywidualności,

¹⁾ Co do szczegółów odsyłam do mojej monografii: „Sztuka Dziecka”.

oraz zagadnienie w y p e ł n i a n i a tego arkusza¹⁾.

Pierwsze zagadnienie dotąd nie jest idealnie rozwiązane i narazie nie może być idealnie rozwiązane dlatego, że nauka o strukturze charakteru nie jest dostatecznie jasna i opracowana. Ilość arkuszy obserwacyjnych jest olbrzymia, zwłaszcza zagranicą, ale ich wartość przeważnie bardzo mała. W ostatnich czasach ukazało się w polskim języku kilka dobrych wzorów arkuszy obserwacyjnych, z których wymienimy szczególnie arkusze S t u d e n c k i e g o²⁾, dalej W a r c z a k a i P a w ł o w s k i e g o, oraz B i e g e l e i s e n a.

Jeżeli chodzi o sposób prowadzenia karty indywidualności (arkusza obserwacyjnego), to przedewszystkiem trzeba się liczyć z faktem, że nauczycielom, którzy mają taki arkusz prowadzić, brak zwykle specjalnego wykształcenia psychologicznego. Trzeba zatem z konieczności polegać na ich intuicyjnym sądzie, którego wartość omówiliśmy już na str. 316.

W rezultacie w karcie indywidualności nauczyciel notuje i zbiera wszystkie obserwacje i wyniki badań, dotyczące danego ucznia. Jest ona podstawą t. zw. p s y c h o g r a f j i ucznia, t. j. opisu, w którym, na podstawie jak najliczniejszych przez obserwację i badania ustalonych cech, odtwarzamy strukturę jego psychiki i osobowości. Kartę indywidualności można zatem zasadniczo wypełnić dopiero wtedy, gdy się badanego już zna, gdy się ma już sąd wyrobiony o nim, gdy się przeprowadziło systematycznie obserwacje i badania. Nie jest ona osobną i odrębną metodą, lecz służy do zebrania wyników wszelakich metod, stosowanych poprzednio ce-

lem zbadania i poznania danej indywidualności.

Właściwym problemem karty indywidualności jest zatem zagadnienie, w jaki sposób stworzyć obraz całości danego charakteru, jak dojść do syntezy, jak scharakteryzować całą osobowość ucznia po ustaleniu oddzielnych elementów i właściwości jego psychiki.

Można to uczynić zapomocą t. zw. „w o l n e j c h a r a k t e r y s t y k i”, swobodnego opisu, w którym staramy się zebrać i powiązać w całość charakterystyczne cechy osobowości danego ucznia. Taka „sylwetka charakterologiczna” powinna jednak być wynikiem poprzednich badań i obserwacji. Ma ona być końcowem, syntetycznym zestawieniem wszystkiego tego, co nauczyciel wie o charakterze, zdolnościach, zainteresowaniach i o odrębnej strukturze osobowości danego ucznia. Nie można napisać trafnej i rzeczowej charakterystyki, nie zastanowiwszy się wpierw nad różnemi, szczególnemi cechami danego wychowanka, nie zebrawszy materiałów i obserwacji, utwierdzających nas w naszym mniemaniu pod tym względem.

W rezultacie badanie ucznia ma mniej więcej następujący przebieg. Ustalamy najpierw, co chcemy badać i obserwować. Do tego służy nam arkusz obserwacyjny, w którym znajdujemy wymienione różne charakterologiczne punkty widzenia na uczniów, uzupełnione często, jak np. w arkuszu S. Studenckiego, objaśnieniami, wprowadzającemi w poszczególne zagadnienia. Możemy teraz spróbować napisać, o ile ucznia już jakiś czas znamy, „c h a r a k t e r y s t y k ę w s t ę p n ą” na podstawie naszego intuicyjnego sądu o nim. Napisanie takiej charakterystyki jest bardzo polecenia godne, bo zmusza badającego do wstępnego zastanowienia się nad indywidualnością ucznia i pozwala mu zorientować się w niejasności swego dotychczasowego sądu. Następnie przez szereg miesięcy czy lat, zbieramy materiał, t. j. obserwujemy, robimy sobie

¹⁾ Szczegółową analizę zagadnień tych znajdzie czytelnik w mojej rozprawie: Podstawowe zagadnienia konstrukcji i wypełniania karty indywidualności. „Biblioteka Kwart. Pedagog.” 1932.

²⁾ Praca zbiorowa Sekcji Psychologów Szkolnych przy Kole Psychologicznem im. J. Joteyko.

notatki, badamy testami i t. p., i po zebraniu dostatecznego materiału wypełniamy w miarę, jak to jest możliwe, poszczególne rubryki kwestionariusza. Na te pytania, na które nie potrafimy dać jeszcze pewnej odpowiedzi, nie odpowiadamy narazie, lecz staramy się przez dalsze obserwacje i badania ustalić nasz sąd. Po zebraniu wszystkich potrzebnych danych, przystępujemy do definitywnego ustalenia wypełnienia karty indywidualności. Skoro się to już stało, możemy opracować szkic psychograficzny danego ucznia. Jednak właściwie nigdy nie możemy zakończyć definitywnie charakterystyki ucznia w czasie pobytu w szkole, bo ciągle nowe obserwacje będą jeszcze nasz sąd o nim uzupełniały i prostowały.

W rezultacie karty indywidualności mają nietyle teoretyczne i naukowe, ile praktyczne znaczenie. Nauczyciel, który opracuje sumiennie i ob-

szernie charakterystykę choćby kilku uczniów, pogłębi bardzo swój sąd psychologiczny, nauczy się obserwować i poznawać wychowanków, dowie się, na co zwracać uwagę przy badaniu, przekona się, jak trudno dojść do trafnego i dobrze uzasadnionego sądu o indywidualności poszczególnych wychowanków. To też kształcenie przyszłych nauczycieli w tej pracy jest ważnym zagadnieniem z zakresu zawodowego przygotowania wychowawców.

Jak zaznaczyliśmy na wstępie naszego rozdziału o metodach w psychologii pedagogicznej, znajomość ucznia jest niezbędnym warunkiem skuteczności działań wychowawczych. Przy pomocy karty indywidualności może nauczyciel skierować się ku obserwacjom i badaniom indywidualności uczniów. Karta indywidualności (arkusz obserwacyjny) ułatwi mu wykonanie tego zadania.

OPRACOWANIE I INTERPRETACJA MATERJAŁÓW.

13. Rodzaje opracowania. Po zebraniu materiałów, odnoszących się do psychiki dziecka — a więc po wykonaniu obserwacji i notatek, po dokonaniu eksperymentów i badań testowych, po zgromadzeniu materiałów rysunkowych, ankietowych, opisowych i t. p. — przystępujemy do ich opracowania. Opracowania dokonywamy według określonych punktów widzenia, t. j. zależnie od zagadnień, które chcemy zapomocą zebrania danego materiału i jego zbadania wyjaśnić, czem się oczywiście kierujemy zwykle już także przy zbieraniu materiałów. Możemy zasadniczo odróżnić dwa rodzaje opracowania materiałów: a) Opracowanie wytworów i materiałów jako takich, zapomocą klasyfikacji i cyfrowego uporządkowania zebranych faktów. Główna rola, poza klasyfikacją, przypada w tym wypadku statystyce. Nazwiemy też tę formę krótko opracowaniem staty-

stycznym, chociaż nie wszystkie czynności, należące do takiego opracowania materiału, polegają tylko na statystyce. b) Opracowanie interpretacyjne, przy którym z wytworów — zwykle już statystycznie uporządkowanych — wnioskujemy o funkcjach i czynnościach psychologicznych, które są przyczyną powstawania wytworów takich, a nie innych.

14. Uporządkowanie klasyfikacyjne materiału. Przystępując do opracowania, musimy materiał przedewszystkiem uporządkować. Czynimy to z różnych punktów widzenia. Najważniejsze z nich są następujące: rozsegregowanie według płci, wieku, klasy, środowiska i t. p. Zbadawszy wiele dzieci jakimś testem, tworzymy n. p. grupy z dzieci tego samego wieku, aby zbadać postępy w rozwiązywaniu testu z wiekiem, albo też grupujemy materiał według płci, chcąc się dowiedzieć, czy są różnice

w rozwiązywaniu danego testu u dziewcząt i u chłopców. Jeżeli materiał nasz polega n. p. na obserwacjach, to segregujemy go w podobny sposób. Ten sam materiał można i trzeba klasyfikować w różny sposób, aby wyjaśnić na jego podstawie różne zagadnienia.

Po tej wstępnej klasyfikacji następuje porównanie grup poprzednio utworzonych między sobą. Wszelkie badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży polegają n. p. na porównaniu wytworów (czynności, przejawów zewnętrznych) dzieci w różnym wieku. Jeżeli badaliśmy n. p. pamięć dzieci od 4 do 16 lat zapomocą tej samej próby, to porównanie poszczególnych roczników pod tym względem daje nam wgląd w rozwój pamięci. Jeżeli zebraliśmy obszerny materiał rysunków dzieci od 4 do 16 lat, to ustalamy rozwój rysunkowy znowu tak samo, porównując ze sobą rysunki poszczególnych roczników. Przytem wykrywamy pewne typowe i charakterystyczne zmiany rysunków z roku na rok, stwierdzając n. p., że od pewnego wieku pojawiają się rysunki postaci ludzkiej z profilu, że w rysunkach młodszych dzieci brak perspektywy, która się pojawia dopiero u starszych, że ilość szczegółów w rysunkach na ten sam temat u dzieci z wiekiem wzrasta i t. p. Klasyfikacja wytworów i przejawów psychicznych jest dlatego możliwa, ponieważ zmieniają się one zależnie od wieku, płci, wykształcenia, rasy, charakteru, temperamentu, uzdolnienia i t. d. Tę cechę nazywamy zmiennością.

Opracowanie statystyczne materiałów, wytworów, postępowania badanych w określonej sytuacji i t. p. ma na celu ustalenie prawidłowości w owej zmienności. Zasadniczo można badać zmienność wytworów i reakcyj u tej samej osoby zależnie od sytuacji, od wieku tejże osoby, od nauki i wprawy w pewnym kierunku: badamy w tym wypadku zmienność w zakresie jednej osobowości czyli zmienność wewnątrzną

osobniczą. Możemy naodwrot badać analogiczne zjawiska u różnych osób w tym samym wieku lub różnym wieku; są to badania zmienności, zachodzącej między jednostkami, czyli zmienności międzyosobniczej.

Po klasyfikacji wstępnej materiału (wiek, płeć, środowisko i t. p.) przechodzimy do dalszego, trudniejszego zadania, a mianowicie do wyróżnienia w samym materiale pewnych punktów widzenia dla dalszej klasyfikacji. Materiał jest surowym zbiorem, wymagającym umiejętnej analizy, aby go wogóle można opracować. Chcemy, dajmy na to, zbadać rozwój pytań dziecka z wiekiem. W tym wypadku, trzeba koniecznie rozklasyfikować owe pytania w pewien sposób, bo postępowanie na tem polu wyraża się w tem, że z wiekiem ilość jednych pytań wzrasta, a drugich maleje. Ponieważ w zasadzie można klasyfikować każdy materiał w bardzo różnorodny sposób, więc chodzi o uzyskanie takiego podziału, któryby odzwierciedlał faktycznie istniejące grupy czy klasy danego materiału. Do klasyfikacji przystępujemy zwykle z mniej lub więcej apriorycznymi założeniami. Trzeba jednak koniecznie od tej spekulatywnej klasyfikacji przejść do klasyfikacji empirycznej, którą się uzyskuje przez staranną analizę samego materiału.

Umiejętna, rzeczowa klasyfikacja jest w opracowaniu sprawą pierwszorzędnej wagi, bo statystyczne wyniki układają się w sposób różny, zależnie od tego, jak była przeprowadzona analiza i segregacja klasyfikująca¹⁾.

15. Zmienność pod względem jakościowym i ilościowym. Różnice między grupami rozklasyfikowanego materiału

¹⁾ Odsyłam czytelników, pragnących bliżej się zapoznać z zagadnieniem klasyfikacji, do pracy H. Strzemeckiej: „Monografia testu definicji”, oraz do mojej pracy: St. Szuman „Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści.”

tu mogą być bądźto ilościowe, bądźto jakościowe. Gdy przy badaniu testem bezpośredniego zapamiętywania szeregu cyfr stwierdzamy, że z wiekiem ilość cyfr zapamiętanych po jednorazowym czytaniu staje się coraz większa, wtedy otrzymujemy bezpośrednio dane ilościowe i możemy przeprowadzić statystyczne obliczenie tych ilościowo danych faktów. W innych wypadkach różnice, które stwierdzamy, mają raczej jakościowy charakter. Porównując ze sobą n. p. wypracowania dzieci na ten sam temat, wykrywamy różnice co do stylu, umiejętności opisu, jasności sformułowania i t. p., ale te różnice nie są nam dane ilościowo. Nasza ocena, wyrażająca się w stopniach „bardzo dobrze”, „dostatecznie”, „niedostatecznie” i t. p., jest wynikiem mniej lub więcej intuicyjnego sądu, a nie odczytaniem ilościowych danych. Chcąc postępować bardziej obiektywnie, trzeba dane jakościowe przemienić na ilościowe według kryteriów, umiejętnie wyszukanych i empirycznie potwierdzonych. Poza tym jest dobrze nie polegać tylko na własnym sądzie, lecz stworzyć komisje ze specjalistów. Nie możemy się tu zająć dokładnie tym ważnym momentem opracowania materiałów, który zresztą jest dotąd w literaturze jeszcze niedostatecznie uwzględniony¹⁾.

16. Częstość i rozszanie odmian cech. Gdy przy analizie materiału wyróżniliśmy w nim pewne cechy, które chcemy zbadać, i gdy już stworzyliśmy odpowiednią klasyfikację zespołu pewnych cech, stajemy przed zadaniem ustalenia ich częstości i rozszania w grupie osób, przez nas badanych, zależnie od różnic wieku, od różnic indywidualnej struktury psychicznej, uzdolnień i t. p.

Cechy występują albo alternatywnie, to znaczy, że są lub że ich

nie ma, albo też w odmianach ilościowych. Badając n. p. dzieci jakimś testem, w niektórych wypadkach stwierdzamy poprostu, że jedno go rozwiązały, a drugie nie. Dochodzimy w tym wypadku z łatwością do oceny alternatywnej, tak lub nie, + lub —. Zwykle jednak w rozwiązaniu danego testu rozróżniamy różne stopnie doskonałości rozwiązania i wtedy zamiast dwóch grup — tych, którzy rozwiązali, i tych, którzy nie rozwiązyli — otrzymujemy tyle różnych stopni w grupie, ile było odmian rozwiązania testu. Wiemy już, że odmiany jakościowe w rozwiązaniu musimy przeliczyć na stopnie ilościowe. W pierwszym wypadku obliczamy poprostu procent dobrych i złych rozwiązań; w drugim wyniki układają się nam w szeregi od najmniejszych do największych natężeń ilościowych danej cechy czy sprawności, czy dobroci wytworu, i t. p.

Przy opracowaniu statystycznym tworzymy zatem bardzo często szeregi statystyczne.

Najważniejszymi rodzajami szeregów w statystyce psychologicznej są: szeregi wielkości oraz szeregi liczebności. Szeregi wielkości powstają przez uporządkowanie wszystkich zbadanych jednostek w jednym wzrastającym (lub opadającym) szeregu. Przy szeregach liczebności podajemy poza tym, jak często dana cecha w różnych natężeniach występuje w zbadanej grupie. Obydwa rodzaje szeregów można też przedstawić graficznie. Chcąc narysować krzywą, odpowiadającą szeregowi wielkości, notujemy na osi odciętych skalę stopni natężenia cechy zbadanych indywidualiów, a na osi rzędnych umieszczamy cechy jedne za drugą, według wzrastającego natężenia. Chcąc otrzymać krzywą liczebności, notujemy na odciętej skali stopni liczebności danego zjawiska, t. j. częstości, z jaką w danym natężeniu w zbadanej grupie się pojawia, a na rzędnej szeregujemy ze sobą wzrastające cyfry dokonanych pomiarów, notując pomiar o danym na-

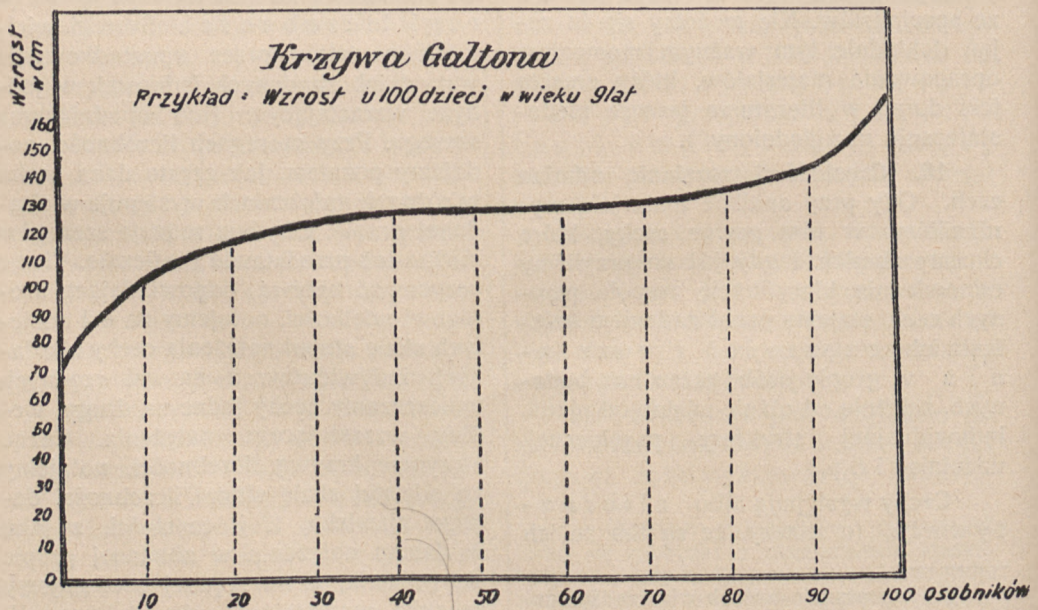
¹⁾ Literatura o testach wiadomości, podana na końcu, oraz psychologiczna analiza błędów zajmuje się bliżej tem zagadnieniem.

teżeniu tylko raz, choćby występował kilkakrotnie lub często.

Krzywe, które w ten sposób otrzymamy, mogą mieć najróżniejszy kształt. Zwykle układają się one jednak w określony sposób. Tłumaczy się to tem, że cechy i zjawiska psychiczne, podobnie jak inne zjawiska biologiczne, mają u ludzi zwykle *r o z s i a n i e* pewnego typu, a mianowicie takie, że średnie natężenie cech jest najczęstsze, a skrajnie duże i małe natężenie występuje bardzo rzadko. Wartości zbliżone do średniej są naogół tem częstsze, im są do niej bardziej podobne; im większe jest odchylenie ilościowe danej cechy od średniej, tem rzadziej zdarza się ono u ludzi. Innymi słowy, przeciętne natężenia cech są normalne, wyjątkowo silne nadnormalne, wyjątkowo słabe podnormalne. Wskutek tej bardzo często spotykanej prawidłowości statystycznej, typową krzywą wielkości jest krzywa *G a l t o n a*, która ma kształt litery S, ułożonej poziomo (rys. 114), a krzywa normalna liczebności wygląda jak przekrój klosza

(rys. 115), zwróconego wdół (krzywa *G a u s s a*).

Obydwie te krzywe dają obraz zwykłego *r o z s i a n i a* danej cechy pod względem jej natężenia. Rozsianie może być jednak inne, i wtedy otrzymujemy też inne krzywe, któremi się tu bliżej zająć nie możemy. Powyższe krzywe są symetryczne, to znaczy, że w zbadanej grupie dana cecha występuje w tej samej proporcji różnych natężeń, wyższych i niższych, niż średnia. Krzywe mogą być jednak również asymetryczne. Wierzchołek krzywej może być naprzykład przesunięty na prawo, co oznacza, że cecha występuje w zbadanej grupie częściej w silnych, niż w słabszych natężeniach. Jeżeli zbadamy n. p. jakąś grupę uczniów testem zbyt łatwym, to otrzymamy taką właśnie krzywą. Ponieważ testy dla danego wieku możemy pod względem trudności dowolnie stopniować, więc powinniśmy to uczynić tak, aby wyniki dużej grupy uczniów w tym samym wieku dały mniej więcej krzywą *G a u s s a*. Wtedy test jest odpowiednio trudny dla



Rys. 114.

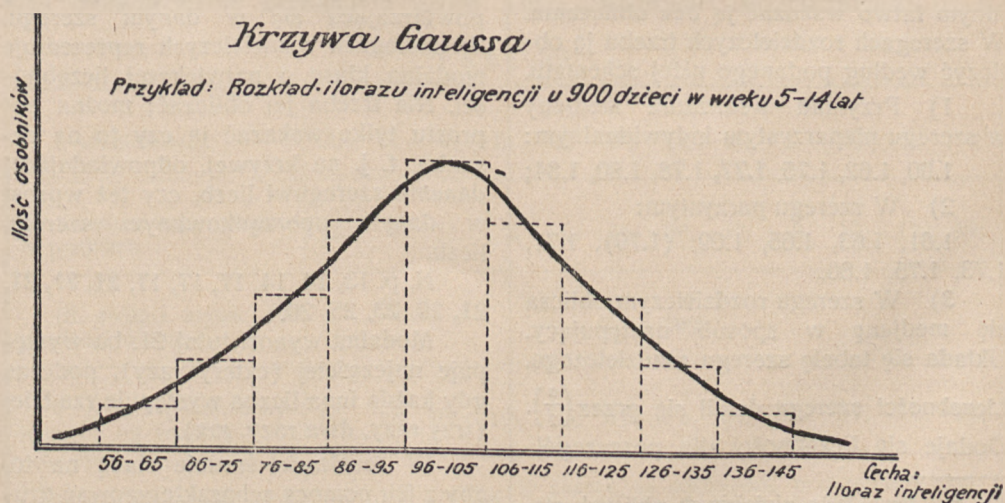
danego wieku. Ta zasada dotyczy oczywiście tylko testów i prób, których wyniki wyrażają się w dostatecznie dużej ilości stopni natężenia. Przy testach alternatywnych, jak n. p. testy *B i n e t a*, wychodzimy z założenia, że test jest oczywiście za łatwy, gdy go rozwiązuje dziewięćdziesiąt kilka czy sto procent badanych, a za trudny, gdy naogół tylko jakieś trzydzieści czy pięćdziesiąt procent dzieci go rozwiązuje. Ustalono, że test jest odpowiednio trudny, gdy go rozwiązuje trzy czwarte dzieci w danym wieku. Te dzieci, które go nie rozwiązały, zaliczamy do podnormalnych pod tym względem. Tylko testy, dające kilka stopni wyników (względnie serje testów alternatywnych), pozwalają ocenić również nadnormalne jednostki. Powyższe ustalenie trudności testów, względnie ich odpowiedniości dla badania danej grupy, łączy się ściśle z zagadnieniem standaryzacji testów, o którym była mowa na str. 320.

Ustalenia norm ilościowego występowania danej cechy można dokonać tylko na licznej, jednolitej grupie badanych. Nie otrzymamy nigdy wzorowej krzywej przy małej ilości pomiarów. Natomiast przy badaniu cech rozsianych zasadniczo

„normalnie” tem bardziej nasze wyniki dadzą się ująć w wykresie, zbliżonym do idealnej krzywej *G a u s s a*, im większa była ilość pomiarów i im bardziej jednolita była zbadana grupa.

17. Charakterystyka liczbowa grup zapomocą średnich. Chcąc w sposób uproszczony określić cyfrowo wyniki badań, obejmujące liczne pomiary, chcąc scharakteryzować całą grupę jedną cyfrą, posługujemy się t. zw. *ś r e d n i e m i*. Średnia określa nam najczęstsze, typowe, charakterystyczne występowanie cechy w szeregu, a zatem liczebnie przeważające natężenie tej cechy w zbadanej grupie, a zatem natężenie jej u przeciętnych i najliczniejszych jednostek grupy.

Istnieją trzy sposoby obliczania średniej, zapomocą których otrzymujemy trzy różne średnie: średnią *arytmetyczną*, średnią *topologiczną* lub *medjanę* oraz średnią *modalną*. Zależnie od struktury zbadanej grupy (od struktury szeregu), obliczamy tę lub inną z tych trzech średnich. Średnia arytmetyczna tylko wtedy jest charakterystyczna dla danej grupy (szeregu), gdy brak w niej bardzo skrajnych dużych odchyleń od normy, które ją zbyt



Rys. 115.

powiększają lub zmniejszają. Gdy mamy do czynienia z takim właśnie szeregiem, to charakteryzujemy go raczej średnią topologiczną (medjaną), bo skrajne wartości w szeregu nie mają tu wpływu na średnią. Średnią modalną charakteryzujemy jakiś szereg wtedy, gdy jest w nim dużo wartości identycznych (pomiarów o tej samej wielkości), przeważających zdecydowanie nad innymi.

Obliczenie średnich odbywa się w sposób następujący¹⁾:

a) Średnia arytmetyczna; jest to liczba uzyskana z podzielenia sumy wszystkich poszczególnych wartości danego szeregu przez ilość jednostek tegoż szeregu. Symbolicznie:

$$M = \frac{a_1 + a_2 + a_3 + \dots + a_n}{n} = \frac{\sum a_n}{n}$$

b) Medjana czyli średnia topologiczna; jest to wielkość, rozdzielająca szereg uporządkowanych na dwie liczebnie równe części; jest to zatem liczba, leżąca w środku danego szeregu. W szeregach o nieparzystej liczbie wyrazów jest medjana wyrazem środkowym, zaś w szeregach o parzystej liczbie wyrazów jest wyrazem środkowym dwu wyrazów, stojących po lewej i prawej stronie środka. W szeregu uporządkowanym indywidualnym łatwo wskazać ją bez obliczania. W szeregach rozdzielczych trzeba ją obliczyć według podanego niżej schematu.

1) Przykład wskazania medjany w szeregu nieparzystym indywidualnym:

1.60, 1.62, 1.75, **1.77**, 1.78, 1.80, 1.84;

2) W szeregu parzystym:

1.61, 1.63, 1.65, 1.69, **(1.70)**, 1.71, 1.73, 1.75, 1.80.

3) W szeregu rozdzielczym oblicza się medjanę w sposób następujący. Układa się tabelę szeregu rozdzielczego.

Liczebności szeregu dzieli się przez $\left(\frac{n}{2}\right)$. Dodaje się liczebności dla poszczegól-

nych przedziałów klasowych, rozpoczynając od wartości najniższych, póki nie przekroczy się otrzymanej poprzednio połowy liczebności. Odejmuje się tę sumę od połowy liczebności. Tworzy się ułamek, którego licznikiem jest otrzymana reszta, a mianownikiem liczebność z kolei następną (w szeregu liczebności sumowanym od dołu). Ułamek ten mnoży się przez przedział klasowy, a otrzymany iloczyn dodaje się do dolnej granicy stopnia medjany. Przykład (na podstawie wyników stopni z łaciny) podaje tablica II.

Tabl. II.

Klasy szeregu rozdzielczego (wyrazy napisane poprawnie)	Liczebności	Etapy obliczenia medjany
48—49	3	(przedział klasowy = 2)
46—47	5	1. tabela szeregu rozdzielczego.
44—45	7	2. $64 : 2 = 32$
42—43	10	3. $1+5+6+7+8=27$,
40—41	12	4. $32 - 27 = 5$,
38—39	8	5. $\frac{5}{12}$
36—37	7	6. $\frac{5}{12} \times 2 = \frac{5}{6} = 0.8$,
34—35	6	7. $40 + 0.8 = 40.8$
32—33	5	
30—31	1	
	n=64	Medjana (Me) = 40.8

c) Modalna czyli wielkość szczytowa; jest ona liczbą, najczęściej powtarzającą się w danym szeregu. W szeregach rozdzielczych reprezentuje modalną klasę o największej liczebności. Nie trzeba jej obliczać; można po prostu tylko wskazać ją czy to na rysunku, t. j. na krzywej, odpowiadającej danemu szeregowi liczb, czy też wprost w danym uporządkowanym szeregu liczb.

N. p. 13, 14, 14, 17, 17, 17, **21, 21, 21**, 21, 29, 23, 25, 26.

Modalna wynosi tutaj 21, bo występuje najczęściej (cztery razy), podczas gdy każda inna liczba występuje rzadziej (trzy razy, dwa razy, raz).

W rezultacie średnie służą na to, aby z ich pomocą scharakteryzować grupę pod względem najbardziej dla niej ty-

¹⁾ Przykłady niniejszych obliczeń statystycznych opracował i podał Dr. J. Pieter.

powego natężenia jakiejś cechy. Trzeba jednak zawsze pamiętać o tem, że średnia jest tylko abstrakcją, nie dającą pojęcia o różnorodności rozszania wartości w danej grupie. Te same średnie otrzymujemy czasem z grup o dość różnorodnym rozszaniu. Jeżeli nie podajemy przy wynikach naszych badań kompletnych szeregów i krzywych, to prócz wartości średniej należy — o ile możliwości — wymienić również jeszcze wartości skrajne, najlepsze i najgorsze, oraz ewentualnie także wartości, położone między niemi a średnią. Pozatem obliczenie t. zw. odchylenia od średnich, n. p. odchylenia przeciętnego, służy do dokładniejszego poznania wartości danej średniej.

O d c h y l e n i e p r z e c i ę t n e jest to średnia arytmetyczna odchylenia od jakiejś średniej (najczęściej od średniej arytmetycznej) danego szeregu, przy czem przy poszczególnych odchyleniach nie uwzględniamy znaku (+ czy —).

Obliczamy je według wzoru $(p) = \frac{\sum (xn)}{N}$ gdzie (xn) są to poszczególne odchylenia od danej średniej, a N ilością liczb danego szeregu. Przykład (odpowiedzi 12 uczniów na test z arytmetyki) podaje tablica III.

18. Porównywanie grup i szeregów, oraz porównywanie jednostki z grupą.

Zbadawszy kilka grup, różniących się n. p. co do wieku, tą samą próbą, możemy je porównać albo w ten sposób, że zestawiamy ze sobą graficznie całe szeregi, zwykle szeregi *Galtona*, albo też porównujemy tylko średnie szeregów. Pierwszy jest oczywiście dokładniejszy, ale bywa nieraz mniej przejrzysty. Najczęściej porównuje się średnie. Po zbadaniu grup dzieci, n. p. ośmio-, dziesięcio-, dwunasto-, czternasto-, szesnastoletnich, możemy narysować w jednym systemie rzędnych krzywe Galtona dla każdej z tych grup, a krzywe te ułożą się jedna nad drugą i mniej więcej równoległe do siebie, jeżeli wyniki z wiekiem są coraz to lepsze i w każdej grupie podobnie rozszanie. Możemy jednak stworzyć także szeregi średniej każdej grupy i otrzymamy w ten sposób wzrastającą krzywą. Poza szeregiem średnich możemy dodatkowo utworzyć szereg z maksymalnych i minimalnych pomiarów, otrzymanych w każdej grupie.

Trudność porównywania ze sobą całych szeregów i krzywych polega głównie na tem, że przy badaniach otrzymujemy zwykle szeregi o różnej długości, badając grupy o nierównej ilości osób. Trzeba zatem albo zgóry dobrać grupy równe, np. badać po 100 dzieci ośmio-, dziesięcio-, dwunastoletnich i t. d.,

T a b l. III.

I. uczniowie	A, B, C, D, E, F, G, H, I, K, L, M;
II. odpowiedzi uczniów w punktach.	12, 8, 11, 9, 8, 11, 10, 10, 9, 10, 11, 10;
III. średnia arytm. odpowiedzi uczniów	$M = 10.5$
IV. poszczególne odchylenia od tej średniej	1.5, 2.5, 0.5, 1.5, 2.5, 0.5, 0.5, 0.5, 1.5, 0.5, 0.5, 0.5;
V. średnia arytm. tych odchylen	$p = \frac{13}{12} = 1.08$, to znaczy, że odchylenie przeciętne w tym przykładzie wynosi 1.08 punktów odpowiedzi na powyższy test z arytmetyki.

albo też poszczególne szeregi o równej ilości członów przekształcać tak, aby je sprowadzić do jednego szeregu wzorowego. Jako taki szereg zaproponował C l a p a r è d e szereg o stu odcinkach czyli szereg percentylowy. W szeregu percentylowym można uwzględnić tylko co dziesiąte miejsce; otrzymujemy wtedy szereg t. zw. d e c y l o w y.

Każdy szereg o dowolnej ilości odcinków można przetworzyć na szereg percentylowy według wzoru R (ranga) $= 1 + (p \times \frac{n-1}{100})$, gdzie „ p ” oznacza percentylę, którą mamy obliczyć, „ n ” ilość jednostek w grupie, uszeregowanej w sposób rangowy, zaś „ R ” określoną rangę danej jednostki w szeregu rangowym.

P r z y k ł a d. Jest w klasie uczniów 28, uczeń A uzyskał na zasadzie jakichś badań testowych rangę 14-tą; w stosunku setnym jego pozycja t. j. tutaj właśnie percentyla wynosi:

$$\begin{aligned} R &= 1 + p \times \frac{n-1}{100}; 14 = 1 + p \times \frac{28-1}{100} = \\ &= 1 + p \times \frac{27}{100}; 14 = 1 + p \times 0,27, p = \\ &= \frac{13}{0,27} p = 48,1; \text{ słownie: percentyla} \\ &\text{uczniaka mającego na 28 uczniów swej kla-} \\ &\text{sy rangę 14-tą, wynosi 48,1.} \end{aligned}$$

Przy zamianie szeregu rangowego na percentylowy trzeba dla każdej rangi z o s o b n a obliczyć percentylę; zazwyczaj bierze się w praktyce testowej pod uwagę, jako charakterystyczne, rangi odpowiadające co 25-tej (kwartyle), lub co dziesiątej (decyle) percentyli.

Zbadanie dużych grup jednostek ma na celu ustalenie pewnych norm, służących również do oceny jakiegokolwiek jednostki, zbadanej tą samą próbą już po ustaleniu tych norm. Gdy n. p. po zbadaniu dużej grupy dzieci jedenastoletnich testem uwagi B o u r d o n a obliczymy średnią dla tej grupy, wtedy z łatwością możemy stwierdzić, czy wyniki jakiegokolwiek, tym testem nowozbadane-

go jedenastoletniego dziecka są powyżej lub poniżej tej normy. Jeżeli dla owej dużej zbadanej grupy ustalimy również szereg percentylowy, wtedy według wyników, jakie nowo zbadane jedenastoletnie dziecko osiągnie w tym teście, możemy mu wyznaczyć miejsce w tym szeregu. Będzie ono zajmowało, zależnie od tego, jak test rozwiązało, miejsce dwudzieste czwarte, lub dziewięć dziesiąte i t. p. To umożliwi nam bardzo dokładną ocenę w 100 stopniach, ocenę percentylową. Tak dokładna ocena naogół jednak nie jest konieczna. Wystarczy utworzyć szereg decylowy i ocenić nowo zbadaną jednostkę przez przyporządkowanie jej do jednego z decylów.

Oceny wyrażamy potocznie zwykle pięciu stopniami: bardzo dobrze, dobrze, dostatecznie, słabo i niedostatecznie. W jaki sposób przeliczyć szereg percentylowy na te stopnie? Otóż według norm, które ustaliła statystyka, na ocenę dostateczną przypada około 50 procent odcinków szeregu percentylowego, po 25 procent po obu stronach medjany, oceny bardzo dobre i niedostateczne wynoszą około 5 procent tego szeregu, a mianowicie obejmują one pierwszych i ostatnich pięć członów tego szeregu, oceny dobra i słaba obejmują po 20 procent odcinków szeregu, położonych bezpośrednio za temi, które oznaczają bardzo dobre, i przed niedostatecznymi. Niestety, w ocenach pracy szkolnej wprowadzono u nas czterostopniową ocenę, mianowicie: bardzo dobrze, dobrze, dostatecznie i niedostatecznie. To uniemożliwia porównywanie bezpośrednie badań psychologicznych, a szczególnie testowych, z wynikami pracy uczniów w szkole. Poza to jest to niezgodne z tem, co wykazała statystyka również w stosunku do rozsiania postępów w nauce. Jeżeli się stosuje w tej dziedzinie pięciostopniową ocenę, to wyniki w wielkich grupach układają się również symetrycznie według krzywej Gaussa.

19. Współzależność cech (korelacja). W wielu wypadkach materiały ze-

brany opracowujemy w końcu statystycznie, porównując między sobą dwie (lub więcej) cechy czy właściwości psychiczne zbadanej grupy jednostek pod względem ich w s p ó ł z a l e ż n o ś c i. Przez współzależność, czyli korelację, rozumiemy występowanie dwóch cech w ten sposób, że silnemu lub słabemu natężeniu jednej cechy towarzyszy silne lub słabe natężenie innej (współzależnej z nią) cechy. Korelacja jest p o z y t y w n a, gdy obie cechy mają to samo (względnie podobne) natężenie, a n e g a t y w n a, gdy pozytywnemu natężeniu jednej cechy towarzyszy analogiczne negatywne natężenie drugiej cechy. Jeżeli korelacja jest zupełna, wtedy określamy ją cyfrą 1, a mianowicie + 1, jeżeli jest w zupełności pozytywna, zaś - 1, jeżeli jest w zupełności negatywna. Zupełny brak korelacji wyraża cyfra 0. Stopnie korelacji pozytywnej lub negatywnej leżą między cyframi 0, a + 1 i - 1 (np. + 0,35, + 0,60, + 0,87; - 0,15, - 0,80, i t. d.). Naogół należy uważać korelację tylko wtedy za istniejącą, jeżeli obliczenia wykazały korelację w wysokości co najmniej + 0,5 lub - 0,5.

Współzależność można obliczać z mniejszą lub większą dokładnością według różnych wzorów. Podajemy tu tylko wzór „foot rule” Spearmana, odsyłając czytelnika co do dokładniejszych obliczeń do literatury, podanej na końcu.

Najprostszym, ale i najmniej dokładnym sposobem obliczania korelacji dwu szeregów rangowych jest wzór S p e a r m a n a:

$$R = 1 - \frac{\sum d}{\left(\frac{n^2 - 1}{6}\right)},$$

połączony na obliczeniu jednokierunkowych posunięć w randze; we wzorze tym „ $\sum d$ ” oznacza sumę różnic jednokierunkowych, zaś „ n ” ilość rang.

P r z y k ł a d: Obliczenie korelacji między rangami 12 uczniów, opartymi na ocenach z geografii a historii (tabl. IV).

T a b l. IV.

Uczniowie	Oceny z geografii	Oceny z historii	Rangi z geografii	Rangi z historii	Dodatnie posunięcie w randze
A	10	4	11	11	—
B	16	8	3·5	6·5	—
C	17	9	2	3·5	—
D	13	8	6·5	6	0·5
E	15	11	5	2	3
F	12	9	8·5	3·5	5
G	12	8	8·5	6	2·5
H	11	7	10	8·5	1·5
I	16	7	3·5	8·5	—
K	13	5	6·5	10	—
L	8	1	12	12	—
M	18	12	1	1	—

$\Sigma d = 12·5$

$$R = 1 - \frac{\sum d}{\left(\frac{n^2 - 1}{6}\right)} = 1 - \frac{12·5}{143 : 6} =$$

$$= 1 - \frac{12·5}{23·8} = 1 - 0·52 = + 0·48;$$

korelacja między szeregiem rangowym z geografii a historii wynosi przeto + 0,48, czyli jest dodatnia i z punktu widzenia tego przykładu nie wchodzi praktycznie w rachubę.

20. Interpretacja psychologiczna wyników badań. Materiały, zebrane za pomocą obserwacji behawiorystycznej, zapomocą testów, ankiet i eksperymentów, oraz wytwory dzieci i młodzieży, po dokonaniu opracowania statystycznego, wymagają jeszcze interpretacji psychologicznej. Wszystkie te materiały i wytwory są bowiem tylko przejawami zewnętrznymi życia psychicznego, a nie życiem psychicznym jako takim. Ze sprawności wnioskujemy o zdolnościach, z wyrazu twarzy i mimiki oraz zmian wegetatywnych w organizmie wnioskujemy o uczuciach i prężnościach afektywnych, z pewnych form zachowania się wnioskujemy o wywołujących je popędach i instynktach. Ze sposobu działania w jakiejś trudnej,

nowej sytuacji wnioskujemy o procesach i operacjach myślowych, służących do rozwiązania trudności; chcąc zrozumieć postępowanie ludzi, staramy się zrozumieć motywy, którymi się kierują i t. p. Badanie psychologiczne nie kończy się na zebraniu i statystycznym opracowaniu materiałów. Psychologia nie poprzestaje na opisie zewnętrznego postępowania, lecz — mimo przeciwnych zapatrywań behawiorystów — dąży do zrozumienia i wyjaśnienia zachowania się. To, co nazywamy zrozumieniem i wyjaśnieniem czy wytłumaczeniem, może n. p. polegać na sprowadzeniu zachowania się i zewnętrznych przejawów oraz wytworów psychicznych do towarzyszących im, wzgl. wywołujących je, innych zjawisk życia organizmu; czynimy to, tłumacząc np. działanie i zachowanie się zwierząt i ludzi strukturą i funkcją centralnego systemu nerwowego, albo porównując zachowanie się i postępowanie nasze z towarzyszącymi mu i powodującymi je przeżyciami introspekcyjnymi. Poza to w psychologii wyjaśniającej tworzymy pewne teoretyczne założenia, budujemy hipotezy i operujemy pojęciami abstrakcjami i uogólnieniami, mającymi wyświecić w sposób zasadniczy pewne dziedziny życia psychicznego. Tak np. psychoanaliza, lub psychologia indywidualna, lub psychologia postaci, lub personalizm (Sterna), lub psychologia funkcjonalna Claparède'a i t. p. są wyjaśnieniami i interpretacjami życia psychicznego na podstawie teoretycznych, hipotetycznych ogólnych założeń.

Zagadnienie interpretacji jest dotąd najmniej opracowanym i wyjaśnionym problemem metodyki psychologicznej. Nie możemy się tem zagadnieniem tu dokładnie zająć. Przedstawimy tylko w zarysie zasadnicze postulaty i normy w zakresie metodyki interpretacyjnej.

21. Wyraz (wytwór) a umiejętność wyrażania się (wytwarzania). Je-

żeli wytwór ma być adekwatnym wyrazem funkcji psychicznej czy przeżycia psychicznego, to w wielu wypadkach jest konieczna dostateczna umiejętność wyrażania przeżycia w zewnętrznym wytworze. Problem ten powstaje np. w zakresie psychologicznej interpretacji rysunków dzieci. Rysunki są wytworami materialnymi (graficznymi) pewnych wyprzedzających je wyobrażeń i pojęć o rzeczy, którą dziecko rysuje. Jednak dziecko nie kopiuje — jak fotografia — swego wyobrażenia o danym przedmiocie, lecz przemienia w tworzywie graficznym to wyobrażenie tak, jak się to da graficznie zrobić, oraz tak, jak ono umie to zrobić. Przy interpretacji rysunków dzieci trzeba zatem wziąć pod uwagę również ich zręczność i umiejętność w rysowaniu, zwiększającą się z wiekiem. Chcąc wnioskować z rysunków dzieci w danym wieku, jakie są ich wyobrażenia i pojęcia o rzeczach, trzeba wyeliminować wszystko, co wyływa z niezręczności rysunkowej, a opierać się tylko na innych właściwościach formalnych rysunku, wynikających z psychicznej struktury dziecka na danym szczeblu rozwojowym. Pojawianie się t. zw. mieszanych profilów w rysunkach dzieci w pewnym wieku z pewnością nie wynika z niezręczności rysunkowej, lecz z nieświadomienia sobie profilowego aspektu oka w twarzy, widzianej z profilu. Podobnie różne typowe formy rysowania krajobrazu przez dzieci, wyróżnione przeze mnie w monografii o „Sztuce Dziecka”, mają swoje przyczyny psychologiczne, a nie zręcznościowo-rysunkowe.

Z tem samym zagadnieniem spotykamy się, badając np. rozwój stylu w wypracowaniach pisemnych dzieci w różnym wieku. Styl dziecka doskonali się pod wpływem dwóch czynników, pod wpływem nauki i rutyny, oraz pod wpływem zwiększającej się ogólnej dojrzałości psychicznej. Styl jest niewątpliwie wyrazem psychiki. Badania Beckmanna i innych, cyto-

wane na str. 257 Encyklopedji, wykazują rozwój stylu i form gramatycznych z wiekiem, polegający niewątpliwie nie tylko na nauce szkolnej, lecz wynikający z różnej struktury umysłowej dzieci w różnym wieku. Jednak nie można bezpośrednio ze stylu wnioskować o rozwoju umysłowym, lecz tylko pośrednio, po uwzględnieniu tego, co zależy od nauki i wprawy.

Wkońcu z temże zagadnieniem mamy np. do czynienia, starając się na podstawie materiału dzienników zrozumieć psychikę dojrzewającej młodzieży. Dzienniki są naogół tem cenniejsze, im pełniej, lepiej, umiejętniej dana jednostka się w nich wyraża, co m. i. zależy też od tego, czy potrafi ona się analizować, rozumieć i czy umie dobrze sformułować i przedstawić to, co myśli i czuje.

W rezultacie przy interpretacji wytworów zawsze musimy się liczyć z momentem zdolności i umiejętności znalezienia wyrazu przez tych, którzy swem zachowaniem się i innymi wytworami dostarczają nam materiału, na którym chcemy oprzeć konkluzje natury psychologicznej.

22. Zagadnienie szczerości wyrazu. Im młodsze są dzieci, które badamy, tem bardziej możemy poniekąd liczyć na *n a i w n o ś ć*, a tem samem na *s z c z e r o ś ć* ich zachowania się i ich wyrazu. Osoby dorosłe maskują się mniej lub więcej umiejętnie. Ich zachowanie się podlega zahamowaniom i refleksji. Małe dziecko zdradza się mimowoli z tem, co czuje i myśli. Chcąc interpretować wytwór, jako wyraz przeżyć, musimy się upewnić, czy wyraz jest szczery i czy wytwór odpowiada przeżyciu.

Brak adekwatności między wewnętrznymi czynnikami zachowania się, a zewnętrznym ich przejawem może być spowodowany albo *i n t e n c j o n a l n e m z a m a s k o w a n i e m*, albo też *m i m o w o l n e m p r z e i s t o c z e n i e m* wyrazu. W pierwszym wypadku mówimy o braku szczerości,

o fałszu wyrazu, w drugim o podświadomym przekształceniu wyrazu.

Tem ostatniem zjawiskiem zajęła się szczególnie *p s y c h o a n a l i z a*¹⁾. Jest ona nauką o *s y m b o l i c e* wyrazów, wytworów i zachowania się. Według *F r e u d a* w zachowaniu naszym bardzo często przejawia się to, co myślimy i czujemy, w formie ukrytej, obrazowej, przenośniowej czyli symbolicznej. Symbol jest obrazem czy znakiem, mającym inne ukryte znaczenie, niż to, które pozornie ma. *I n t e r p r e t a c j a s y m b o l i c z n a*, na której przedewszystkiem polega metoda psychoanalityczna, dąży do wykrycia ukrytego znaczenia wytworów. Przyczyną symbolicznego przetwarzania wytworów jest według *F r e u d a* działanie popędów i życzeń nieświadomych, nie znajdujących wyrazu jawnego i odpowiedniego. Chcąc wyjaśnić ową symbolikę wyrazu, trzeba mieć klucz dla interpretacji. Klucz ten znajduje psychoanalityza na podstawie hipotetycznych założeń co do erotycznego znaczenia większości symbolów. Jednak zasadniczym brakiem metody psychoanalitycznej jest nieokreśloność i niepewność *k r y t e r j ó w*, według których zostaje określone takie lub inne ukryte znaczenie danego symbolu. Metoda interpretacji symbolicznej ma niewątpliwie bardzo doniosłe znaczenie, ale stanie się ona metodą naprawdę naukową dopiero wtenczas, gdy kryteria oceny zostaną wyszukane i ustalone.

Typowymi wytworami, wymagającymi symbolicznej interpretacji, są *s n y*. Według psychoanalizy obrazy sensne są obrazami o ukrytem znaczeniu. Ale interpretacja snów stanie się dopiero wtedy metodą naukową, gdy przestanie być dowolną i gdy ustalone zostaną kryteria tej interpretacji.

23. Motywy postępowania. Poza impulsami, czynami naszymi kierującymi *m o t y w y*. Ta sama czynność wyini-

¹⁾ Por. także str. 204—214.

kać może z bardzo różnych motywów. Dawanie jałmużny może być np. umotywowane zarówno hojnością, jak lekko-myślnością, jak próżnością, jak współczuciem, jak chęcią zadośćuczynienia za własne przewiny, jak zwyczajem towarzyskim, jak suchą refleksją nad trudnym położeniem materialnym biednego, jak impulsywnym odruchem i t. p. Postępowanie naogół nie jest zupełnie zrozumiałe bez znajomości motywacji. Interpretacja wytworów powinna zatem m. i. pójść w kierunku zbadania motywów, a behawioryzm, głoszący tezę poprzestawania na badaniu samego zewnętrznego postępkę jako takiego, nie dociera do pełnego zrozumienia postępowania. Szczególnie w charakterologii i przy badaniu osobowości ucznia niezbędną rzeczą jest poznanie motywów, którei dana jednostka zwykle się kieruje.

24. Sprawności i umiejętności, a dyspozycje i zdolności. Dyspozycyj i zdolności badanego ucznia, jako takich, poznać nie możemy. Możemy tylko na podstawie jego zachowania się wnioskować, jakie one są. Pojęciom: dyspozycja, skłonność, zdolność i t. p. nie odpowiadają jakieś osobne władze czy energie psychiczne, lecz terminy te określają jedynie uwarunkowanie pewnych charakterystycznych sposobów i typów postępowania i zachowania się. To samo dotyczy instynktów. Instynkty nie są władzami czy osobnemi energjami, lecz formami biologicznie celowego postępowania organizmu, uwarunkowanego jego strukturą psychofizyczną.

Materiał, zebrany przy badaniu uczniów, jako taki nie mówi nam jeszcze nic o ich zdolnościach i skłonnościach. Jedynie porównanie zachowania się i wyników prób (testów) zbadanych uczniów między sobą i z wynikami dzieci w tym samym wieku wogóle umożliwia nam interpretację wytworu, czy reakcji, jako s p r a w n o ś c i, czyli o c e n ę poszczególnych uczniów. Ta ocena jest narazie oszacowaniem spraw-

ności. Do oceny z d o l n o ś c i, skłonności, instynktów, dyspozycyj i t. p. dochodzimy drogą i n t e r p r e t a c j i, przyjmując hipotetyczne czynniki, warunkujące owe sprawności. Zdolnościom, dyspozycjom i instynktom odpowiada niewątpliwie pewna struktura somatyczna, konstytucjonalna lub nabyta, oraz pewne formy zachowania się w różnych sytuacjach. Jednak są to raczej n a z w y, reprezentujące pewne zespoły funkcjonalne po stronie fizjologicznej i behawiorystycznej, a nie oddzielne, jednolite władze czy energie psychiczne. Nazwy te mają na celu określenie kompleksów sprawności i form postępowania jednym mianem.

W związku z powyższym stoi zagadnienie t. zw. s y m p t o m a t y c z n o ś c i testów. Dany test jest symptomatyczny, jeżeli badamy nim pewną o k r e ś l o n ą funkcję czy zdolność, czy skłonność psychiczną, a nie jakiś nieokreślony zespół różnych funkcyj i zdolności. Innemi słowy, chcemy wiedzieć dokładnie, co badamy danym testem: pamięć czy uwagę, czy inteligencję, czy wyobraźnię, czy zdolność analizy, czy umiejętność wnioskowania, czy krytycyzm, czy zdolności klasyfikacyjne i t. p. Tymczasem każde postępowanie aktualizuje zespoły funkcyj, a nigdy nie możemy wyodrębnić jednej z nich tak, aby ją wyłącznie mierzyć postępowaniem, reakcją, czy wytworem. Możemy natomiast i musimy badać i eksperymentować w ten sposób, aby przy wykonywaniu określonej czynności, przy rozwiązywaniu danego testu i t. p. grała g ł ó w n ą r o l ę pewna określona funkcja, którą zbadac chcemy.

Ponieważ jednak, jak powiedzieliśmy powyżej, terminy: dyspozycja, skłonność, instynkt są raczej tylko określeniami uwarunkowania organicznego pewnych form zachowania się, przeto problem sprowadza się w rezultacie raczej do takiej analizy postępowania zewnętrznego, aby w niem samem wyróżnić formy, mogące reprezentować hi-

potetyczne dyspozycje i zdolności w najbardziej czystej formie.

Naczelniemi kryteriami wnioskowania z zachowania się o dyspozycjach są: a) częstość i intensywność pewnych form zachowania się, jeżeli chodzi o skłonności — b) sprawność i umiejętność działania, jeżeli chodzi o zdolności.

25. Wpływ czynników zewnętrznych na ukształtowanie się wytworu. Do interpretacji wytworów zaliczymy wkońcu badania, dążące do ustalenia, czy dane formy postępowania, nałogi, umiejętności, sprawności, zainteresowania i t. p. są wynikiem czynników raczej wrodzonych, czy raczej nabytych, czy są bardziej uwarunkowane przyrodzoną strukturą psycho-fizjologiczną organizmu, czy też bardziej wpływami środowiska.

Sprawność w zakresie jakiegoś te-

stu może polegać albo na wrodzonych zdolnościach, albo też na nabytych umiejętnościach. Postępy szkolne uczniów są zależne od bardzo różnorodnych czynników: od ich inteligencji, zainteresowań, zamiłowań, samodzielności umysłowej, uwagi, pamięci, ale też i od ich pilności, od poprzedniego przygotowania, od czasu, który poświęcają nauce, a wkońcu niemniej od środowiska domowego, od zdolności pedagogicznej nauczycieli uczących, od poziomu szkoły, od wartości podręczników i t. p. Wytwory i zachowanie się uczniów, na podstawie których staramy się ich zrozumieć, ocenić i psychologicznie scharakteryzować, są bardzo surowym materiałem, wymagającym interpretacji bardzo sumiennej, umiejętnej i wielostronnej, jeżeli nasze wnioski, dotyczące psychologii ucznia, mają być prawdziwe.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. WŁ. HEINRICH: Teorje i wyniki badań psychologicznych. Warszawa, 1902.
2. E. ABRAMOWSKI: Metody badania podświadomości. Warszawa, 1911.
3. L. BYKOWSKI: Zasady pedagogiki doświadczałnej. Warszawa, 1920.
4. T. JAROSZYŃSKI: Metody badań psychologicznych w szkole. Warszawa, 1920.
5. J. JOTEJKO: Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa. Warszawa, 1924.
6. ST. SZUMAN: Wpływ bajki na psychikę dziecka. Warszawa, 1924.
7. L. BYKOWSKI: Podręcznik dla zajęć praktycznych z dziedziny psychologii. Warszawa, 1925.
8. M. GRZEGORZEWSKA: Ilość inteligencji w skali Bineta i jego znaczenie diagnostyczne. Warszawa, 1925.
9. J. PIAGET: Mowa i myślenie u dziecka. Warszawa, 1926.
10. A. SZYCÓWNA: Jak badać umysł dziecka. Warszawa, 1926.
11. FR. BAUMGARTENÓWNA: Kłamstwo u dzieci i młodzieży. Warszawa, 1927.
12. J. DAWID: Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Warszawa, 1927.
13. M. KREUTZ: Zmienność rezultatów testów. Lwów, 1927.
14. W. STERN: Inteligencja dzieci i młodzieży. Warszawa, 1927.
15. ST. SZUMAN: Sztuka dziecka. Warszawa, 1927.
16. A. BINET: Pojęcie nowoczesne o dzieciach. Warszawa, 1928.
17. G. GREEN: Psychoanaliza w szkole. Warszawa, 1928.
18. H. ROWID: Psychologia pedagogiczna. Warszawa, 1928.
19. B. BIEGELEISEN: Metody wartościowania wyników testów. „Psychotechnika”, 1929.
20. L. BYKOWSKI: Zachowanie się młodzieży w czasie badań. „Chowanna”, 1929.
21. H. STRZEMECKA: Monografia testu definicji. Warszawa, 1929.
22. T. PAWŁOWSKI i WARCZAK: Arkusz obserwacyjny. Tuchola, 1930.
23. WACHOWSKI: O metodzie ankiety. „Chowanna”, 1930.
24. ST. SZUMAN: O aktach i czynnościach myślenia i ich stosunku do inteligencji. „Kwart. Filoz.”, 1930.
25. ST. SZUMAN: O znaczeniu dzienników młodzieży jako źródła poznania jej psychiki oraz metoda. „Kwart. Pedagog.”, 1930.
26. E. RYBICKA: Próba zastosowania testów wiadomości z historii. „Polsk. Arch. Psychol.”, 1931.
27. ST. BAILEY: Opracowanie

wyników ankiety, dotyczących zainteresowań młodzieży. „Pol. Arch. Psychol.”, 1932. 28. ST. BAILEY: Skala inteligencji Bineta-Termana. Warszawa, 1932. 29. B. BUCKINGHAM: Praca badawcza na terenie szkoły. 1932. 30. W. WINKLER: Serja testów do badań psychologicznych dzieci wstępujących do szkoły (tłum. polsk.). „Biblioteka Kwart. Pedagog.”, 1932. 31. ST. SZUMAN: Podstawowe zagadnienia konstrukcji i wypełniania karty indywidualnej. Warszawa, 1932. 32. B. BIEGELEISEN: Najważniejsze zagadnienia metodyczne w psychotechnice. Pol. Tow. Psychotech. Warszawa, 1933. 33. E. CLAPARÈDE: Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Warszawa, 1933. M. GRZYWAK-KACZYŃSKA: Testy i normy dla użytku szkół powszechnych. Warszawa, 1933. 34. J. PIAGET: Jak sobie dziecko świat wyobraża. Warszawa, 1933. 35. S. STUDENCKI: Jak obserwować dzieci. Warszawa, 1933. 36. ST. SZUMAN, J. PIETER, H. WERYŃSKI: Psychologia światopoglądu młodzieży. Warszawa, 1933. 37. WŁ. WITWICKI: Psychologia. Warszawa, 1933.

38. MONROE: An introduction to the theory of. Educational measurement. Boston, 1923. 39. FREEMAN: Mental tests. Boston, 1929. 40. GREEN: The use and interpretation of educational tests. London, 1929. 41. P. SANDIFORD: Educational Psychology. London, 1929.

42. E. CLAPARÈDE: Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers. Paris, Alcan, 1924. 43. J. PIAGET: La représentation du monde chez l'enfant. — Alcan, Paris, 1926. 44. A. DESCOEUDRES: Le développement de l'enfant de 2—7 ans. Paris, 1927. 45. W. STERN: Die differentielle Psychologie. Barth. Leipzig, 1911. 46. MOEDE-PIÓRKOWSKI: Die Berliner Begabenschulen. Langensalza, 1921. 47. F. GIESE: Handbuch psychotechnischer Eignungsprüfungen. Marhold, Halle, 1925. 48. R. PAULI: Psychologisches Praktikum. 1925. 49. H. WEIMER: Psychologie der Fehler. Leipzig, 1925. 50. M. MUCHOW: Anleitung zur psychologischen Beobachtung von Schulkindern. Leipzig, 1926. 51. W. STERN: Probleme der Schülersauslese. Leipzig, 1926. 52. W. STERN u. WIEGMANN: Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. Barth. Leipzig, 1926. 53. E. HYLLA: Testprüfungen der Intelligenz. Braunschweig, 1927. 54. W. LIETZMANN: Über die Beurteilung der Leistungen in der Schule. Teubner, Berlin, 1927. 55. P. LAZARFELD: Statistisches Praktikum für Psychologen und Lehrer. 1929. 56. W. RUTTMANN: Handbuch der pädagogischen Psychologie. Bd. I. Die Methoden. Marhold, 1930.

WYNIKI PSYCHOLOGJI PEDAGOGICZNEJ

napisał

DR. STEFAN BŁACHOWSKI

Prof. Uniwersytetu w Poznaniu

1. Plan pracy. Przedstawiając poniżej najgłówniejsze wyniki psychologii pedagogicznej (przyczem pominiemy częściowo lub nawet całkowicie działy, opracowane już przez innych autorów na łamach Encyklopedji¹⁾), ujmijemy je w kilku rozdziałach, z których każdy zamiast rozwiniętego tytułu, podającego treść rozdziału z podkreśleniem jego psychologicznego charakteru, oznaczony będzie tylko krótkim hasłem. Tak

np. pod hasłem „Nauczyciel” umieszczony będzie rozdział traktujący o psychologii nauczyciela i stosunku duchowym ucznia do nauczyciela. Na takich skrótach zyska, jak się spodziewamy, przejrzystość całego artykułu, który składać się będzie z 8 rozdziałów, oznaczonych następującymi hasłami: 1. Dziedziczność, 2. Rodzina. 3. Szkoła. 4. Miasto i wieś. 5. Uczenie się. 6. Nauczyciel. 7. Przedmioty nauczania. 8. Samokształcenie.

DZIEDZICZNOŚĆ.

2. Metody badania dziedziczności psychicznej. Oddawna zwracał uwagę badaczy (a także laików) fakt, że osoby spokrewnione ze sobą są nieraz ze względu na najrozmaitsze cechy psychiczne do siebie podobne. Dopiero jednak w wieku XIX-ym zaczęto przeprowadzać systematyczne badania naukowe

nad dziedzicznością psychiczną, i to przy pomocy trzech metod: kazuistycznej, statystycznej i genetycznej. Badania te nabrały od samego początku na wielkie trudności, polegające na tem, że niełatwo było rozstrzygnąć, czy podobieństwo to jest wynikiem dziedzicznego przekazywania cech psychicznych, czy też wynikiem wpływów otoczenia. Stąd zagadnienie to jest aktualne, a nawet specjalnie żywo dyskutowane w związku z badaniem dziedziczności u bliźniąt.

¹⁾ Tak np. w rozdziale o dziedziczności odsyłamy czytelnika w sprawie podstawowych pojęć z nauki o dziedziczności (pojęcie cech panujących i ustępujących, schematy dziedziczności Mendla i t. p.) do artykułu Wł. Dybrowskiego (str. 38 i n.). Zagadnienia charakterologiczne i typologiczne, zajmujące w każdej psychologii pedagogicznej poszczególne miejsce, opracował w odrębnym artykule S. Baley (str. 275 i n.), wobec czego nie powróciliśmy do nich w osobnym rozdziale, lecz ograniczyliśmy się tylko do nielicznych o tych sprawach uwag.

3. Metoda kazuistyczna. Posługując się tą metodą, zbierano zrazu wyjątkowe przypadki uderzającego podobieństwa pomiędzy dziećmi i rodzicami, wnucami i dziadkami i t. p. Z biegiem czasu metodę tę rozbudowano w tym sensie, że badano podobieństwa i różnice wszystkich osób, należących do

pewnej rodziny, sięgając, o ile możności, jak najdalej do poprzednich pokoleń. W ten sposób z prymitywnej kazuistyki rozwinęły się w psychologii badania genealogiczne.

Słynny jest opis rodziny Jukesów¹⁾, z której w r. 1874 znano 1200 członków, a w r. 1915 badania objęły 2094 członków. Wśród nich było 310 ubogich, utrzymywanych z zapomóg, 600 upośledzonych umysłowo albo epileptycznych, 300 prostytutek, 140 przestępców, pomiędzy nimi 7 morderców. Tylko 20 osób tej rodziny nauczyło się uprawiać handel; prawie nikt nie ukończył regularnie nauki w szkole powszechnej. Stan Nowego Yorku wydał na utrzymanie i na procesy tej rodziny 2½ miliona dolarów.

Niezwykły kontrast do Jukesów stanowi słynna rodzina Jonathana Edwarda, z której w roku 1900 znano 1394 członków. Wśród nich było 60 lekarzy, 60 pisarzy, 100 księży i misjonarzy, 100 prawników, 75 oficerów, 295 mających tytuły akademickie, 13 prezydentów uniwersytetów.

4. Metoda statystyczna. Na podstawie analizy poszczególnych przypadków trudno było rozstrzygnąć, co w nich należy policzyć na konto wpływów otoczenia, a co na konto dziedziczności. Wobec tego zaczęto gromadzić (głównie pod wpływem Galtona) w i e l k i e i l o ś c i p r z y p a d k ó w i opracowywać je metodami statystycznymi, przedewszystkiem metodą korelacji. Tak np. Galton ustalił procentowo ilość znakomitych przodków i potomków wybitnych mężów, co można ująć w następującej tabeli:

Tablica I.

Na 100 znakomitych mężów przypada znakomitych					
synów	ojców	dziadków	wnu- ków	pra- dziad- ków	pra- wnu- ków
48	31	17	14	3	3

¹⁾ E. H. Estabrook: The Jukes in 1915. Washington 1916.

Z tabl. I. okazuje się jasno, że stopień podobieństwa pokoleń maleje w miarę zmniejszania się stopnia pokrewieństwa (prawo podobieństwa pokoleń).

Amerykański badacz Davenport zebrał olbrzymią ilość genealogij, po których opracowaniu napisał, co następuje:

„Każda rodzina zdaje się być nacechowana przez pewną ilość znamion, zależnych od natury jej rozrodczej plazmy. Dla jednej rodziny charakterystyczna jest aktywność polityczna, dla innej postępy szkolne, dla innej sukcesy finansowe, dla innej powodzenie w wolnych zawodach, dla innej choroba umysłowa niektórych jej członków i wybitne jakości (lub ich brak) innych jej członków, dla innej niedorozwój umysłowy albo epilepsja, dla innej kradzież albo seksualna niemoralność, dla innej samobójstwo, dla innej zręczność mechaniczna, talent muzyczny albo literacki.

W niektórych rodzinach ludzie są naogół chudzi, w innych korpulentni; w jednych wielcy, w innych mali; w jednych ma się oczy niebieskie, w innych czarne; niektóre podlegają chorobom oczu, inne chorobom ucha, krtani, krążenia krwi. W pewnych rodzinach wszyscy umierają z wycieńczenia; w innych istnieje tendencja do apopleksji; inne umierają przedewszystkiem z brightlyzmu (t. zn. zapalenia nerek), inne z zachorzeń kłapek sercowych, inne z zapalenia płuc. W pewnych rodzinach wszyscy umierają powyżej 80 lat, w innych przed 40 rokiem życia... Niema narządu albo najmniejszej części narządu, który nie zawdzięcza swej szczególnej właściwości rodzinnemu piętnu”¹⁾.

5. Prawo regresji. Obok powyżej podanego prawa podobieństwa pokoleń sformułował Galton t. zw. prawo regresji, według którego skrajne właściwości rodziców występują u dzieci jako mniej

¹⁾ Cyt. według G. Poyer: Les problèmes généraux de l'hérédité psychologique. Paris, Alcan, 1921, str. 214.

skrajne, bardziej zbliżone do przeciętnej właściwości całej populacji. Tak np. naogół dzieci wysokich rodziców są mniej wysokie, bardziej zbliżone do średniej wysokości. Podobnie przedstawia się sprawa w odniesieniu do dzieci rodziców o bardzo wysokim uzdolnieniu.

Również w badaniach Petersa¹⁾, który zestawiał noty szkolne dzieci z notami szkolnymi rodziców (i dziadków), sprawdza się prawo regresji, jak widać z następującego zestawienia:

Tablica II.

Przeciętna nota	rodziców	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5
		dzieci	1,46	1,98	2,13	2,83	2,43	2,41	2,58

Jeśli doda się, że przeciętna nota wszystkich rodziców wynosiła 2,17, wszystkich dzieci 2,15, łatwo można zauważyć, że noty dzieci mają w stosunku do not rodziców tendencję do przesunięcia się ku wartości przeciętnej.

6. Krytyka badań statystycznych.

Do tych badań statystycznych na dziedziczność wielu autorów odnosi się ze znaczną rezerwą. Tak np. sądzi Conklin²⁾, że na podstawie zwykłych obserwacji nie można zazwyczaj odróżnić podobieństw i różnic, powstałych pod wpływem dziedziczności, od powstałych pod wpływem otoczenia, chociaż to właśnie odróżnienie jest podstawowe dla zagadnienia dziedziczności. Galton, Pearson i ich następcy nie dbali dostatecznie — według Conklina — o czyste odróżnienie tych rodzajów podobieństw i różnic, i dlatego nie dotarli do sedna rzeczy. Badania statystyczne podają tylko częstości zjawiania się cech w następujących po sobie pokoleniach, nie mówią nam jednak nic o owym żywym mechanizmie biologicznym, który

powoduje zjawianie się tych cech. Bardziej istotne wyniki daje metoda genetyczna, opierająca się na teorii Mendla.

7. **Metoda genetyczna.** Istota życia czyli zygota powstaje ze złączenia się dwóch gamet (z wyjątkiem wypadków dzieworódtwa). Każda gameta ma możliwość wytwarzania cech w zygocie. Mendel uważał, „że każda oddzielna gameta posiada jedną i tylko jedną cechę z każdej pary cech, wzajemnie się wyłączających... W gamecie obecność jednej z cech danej pary wyklucza obecność drugiej. Każda gameta musi być „czysta” w stosunku do jednej lub drugiej cechy pary, i to pojęcie czystości gamet stanowi najistotniejszą część teorii Mendla”¹⁾. Cechy te mogą być albo panujące (dominujące), albo ustępujące (recesywne), zależnie od tego, czy przejawiają się one w każdej generacji u przeważającej większości osobników, czy też pozostają utajone, przeskakując jakąś generację i występując w następnej w pewnej określonej częstości. Dodajmy, że heterozygotą nazywa się zygotę, powstałą z dwóch gamet, z których jedna posiadała dyspozycję do cechy panującej *D*, druga dyspozycję do cechy ustępującej *R* (oczywiście chodzi tu o cechy, należące do pary cech, wzajemnie się wyłączających). Homozygotą nazywa się zygotę, powstającą z dwóch gamet, z których każda posiadała dyspozycję do cechy panującej *D* lub do cechy ustępującej *R*. Posługując się właśnie podanymi symbolami, oznaczać możemy heterozygotę znakiem *DR*, homozygotę znakiem *DD* lub *RR*. Zarówno homozygota *DD*, jak też heterozygota *DR* wykazują cechę *D* (np. wysoki wzrost). Objawowo, zewnętrznie czyli fenotypowo nie różnią się one między sobą; mają one ten sam fenotyp. Ale pod względem dyspozycyjnym, genotypowym zachodzi pomiędzy nimi zasadnicza różnica, albowiem

¹⁾ W. Peters: Die Vererbung geistiger Eigenschaften und die psychische Konstitution. Jena 1925.

²⁾ E. G. Conklin: L'hérédité et le milieu. Paris, Flammarion, 1920.

¹⁾ R. C. Punnet: Mendelizm. Przekład polski E. Malinowskiego. Warszawa 1913, str. 21.

w heterozygocie zataiła się dyspozycja do cechy *R* (np. niski wzrost) i cecha ta może się ujawnić w potomstwie tej heterozygoty.

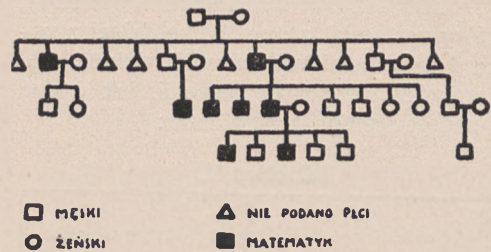
Każdy osobnik (zygota) jest zatem — ze względu na wyłączające się wzajemnie cechy tej samej pary cech — albo heterozygotą *DR* albo homozygotą *DD* albo homozygotą *RR*. Jakie potomstwo powstaje z rodziców o podanym właśnie składzie dyspozycyjnym, łatwo dociec przez wymnożenie odnośnych symbolów. Tak np. całe potomstwo rodziców, z których jeden jest homozygotą dominującym *DD*, a drugi homozygotą recesywnym *RR*, będzie heterozygotyczne, bo

$$DD \times RR = DR, DR, DR, DR^1)$$

Schematyczne przedstawienie zachodzących tu stosunków znajdzie czytelnik w artykule Wł. Dybowskiego, mianowicie na str. 38 schemat dziedziczenia cechy górującej *D* i cechy ustępującej *R*, a na str. 39 schematy, przedstawiające różne możliwości dziedziczenia cech według Mendla (tamże również szczegółowiej zostało omówione pojęcie cech górujących czyli dominujących i ustępujących czyli recesywnych).

Od teoretycznych schematów dziedziczenia nieraz znacznie odbiegają schematy dziedziczenia cech psychicznych, wykreślone na podstawie empirycznych danych. W rodzie Bernouillich stwierdzono np. zdolność do matematyki w trzech po sobie następujących genera-

cjach i z tego powodu można przypuścić, że cecha ta jest dominująca. Rys. 116 podaje schemat tego rodu, przyczem kwadraty, wzgl. kółka, oznaczają mężczyzn, wzgl. kobiety, trójkąty osoby, o których płci niema żadnych danych, kwadraty czarne mężczyzn - matematyków.



Rys. 116. Dziedzicność w rodzie Bernouillich.

Widzimy z tego schematu, że protoplasta rodu Bernouillich miał jedenaścioro dzieci, a wśród nich dwóch synów matematyków. Obaj ci synowie ożenili się i jeden z nich miał trzech synów matematyków i dwóch wnuków matematyków.

8. Badania Davenporta nad dziedzicnością temperamentów. Badania te nie ograniczają się do suchej statystyki, lecz opierają się także na rozważaniach ogólnobologicznych i genetycznych. Wyniki tych badań zestawione są w tabelicy III, którą przytaczamy za Petersem¹⁾.

Tablica III.

R O D Z I C E	D z i e c i			S u m a
	choler.	nerw.	spokojne	
choler. — choler. (EE×EE) . . .	2 (2)	0 (0)	0 (0)	2
choler. — nerw. (EE×Ee) . . .	34 (42)	49 (42)	1 (0)	84
choler. — spokojny (EE×ee) . . .	5 (0)	31 (41)	5 (0)	41
nerw. — nerw. — (Ee×Ee) . . .	47 (59½)	115 (119)	76 (59½)	238
nerw. — spokojny (Ee×ee) . . .	1 (0)	140 (122)	103 (122)	244
spokojny — spokojny (ee×ee) . . .	0 (0)	0 (0)	18 (18)	18

¹⁾ Dalsze możliwe wypadki otrzymuje się z wymnożenia ustępujących par symbolów: $DD \times DD$, $DD \times DR$, $DR \times DR$, $DR \times RR$, $RR \times RR$.

¹⁾ W. Peters: Vererbung und Persönlichkeit. Bericht über den VIII. Kongress für experimentelle Psychologie in Leipzig. Jena, Fischer, 1924, str. 97.

Davenport przyjmuje, interpretując biologicznie temperamenty, że w plazmie rozrodczej zawarte są czynniki, stanowiące o istocie temperamentu. Tak np. czynnik *E* wywołuje perjodyczne stany podniecenia; brak tego czynnika oznacza się małą literą *e*. Jeśli czynnik podniecenia występuje z wielką siłą, to oznacza się go przez *EE*, jeśli brak go zupełnie — przez *ee*, jeśli jest słaby — przez *Ee*. W wysokim stopniu występuje czynnik podniecenia — według Davenporta — u osób cholerycznych (*EE*), w słabym u nerwowych (*Ee*), brak go całkowicie u osób spokojnych (*ee*).

Po wyjaśnieniu znaków zrozumiałą stanie się przytoczona właśnie tablica III, jeśli się jeszcze doda, że liczby bez nawiasów podają, na podstawie obserwacji, ilości dzieci cholerycznych, nerwowych i spokojnych, a liczby w nawiasach — ilości, wyliczone na podstawie teoretycznych rozważań. Z porównania liczb „empirycznych” z liczbami „teoretycznymi” okazuje się duża zgodność pomiędzy doświadczeniem a teorią. Nie możemy w tem miejscu szczegółowo dyskutować całej tablicy i dlatego tylko przykładowo zajmiemy się dziedzicznością w wypadku, kiedy jeden rodzic jest choleryczny *EE*, drugi nerwowy *Ee* (zob. drugi szereg w tabeli). Według teorii musieliśmy otrzymać na podstawie formułki

$$EE \times Ee \dots EE, Ee, EE, Ee$$

połowę potomków cholerycznych i połowę nerwowych. W rzeczywistości znalazł Davenport na 84 potomków 34 cholerycznych, 49 nerwowych i 1 spokojnego. Osiem potomków zatem nie odpowiada teorii, powinni oni być choleryczni, gdy w rzeczywistości 7 z nich jest nerwowych, a jeden spokojny. Jak widzimy, w 90% przypadków zachodzi zgodność rzeczywistości z teorią; zgodność tę należy uważać za znaczną.

Jakkolwiek prawie wszystkie dotychczasowe badania przemawiają za istnieniem dziedziczności dyspozycji psychicznych, to jednak nierozwiązana

ostatecznie pozostaje sprawa, jaki udział w wytworzeniu się jawnej cechy psychicznej przypada dziedziczności, a jaki środowisku. Sprawa ta, niezmiernie doniosła dla całokształtu wychowania, sprowadza się do zagadnienia, w jak wielkiej mierze fenotypowe właściwości psychiczne zdeterminowane są przez czynniki genotypowe. Odpowiedź na to pytanie dadzą może badania nad bliźniętami.

9. Dziedziczność u bliźniąt. Jak wiadomo, istnieją dwa rodzaje bliźniąt: jednojajowe (homologiczne), stanowiące mniej więcej $\frac{1}{3}$ ogółu bliźniąt, i dwujajowe (heterologiczne). Pary bliźniąt pierwszego rodzaju, jako powstałe z połączenia tych samych rozrodczych komórek rodzicielskich, posiadają takie same odziedziczone dyspozycje; ich różnice fenotypowe pochodzą z wpływów otoczenia. Bliźnięta drugiego rodzaju, powstałe z zapłodnienia różnych jaj, są właściwie tylko chronologicznie bliźniętami i możnaby je uważać za pseudobliźnięta.

Dotychczasowe badania wyraźnie podkreślają podobieństwo bliźniąt homologicznych pod względem somatycznym (wzrost, waga, wygląd zewnętrzny, linje papilarne palców), fizjologicznym (jednakowe grupy krwi, podobieństwo kapilarów) i psychologicznym (charakter, temperament, inteligencja)¹⁾. Podobieństwo bliźniąt heterologicznych jest, jak wiadomo, mniejsze, niż bliźniąt homologicznych.

Różnice indywidualne bliźniąt dwujajowych mogą z jednej strony pochodzić z różnic w odziedziczonej masie dziedzicznej, z drugiej strony z różnych wpływów otoczenia. Porównując ze sobą seryje homo- i heterologicznych par bliźniaczych, wyrastających w takich samych środowiskach, można z wielkości różnic, zachodzących u par bliźniąt obu seryj,

¹⁾ K. Mikulski: Przyczynek do badań nad bliźniętami homologicznymi. *Warszawskie Czasopismo Lekarskie*, rok X, 1933. Nr. 15 — 17.

wnioskować o wielkości wpływu dziedzicznego. Im mniejsze różnice (czyli im większe podobieństwo) wykazują bliźnięta homologiczne w porównaniu z bliźniętami heterologicznymi, tym silniej u nich działają wpływy dziedziczne. Gdyby bliźnięta homologiczne nie wykazywały mniejszych różnic, niż bliźnięta heterologiczne, wówczas należałoby wpływom otoczenia przypisać dominującą rolę w kształtowaniu się osobowości.

W dotychczasowej psychologii prawie jeszcze zupełnie brak ścisłych (np. na badaniach testowych opartych) opracowań tego zagadnienia. W odniesieniu np. do inteligencji bliźniąt (badanej testami Termama) doszedł O. v. Verschuer do wyników, zestawionych w tabeli IV, podającej różnice ilorazów inteligencji u 52 jednojajowych i 48 dwujajowych par bliźniaczych.

Tablica IV poucza nas, że małe różnice ilorazu inteligencji zdarzają się stosunkowo częściej u par bliźniąt jednojajowych (w czym się wyraża

Tablica IV.

Różnice ilorazu inteligencji u bliźniąt	Różnice ilorazu inteligencji u bliźniąt										Ilość par		
	0 do 0,01	0,02 do 0,03	0,04 do 0,05	0,06 do 0,07	0,08 do 0,09	0,10 do 0,11	0,12 do 0,13	0,14 do 0,15	0,16 do 0,17	0,18 do 0,19		0,20 i więcej	
jednojajowych	17	17	7	7	2	—	1	—	—	—	—	1	52
dwujajowych	6	12	4	10	6	3	1	3	2	—	—	1	48
Ilość par	23	29	11	17	8	3	2	3	2	—	—	2	100

wpływ dziedziczności), jednakowoż tylko w stopniu nieznacznym, co świadczy o tem, że także wpływy otoczenia odgrywają w badaniach inteligencji poważną rolę.

Jak słusznie zauważył H. v. Bracken¹⁾, badania nad bliźniętami otwierają nowe perspektywy zarówno w zakresie wpływów dziedziczności, jak otoczenia. Ale są to, zdaniem tego autora, tylko światła, które dopiero mają przebić panujące dotychczas w tej dziedzinie mroki.

RODZINA.

10. Okresy wpływów rodzinnych i pozarodzinnych. W miarę rozwoju dorastający człowiek podlega coraz to nowym i wszechstronniejszym wpływom, które przyczyniają się do tego, że umysł jego coraz bardziej staje się przydatnym do przejścia kultury swego otoczenia i tworzenia nowych wartości kulturalnych. Na drodze od kolebki do dojrzałości człowiek najpierw najsilniejszym ulega wpływom ze strony domu rodzicielskiego i rodziców; potem punkt ciężkości tych wpływów przesuwa się w kierunku szkoły i nauczycieli, a wreszcie z awodu i tych wszystkich czynników kultury, z którymi w miarę dojrzewania coraz ściślej i szerzej styka się wychowanek. Niezawsze można podać lata, rozgraniczające okresy tych wpływów, gdyż

zdarza się często, że dziecko, jakkolwiek już uczęszcza do szkoły, doznaje silniejszych wpływów ze strony domu rodzicielskiego. Naogół jednak wolno przyjąć, że okres wyłącznego wpływu domu rodzicielskiego kończy się z chwilą wstąpienia do szkoły, pomiędzy 5 a 7 rokiem życia, a okres silnego wpływu szkoły wówczas, kiedy u 17 i 18-letnich, jak wiemy z badań Busemanna, ostrze krytyki młodzieży zwraca się przeciwko szkole jako instytucji i przeciwko porządkowi szkolnemu²⁾. Tak się dzieje oczywiście tylko z młodzieżą, kończącą szkoły średnie ogólnokształcące

¹⁾ Milieu und Vererbung. Handbuch der pädagogischen Milieukunde, str. 53.

²⁾ A. Busemann: Die Jugend im eigenen Urteil. Eine Untersuchung zur Jugendkunde. Langensalza, J. Beltz, 1926.

i zawodowe. W innym położeniu znajduje się młodzież, która, ukończywszy szkołę powszechną, musi obrać (zazwyczaj zbyt wcześnie) jakiś zawód i dostaje się pod wpływ ludzi twardej i szarej pracy. Tutaj szkołę zastępuje warsztat lub t. p. Ponadto na psychikę młodzieży działają liczne czynniki pozarodzinne, pozaszkolne i pozazawodowe, których wpływ skutkiem swej różnorodności niezawsze jest łatwo uchwytny (związki sportowe, stronnictwa polityczne, bractwa religijne, lektura, kino i t. p.).

11. Rodzina a dziecko w wieku przedszkolnym. Społeczeństwo polskie, w swej większości katolickie i trzymające się tradycyjnych form, nie przechodzi na większą skalę kryzysu rodziny. Mimo trudności ekonomicznych rodzina stanowi zwartą jedność i stałe środowisko, w którym dorastają dzieci. Obowiązek wychowania ciąży wspólnie na rodzicach, zarobku na ojcu, pracy domowej na matce. Jakież zachodzi duchowy stosunek wzajemny pomiędzy dziećmi i rodzicami w rodzinie o takiej właśnie „normalnej” strukturze?

W pierwszym roku życia zawistość dziecka od matki jest tak wielka, że niektórzy autorzy nie wahają się mówić o *p a s o r z y t o w a n i u* na organizmie matki. Życie matki i dziecka odbywa się biologicznie i psychicznie we wspólnym rytmie. Matka rozumie i odczuwa instynktownie i intuicyjnie potrzeby dziecka, i odwrotnie światem, który dziecko najlepiej zna, jest matka, w szczególności jej organizm. Z biegiem rozwoju jedność, jaką stanowi *m a t k a i d z i e c k o*, stopniowo się rozluźnia. Wyzwolenie się z owej jedności nie odbywa się jednak u wszystkich dzieci w tym samym wieku życia, lecz u jednych wcześniej, u innych później. Tak np. dzieci wcześniej odłączone szybciej przechodzą przez ten okres, niż dzieci, żywiące się dłużej mlekiem matczynym. Wyzwoleniu z owej pierwotnej jedności odpowiada u dziecka zapewne inne odnoszenie się do matki i do świata wo-

góle. Dziecko usamodzielnia się coraz bardziej, czuje się coraz silniejsze, czuje, że potrafi już samo coś zdziałać bez pośrednictwa matki. Matka nie jest już na każdym kroku niezbędna.

Naturalnem zamknięciem tego okresu rozluźniania się jedności „matka-dziecko” jest t. zw. pierwszy okres przekory, kulminujący mniej więcej w wieku $2\frac{3}{4}$ lat, którego opis zawdzięczamy Charlocie Bühler (zob. Dzieciństwo i młodość, Warszawa 1933). Dziecko, w poczuciu swej siły, upiera się przy jakimś swoim życzeniu i nie chce ustąpić osobom dorosłym. Dziecko, kiedy przejdzie przez ten pierwszy okres przekory i wejdzie w okres równowagi duchowej, staje się „*c h c a c a o s o b o w o ś c i a*”. Jeżeli rodzice (szczególnie matka) silnie zwalczają ów upór wczesnodziecięcy, to uzyskują rzadko przez to wyniki pożądane, lecz najczęściej albo spotęgowanie się objawów przekory aż do gwałtownych wybuchów złości, albo zbytne uzależnienie duchowe od matki (lub rzadziej zapewne od ojca). Jedno i drugie jest szkodliwe dla zdrowia dziecka, gdyż pierwsze urabia charakter gwałtowny i krnąbrny, drugie niesamodzielność życiową. Rozluźnienie więzów, łączących dziecko z matką, otwiera dziecku drogę do związania nowych *p o w i ą z a ń s o c j a l n y c h z r o d z e ń s t w e m*. Jeśli zaś brak w tym wieku rodzeństwa, jeśli dziecko jest jedynakiem, zostają oczywiście nierozwinięte lub nawet zakłócone naturalne tendencje do współżycia socjalnego. Nadmienić wreszcie należy, że w związku z zajęciami domowymi matki dziecko poznaje dokładnie środowisko domowe i ten wycinek świata, który ma bezpośredni związek z pracą matki (np. sklepy, targi i t. p.).

12. Stosunek do rodziców po wstąpieniu do szkoły. Nadchodzi moment wstąpienia do szkoły, głęboko wcinający się w życie dziecka, przygotowany jednak przez wyżej wspomniane rozluźnienie związków, łączących dziecko z mat-

ką. Liczne funkcje, zwłaszcza funkcje kształcenia, które dotychczas spełniała matka, przejmuje z tą chwilą szkoła. Przekazywanie dóbr kulturalnych przekracza siły matki. Jej rola polega na tem, ażeby „w domu zagrzewać duszę i serce dzieci i odsuwać od nich małe zmartwienia i troski. Duchowe i socjalne kształcenie, formowanie woli i ideałów odbywa się wówczas łatwiej i bardziej harmonijnie”¹⁾.

W porównaniu z matką, która w pierwszych kilkunastu miesiącach życia dziecka jest nieledwie całym jego światem, ojciec jest jakby gościem z innego świata, który od czasu do czasu zjawia się na widnokręgu. Niebawem jednak staje się on w oczach dziecka uosobieniem siły, zakreślającej granicę nawet działalności matki. Z chwilą wstąpienia dziecka do szkoły, zetknięcia się z coraz bardziej stanowczymi wymaganiami szkoły, ojciec staje się r z e c z n i k i e m p o s t u l a t ó w s z k o ł y na terenie rodziny. Nie znaczy to, jakoby pomoc matki w realizowaniu tych postulatów szkolnych nie miała w tym okresie pierwszorzędno znaczenia (przecież przejście od zabawowego traktowania nauki do rzeczywistej pracy odbywa się niewątpliwie pod egidą matki), jednakowoż „*des Lebens ernstes Führen*”, o którym mówi Goethe w odniesieniu do swej osoby, pochodzi zazwyczaj od ojca, mniej wrażliwego na zachcianki i prośby dziecka. W oczach dziecka ojciec jest reprezentantem siły, odwagi, stałości, konsekwencji, obiektywności i wzorem, godnym naśladowania. Dziecko jednak szybko orientuje się w tem, czy temu ideałowi ojca odpowiada rzeczywistość, i jeśli dozna w tym względzie zawodu, łatwo charakter jego ulec może spaceniu.

Jakkolwiek pierwsze lata szkolne stają się źródłem wielkich przemian

¹⁾ H. Kühn: Die Bedeutung der Familie für das Kind. Handbuch der pädagogischen Milieukunde, str. 139.

w psychice dziecka i szkoła przejmuje na siebie liczne funkcje (głównie kształceniowe), które przedtem spełniał dom rodzicielski, to jednak w p ł y w d o m u pozostaje n a d a l o g r o m n y. Ideały dziecięce, przekonania polityczne, religijne, stanowe, prymitywny pogląd na życie, poczucie dobra i zła — wszystko to urabia i utrwała się w dziecku pod wpływem rodziców. Oni to są autorytetem, w porównaniu z którym ani nauczyciel, ani ksiądz, ani koledzy lub przygodni towarzysze zabawy nie mogą konkurować. Dziecko 7 — 12 letnie stosunkowo łatwo poddaje się tym autorytetom. Jest spokojne, pewne siebie, rzeczowe. Umysł jego wykazuje znamiona wielkiego zrównowazenia, jego życie uczuciowe nie jest ani bujne, ani nie interesuje się niem zbyt. Nie burzy się przeciwko dorosłym w ogólności, a wychowawcom w szczególności. Cała jego aktywność duchowa zwrócona jest do z d o b y w a n i a n o w y c h t r e ś c i, orientowania się w materiale spostrzeganego otoczenia. Jego postawa duchowa jest r e a l i s t y c z n a, ale postacie tego realizmu zmieniają się — jak pięknie wykazał Kroh — w ciągu omawianego właśnie okresu szkolnego dzieciństwa, przechodząc kolejno fazy fantastycznego, naiwnego i reflektującego realizmu¹⁾.

Na tej drodze do zdobycia obrazu realnego świata dziecko potrzebuje przewodników i chętnie im się poddaje, nawet wtedy, kiedy (pod koniec tego okresu) budzić się w niem zaczyna tendencja do k r y t y k i s w y c h w y c h o w a w c ó w, dotyczącej jednakowoż raczej zewnętrznych skutków, niż wewnętrznych pobudek działania.

13. Stosunek do rodziców w okresie przekory i dojrzewania. Około 13-go roku życia (u jednych wcześniej, u innych później, w zależności od licznych czynników, np. rasy, płci, rodziny, prze-

¹⁾ Oswald Kroh: Die Psychologie des Grundschulkindes. Langensalza, H. Beyer u. Söhne, wyd. 7-8, 1930.

bywania w mieście lub na wsi) dokonywać się zaczyna w duszy i ciele dziecka wielka przemiana. Przed nią „odnosi się wrażenie — jak mówi Spranger¹⁾ — że dziecko, jako takie, jest już skończone. Został osiągnięty pewien stan równowagi sił, o ile chodzi o opanowanie dotychczasowej sfery życiowej” (str. 37). Ale ten stan równowagi zostaje gwałtownie zakłócony pojawieniem się nowego okresu przekory, pełnego niepokoju i rozdarcia wewnętrznego, dzikości i nieokiełzania, braku szacunku dla rodziców i wychowawców. Dziecko wchodzi w okres, który wiele kłopotu sprawia wychowawcom, a jednak głębszą przyczyną tej przekory nie jest, według diagnozy Tum-lirza, jakiś pierwiastek zła lub zepsucia, lecz wewnętrzna słabość i bezradność, a przekora jest tylko maską, zasłaniającą wewnętrzną bezsilność. Niektórzy autorzy (np. Kroh) zwrócili uwagę na to, że przekora niezawsze zjawia się na początku okresu dojrzewania. Ale zajęcie krytycznej, negatywnej postawy w stosunku do starszego pokolenia (a zwłaszcza wychowawców) jest rzeczą niezwykle ważną w całokształcie procesu dojrzewania. Według Sprangera, każdy młody człowiek musi zająć w czasie swego dojrzewania tę repulsywną postawę duchową, jeśli ma w pełni dojrzeć duchowo, ale nie jest rzeczą konieczną, ażeby ta przekora miała wystąpić na początku okresu dojrzewania. Niemniej jednak zazwyczaj wówczas ona występuje.

Tak jak małe dziecko odrywa się od matki, ażeby znaleźć realny świat, tak starsze dziecko odrywa się w poszukiwaniu własnego życia duchowego od wychowawców. W tem poszukiwaniu pomocna mu jest krytyka innych ludzi i siebie samego, i dzięki niej dojrzewający człowiek dochodzi do wytworzenia systemu kategorii

dla oceny człowieka w ogóle. Ale dojrzewająca istota ludzka jest w tej godzinie metamorfozy duchowej jeszcze nawpół dzieckiem i nawpół dorosłym (jak się wyraża Kroh). Zasadniczym rysem jej psychiki jest chwiejność, wywołana żywymi reakcjami uczuciowymi przy niedostatecznie jeszcze rozwiniętej zdolności myślenia abstrakcyjnego. Wyniki poszukiwania swej własnej jaźni i poznania siebie samego są zrazu niewielkie, ale już w wieku młodzieńczym (mniej więcej od 17-go roku począwszy) pragnienie rzetelności wobec siebie samego wiedzie do obiektywnego samopoznania. Na podstawie swych badań ankietowych nad uczniami VI do VIII klasy gimnazjów lwowskich Blaustein¹⁾ doszedł do przekonania, że „większość młodzieży nie ocenia siebie hiperoptymistycznie lub hiperpesymistycznie. Przeważna część odpowiedzi świadczy o zdrowym optymizmie i obiektywizmie w ocenie siebie samego” (str. 389). Na początku okresu dojrzewania ocena ta jest jeszcze niewątpliwie bardzo chwiejna, falująca pomiędzy biegunami druzgocącej autokrytyki i megalomaniacznego podziwu dla własnej osoby, a nawet jeszcze w wieku młodzieńczym u 63% jest ocena samego siebie niepewna, tak że „wahania samooceny nie należą, co prawda — według Blausteina (str. 383) — do reguły, występują jednak w przeważającej większości wypadków”.

W burzliwej fazie przekory, przedstawiającej się następnie w fazę bardziej stałego i racjonalnie uzasadnianego oporu wobec starszej generacji i reprezentowanej przez nią kultury, a więc w całym okresie dojrzewania, młodemu człowiekowi przydałaby się pomoc rodziców i nauczycieli w walce o nowe, „własne” wartości. Ale jakżeż ma on szukać sprzymierzeńca w obrębie star-

¹⁾ E. Spranger: *Psychologie des Jugendalters*, 2 wyd. Leipzig, Quelle u. Meyer, 1924.

¹⁾ Leopold Blaustein: *Ocena samego siebie w wieku młodzieńczym*. *Kwartalnik Psychologiczny*, t. II, 1931.

szej generacji, przeciwko której podnosi bunt? W tej, jak Stern powiedział, „Auseinandersetzung zwischen Ich- und Fremdwerten”¹⁾ młodzieniec zdany jest na własne, obiektywnie biorąc, słabe jeszcze siły, a jeśli szuka oparcia, to raczej w śródrówieśników. Autorytet rodziców w sprawach poglądu na świat, stosunków społecznych, politycznych i religijnych, wartości estetycznych i etycznych maleje do rozmiarów, do jakich nigdy przedtem ani nigdy potem nie spada. Młodzieniec poznaje teraz, że świat wartości, który przedtem nierozzerwalnie powiązał z osobami rodziców, którego nie umiał pojąć w oderwaniu od nich, istnieje jak o s a m o i s t n y, bezosobowy czy nadosobowy świat. Co więcej, że istnieją inne wartości, bardziej odpowiadające młodzieńczej strukturze duchowej, niż pachnące tradycją i zaściankowością komuną ginącego świata. I w swoich zapędach światoburczych nie dostrzega, że na miejsce strąconych bogów stawia co najmniej równie kruche posągi. Jeśli mimo tych olbrzymich napięć duchowych, tych ustawicznych starć pomiędzy dojrzewającymi dziećmi a rodzicami nie dochodzi do katastrofy, pochodzi to stąd, że młodzież w tym wieku umie już odróżnić osobę od wartości, jakie ona uznaje, i że nawet gwałtowne konflikty z rodzicami nie niweczą zupełnie naturalnych węzłów miłości i szacunku. Znaczenie rodziców i domu rodzicielskiego uświadamia się młodzieńcowi w i s t o t n e j s w e j g ł ę b i wtedy, kiedy pierwsze niepowodzenia lub nawet wykołajenie się

w życiu natrafiają na odpowiednią reakcję: troskliwości, wyrozumiałości, przebaczenia i czynnej miłości.

14. Zmiana w ustosunkowaniu się do rodziców w okresie młodzieńczym. W okresie młodzieńczym stosunek do rodziców przechodzi ostatnią ewolucję: napięcie się wyrównuje, młodzieniec zaczyna rozumieć starsze pokolenie i pojmować, że w danym przekroju dziejowym pokolenie rodzicielskie nie mogło być inne. Niepostrzeżenie przejmuje całe połacie tego systemu wartości, którego niedawno był największym wrogiem, i niepostrzeżenie sam staje się członkiem starszego pokolenia.

15. Zależność rozwoju charakteru od współzycia z rodzeństwem. Psychologia, zwłaszcza kierunku adlerowskiego, silnie podkreśla znaczenie wpływów, jakim dziecko podlega ze strony rodzeństwa. Wpływy te są różnorakie i zależą przedewszystkiem od tego, jak liczne jest rodzeństwo. Ale także ta okoliczność, któremu z kolei jest się dzieckiem, ma duże znaczenie dla rozwoju charakteru. Dlatego zazwyczaj dziecko najmłodsze ma wręcz odmienny charakter, niż dziecko najstarsze. Odmiennie, najczęściej niekorzystnie, kształtuje się charakter dziecka jedynaka, zwłaszcza wówczas, jeśli brak rodzeństwa nie zostaje skompensowany przez ściślejsze współzycie z rówieśnikami. O sprawy te potrącamy tutaj tylko mimochodem, odsyłając czytelnika do wywodów S. Baileya na str. 291 i n.

SZKOŁA.

16. Zagadnienie „dojrzałości szkolnej”. Widzieliśmy już (str. 355), jak głęboko wciną się w życie duchowe dziecka moment wstąpienia do szkoły. Moment ten rozpoczyna n o w ą e r ę

w życiu dziecka, do którego zresztą musi ono już być w pewnej mierze przygotowane i dojrzałe¹⁾). Dziecko dojrzewa do szkoły nie tylko pod względem inte-

¹⁾ Rozprawianie się między wartościami własnymi a obcymi.

¹⁾ Sprawę dojrzałości psychicznej dziecka do wstąpienia do szkoły poruszył w Encyklopedji Szuman (str. 253), sprawę testów do badania tej dojrzałości Baileya (str. 328).

ligencji, ale także pod względem zdolności do współżycia z uczniami i nauczycielami. Uwaga psychologów była dotychczas głównie zwrócona ku badaniom inteligencji dzieci, wstępujących do szkoły, ale niebawem przekonano się, że dzieci, które na podstawie badania inteligencji uznano za zdadne do szkoły, niejednokrotnie nie sprostają wymaganiom szkoły. Próbowano więc badanie nad „dojrzałością szkolną” rozszerzyć na „inne różne właściwości, które są wymagane w pracy szkolnej, a które mogą istnieć w pewnym stopniu niezależnie od inteligencji”¹⁾). Przeszczepione przez W. Chomę na teren polski testy Winklera²⁾ do badania dojrzałości szkolnej są rzeczywiście ciekawą próbą ścisłego określenia dojrzałości szkolnej i wyzwolenia się z jednostronności testów inteligencji. Testy te dotyczą nie tylko zdolności, ale także wiadomości nabytych w domu, oraz pewnych właściwości woli (np. zdolności skupiania się). Choma zastosował te testy do 53 dzieci (31 chłopców i 22 dziewcząt) w wieku od 6 — 7 lat. Wśród badanych było 41 dzieci katolickich i 12 żydowskich. Na podstawie ilościowych zestawień doszedł autor do następujących głównych wyników: 1) Chłopcy osiągnęli lepsze rezultaty w kombinacji konstruktywnej, w ujmowaniu kształtów, w pamięci ruchowej, w zapamiętywaniu treści opowiadania, w powtarzaniu wyrazów niezrozumiałych, w ujmowaniu liczb, w nazywaniu przedmiotów, w fantazji, tworzeniu pojęć, obserwacji, sprawności ręki; dziewczęta miały lepsze wyniki w pamięci słuchowej, pamięci wzrokowej, nazywaniu barw i w wytrwałości. W sprawności wymowy i szybkości uj-

mowania chłopcy i dziewczęta doszli do jednakowych wyników. 2) Dzieci katolickie dały lepsze wyniki w kombinacji konstruktywnej, ujmowaniu kształtów, w pamięci ruchowej, ujmowaniu liczb, pamięci wzrokowej, nazywaniu przedmiotów, w fantazji, nazywaniu barw i w wytrwałości—dzieci żydowskie w pamięci słuchowej, zapamiętywaniu treści opowiadania, powtarzaniu wyrazów niezrozumiałych, sprawności wymowy, tworzeniu pojęć, obserwacji i szybkości ujmowania. 3) Dzieci miejskie osiągnęły procentowo lepsze wyniki, niż wiejskie.

Z badań Chomy okazało się dalej, że dzieci polskie osiągnęły w przeważającej ilości testów lepsze wyniki, niż dzieci niemieckie (badane przez Winklera). Ważny jest wreszcie wynik, że zgodność ocen na podstawie badań testowych z opinią nauczycieli była znaczna w odniesieniu do dzieci miejskich, wobec czego testy Winklera nadają się do badania dojrzałości szkolnej dzieci miejskich.

17. Profil klasy. Próbę najogólniejszej rozwojowej charakterystyki klasy i wszystkich poszczególnych uczniów na tle jej całości przedsięwziął T. Strumiłło¹⁾), posługując się wykresem, który nazwał profilem klasy. Profil taki zawiera dane, dotyczące wieku życia, wieku inteligencji, oraz wieku fizjologicznego wzrostu i wagi każdego ucznia. Ponadto wrysowane są w profil proste, oznaczające przeciętne wieku życia, wieku fizjologicznego i wieku inteligencji klasy; wreszcie prosta, przedstawiająca normalny wiek danej klasy.

Profil, dotyczący klasy 3-ciej gimnazjum humanistycznego „Ostrowo” pod Wieluniem, złożonej z 16 uczniów, przedstawia wykres (rys. 117), w którym na osi rzędnych zaznaczono poziom wieku w latach i miesiącach, na osi odciętych — uczniów uporządkowanych według wzrastającego wieku życia.

¹⁾ S. Baley: Uwagi o dojrzałości szkolnej. Polskie Archiwum Psychologii, t. V. 1932, str. 3.

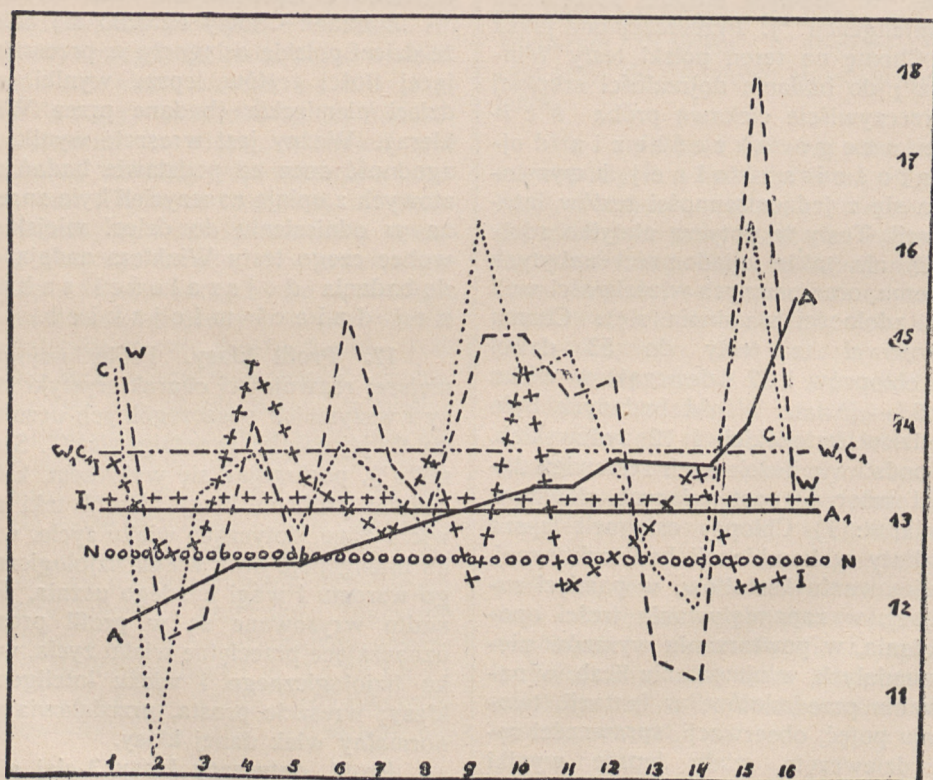
²⁾ W. Choma: Próba zastosowania testów Dra Herberta Winklera do badania dojrzałości szkolnej dzieci. Polskie Archiwum Psychologii, t. V, 1932, str. 5 — 47.

¹⁾ Profil klasy. Chowanna, rok 1931, str. 39.

W ten sposób można na liniach pionowych, oznaczających poszczególnych uczniów, odczytać ich wiek życia, wiek inteligencji i wiek fizjologiczny wzrostu i wagi. W profilu tym każdy uczeń występuje na tle całej klasy tak, że od razu można zauważyć, czy ma się do czynienia z uczniem przeciętnym, czy też z uczniem mniej lub więcej zaawansowanym lub zacofanym fizycznie i umysłowo.

Co się tyczy w szczególności rozwoju umysłowego sprofilowanej klasy,

na pierwszy rzut oka można zauważyć, że przeciętny wiek inteligencji odpowiada prawie zupełnie przeciętnemu wiekowi życia (bo prosta I₁ przebiega w pobliżu — ściśle mówiąc, nieco wyżej — od prostej A₁). Dalej: krzywa inteligencji indywidualnej I (krzyżykowa) unaczynia nam ten charakterystyczny dla danej klasy fakt, że cała młodsza połowa klasy jest zaawansowana w rozwoju umysłowym (bo krzywa krzyżykowa indywidualnej inteligencji I biegnie w tej



Krzywa	A	—	oznacza wiek życia uczniów
"	W	- - - -	" " fizjologiczny ich wzrostu
"	C	" " " " wagi
"	I	+ + + + +	" " inteligencji
Prosta	A ₁	—	oznacza przeciętny wiek życia klasy
"	W ₁ C ₁	- - - -	" " " " fizjologiczny klasy
"	I ₁	+ + + + +	" " " " inteligencji
"	N	o o o o o	" " normalny " danej klasy

Rys. 117. Profil klasy.

części stale powyżej wyciągniętej krzywej indywidualnego wieku życia A), gdy natomiast starsi uczniowie (z wyjątkiem dwóch) wykazują rozwój umysłowy poniżej swego wieku życia. Niemniej ważny wydaje się wynik (na podstawie porównania krzywych rozwoju fizycznego i umysłowego), że połowa uczniów jest dobrze rozwinięta zarówno pod względem umysłowym, jak fizycznym (typ a Lazarsfelda)¹⁾ i że pod tym względem młodszy uczniowie górują nad starszymi.

Profile klasy, zaproponowane przez Strumiłłę, mogą niewątpliwie oddać wielkie usługi zarówno praktyczne, jak naukowe (jako zbiór materiałów, uporządkowanych według ścisłych zasad). Wykreślanie tych profilów wymaga jednak wielkiego nakładu pracy — w stosunku np. do zwykłego zestawienia tabelarycznego wyników — a poza to nie jest ono pozbawione pewnej jednostronności, wynikającej z uwzględnienia w profilach klasy tylko dwóch czynników: inteligencji i stanu somatycznego, opartego na pomiarach wzrostu i wagi. Szereg innych czynników, decydujących o dojrzałości szkolnej uczniów (np. czynniki charakterologiczne, społeczne), w profilach tych musiał być pominięty, ażeby nie zniweczyć przejrzystości wykresów.

18. Dojrzałość psychiczna do współżycia w klasie szkolnej. Dojrzałość szkolna zawisła nietylko — jak już wspomnieliśmy — od poziomu inteligencji, zasobu wiadomości i pewnych właściwości woli, ale także od tego, czy dziecko jest już zdolne do współżycia z kolegami, współpracy w klasie, przestrzegania porządku szkolnego i podda-

nia się autorytetowi nauczyciela. Otóż, abstrahując od nielicznych wyjątków, należy stwierdzić, że dziecko sześciolatnie posiada już te wszystkie dane, które umożliwiają mu wejście w mniej lub więcej zwartą wspólnotę, jaką tworzy klasa szkolna. Ścisły związek, jaki łączy małe dziecko z matką, rozluźnił się drogą naturalnej ewolucji do tego stopnia, że nie staje już naogół na przeszkodzie utworzeniu się nowej, pozarodzinnej wspólnoty. Zabawy z innymi dziećmi i współżycie z rodzeństwem wyrobiły w niem już pewne postawy społeczne, pewną zdolność do pozytywnego społecznego ustosunkowania się do dzieci. Sześcioletek dojrzał pod względem społecznym do szkoły.

Jeśli psychologia pedagogiczna zajmuje się sprawą społecznych stosunków młodzieży, czyni ona to tylko o tyle, o ile w stosunkach tych przejawia lub wyraża się życie psychiczne młodzieży. W. Döring, któremu zawdzięczamy interesujące badania nad klasą szkolną¹⁾, rozpatruje społeczne stosunki uczniów w klasie szkolnej od strony przeżyć i sposobów zachowania się poszczególnych jednostek, zarysowując w ten sposób psychologję klasy szkolnej.

Opierając się na wywodach tego autora, omówimy, po pierwsze, podstawy psychologiczne tworzenia się wspólnoty klasowej, grup w obrębie klasy i przewodnictwa w nich, po drugie, czynniki natury psychologicznej, utrwalające i zaburzające wspólnotę klasową, i wreszcie, po trzecie, sprawę wspólnej pracy klasowej.

19. Powstawanie wspólnoty klasowej i jej rodzaje. Klasa, złożona z nowicjuszków szkolnych, jest zrazu zbiorowiskiem, które dopiero pod wpływem wspólnej pracy, zabaw, uroczystości

¹⁾ Lazarsfeld wyróżnił w pracy „Körperliche und geistige Entwicklung” (Die Quelle, 1929, str. 803) cztery typy rozwojowe: dobrze rozwinięty zarówno umysłowo, jak fizycznie (typ a), obustronnie słabo rozwinięty (typ b), zaawansowany w rozwoju umysłowym i opóźniony w rozwoju fizycznym (typ c), w rozwoju fizycznym zaawansowany, a w umysłowym opóźniony (typ d).

¹⁾ W. Döring: Psychologie der Schulklasse. Osterwieck, Zickfeld, 2 — 3 wyd. 1929 i „Pädagogische Psychologie”, tamże, 1931, rozdział V: Psychologie der Schulklasse.

szkolnych i t. p. przekształca się we wspólnotę klasową. Według Döringa istnieją dwa rodzaje wspólnoty klasowej: wspólnota masowa (*Massengemeinschaft*) i wspólnota indywidualistyczna (tak dla krótkości tłumaczymy termin „*individuell beseelte Gemeinschaft*”). W pierwszej każda jednostka jest bezwolnym członkiem masy, nie pozostającym z innymi w stosunku żywego, wzajemnego oddziaływania. W drugiej zachodzi głęboka łączność duchowa, silne wpływanie na siebie wszystkich jednostek i oddanie indywidualnych dążeń na usługi całości.

Poczucie wspólnoty klasowej nie powstaje odrazu z chwilą gromadzenia się uczniów w klasie, lecz wymaga dłuższego czasu, zwykle kilku miesięcy.

20. Psychiczne podłoże powstawania grup w obrębie klasy. Już w trakcie formowania się wspólnoty klasowej tworzą się grupy. W młodszych klasach nieliczne, sztywne i ekskluzywne, w średnich klasach stają się coraz liczniejsze i równocześnie mniej stałe, w okresie dojrzewania następuje zanik trwałych grup. Miejsce stałych grup zajmuje indywidualistyczna wspólnota klasowa, w obrębie której wszystkie jednostki pozostają do siebie w żywym kontakcie, wpływając na siebie wzajemnie i świadomie współdziałając ze sobą.

Psychicznym tłem, na którym wyrastają grupy, jest potrzeba łączenia się w celu zyskania większej siły, zdobycia większego znaczenia. Döring wymienia szereg motywów, dla których młodzież łączy się w grupy: wspólne zainteresowania (np. dla pewnych przedmiotów nauczania), jednakowe uzdolnienia (np. wybitne uzdolnienie), wzajemna pomoc, jednakowa pozycja w klasie (łączą się np. dzieci postopowane lub prześladowane), jednakowa pozycja rodziców (inteligencja, rzemieślnicy, robotnicy), wspólne miejsce zamieszkania lub wspólna droga szkolna.

21. Typy przywódców klasowych. Każda klasa ma swoich przywódców, wśród których Döring wyróżnia trzy typy: 1. Typ naturalnego przywódcy, który skutkiem wrodzonej przewagi, nie używając przemocy, nieraz mimowoli staje się przywódcą. Klasa go lubi i poddaje się dobrowolnie jego wpływowi, który z reguły jest korzystny i z klasy tworzy indywidualistyczną wspólnotę klasową. 2. Typ brutalnego przywódcy, przemocą (fizyczną lub duchową) zdobywającego stanowisko kierownicze, nie cofającego się w razie potrzeby przed terorem. Klasa go nie lubi i boi się go; pod jego przywództwem klasa staje się wspólnotą masową, ślepo jego rozkazom posłuszną. 3. Typ ułudzi cielskiego przywódcy, aspołeczny, dążący do rozkładu wspólnoty klasowej na zwykłe zbiorowisko. Podobnie, jak w miarę dorastania uczniów słabną tendencje do tworzenia stałych i zwartych grup, tak też zmniejszają się szanse opanowania klasy przez przywódców. Klasa, przybierając coraz bardziej postać indywidualistycznej wspólnoty, coraz bardziej obywa się bez przywódców (nawet naturalnych).

22. Czynniki, utrwalające poczucie wspólnoty klasowej. Poczucie wspólnoty klasowej utrwała się i umacnia w pewnych przyzwyczajeniach klasowych, z których z biegiem czasu wytwarza się stały zwyczaj, ściśle przestrzegany (np. zwyczaj czczenia każdorazowego gospodarza klasy w ten sam sposób). W przyzwyczajeniach i zwyczajach nie ma pierwiastka normatywnego. Nietrudno jednak o to, ażeby do czynności nawykowych lub zwyczajowych doczepiło się przekonanie, że są one powinnością lub obowiązkiem klasy — i wówczas klasa posiada swoją moralność klasową. Döring dowodzi, że klasy o typie masowej wspólnoty wykazują niższą moralność klasową, niż klasy o typie indywidualistycznej wspólnoty. Pozostają one pod wpływem

mniej wartościowych przywódców i nie przeciwdziałają samorzutnie przestępstwom szkolnym (np. oszukiwaniu i okłamywaniu nauczycieli). Natomiast wspólnoty klasowe o indywidualistycznej strukturze, kierowane przez naturalnych przywódców o wysokim poziomie intelektualnym i etycznym, przestrzegają ściśle normy moralności klasowej i umiejają we własnym zakresie, nie odwołując się do wychowawców, rozprawić się z kolegami, naruszającymi zasady moralności klasowej.

Charakterystycznym rysem zwartej wspólnoty klasowej jest wreszcie przenikająca każdą jednostkę świadomość, że klasa jako całość posiada swój honor. Honor ten — w przeciwieństwie do moralności klasowej — dotyczy zazwyczaj takich poczynań, w których klasa występuje nazewnątrz, np. w obronie tytułu mistrza w siatkówce lub t. p.

23. Czynniki, powodujące rozkład wspólnoty klasowej. O ile przyzwyczajenia i zwyczaje, moralność i honor klasy są cementem, wiążącym uczniów w jedność wspólnoty klasowej, o tyle liczne inne czynniki działają w kierunku rozsadzania tej jedności. Wśród nich najniebezpieczniejsze dla wspólnoty klasowej są te, które znajdują oparcie, a nawet poparcie w samym systemie szkolnym. Takim np. czynnikiem destrukcyjnym jest karjerowiczostwo, przejawiające się w pogoni za „stanowiskiem”, lokatą, stopniami szkolnymi, odznaczeniami najrozmaitszego rodzaju; karjerowiczostwo staje się szczególnie szkodliwe, jeśli realizuje się pod okiem nauczyciela, wrażliwego na pochlebstwa, jeśli się z nim zatem łączy w słusznej pogardzie u uczniów stojące lizusostwo. Podobnie rozkładowo działają polityczne, społeczne, religijne, ekonomiczne i narodowościowe przeciwności, które jednak wszystkie może załagodzić wybitna indywidualność nauczyciela - wychowawcy.

24. Indywidualność nauczyciela a wspólnota klasowa. Od indywidualności nauczyciela zależy przede wszystkim, czy klasa zdolna jest do wspólnej pracy, do zbiorowego wytrwałego wysiłku. Tumlriz¹⁾ podkreślił trafnie, że nauczyciel, pragnący uzyskać wpływ na społeczność klasową, musi wejść z nią w tak ścisły kontakt, ażeby uczniowie czuli jego przynależność do klasy i zarazem uznawali go jako budzącego szacunek przywódcę. „Jeżeli nauczyciel zdoła uzyskać ze społecznością kontakt duchowy, wówczas wpływ jego może być całkiem niezwykły, zarówno na całą grupę, jak na każdego poszczególnego ucznia” (str. 87). Gdzie tego niema, tam klasa spada do poziomu masowej wspólnoty, pracującej pod zewnętrznym przymusem, a wyniki pracy zbiorowej są przeciętne. Döring charakteryzuje stan rzeczy, panujący w takiej właśnie klasie, w sposób następujący: „Nauczyciel rozkazuje, pojedyncze dziecko słucha. Nauczyciel pyta, pojedyncze dziecko odpowiada. Brak wzajemnego oddziaływania i żywej łączności. Takie klasy, które nie mają głębokiego wewnętrznego stosunku, rozwijają się z reguły na wspólnotę masową, która zajmuje nieraz wrogą wobec nauczyciela postawę. Podejść go uchodzi z reguły za dozwolony środek samoobrony. Efekty wychowawcze, których źródłem może i powinna być wspólnota klasy, nie dochodzą do skutku” (Pädagogische Psychologie, str. 335). Do podobnej oceny sytuacji doszedł świeżo Mieczysław Ziemnowicz²⁾, nawołując do rewizji stosunku wychowawcy do dziecka.

Inne oblicze duchowe mają klasy, w których, dzięki współpracy nauczyciela - przywódcy, wytworzyła się indywidualistyczna wspólnota.

¹⁾ O. Tumlriz: Die Reifejahre. I. Die seelischen Erscheinungen der Reifejahre. Leipzig, Klinkhardt, 2 wyd., 1927.

²⁾ Motywacja postępowania i jego ocena w życiu społecznym. Chowanna, rok 1932.

Klasa taka pracuje z potrzeby wewnętrznej, a nie pod przymusem. Pracują nie pojedynczy uczniowie, lecz wszyscy razem. Kieruje nimi nie chęć odznaczenia się, lecz dążność do przyswajania istniejących wartości kulturalnych i wytworzenia nowych. W klasach takich realizuje się w umysłach młodzieży **p o s t u l a t k s z t a ł c e n i a** B. Nawroczyńskiego, aby kultura własnego narodu i całej ludzkości, „zabarwiając się w każdej jednostce indywidualnie, stawała się życiem wewnętrznym, najgłębszym motywem jej poczynań, źródłem, z którego wytryska jej praca, jej twórczość”¹⁾.

25. Postawa uczniów wobec szkoły. Jak szkoła odzwierciedla się w umyśle uczniów i jaką postawę wewnętrzną młodzież wobec niej zajmuje, o tem na podstawie obszernego materiału informuje A. Busemann we wspomnianem już (str. 354) dziele „Die Jugend im eigenen Urteil”. Autor ten otrzymał od 4000 uczniów w wieku dziecięcym i młodzieńczym pisemne wynurzenia, w których uczniowie podawali charakterystyki siebie samych, określali, czy są ze siebie zadowoleni i opisywali, jakimi pragnęliby być. Wśród zapisków, w ten sposób otrzymanych, były liczne, które dotyczyły szkoły i mogły służyć jako podstawa do urobienia sobie poglądu co do odnośnienia się dzieci do szkoły. Według Busemanna (str. 150 i n.) przedstawia się ta sprawa w sposób następujący:

Kiedy dziecko wstępuje do szkoły, odczuwa ono ją jako **c o ś n o w e g o i o b c e g o**. Nigdy nie czuje się w niej całkowicie „w domu”. Ujemne lub dodatnie ustosunkowanie się do szkoły zależy u dzieci 9 — 11 letnich nieraz od momentów **n a t u r y z e w n ę t r z n e j**: Jeśli np. droga do szkoły jest bardzo daleka — jak to się zazwyczaj zdarza u dzieci pozamiejscowych, które muszą bardzo wcześnie wyruszać do

szkoły, przychodzą do niej zmęczone i późno z niej wracają — wówczas dzieci wypowiadają się często z nienawiścią o szkole. Inne dzieci zadowolone są ze szkoły i podają, jako motyw swego zadowolenia, że mają ładne ławki w klasie, albo że siedzą na dobrym miejscu. Inne znowu oceniają szkołę według długości wakacyj, wycieczek, wędrowek i t. p. Wielką grupę stanowią uczniowie (a zwłaszcza uczennice), którzy oceniają szkołę według swego stosunku do nauczyciela, o czym w rozdziale, dotyczącym psychologii nauczyciela, obszerniej będzie mowa.

Zdaniem Busemanna, uświadamia się szkoła dziecku bardziej przedmiotowo, niż rodzina, dom, chociaż rodzina jest w porównaniu ze szkołą środowiskiem bardziej skutecznym. „Dziecko przeżywa bardziej świadomie szkołę, ale doznaje więcej nieświadomego oddziaływania ze strony domu”.

26. Stanowisko młodzieży wobec wymagań szkoły i domu. Szkoła domaga się od dziecka osiągnięcia pewnych duchowych, a także fizycznych wyników. Dziecko ustosunkowuje się do szkoły zależnie od tego, w jakiej mierze, według swego przeświadczenia, odpowiada owym wymaganiom szkolnym. Co czwarty lub piąty zapisek (z materiału Busemanna) świadczy o tem, że dziecko ocenia siebie miarą **w y p e ł n i a n i a w y m a g a ń s z k o l n y c h**. Wymagania stawia także dom rodzicielski, zwłaszcza na wsi, ale z wynurzeń dziecięcych wynika, że dzieci inaczej odnoszą się do wymagań domowych, niż do wymagań szkolnych. „Czego rodzice wymagają — pomagać w gospodarstwie domowym, ogrodzie, sklepie — nie jest niczem obcem, nowem, z zewnątrz uderzającym. Wszystko to jest zrozumiałe w związku z życiem rodzinnym. Dziecko wylicza osiągnięte wyniki tego rodzaju z zadowoleniem, zaznacza też pochwały i nagany rodziców, mówi jednak o nich nie w tonie obawy, troski, przykrego odmierzenia, jaki zabrzmiwia w wypo-

¹⁾ Zasady nauczania. Lwów — Warszawa, Książnica-Atlas, 1930, str. 44.

wiedziach o wynikach szkolnych. Szkoła jest miejscem, w którym od dziecka wymaga się poraż pierwszy dających się porównać, mierzalnych wyników; cenzuruje się zadania pisemne, bada wypracowania domowe, z końcem półroczu daje się świadectwa, na końcu roku szkolnego promocję, wreszcie — w wyższych szkołach — istnieje egzamin odejścia. Wszystko to wpręża dziecko w ciasny rozgardziasz wymagań, które w stosunku do wymagań domu działają zimno, obiektywnie i sztywnie”.

Stopnie szkolne i świadectwa, dobre czy złe, odgrywają w myśleniu młodzieży szkolnej ogromną rolę, u dziewcząt większą, niż u chłopców — ale tylko do 15-go roku życia. Od tego roku począwszy, zainteresowanie dziewcząt temi sprawami słabnie, podczas gdy przeciwnie u chłopców ono znowu wzrasta. U dziewcząt bowiem zarysowuje się dylemat: szkoła i zawód, albo dom i małżeństwo. Natomiast chłopcy, pod wpływem wewnętrznego niepokoju, zaczynają żywo i boleśnie odczuwać przymus szkolny. Ze szkoła stawia pewne wymagania w interesie uczniów, tego młodzież do 15-go roku życia nie umie należycie pojąć.

27. System szkolny, jako przedmiot krytyki starszej młodzieży. Młodzież 17 - 18 letnia — a zatem pod koniec szkoły średniej — ostrze swej krytyki zwraca nietylko przeciwko nauczycielom, jak to czyniła w paru poprzednich latach, ile przeciwko s z k o

l e j a k o i n s t y t u c j i i w o g ó l e przeciwko systemowi szkolnemu. Dla ilustracji przytoczę dwa przykłady, zaczerpnięte z Busemanna:

Siedemnastoletni młodzieniec pisze: „Jestem już syt życia szkolnego, bo, po pierwsze, uczę się ciężko, chociaż uczę się chętnie, gdyby tylko nie było greki, a, po drugie, życie szkolne jest takie bardzo monotonne, trzeba prawie przez cały dzień siedzieć nad książkami, i gdyby nie było na odmianę niedzieli, myślę, że byłbym już zwarjował. Pragnąłbym, żebym miał świadectwo dojrzałości najpierw dla wyższej sekundy, ażeby mieć jakieś zajęcia, sprawiające mi radość. Ale szkoła posiada także przedmioty, które mnie radują, np. fizykę i matematykę. Jednakowoż liczne piątki (noty złe), które jak grad spadają na niektórych godzinach, doprowadzają czasami człowieka do rozpacz, tak że czasem tracę wszelką ochotę. Myślę, że najlepiej śmiać się z tego. Jestem bardzo nerwowy i podniecony i dlatego też nie jestem ze siebie zadowolony”.

Młodzieniec 18-letni pisze: „Niezdowolony jestem także z niektórych paragrafów naszych przepisów szkolnych. Napisane w nich np. jest: „Uczniowie wyższych klas mają się wystrzegać palenia. Zebrania w celu gry w karty, picia i t. p. są zakazane”. Rozporządzenia szkolne powinny być zestawione na podstawie policyjnych przepisów, według których od 16-go roku życia palenie, uczęszczanie do restauracyj i t. d. jest dozwolone”.

MIASTO I WIEŚ.

28. Uwagi ogólne. Środowiska miejskie i wiejskie wyciskają głęboko swe piętno na psychice młodzieży, wpływając nietylko na tempo psychicznego rozwoju, lecz także na strukturę duchową młodzieży¹⁾. Bezpośrednie zetknięcie się

z przyrodą, specjalne stosunki rodzinne (zwartość rodziny) i społeczne, prześlągnięte konserwatyzmem, twarde warunki życia, ubóstwo kulturalnych podniet — wszystkie te czynniki środowiska wiejskiego sprawiają, że psychika młodzieży wiejskiej kształtuje się odmiennie

¹⁾ Kilka krótkich uwag o typie dziecka miejskiego, proletarjackiego i wiejskiego znajdzie czytelnik w artykule S. Baley'a (str.

292). Por. także artykuł „Socjologiczne podstawy wychowania”.

od psychiki młodzieży miejskiej. W pracy p. t. „Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego” zebrał Jan Kuchta¹⁾ najważniejsze dane (na podstawie literatury polskiej i obcej), odnoszące się do różnic psychicznych dzieci wiejskich i miejskich. Opierając się na tej pracy, zajmiemy się najpierw różnicami psychicznymi w okresie dziecięctwa, a następnie różnicami psychicznymi w okresie dojrzewania.

29. Różnice psychiczne w okresie dziecięcym. Najważniejsze różnice psychiki dzieci wiejskich i miejskich można ująć w następujących 10 punktach:

1. Zmuszone od wczesnych lat do pracy w domu i gospodarstwie, dziecko wiejskie nie ma tej sposobności do żywania się i kształcenia się w zabawie, jaką ma dziecko miejskie. Dlatego też subiektywne, iluzyjne i zabawowe nastawienie dziecka wiejskiego szybciej ustępuje miejsca *r e a l i z m o w i*, niż to się dzieje u dziecka miejskiego.

2. W związku z tem, ani życie uczuciowe dziecka wiejskiego, ani jego życie popędowe nie wyładowuje się w tej mierze, w jakiej to jest możliwe u dziecka miejskiego, mającego więcej okazji do zabawy.

3. Z zahamowań uczuciowych i popędowych rodzi się późniejsza *b i e r n o ś ć* mieszkańca wsi.

4. Zasób wyobrażeń dziecka wiejskiego jest uboższy, ograniczony przeważnie do otaczającej je przyrody, ale za to wyobrażenia dziecka są jasne i dokładne. Mniejszy zasób wyobrażeń sprawia, że dziecko wiejskie jest duchowo *m n i e j r u c h l i w e*, niż dziecko miejskie.

5. Ustawiczny kontakt z nielicznymi stosunkowo przedmiotami otoczenia wyrabia w dziecku wiejskiem zdolności do *k o n k r e t n e g o m y ś l e n i a*; pod tym względem dziecko wiejskie niewątpliwie przewyższa dziecko miejskie. Na-

tomiast przyjmuje się powszechnie, że zdolności do krytycznego i abstrakcyjnego myślenia są u dzieci miejskich lepiej rozwinięte, niż u rówieśnych dzieci wiejskich.

6. *W y o b r a ż n i a* dziecka wiejskiego jest *u b o ż s z a*, mniej aktywna i mniej twórcza, niż u dziecka miejskiego.

7. Dziecko wiejskie posiada *i n t e l i g e n c j ę p r a k t y c z n ą*, zwróconą prawie wyłącznie ku faktom swego otoczenia. Jego zainteresowania teoretyczne, jego „ciekawość intelektualna” są małe.

8. *M o w a* dziecka wiejskiego jest *u b o g a*, jego wyrobienie językowe słabe. Dziecko wiejskie, w przeciwieństwie do miejskiego, czyta mało. Należy się jednak strzec przed wysnuwaniem zbyt pochopnych wniosków z zasobu słów o posiadanej wiedzy, bo „dziecko wiejskie — jak stwierdza Kuchta (str. 181) — więcej wie, jak mówi i jakby się to jakiemś obserwatorowi z zewnątrz mogło wydawać. Dziecko miejskie więcej mówi, jak wie”.

9. Skutkiem daleko idącej izolacji wiejskiego środowiska rodzinnego od szerszych grup społecznych jest to, że dziecko wiejskie *n i e m a* ani tego *z r o z u m i e n i a* dla spraw *s p o ł e c z n y c h*, narodowych, państwowych i ogólnoludzkich, ani tego uczuciowego do nich stosunku, co dziecko miejskie.

10. W stosunku do zwierząt domowych, ptaków i roślin dzieci wiejskie okazują *m a ł o s e n t y m e n t u*, a nawet nieraz wiele złośliwości i srogosci. Pod tym względem dzieci miejskie są niewątpliwie subtelniejsze.

30. Różnice psychiczne w okresie dojrzewania. Również w okresie dojrzewania zaznaczają się poważne różnice psychiczne pomiędzy młodzieżą wiejską i miejską:

1. Na pierwszy plan wysuwa się tu moment *o p ó ź n i e n i a d o j r z a ł o ś c i p ł c i o w e j* u młodzieży wiejskiej, zarówno męskiej jak żeńskiej, co

¹⁾ Kwartalnik Pedagogiczny, rok V, 1933, str. 157.

świadczy o powolniejszym przebiegu ogólnego rozwoju cielesnego, a z czym zapewne łączy się to, że procesy duchowego dojrzewania odbywają się u młodzieży wiejskiej s p o k o j n i e j, niż u miejskiej.

2. Niepokoje wewnętrzne, udręki miłosne, burze duchowe, odosobnianie się, walka z autorytetami nie występują u młodzieży wiejskiej z tą siłą, co u młodzieży miejskiej.

3. Środowisko wiejskie, pozbawione silniejszych podnieć kulturalnych, a natomiast wymagające ciągłej pracy fizycznej, skierowuje młodzieńcze umysły na sferę wyczynów czysto fizycznych, tem samem odwodzi je od sfery wartości kulturalnych.

4. Niektóre cechy charakterystyczne dla okresu dzieciństwa można wymienić także w odniesieniu do okresu dojrzewania. Zasób wyobrażeń w jednostajnym środowisku wiejskiem nie może się rozszerzyć do rozmiarów, jakie stwierdzamy u rówieśnej młodzieży miejskiej. Kiedy w okresie dojrzewania u młodzieży miejskiej częstym a nawet dominującym staje się typ inteligencji teoretycznej, młodzież wiejska wykazuje w dalszym ciągu inteligencję praktyczną. Uczuciowe ustosunkowanie się do ludzi, zwierząt i roślin również nie ulega zmianie. Utylitaryzm dominuje nadal w życiu młodzieży wiejskiej, walka o ideały jest jej obca.

5. Po opuszczeniu szkoły — a fakt ten przypada właśnie na okres dojrzewania — cała kultura umysłowa, podsycana przez środowisko szkolne, u p a d a i z a m i e r a. Nabyte wiadomości szybko wylatują z pamięci. Ostaje się przeważnie tylko to, co jest n i e z b ę d n i e p o t r z e b n e w szarem codziennym życiu: elementarne wiadomości z rachunków, z czytania i pisania. Zdolność wyrażania swych myśli w słowach obniża się bardzo szybko z chwilą utraty kontaktu ze szkołą. Cały ten proces niwelowania wpływów szkolnych odbywa się u młodzieży wiejskiej w tem-

pie bez porównania szybszem, niż u młodzieży miejskiej, opuszczającej około 14-go roku życia szkołę na zawsze.

6. U młodzieży wiejskiej góruje popęd seksualny nad zespołem szlachetniejszych przeżyć miłosnych, który Spranger nazwał erotyką. Młodzież ta wyżywa się seksualnie w sposób prymitywny, bez większych zahamowań, nie otaczając tych spraw nimbem romantyczności. Powiązanie przeżyć miłosnych z poezją, metafizyką, z najszlachetniejszymi dążeniami ogólnoludzkimi obce jest młodzieży wiejskiej, a natomiast charakterystyczne dla kulturalnej młodzieży miejskiej.

31. Dziecko z proletariatu. Przeciwwstawiliśmy w szeregu punktów właściwości psychiczne młodzieży wiejskiej i miejskiej. Musimy jednak podkreślić, że mówiąc o młodzieży miejskiej, mieliśmy na myśli przedewszystkiem młodzież ze sfer zamożniejszych (burżuazji). Dziecko z proletariatu dorasta i wychowuje się pod wielu względami w warunkach o wiele gorszych, niż dziecko wiejskie, i — oczywiście — miejskie z zamożnego domu. Przedewszystkiem żyje ono w znacznie gorszych warunkach higienicznych i moralnych, niż tamte dzieci. Nauka szkolna sprawia mu wielkie trudności, co pochodzi stąd, że jest ono mniej więcej o r o k o p ó ź n i o n e w rozwoju inteligencji. Zasób słów i zdolność wyrażania się w słowach są u niego małe. Skutkiem zżycia się z ulicą i zetknięcia się z wielu innymi dziećmi z proletariatu rozwija w sobie o d r ę b n e w ł a ś c i w o ś c i p s y c h i c z n e, jak: przebiegłość, chytryść, spryt, przemysłność, zaradność, samodzielność.

Praca zarobkowa już około 14-go roku życia przytłacza dziecko proletariackie swoim ciężarem i odbywa się zazwyczaj w niekorzystnych warunkach. Chłopak, rozpoczynając swoją terminatorkę, znajduje się w pełni okresu dojrzewania, a zatem w okresie, w którym powinno się go chronić przed wyczerpującą pracą. M o ż l i w o ś c i d o-

k s z t a ł c a n i a są tu większe, niż na wsi, i niewątpliwie odgrywają wielką rolę, sprawiając, że wykształcenie, nabyte w szkole, nie ulega tak szybko zapomnieniu, jak u dzieci wiejskich.

Poczucie przynależności klasowej rozwija się u dziecka z proletariatu bardzo wcześnie i umacnia się w wieku dojrzewania. Uczucia solidarności, sympatii

i współczucia żywi się przede wszystkim do ludzi, należących do tego samego środowiska, wzgl. klasy społecznej, uczucia nienawiści natomiast głównie do osób klasy posiadającej. W ten sposób wytwarza się typowa dla proletariatu postawa duchowa, łącząca w sobie współczucie dla swoich z nienawiścią do bogatych¹⁾.

UCZENIE SIĘ.

32. O różnych znaczeniach słowa „uczyć się”. W dobie rozkwitu psychologii asocjacyjnej słowo „uczyć się” miało przede wszystkim znaczenie „u c z y ć s i ę m e c h a n i c z n i e n a p a m i ę ć”. Klasyczne badania Ebbinghauusa i G. E. Müllera dotyczyły takiego właśnie uczenia się, odbywającego się — o ile możliwości — w warunkach „czytanych”, t. zn. gwarantujących mechaniczność uczenia się. Dlatego używano materiału bezsensownego (np. zgłosek bezsensownych) i nakazywano osobom badanym, ażeby uczyły się „całkiem mechanicznie”. Sądzono, że wszelkie uczenie się polega na tworzeniu się skojarzeń (mechanicznych połączeń) pomiędzy poszczególnymi wyobrażeniami i wierzono, że prawa mechanicznego uczenia się napamięć są podstawowymi prawami wszelkiego wogóle uczenia się.

Niebawem jednak okazało się, że czysto mechaniczne uczenie się ma w życiu praktycznym zgoła drugorzędne znaczenie i jest raczej wyjątkiem, niż regułą. W pracy szkolnej, naprzykład, uczenie się tego rodzaju nie ma żadnej racji bytu i dzisiaj rzeczywiście ze szkoły zniknęło.

Uczeń musi uczyć się w szkole i dla szkoły ogromnie wiele rzeczy (hasło „*non scholae sed vitae discimus*” nie bardzo przemawia mu do przekonania). System egzaminów i promocyj wymaga od niego pamięciowego opanowania najróżnorodniejszych wiadomości, które zgóry skazane są, nawet świadomie

przez samego ucznia, na zagładę. Typowe uczenie się egzaminowe nie jest oczywiście mechanicznym uczeniem się napamięć. Ucząc się tylko mechanicznie, nie można liczyć na powodzenie. Typowe uczenie się egzaminowe jest — jak mówi gwara szkolna — „wkuwaniem” materiału, mniej lub więcej obojętnego i naogół mało uprzednio przemyślanego, skutkiem czego uczeń zdobywa wprawdzie chwilowy sukces, jednak w gruncie rzeczy więcej traci, niż zyskuje. Wielki i przykry trud wkuwania idzie na marne, gdyż wkuty materiał, nie spojony należycie z tem, co uczeń umie naprawdę, szybko wylatuje z pamięci. Pozostaje tylko wspomnienie długich i nudnych dni uczenia się i przeświadczenie, że można było ten czas spędzić bardziej pożytecznie.

A. L. Hall-Quest podał w dziele „Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej” (Książnica-Atlas, 1932) szereg argumentów, wykazujących n i c o ś ć w k u w a n i a, jako metody uczenia się. Prowadzi ono do powierzchownego ujmowania materiału, który ulega szybko zapomnieniu, jako niepotrzebny balast. Uczenie się, które prowadzi do rzeczywistego wzbogacenia osobowości uczącego się, nazwał K. Sośnicki w rozprawie „Uczenie się pod kierunkiem”²⁾

¹⁾ Hans Schneckenburger: Das soziale Verständnis des Arbeiterkindes. Zeitschrift f. päd. Psychologie, t. 34, 1933, str. 274.

²⁾ Oświata i wychowanie. Rok IV, 1932, str. 739.

uczeniem się „naturalnym”, przeciwstawiając je uczeniu się „sztuczному lub szkolnemu”. To ostatnie jest przede wszystkim pamięciowym opanowywaniem wiedzy, która może być nawet trafnie zastosowana w życiu, ale mimo to nie ma wielkiej wartości w procesie kształtowania osobowości. Wiedza w ten sposób nabyta nie jest „moją własną wiedzą — jak mówi Sośnicki — chociaż jest we mnie; jest wiedzą podręcznika lub źródła, z którego ją zaczerpnąłem” (str. 750). Uczenie się „naturalne” polega na rozwiązywaniu nowych sytuacji problemów. Wiedza, jaką się zdobywa przez uczenie się naturalne, „staje się integralną częścią własnego życia duchowego i w wyglądzie swoim do niego się dostosowuje. W formie i treści ulega ona przerobieniu na materiał, który w całości daje się wchłonąć przez własną strukturę duchową”. Termin „uczenie się naturalne”, w znaczeniu nadanemu przez Sośnickiego, trafnie można zastąpić przez termin „kształcenie się”, który dobrze oddaje ten moment, że chodzi tu o kształtowanie własnej osobowości, a nie tylko o nabywanie wiedzy.

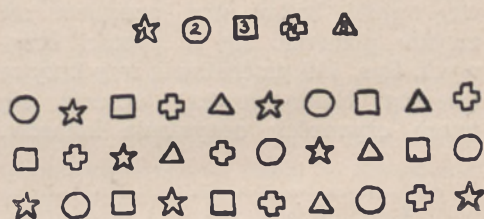
Niestety przyznać trzeba, że dotychczasowa psychologia nie wyszła prawie poza obręb badań, dotyczących mechanicznego i tak zwanego rozsądkowego uczenia się napamięć, które jednak w atmosferze badań laboratoryjnych nie jest niczym innym, jak zwykłym wkuwaniem w wyżej przyjętym znaczeniu.

33. Dojrzewanie do kształcenia się. W okresie dziecięctwa przyswajanie sobie wiedzy odbywa się przede wszystkim zapomocą sztucznego uczenia się. Dopiero w okresie dojrzewania, kiedy budzą się skłonności do samokształcenia, umysł dojrzewa do kształcenia się, do przyswajania sobie dóbr kulturalnych tak, ażeby stały się „integralną częścią własnego życia duchowego”. W miarę rozwoju

zdolności do abstrakcyjnego myślenia potężnieje aktywność duchowa jednostki, która nie zadowala się już sztucznym nabywaniem wiedzy, lecz dąży do asymilacji, całkowitego wchłonięcia pewnych dziedzin kultury. Na przykładzie uczenia się obcego języka można zauważyć, jak w okresie dziecięctwa opanowuje się język bardziej powierzchownie, mechanicznie, zdobywając zapas słów i zwrotów, a jak w okresie dojrzenia rozpoczyna się proces wnikania w strukturę języka, rozumienia jego ducha, władania nim. Uczenie się przechodzi w kształcenie się.

Przedstawione w następnych rozdziałach wyniki niektórych eksperymentalnych badań psychologicznych dotyczą — rzecz jasna — „sztucznego” uczenia się.

34. Przebieg uczenia się. Śledzić go można np. przy pomocy „testu podstawiania”, często używanego w pracowniach amerykańskich, z którego zamieszczamy tu próbkę (rys. 118).



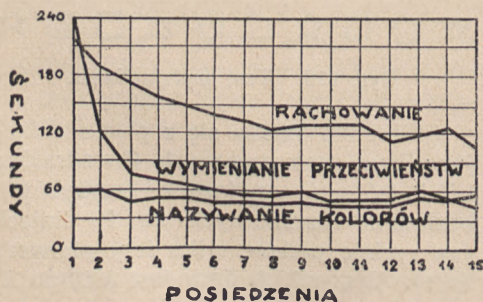
Rys. 118. Test podstawiania.

Test ten składa się z pięciu rodzajów figur geometrycznych (kwadratów, kółek, trójkątów, gwiazdek i krzyżyków), beładnie rozrzuconych na 10 liniach (na rycinie podane tylko trzy pierwsze linie). Wszystkich figur jest 100, po 20 z każdego rodzaju. Na początku testu znajduje się „klucz”, składający się z pięciu zasadniczych figur z wpisanymi kolejno cyframi od 1 do 5. Badanemu każe się według tego klucza wpisać kolejno we wszystkie figury jak najszybciej i bezbłędnie odnośne cyfry.

Rozwiązywanie tego testu odbywa się w sposób następujący¹⁾:

Na początku osoba badana musi przy każdej figurze testu spojrzeć na klucz, wyszukać odpowiednią figurę w obrębie klucza, stwierdzić wpisaną w nią cyfrę i wreszcie cyfrę tę wpisać w figurę testu. Z biegiem czasu czynność ta ulega coraz większemu uproszczeniu. Użycie klucza staje się coraz mniej potrzebne, wreszcie na widok danej figury testu odrazu zjawia się wyobrażenie należącej do niej cyfry. Po częstym rozwiązywaniu testu może nawet dojść do tego, że osoba badana potrafi wpisywać kolejno w figury cyfry, nie badając nawet, jakie to są figury, poprostu wyuczywszy się napamięć całych szeregów cyfr. W podobny sposób odbywa się proces uczenia się także w innych dziedzinach. Wyuczenie się czegoś prowadzi zawsze do uproszczenia, większego zespolenia i czasowego skrócenia tych czynności, które musiały być wykonywane w początkowym stadium uczenia się.

35. Krzywa uczenia się. Ilościowe wyniki badań nad uczeniem się zwykło podawać się w postaci krzywych. Rys. 119 przedstawia trzy krzywe (według Hollingwortha) uczenia się trzech czynności: nazywania kolorów,



Rys. 119. Krzywa uczenia się.

¹⁾ H. L. Hollingworth: Educational Psychology. New York — London, D. Appleton and Co, 1933. Rysunki 118—124 oraz tablice V i VI (wraz z objaśnieniami) zaczerpnięte zostały z dzieła Hollingwortha.

rachowania i wymieniania przymiotników wykluczających się. Uczono się na 15 posiedzeniach (uczącymi się było 10 studentów).

W „teście nazywania kolorów” należy jak najszybciej wymieniać nazwy kolorów plam, rozmieszczonych beładnie na kartce papieru. Z posiedzenia na posiedzenie zmienia się tylko porządek rozmieszczenia plam barwnych. W „teście rachowania” chodzi o dodawanie w myśli liczby 17 do 52 liczb dwucyfrowych, podawanych na 15 kolejnych posiedzeniach w coraz to innym porządku. Wreszcie „test wymieniania przeciwieństw” składa się z 50 przymiotników, dla których należy znaleźć przymiotniki o przeciwnym znaczeniu (wysoki — niski i t. p.).

Na wszystkich 15 posiedzeniach mierzono czas, potrzebny do rozwiązania każdego z trzech testów. Na rysunku naznaczono na osi odciętych kolejne posiedzenia, na osi rzędnych przeciętny czas w sekundach. Analizując te krzywe, dochodzi się do kilku ważnych wyników. Przedewszystkiem odrazu rzuca się w oczy, że krzywe uczenia się różnych czynności mają różny przebieg. Krzywa wymieniania kolorów przebiega prawie poziomo, czyli niema widocznego postępu w szybkości nazywania kolorów. Krzywa rachowania opada wyraźnie i prawie prostolinijnie aż do ósmego posiedzenia, potem następuje tak zwane „plateau” i dalsze, choć już mniej wyraźne, obniżenie się krzywej. Jasno występuje na tej krzywej fakt, że najgorszy wynik (najdłuższy czas) uzyskano na pierwszym, najlepszy wynik (najkrótszy czas) na ostatnim posiedzeniu. Krzywa ta ma przebieg wklęsły, co świadczy o tem, że postępy w szybkości dodawania były zrazu stosunkowo wielkie, a potem — po okresie застоju, a nawet pogorszenia się wyników — coraz mniejsze. Inny wreszcie charakter ma krzywa wymieniania przeciwieństw.

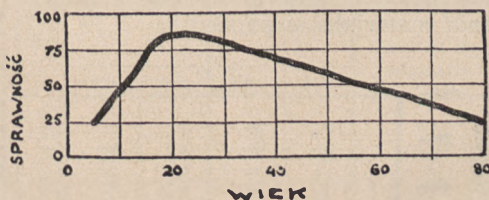
Spada ona odrazu na początku gwałtownie, a potem (zwłaszcza po szóstym posiedzeniu) już tylko bardzo nieznacznie. Oznacza to, że w ciągu kilku pierwszych posiedzeń badani studenci czynią wielkie postępy w szybkości wymienia-
nia przeciwieństw, później jednak nie czynią już prawie żadnych postępów. I ta krzywa ma również kształt wklęsły. Naogół okazało się, że krzywe uczenia się posiadają — tak jak dwie ostatnio omawiane krzywe — charakter wklęsły, co świadczy o tem, że powtarzanie tych samych czynności, celem wyuczenia się ich, wywołuje w równych odstępach czasu naprzód wielkie, a później coraz mniejsze przyrosty wprawy.

Na różny kształt omawianych właśnie krzywych składają się liczne czynniki. Przedewszystkiem należy zaznaczyć, że czynności nazywania barw, dodawania i wymienia-
nia przeciwieństw w różnym stopniu były wyćwiczone przed rozpoczęciem eksperymentów. Najmniej wprawy mieli badani studenci w wymienianiu przeciwieństw, więcej w dodawaniu, a najwięcej w nazywaniu barw. Stąd można wnioskować, że w uczeniu się jakiejś czynności tem szybsze czyni się postępy, im mniej ona uprzednio była ćwiczona. Dalsze ćwiczenie (uczenie się) przyczynia się w stosunkowo coraz mniejszej mierze do poprawy wyników. Poza czynnikiem wprawy odgrywają tu także rolę takie czynniki, jak np. złożoność materiału do wyuczenia się i uczuciowa postawa uczącego się.

Zwróciliśmy już powyżej uwagę na tak zwane „plateau”, wskazujące, że osoba ucząca się nie czyni w danym okresie czasu postępów, poczem znów następuje okres polepszania się wyników. Istnienie takiego „plateau” ostrzega nas przed tem, ażeby z braku postępów w pewnym okresie czasu nie wnioskować mylnie, że proces uczenia się dobiegł już końca i że nie można już osiągnąć lepszych wyników. Różne przyczyny mogą wywołać to zjawisko

czasowego zahamowania postępu: może uczący się nie umiał zdobyć się na dostatecznie wielki wysiłek; może nastąpiła zmiana w sposobie uczenia się, co dopiero później odbije się korzystnie na procesie uczenia się; być może, że uczący się uczynił pewne postępy, lecz że one nie ujawniły się w wynikach, albo metoda stwierdzania tych wyników nie była dość czuła. Z tego wszystkiego wynika, że z chwilą ustania dostrzegalnych postępów nie powinno się rezygnować z dalszej pracy, lecz przeciwnie z w i ę k s z y ć w y s i ł e k, ażeby jak najszybciej przejść przez ów martwy okres pracy.

36. Zależność zdolności uczenia się od wieku. Dziecko młodsze, ucząc się czegoś, nie rozporządza zapasem najrozmaitszych wiadomości, które dziecku starszemu i człowiekowi dorosłemu ułatwiają uczenie się. Poza-
tem sama zdolność uczenia się podlega rozwojowi. Z tych względów dziecko młodsze uczy się trudniej od starszego, a to znowu trudniej od człowieka dorosłego (do 21-go roku życia). Amerykański psycholog Willoughby zbadał wielką ilość osób w wieku od kilku do blisko osiemdziesięciu lat ze względu na zdolność uczenia się (przy pomocy testu podstawiania) i otrzymane wyniki przedstawił zapomocą krzywej, którą tu reprodukuje-
my.



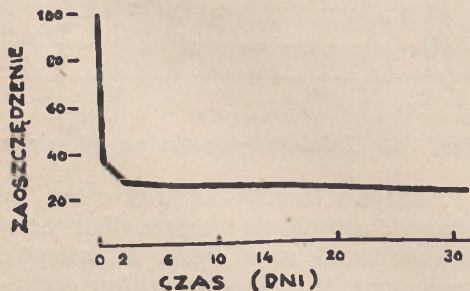
Rys. 120. Zależność uczenia się od wieku.

Krzywa ta informuje nas o tem, że zdolność uczenia się wzrasta silnie mniej więcej do 21 roku życia, a następnie opada powoli z biegiem wieku, dochodząc u 80-letnich do poziomu dzieci 5-letnich. U 50-letniego człowieka zdol-

ność uczenia się równa się mniej więcej zdolności uczenia się u dziecka 12-letniego, któremu powszechnie przypisuje się dużą zdolność uczenia się. Z tej prawidłowości ogólnej oczywiście wyłamują się poszczególne jednostki, np. jednostki, u których zdolność uczenia się utrzymuje się przez długi okres życia na tym samym poziomie, a nawet jeszcze rozwija się w późniejszych latach.

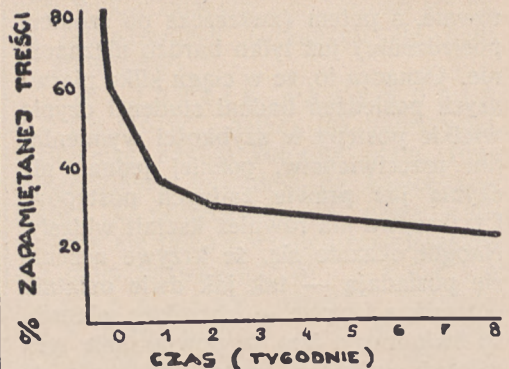
Dodać jeszcze należy, że badania nad uczeniem się dzieci, dorosłych i starców przeprowadzone są na takim materiale testowym, który jest dostępny zarówno umysłowości dziecięcej, jak dojrzałej. Na tem cierpi oczywiście wartość badań dla celów praktycznych. Człowiek dorosły nie lubi uczyć się dosłownie, jego zdolność uczenia się przejawia się w pełni dopiero na materiale, dającym się myślowo opanować — a taki znowu materiał nie nadaje się do eksperymentowania z dziećmi.

37. Zapominanie. Z biegiem czasu materiał raz wyuczony (a nie powtarzany) ulega stopniowo zapomnieniu. Szybkość, z jaką odbywa się ten proces zapominania, zależy od najrozmaitszych czynników, np. od tego, czy uczono się mechanicznie jakiegoś materiału bezsensownego, czy rozsądkowo jakiegoś materiału sensownego, albo czy uczono się tylko tak długo, że można było dany materiał reprodukować, czy też jeszcze dłużej, celem gruntowniejszego utrwalenia materiału w pamięci.



Rys. 121.

Krzywa zapomnienia Ebbinghaus'a.



Rys. 122. Krzywa zapomnienia Jones'a.

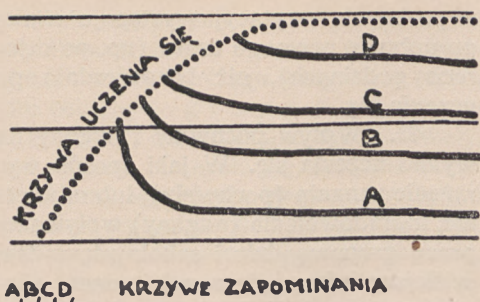
Dawniejsze badania, zainicjowane przez Ebbinghaus'a, dotyczyły prawie wyłącznie zapominania materiału bezsensownego, mianowicie przede wszystkim zgłosek bezsensownych. Wyniki tych badań Ebbinghaus ujął w klasycznej krzywej zapomnienia (rys. 121).

Krzywa ta opada zrazu bardzo gwałtownie, a potem coraz wolniej, co oznacza, że materiały bezsensowne zapominają się zrazu (zwłaszcza w pierwszym dniu) bardzo szybko, a później coraz wolniej.

Zapominanie tekstów, powiązanych w logiczną całość, odbywa się bardziej stopniowo, niż zapominanie materiałów bezsensownych, jak wynika z krzywej Jones'a, w której przedstawiono przebieg zapominania treści wykładu z zakresu psychologii (rys. 122). Badani przez Jones'a studenci pamiętali bezpośrednio po wykładzie 80%, a po 8 tygodniach już tylko 20% treści wykładu.

Zależność zapominania od nakładu pracy (zwiększenia ilości powtórzeń) w czasie uczenia się ilustruje w sposób nadzwyczaj przejrzysty krzywa Gates'a (rys. 123).

Na rysunku krzywa, biegnąca w górę i asymptotycznie zbliżająca się do linii poziomej, jest krzywą uczenia się. Im więcej dodaje się powtórzeń, tem silniej



A, B, C, D, KRZYWE ZAPOMINANIA
Rys. 123. Zależność zapominania od stopnia wyuczenia się.

utrwała się materiał pamięciowy. Krzywa ta przedstawia tedy, jak w miarę coraz to większej ilości powtórzeń utrwała się w pamięci coraz silniej zapamiętywany materiał. Po pewnej ilości powtórzeń dalsze ich nagromadzenie nie przynosi już żadnego stwierdzalnego efektu, co się wyraża w tem, że krzywa przechodzi w linię poziomą.

Linia pozioma, przecinająca mniej więcej w połowie krzywą uczenia się, reprezentuje próg reprodukcji. Krzywa uczenia się osiąga próg reprodukcji z tą chwilą, w której ilość powtórzeń stała się dostatecznie wielka, ażeby właśnie mogła nastąpić reprodukcja. Dalsze powtórzenia sprawiają, że materiał pamięciowy utrwała się coraz bardziej w pamięci, że coraz łatwiej odbywa się reprodukcja i że zapominanie odbywa się coraz wolniej, co na rycinie uwidocznione jest zapomocą wdół opadających krzywych. Im więcej dodano powtórzeń ponad ilość konieczną do tego, ażeby właśnie mogła się odbyć reprodukcja, tem łagodniej opadają krzywe zapominania i tem dłużej utrzymują się one ponad linię progę reprodukcji.

38. Szkodliwość połowicznego uczenia się. W poprzednim ustępie była mowa o pożytku, jaki przynosi uczącemu się zwiększenie ilości powtórzeń ponad miarę potrzebną do chwilowej (natychmiastowej) reprodukcji. Obecnie zaznaczamy, że połowicznie wyuczone, t. z. niedostatecznie silnie ze sobą po-

wiązane i utrwalone wyobrażenia nie tylko szybko ulegają zapomnieniu, ale ponadto są przeszkodą w powiązaniu tych wyobrażeń z nowymi wyobrażeniami. Kto naprzykład uczy się równocześnie dwóch obcych języków, zamiast w pierw wyuczyć się gruntownie jednego, ten utrudnia sobie to zadanie przez to, że niedość jeszcze ściśle skojarzenia pomiędzy wyobrażeniami słów a odpowiednimi wyobrażeniami przedmiotów wzajemnie się hamują. Natomiast gruntowne wyuczenie się jednego języka obcego bynajmniej nie wpływa hamująco na uczenie się drugiego, lecz nawet przeciwnie (z powodu większego doświadczenia w uczeniu się obcego języka) może przyczynić się do jego szybszego opamiętania.

39. Uczenie się w całości i w częściach. Uczenie się w całości prowadzi naogół szybciej do wyuczenia się napamięć, niż uczenie się w częściach. Różnice w wynikach, osiągniętych obiema metodami, doskonale ilustruje tabela Pyle'a i Snydera, dotycząca uczenia się napamięć w mniejszych lub większych całościach (obejmujących 20, 30, 40 i t. d. wierszy) i w częściach (poszczególne wiersze po wierszu).

Tablica V.

Ilość wierszy	Czas uczenia się w całości		Czas uczenia się w częściach		Procent zaoszczędzonego czasu w razie uczenia się w całości
	min.	sek.	min.	sek.	
20	14	17	16	12	12
30	23	53	27	23	13
40	35	16	38	44	9
50	43	53	48	31	12
60	63	38	81	10	22
120	139	55	168	55	17
240	348	—	431	20	19

Jak wynika z tablicy V, zaoszczędzono przeciętnie przy uczeniu się w całości około 15% czasu, zużytego na uczenie się w częściach.

przedewszystkiem w grę wchodzi zdolności intelektualne.

Każde przejście z klasy niższej do wyższej jest selekcją, w której tylko zdolniejsze jednostki mają powodzenie. Przyjmując przykładowo, że wśród uczniów znajduje się 15% repentów, to z pierwszej klasy do drugiej przechodziłoby tylko 85%, a z nich do trzeciej znowu tylko 85%. Przy tak silnej selekcji należałoby się spodziewać, że międzypersonalna zmienność będzie z klasy na klasę zmniejszać się, a jednak — jak wykazują eksperymenty Margineanu — z większą siłą ona stale. Wyjaśnienia tego zjawiska należy szukać w tem, że ćwiczenie działa w kierunku rozszerzania zakresu zmienności.

44. Stopień wyćwiczenia uczniów tej samej klasy. Zazwyczaj przyjmuje się, że uczniowie, uczęszczający do tej samej klasy, podlegają temu samemu ćwiczeniu. W rzeczywistości jednak zachodzą tu znaczne różnice, pochodzące stąd, że słabsi uczniowie o wiele więcej się ćwiczą (uczą), niż uczniowie lepsi. Szkoła stawia te same wymagania wszystkim uczniom. Zdolniejsi uczniowie o wiele łatwiej i w znacznie krótszym czasie podołają tym wymaganiom. Słabsi uczniowie natomiast potrzebują o wiele dłuższego czasu, ażeby sprostać wymaganiom szkoły, ale dzięki temu — w porównaniu z lepszymi — mają o wiele większą wprawę. Możliwości, jakie w nich tkwią, są zaktualizowane do bardzo wysokiego stopnia. Odwrotnie dzieje się u dobrych uczniów, którzy ćwiczą się mniej i nie wydobywają ze siebie wszystkiego, co w nich potencjalnie tkwi. W tym stanie rzeczy należałoby przyjąć, że zakres zmienności międzypersonalnej musi się z biegiem czasu zmniejszać. A jednak doświadczenie przemocy temu i wykazuje, że zakres zmienności międzypersonalnej zwiększa się w warunkach właśnie podanych, co — według Margineanu — pochodzi stąd, że z każdym ćwiczeniem powiększa

zakres różnic indywidualnych (ogólne prawo ćwiczenia).

45. Główne prawa wyćwiczalności. Z powodzi często nawet ze sobą sprzecznych twierdzeń, w jakie obfituje olbrzymia już dzisiaj literatura o wyćwiczalności, wyłuskał Wojciechowski następujące wnioski, które wydają się mieć walor powszechny:

1. Sprawność człowieka w jakiegokolwiek czynności fizycznej lub umysłowej podnieść można przez umiejętne ćwiczenie, z wyjątkiem tych tylko wypadków, kiedy jakiegokolwiek czynniki natury psychofizjologicznej stoją temu na przeszkodzie.

2. Każdy człowiek posiada wyćwiczalność różną w różnych kierunkach; ogólna jakaś wyćwiczalność nie istnieje.

3. Wyniki pierwszych ćwiczeń nie dają żadnej wskazówki co do tego, jaka może być najwyższa sprawność osobnika po wyćwiczeniu.

4. Osobniki nieudolne w pierwszych ćwiczeniach robią postępy szybsze, niż ci, którzy zawdzięczają swoim uzdolnieniom pierwsze dobre wyczyny.

5. Długotrwałe i umiejętnie prowadzone ćwiczenia mogą w pewnych warunkach doprowadzić do jednego poziomu sprawności osobników o różnym uzdolnieniu.

6. Czynniki, zależne od woli i stanów natury uczuciowej ćwiczącego się, mają doniosłe znaczenie dla przebiegu i wyników ćwiczeń.

46. Pojęcie uwagi, jej cechy i rodzaje. Według Witwickiego (Psychologia, t. I. str. 273) uwagę nazywamy „chwilową, przemijającą dyspozycją do czynienia spostrzeżeń”. W każdej chwili naszego życia na jawie spostrzegamy pewne przedmioty, działające na nasze organy zmysłowe lub dane nam w wyobrażeniach pochodnych, lecz tylko niektóre z nich są wyraźnie objęte naszą uwagą, znajdują się w ognisku naszej uwagi. Ludzie, którzy potrafią spostrzec większą ilość przedmiotów równocześnie,

posiadają większy zakres uwagi. Przez koncentrację uwagi rozumiemy zdolność skupiania się na jednym przedmiocie.

Z koncentracją uwagi nie należy utożsamiać jej intensywności, gdyż uwaga, skupiająca się na jakimś przedmiocie, może posiadać różną intensywność. Im intensywniejsza jest uwaga, tym wyraźniej występują w świadomości przedmioty uwagi. Trwałość uwagi nazywamy czasem, przez jaki uwagę można utrzymać bez przerwy na jakimś przedmiocie. Wreszcie terminem podzielnosci uwagi oznacza się tę jej cechę, dzięki której uwaga może być zwrócona równocześnie na kilka przedmiotów, konkurujących ze sobą o miejsce ogniskowe w polu uwagi.

Z pośród wymienianych przez różnych badaczy rodzajów uwagi szczególne znaczenie posiadają: uwaga dowolna i uwaga mimowolna. U dzieci przeważa forma uwagi mimowolnej, zależna od dziecięcych zainteresowań, niepodległa woli. Świadome i celowe uważanie na przedmioty spostrzeżeń rozwija się zwolna i dopiero w wieku dojrzenia uczeń umie dowolnie uwagę swoją przez dłuższy czas skierowywać na dane przedmioty. Jakkolwiek niewątpliwie istnieje naturalna tendencja rozwojowa w kierunku usprawnienia uwagi dowolnej, to jednak szkole przypada zadanie przyspieszenia i wzmocnienia tej tendencji. Wykonanie poważniejszej pracy nie jest możliwe bez wytrwałego i silnego, na znacznym wysiłku woli opartego, uważania. Zobaczmy później w ustępie, traktującym o zmęczeniu, że często zarówno sam przedmiot (lub jego partie), jak też nieodpowiedni sposób nauczania nie budzą w uczniach zainteresowania — i wówczas możliwość czynienia postępów zależy tylko od tego, czy uczeń potrafi się zdobyć na dowolną uwagę. Zarówno w szkole, jak później w życiu, ma się często do czynienia z pracą nieinteresującą, którą jednak należy wykonać. Obowiązkowa praca, to

bardzo często praca niepociągająca, z której wywiązać się potrafi tylko ten, kto nauczył się, przewyciężając wewnętrzne zahamowania i przykre uczucia, ze świadomym napięciem woli uważać. Dlatego to szkoła musi wyrabiać w uczniach dowolną uwagę.

Nie mniej ważne wydaje się odróżnienie uwagi statycznej od uwagi dynamicznej. Statyczną nazywamy uwagę wówczas, jeżeli utrzymuje się ona pod wpływem raz powziętego postanowienia przez dłuższy czas na odpowiednio wysokim poziomie; dynamiczną, jeżeli wymaga ona ustawicznych napędów, upomnień, zachęty i t. p. Przyjmuje się powszechnie, że uwaga dziecka jest raczej dynamiczna, niż statyczna, i dlatego też dziecko należy w szkole często pobudzać do uważania. Dopiero kiedy w okresie dojrzenia wola dziecka potężnieje, uwaga staje się statyczną, nie wymagającą już ustawicznych impulsów woli, lecz działającą przez dłuższy czas pod wpływem postanowienia do uważania.

47. Różnice pomiędzy uwagą dziecka i człowieka dojrzałego. Różnice te ująć można w kilku następujących zdaniach:

1. Uwaga dziecka jest więcej rozstrzelona, skłonna do zajmowania się kolejno po sobie licznymi przedmiotami, nie umie się dowolnie skoncentrować przez dłuższy czas na jednym przedmiocie.
2. Zakres uwagi jest u dziecka mniejszy, niż u dorosłego. Dziecko 6-letnie ujmuje w jednym akcie uwagi 2 — 3 elementy, dorosły 4 — 8 elementów (zależnie od warunków ilość ujętych elementów ulega w pewnych granicach wahaniom).
3. Uwaga dziecka jest raczej mimowolna, niż dowolna. Mimowolna ta uwaga może być jednak bardzo intensywna i trwała.
4. Uwaga dziecka jest raczej dynamiczna, niż statyczna.
5. Podzielność uwagi jest u dziecka mniejsza, niż u człowieka dorosłego.
6. Somatyczne oznaki

uwagi są u dziecka (przynajmniej do 12-go roku życia) silniejsze, niż u młodzieży starszej i osób dorosłych.

Nie można jednak pominąć milczeniem faktu, że dzieci wykazują pod wyszczególnionymi właśnie względami znaczne różnice indywidualne, tak że wychowawca nie powinien się zadowolić ogólną znajomością psychologii uwagi, lecz powinien poznać indywidualne właściwości uwagi każdego dziecka.

48. Związek między uwagą a inteligencją. Badania, dotyczące tego związku, przeprowadził w Polsce B. Biegeleisen¹⁾, postępując się dla oznaczenia ilorazu inteligencji testami Bineta-Simona w przeróbce Termiana i testami Otisa, a dla stwierdzenia zakresu i koncentracji uwagi testami Bourdona. Przytaczając wyniki, do których doszedł ten autor, trzeba podkreślić, że ustalał on zakres uwagi zapomocą ilości przekreślonych znaków w teście Bourdona, a stopień koncentracji uwagi zapomocą ilości błędów, popełnionych w tymże teście, przez co nadał tym pojęciom odmienne znaczenia, niż te, o których była powyżej mowa. Badania swoje przeprowadził Biegeleisen wśród dzieci niedorozwiniętych, normalnej młodzieży szkolnej i ludzi dorosłych.

Zdaniem Biegeleisena niema współzależności między stopniem inteligencji badanej osoby a zakresem albo koncentracją uwagi, mierzonej testem Bourdona. Podczas gdy badania inteligencji wykazują wyraźny jej postęp wraz z wiekiem, to wpływ wieku na rozwój uwagi jest bardzo niejednorodny i podlega znacznym wahaniom.

49. Związek między zakresem a koncentracją uwagi. Związek ten ujął G. E. Müller w znanym prawie, orzekającym, że między zakresem a koncentracją uwagi zachodzi stosunek odwrotnej proporcjonalno-

ści: w miarę jak rośnie zakres uwagi, maleje jej koncentracja. Prawo to zakwestjonował Biegeleisen w przytoczonej powyżej pracy. Jego zdaniem prawo to sprawdza się u dzieci tylko w bardzo małym stopniu, a im wyżej postępujemy z wiekiem, tem mniej wyraźnie ono występuje. Ze względu jednak na specjalne warunki, w jakich wspomniane eksperymenty zostały wykonane (ograniczenie się do testu Bourdona), i ze względu na to, że terminologia Biegeleisena odbiega od zazwyczaj przyjętej, wyników tych badań nie można uważać za definitywne.

50. Zmęczenie. Metody eksperymentalne, które opracowała psychologia w celu badania zmęczenia, dały w rezultacie liczne i ciekawe wyniki naukowe, zawiodły jednakowoż w znacznej mierze wobec praktycznych zagadnień, dotyczących zmęczenia w ciągu pracy szkolnej (i domowej) ucznia. Wobec tego, że zmęczenie, wywołane pracą ucznia, zależy od wielu najróżnorodniejszych czynników, okazało się, że wyniki badań, osiągnięte w nader prostych warunkach eksperymentalnych, nie rozjaśniły wiele sprawy zmęczenia, a zwłaszcza przeciążenia pracą szkolną.

Zmęczenie, wywołane pracą szkolną, zależy nie tylko od kwantum pracy i ilości czasu, zużytego na nią, ale także od nastroju, panującego w klasie, od zachowania się nauczyciela i od tego, czy uczeń przyszedł do szkoły wypoczęty i syty, czy zabiera się chętnie do pracy i t. d. Metody ściśle eksperymentalne stawiają ucznia w sytuację zgoła odmienną, niż sytuacja szkolna, gdyż każą mu wykonywać jakąś jednostajną pracę (np. dodawanie według Kraepelina) w warunkach, daleko odbiegających od zwykłych, „naturalnych” warunków szkolnych. Orzeczenia, wypowiedziane na podstawie takich eksperymentów (np. w sprawie przydzielania do grup uczniów łatwo lub trudno męczących się), mogą okazać się zgoła błędne, gdyż w wyjątkowej sytuacji eksperymentalnej praca

¹⁾ Analiza uwagi w świetle badań psychologicznych. Kwartalnik Psychologiczny, t. III, 1932, str. 31.

uczniów mogła wywołać takie skutki obiektywne (zmęczenie) i subiektywne (odczuwanie zmęczenia), jakich nie wywoła w normalnej sytuacji szkolnej.

51. Przeciążenie pracą szkolną. Oczywiście należy omijać przeciążenia uczniów i w danym razie starać się o to, ażeby jak najszybciej usunięte zostały wywołujące je przyczyny. Praktyka szkolna wykazuje, że jeśli stwierdza się u uczniów przeciążenie pracą szkolną, to nietylko należy to kłaść na karb przeładowanych programów szkolnych, ile na karb niekorzystnych, indywidualnych warunków, wśród których brak zdrowia, niedostateczne zdolności, ciężkie warunki domowe zajmują niepoślednie miejsce.

Wystrzegając się przeciążenia, nie należy jednakowoż obawiać się takiego obciążenia — przynajmniej niekiedy — pracą, ażeby uczeń musiał w y s i ł k i e m w o l i p r z e z w y c i ę ż y ć z m ę c z e n i e i doprowadzić pracę do pomyślnego końca. Zwłaszcza o ile chodzi o starszych uczniów, wydaje się tego rodzaju forsowanie pracy wbrew zmęczeniu pożyteczne, gdyż później w życiu nieraz potrzeba wielkiego napięcia woli, ażeby móc się uporać z męczącą, a zwłaszcza (subiektywnie) nużącą pracą. Każda praca, o ile nie jest pracą zmechanizowaną, zostaje pod wpływem impulsów woli. N a u c z y ć p r a c o w a ć — to znaczy zarazem k s z t a ł t o w a ć w o l ę do czynienia wysiłków i znoszenia trudów pracy.

52. Nieuwaga jako obrona przed zmęczeniem. Ze pomimo licznych i długich godzin pracy w szkole uczniowie nie są naogół przeciążeni pracą i przemęczeni, na to składają się w pierwszym rzędzie częste momenty nieuwważania, w czasie których uczeń odpoczywa. Takie momenty są zapewne częstsze, niż się zwykło przypuszczać. Już choćby dzięki temu, że uzdolnienia i zamiłowania uczniów nie są uniwersalne, nie każdy przedmiot jest dla ucznia równie pociągający. A nawet w obrębie interesujących ucznia przedmiotów znajdują się

partje, które go mało zajmują. Na lekcji takiego przedmiotu niepociągającego, lub podczas zajmowania się nudnymi partjami interesującego zresztą przedmiotu, uwaga łatwo odbiega od właściwego tematu. U c z e Ń p r z e s t a j e u w a ż a ć — i o d p o c z y w a.

Jednakowoż nietylko w przedmiotach nauczania tkwią powody nieuwważania. Częściej może nawet źródłem nieuwagi jest nauczyciel, który nudnym odrabianiem lekcji wywołuje stany nieuwagi. Kraepelin powiedział nawet, że „nudni nauczyciele są prosto koniecznością”, bo ich lekcje chronią młodzież przed przeciążeniem pracą i przemęczeniem.

53. Skrócenie dziennych zajęć w szkole. Gdyby lekcje szkolne były tak prowadzone, że potrafiłyby utrzymać w napięciu nieprzerwanem uwagę ucznia, wówczas możnaby „zabójczą liczbę” — jak się wyraża Tumlriz — 30 do 35 godzin nauczania tygodniowo w średnich szkołach zredukować do jakichś trzech godzin dziennie. Zdaniem tego autora dla zdrowia fizycznego i duchowego uczniów byłaby korzystniejsza trz y g o d z i n n a n a u k a d z i e n n i e, niż pięciogodzinna, choć przeplatana licznymi okresami nieuwagi. Na długich zajęciach szkolnych tracą przedewszystkiem lepsi, t. j. zdolniejsi, pilniejsi i sumienniejsi uczniowie, bo oni to — mimo wszystko — starają się uważać stale i skutkiem tego w wyższym stopniu u l e g a j ą z m ę c z e n i u, niż uczniowie gorsi.

54. Zmęczenie w zależności od przedmiotu nauczania. Posługując się różnymi metodami (szczególnie często metodą estezjometryczną), usiłowano oznaczyć, w jakim stopniu poszczególne przedmioty nauczania wywołują zmęczenie. Badania te nie doprowadziły do jednoznacznych wyników, co bynajmniej nie powinno dziwić, gdyż zmęczenie zależy, jak widzieliśmy, nietylko od samego przedmiotu, ale jeszcze więcej od s p o s o b u p r o w a d z e n i a l e k -

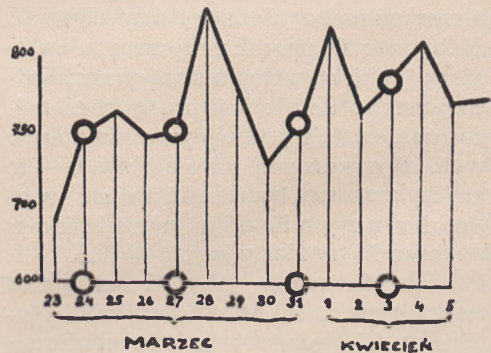
c j i przez nauczyciela. Trudno także wymagać zgodności wyników, skoro badania przeprowadzano odmiennymi metodami. Według niektórych autorów (np. Vannod i Wagner) matematyka, łacina i greka wykazują kolejno największe współczynniki zmęczenia. Kemsies natomiast na pierwszym miejscu stawia gimnastykę, jako przedmiot najbardziej męczący, inni znowu uważają, że gimnastyka należy do przedmiotów najmniej wywołujących zmęczenie (np. Vannod i Griesbach).

Wszystkie te badania szwankują pod tym względem, że mierzą one stopień zmęczenia poszczególnych godzin lekcyjnych, nie biorą natomiast w rachubę tego, że skutki jakiejś pracy nie zaznaczają się tylko bezpośrednio po jej wykonaniu, lecz niejednokrotnie znacznie później, np. nazajutrz — i to albo dodatnio w formie dobrego usposobienia do pracy, albo ujemnie w formie zmniejszonej ochoty do pracy i odczuwanego zmęczenia.

Ten punkt widzenia został w sposób niezwykle interesujący uwzględniony w pracy O. Klemma p. t. „Gedanken über Leibesübungen”¹⁾ i doprowadził do rewizji tradycyjnego poglądu, według którego gimnastyka i ćwiczenia cielesne wywołują ogólne zmęczenie i odbijają się niekorzystnie na nauce szkolnej. Jeden z uczniów Klemma (J. Meiring) zbadał 5 osób w ciągu pół roku w okresach, trwających przeciętnie dwa tygodnie, przy pomocy testu dodawania Kraepelina i testu wykreślenia liter Bourdona. Co kilka dni osoby badane uprawiały intensywnie jakieś ćwiczenia fizyczne (gimnastykę, lekkoatletykę). Otóż okazało się, że zawsze nazajutrz po ćwiczeniach fizycznych następował w r a z n y w z r o s t s p r a w n o ś c i p s y c h i c z n e j, mierzonej przy pomocy wspomnianych właśnie testów, jak

widać z podanej dla przykładu, niezwykle instruktywnej krzywej (rys. 125).

Na osi odciętych zaznaczono dni za okres od 23 marca do 5 kwietnia 1924, na osi rzędnych ilość dodanych w ciągu 10 minut jednocyfrowych liczb. Każdy dzień, w którym uprawiano lekkoatletykę, oznaczono kółeczkiem. W pierwszym dniu (23 marca) ilość dodawań była najniższa (niecałych 700 dodawań), w szóstym dniu (28 marca) najwyższa (ponad 800 dodawań). Po każdym dniu ćwiczeń cielesnych krzywa podnosiła się znacznie, tworząc wyraźnie wierzchołki. Dla wyjaśnienia tego rodzaju eksperymentów wypowiada Klemm hipotezę, która może mieć doniosłe znaczenie dla późniejszych badań eksperymentalnych i teoretycznych ujęć zagadnienia zmęczenia, że naogół organizm odpowiada na pracę, wymagającą wielkiego wysiłku, z w i ę k s z o n ą g o t o w o ś c i ą d o p r a c y o d c h w i l i, w której przemija zmęczenie. Tak więc zmęczenie, a nawet wyczerpanie — jak sądzi Klemm — może się stać podniecią do wzmożenia sprawności.



Rys. 125. Krzywa sprawności psychicznej.

55. Myślenie. Rozwój myślenia przechodzi, począwszy od bardzo wczesnego dzieciństwa aż do zakrzepnięcia w stałe formy w wieku dojrzałym, przez szereg etapów. W artykule p. t. „Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży” przedstawił S. Szuman obszernie początki myślenia symbolicznego w pierwszym roku życia (str. 246), rozwój

¹⁾ Neue Psychologische Studien, t. V, 1930.

myślenia w pierwszym dzieciństwie (str. 247), w drugim dzieciństwie (str. 257) i wreszcie w wieku młodzieńczym (str. 266).

Odsyłając czytelnika do wymienionych właśnie ustępów, ograniczymy się tutaj do kilku ogólnych uwag, dotyczących stopniowego ogarnięcia i pogłębienia myślowego dóbr kulturalnych.

Myślenie w okresie pierwszego dzieciństwa jest jeszcze za słabe, na zbyt małym materiale dokładnych pojęć oparte, ponadto zbyt skłonne do fantastycznych syntez, ażeby głębiej mogło wnikać w wytwory kulturalne, rozumieć ich istotę i znaczenie. Dziecko w tym okresie nie ma jeszcze *p o s t a w y p o z n a w c z e j*, do której dojrzewa dopiero w drugim okresie dzieciństwa. Pod koniec drugiego okresu dzieciństwa dziecko wykazuje właściwości duchowe, zgoła odmienne od tych, jakie były dla niego charakterystyczne w poprzednim okresie. Umysł dziecka jest teraz zwrócony ku przedmiotom świata zewnętrznego, dziecko zajmuje wobec przedmiotów *a n a l i t y c z n ą p o s t a w ę*. Ponieważ syntetyczne zdolności nie są jeszcze należycie rozwinięte, przeto obraz świata, jaki sobie dziecko wytworza, jest niezwały i powierzchownie z części swych powiązany. W okresie dojrzewanego ośrodkiem zainteresowań staje się *c z ł o w i e k*, ściślej mówiąc duchowa strona człowieka. Zarazem rozwija się silnie zdolność do abstrakcyjnego myślenia i budzi się krytycyzm. Dojrzewający człowiek przybiera w tej wielkiej godzinie życia postawę poznawczą wobec własnego i cudzego życia duchowego, oraz wobec wytworów ducha ludzkiego.

Myślenie w tym okresie dojrzewanego wykazuje kilka charakterystycznych cech, które zestawiał Graucob w pracy p. t. *Über formale Eigenschaften des Denkens und der Sprache in der Reifezeit*¹⁾. Myślenie młodzieży w tym okre-

sie jest urywane i wykazuje tak zw. *p r z e s k o k i m y ś l o w e*. Zjawiające się obficie pomysły, odczute jako intuicyjne inwencje, zostają dopiero *ex post* uzasadnione. Wywody myślowe nie posiadają szerokiej rozpiętości, rozumowanie nie odbywa się w formie ściśle ze siebie wynikających sądów. Młodzieniec niewiele dba o przesłanki myślowe, a raczej chodzi mu o *s t a w i a n i e j a k i e j ś t e z y*, uczuciowo akcentowanej. Dla systematycznego myślenia nie czuje respektu, gdyż widzi w niem „wytwór tylko pewnej uczonej pilności i objaw braku talentu oraz rozmachu duchowego”. Dlatego najbardziej odpowiada mu myślenie aforystyczne, względnie fragmentaryczne, które wyraźnie przebija się np. w pamiętnikach. Pamiętnik nie wymaga żadnej struktury logicznej, szereguje poprostu impresje jedne po drugich, nie wymaga drobnostkowego cyzelowania stylistycznego, lecz jest poprostu bezpośrednim wyladowaniem energii psychicznej.

W związku z temi właściwościami myślenia występują — według Graucoba — *s w o i s t e z n a m i o n a s t y l u*. Zdania stają się złożone, stosunki ich zależności skomplikowane. Często-kroć w jednym zespole zdań grupuje się około jednego zdania głównego dwa do czterech zdań pobocznych, nawet drugiego lub trzeciego stopnia. Taka złożona struktura zdania świadczy z jednej strony, że myślenie wzniosło się już na dość wysoki poziom pod względem swego skomplikowania, pozostawia jednak jeszcze wiele do życzenia pod względem jasności.

Młodzież w okresie dojrzewanego lubi się posługiwać — jak konstatuje Graucob (str. 398) — *c y t a t a m i*. W początkach tego okresu są to przede wszystkim przysłowia lub zwroty mowy o charakterze przysłowiowym, później mniej odcytani i mniej inteligentni cytują hasła (*Schlagworte*), inni literackie sentencje. Zapomocą cytatów stara się młodzieniec okazać swoją wiedzę,

¹⁾ Zeitschrift für päd. Psychologie, t. 30, 1929, str. 394 — 403.

upaja się nią i wynosi siebie samego ponad szary tłum, który cytować nie umie. Strojenie się w cytaty ma jeszcze jedno źródło psychologiczne. Oto w głębi swego jestestwa młodzieniec nie ufa jeszcze całkowicie swemu sądowi i swemu krytycyzmowi. Mimo wszelkich pozorów nie dowierza sobie jeszcze i dlatego szuka oparcia o sentencje, które mu imponują swym pięknem lub prawdą.

Dopiero po przejściu tego okresu umysł młodzieńca jest przygotowany do syntetycznego ujęcia świata i człowieka, do zrozumienia roli człowieka w świecie. Wiek młodzieńczy jest więc wiekiem zharmonizowania dominującej w okresie drugiego dzieciństwa postawy do poznania świata zewnętrznego i postawy do poznania świata duchowego, dominującej w wieku dojrzewania. Na tem tle rozumiały stają się młodzieńcze zmagania się o własny pogląd na świat. Jeśli jednak mimo największych, upartych a nawet bolesnych wysiłków, mimo wysoko już rozwiniętej zdolności do myślenia abstrakcyjnego, obiektywne wyniki nie odpowiadają tym wysiłkom, to źródła tego szukać należy w wybujałej uczuciowości.

56. Wpływ uczuć na myślenie.

Wpływ ten przejawia się w przywiązaniu do pewnych poglądów, od których nie można młodzieży odwieść mimo poważnych argumentów, w naginaniu rzeczywistości do swego poglądu na świat, w odrzucaniu bez ogródek wszystkiego, co jej uczuciowo nie odpowiada. Młodzież łączy do hasła i nowinek artystycznych, naukowych i filozoficznych, i sta-

wia głęboki opór temu, co uznaje i wyznaje starsze społeczeństwo.

G. Störring¹⁾ wykazał na materiale patologicznym, jak pod wpływem uczuć ulegają zniekształceniu spostrzeżenia i przedstawienia. Tak np. pacjent, mający uzasadnione podejrzenia w stosunku do pewnej osoby, z biegiem czasu zaczyna podejrzewać coraz więcej osób i interpretować obojętne lub nawet życzliwe zachowanie się innych osób, jako wrogie... Uczucie podejrzliwości promieniuje zatem na spostrzeżenia i modyfikuje je. Uczucie to wpływa także na reprodukcję w ten sposób, że zjawiają się tylko takie przedstawienia, do których z łatwością może się owo uczucie doczepić. Przedstawienia, naładowane uczuciem, mają tendencję do długiego trwania w świadomości i do zaprzętania uwagi. Jest rzeczą jasną, że sąd, oparty na zniekształconych pod wpływem uczuć przedstawieniach, nie może być prawdziwy. Zdaniem Störringa uczucia wpływają modyfikująco na materję sądu, a nie na formalną stronę sądenia (na funkcję logicznego myślenia) — i to nie tylko w patologicznych, lecz także w normalnych przypadkach.

Podobnie, jeśli chodzi o wpływ uczuć na myślenie w okresie młodzieńczym, należy przyjąć, że silna uczuciowość w p ł y w a u j e m n i e na materję, a nie na formę sądenia. Wybujałości życia uczuciowego maleją u kresu młodości i wreszcie zostaje osiągnięty stan względnej równowagi duchowej, charakterystyczny dla psychiki człowieka dorosłego²⁾.

NAUCZYCIEL.

57. **Ideał nauczyciela.** Każda epoka urabia sobie własny ideał nauczyciela — wychowawcy w zależności od najogólniejszych poglądów na istotę i cele wychowania, nurtujących w społeczeństwie, i od roli, jaką się nauczycielstwu przypisuje w kształtowaniu psychiki młodego po-

¹⁾ Vorlesungen über Psychopathologie. Leipzig, Engelmann, 1900, str. 334 i n. oraz Psychologie des menschlichen Gefühlslebens. Bonn, Cohen, 1916, str. 155 i n.

²⁾ Kwestje charakterologiczne zostały w niniejszym artykule pominięte ze względu na to, że przedstawił je już obszernie powyżej S. Baley w artykule „Charakterologia i typologia młodzieży” (str. 275 — 304).

kolenia. Do tego ideału zbliżają się jedni mniej, drudzy więcej wyraźnie, ale są i tacy, dla których praca nauczycielska jest tylko „urzędową”, „biurokratyczną” czynnością zarobkową. Ci ostatni, oczywiście, wogóle nie powinni się byli znaleźć w szeregach nauczycielstwa.

Zobrazowanie ideału wychowawcy nie jest zadaniem psychologii, jakkolwiek było ono nieraz podejmowane przez psychologów. Tak np. praca Jana Władysława Dawida p. t. „Dusza nauczycielstwa” dotyczy w gruncie rzeczy ideału, „istoty nauczyciela z urodzenia i powołania”, a nie faktycznej psychiki nauczyciela. Istotą „d u s z y n a u c z y c i e l s t w a” jest „m i ł o ś ć” d u s z, której przedmiotem jest „wewnętrzna duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie, jako istoty duchowej”. Rzetelność, poczucie odpowiedzialności, obowiązkowość i t. p. są już tylko wpływem owej miłości dusz. Praca Dawida, jakkolwiek dotyczy „istoty duszy nauczycielstwa”, nie ma charakteru czysto dedukcyjnego, jak np. głośna książka Kerschensteinera p. t. „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung”, bo polski autor (w przeciwieństwie do niemieckiego) nie tylko posługuje się dedukcją istotnych cech nauczyciela z pojęcia czynności wychowania, ale także indukcją, stwierdzając, jakie właściwości faktycznie posiadają nauczyciele z powołania. Postępowanie indukcyjne Dawida nie było jednak systematyczne, lecz oparte na przygodnych, coprawda wnikliwych obserwacjach.

58. Badania ankietowe. Materiału, opierającego się na szerszych i dokładniejszych podstawach empirycznych, dostarczyły dopiero badania ankietowe. W Polsce ankietę, dotyczącą psychiki nauczycielstwa, skierowaną do ludzi, którzy uważani byli za dobrych wychowawców, lub o których autorka wiedziała, że chociaż nie mają opinii dobrych wychowawców, są wybitnymi nauczycielami, opracowała i ogłosiła Wanda

Dzierzbicka w publikacji p. t. „O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela - wychowawcy” (Lwów—Warszawa, Książnica - Atlas, 1926). Na ankietę autorka otrzymała 35 odpowiedzi (od 8 mężczyzn i 27 kobiet). Ankietę, którą poniżej przytaczamy, zawierała 20 pytań, odnoszących się jedynie do właściwości psychicznych nauczyciela.

1. Jakie poglądy na skuteczność środków wychowawczych posiada nauczyciel, to znaczy, czy sądzi, że przez wychowanie można istotnie wiele osiągnąć, czy też jego poglądy są bardziej lub mniej pesymistyczne? Czy poglądy jego mają jakikolwiek wpływ na jego pracę?

2. Czy nauczyciel zakłada ściśle określony cel dla swej pracy wychowawczej? Jak cel, który sobie stawia, wiąże się z jego światopoglądem ogólnym?

3. Czy nauczyciel posiada wrodzony popęd do zajmowania się dziećmi, wypływający z tak zwanego tkliwego wzruszenia? Kiedy zauważył objawy tego popędu: czy we wczesnej młodości, czy w okresie dojrzewania, czy też później?

4. Czy nauczyciel posiada wrodzony popęd do panowania, do okazywania swojej przewagi? Jeżeli tak, to jak on się przejawia w jego pracy wychowawczej?

5. Czy nauczyciel doznaje jednakowych uczuć względem dzieci, czy ma wyraźne, choć ukrywane sympatie lub antypatie?

6. Czy wychowawca posiada zdolność wczuwania się w duszę dziecka i jeżeli tak, to czemu ją zawdzięcza: czy pamięci przeżyć własnego dzieciństwa, czy intuicji, czy teoretycznej znajomości duszy dziecięcej, czy wszystkim tym czynnikiem razem?

7. Czy wychowawca posiada zrozumienie natur wręcz odmiennych od swojej i na czym to zrozumienie opiera?

8. Czy nauczyciel posiada swobodę w obcowaniu z dziećmi i jak obecność tej cechy lub brak jej wpływa na jego pracę?

9. Jaki temperament posiada wychowawca? Czy jest powolny, czy żywy, popędliwy, czy umiarkowany? Jaki temperament uważa za najbardziej pożądany dla wychowawcy?

10. Czy nauczyciel ma zdolność szybkiego orjentowania się w sytuacji i stosowania odpowiednich środków? Jak dalece ta zdolność jest intuicyjna, a jednocześnie odpowiadająca celowi?

11. Czy nauczyciel posiada zdolność pohamowania odruchów, a więc panowania nad zewnętrznym wyrazem swoich uczuć?

12. Czy nauczyciel posiada dar obserwacji rzeczy, zjawisk i ludzi? Czy cechę tę

uważa za sprzyjającą dla pracy nauczycielskiej?

13. Czy nauczyciel ma duży zakres uwagi i czy posiada zdolność rozdzielania uwagi tak, że, prowadząc lekcję, jednocześnie zdaje sobie dokładnie sprawę, jak na nią reagują wszystkie dzieci?

14. Czy nauczyciel posiada łatwość i trwałość pamięci, a w szczególności pamięć wzruszeń i przeżyć? Jakie znaczenie posiada dobra pamięć dla jego pracy?

15. Czy nauczyciel posiada żywą wyobraźnię, to znaczy, czy myśleniu jego towarzyszą obrazy i jakie, czy też myśli raczej zapomocą wyrazów, posługując się pojęciami? Jaki rodzaj wyobraźni uważa za najbardziej sprzyjający pracy nauczycielskiej?

16. Czy nauczyciel ulega łatwo wpływom otoczenia lub przeczytanych książek i jaki to ma wpływ na jego pracę wychowawczą?

17. Czy nauczyciel z upodobań swych, z zainteresowań i temperamentu zaliczyłby się do typu: a) uczuciowego, b) aktywnego, c) intelektualnego, czy też do jakiej kombinacji tych typów? Czy typ, do którego należy, uważa za sprzyjający pracy nauczycielskiej? Jaki typ uważa za najbardziej pożądany i dlaczego?

18. Czy nauczyciel woli pracę ze starszymi czy z młodszymi dziećmi? Dlaczego ten a nie inny rodzaj pracy bardziej mu odpowiada?

19. Czy nauczyciel obrał swój zawód nauczycielski z powołania, czy też dla innych, a mianowicie jakich względów?

20. Jakie cechy uważa nauczyciel za konieczne, a jakie za pożądane dla dobrego wychowawcy? Jakie cechy muszą być według niego wrodzone, a jakie nabyte?

W odpowiedzi na dwa pierwsze pytania otrzymała autorka od 31 osób zapewnienie, że wierzą gorąco w skuteczność pracy wychowawczej. Dwie osoby wskazały na ograniczenia, jakie nauczycielowi stawia natura dziecka. Jedna oświadczyła, że więcej wierzy w skuteczność wychowania domowego w rodzinie, niż wychowania zbiorowego w szkole. W odniesieniu do kwestji, czy nauczyciel zakłada ściśle określony cel dla swej pracy wychowawczej, prawie wszyscy wychowawcy zeznają, że uświadamiają sobie wyraźnie cel wychowawczy, do którego dążą. Tylko jedna osoba podaje, że cel nie jest jasno

uświadomiony, lecz tkwi niejako w podświadomości.

59. Motywy wyboru zawodu nauczycielskiego. O tem, z jakich względów nauczyciele obierają zawód nauczycielski (pytanie 19), informują następujące dwie tablice (VII i VIII).

Tablica VII.

1	Powołanie	18	51,46%
2	Zamiłowanie do nauczania .	1	2,85,
3	Zamiłowanie do pracy nauczycielskiej	2	5,71,
4	Użyteczność społeczna	2	5,71,
5	Względy materialne	4	11,43,
6	Największa dostępność	3	8,57,
7	Wola rodziców i tradycja rodzinna	3	8,57,
8	Wstręt do pracy biurowej	1	2,85,
9	Bez wyraźnych motywów	1	2,85,
R a z e m		35	100,00%

Większość odpowiadających na ankietę uważa siebie samych za nauczycieli z powołania. Pozatem prawie wszyscy pozostali twierdzą — czego oczywiście z tabeli wyczytać nie można — że dopiero w zetknięciu się z dziećmi uświadomili sobie, że posiadają skłonności i zamiłowania pedagogiczne. Względy materialne, stosunkowo najłatwiejszy dostęp do zawodu nauczycielskiego, wola rodziców i tradycja rodzinna wystąpiły jako motywy obioru zawodu okrągło u jednej trzeciej osób. Osoby, które obierają zawód nauczycielski, sądząc, że zawód ten da im możliwość pozostania w bliskim kontakcie z nauką, nie znajdują w nauczaniu najwyższego zadowolenia. Przejawia się tutaj oddawna stwierdzony fakt, że uzdolnienie do pracy naukowej nie idzie w parze z pracą pedagogiczną, a nawet niekiedy jest raczej czynnikiem hamującym, niż pobudzającym.

Nieco inaczej wyglądają rezultaty, jakie w swoich badaniach ankietowych wśród uczniów Państwowego Pedagogjum w Krakowie otrzymał Henryk

Rowid. Z początkiem roku szkolnego 1928/29 odpowiedziało na jego ankietę 81 osób (47 uczniów i 34 uczenic); motywy wyboru zawodu nauczycielskiego tych słuchaczy Pedagogjum podane są w tablicy VIII (pierwsza kolumna liczb — po prawej stronie tablicy — podaje ilość absolutną, druga procent osób, wymieniających dany motyw).

Tablica VIII.

1	Z zamiłowania i powołania	58	71,60%
2	Z zamiłowania i w celu rychłego zdobycia stanowiska samodzielnego . . .	5	6,16.
3	Ze względu na możliwość pracy społecznej	4	4,96.
4	Pod wpływem rodziców . . .	1	1,23.
5	Ze względów egoistycznych, utylitarnych i materialnych	12	14,82.
6	Brak wyraźnych motywów — przypadek	1	1,23.

Motywy zamiłowania i powołania (punkt 1 i 2) występuje tu u blisko 80% osób, a zatem stosunkowo znacznie częściej, niż u nauczycieli, badanych przez Dzierzbicką. Różnica ta pochodzi przypuszczalnie stąd, że do Pedagogjum dostaje się przedewszystkiem młodzież, która ma specjalne, wyraźnie uświadomione zamiłowania pedagogiczne, podczas gdy u nauczycielstwa, mającego za sobą tradycyjny tok studjów, częstokroć decydującym momentem było wstąpienie na uniwersytet i jako prosta konsekwencja tego kroku — posada nauczycielska.

60. Stosunek do młodzieży. Ogromna większość (około 70%) zeznających na podstawie ankiety Dzierzbickiej opowiedziała się za pracą nad starszą młodzieżą, motywując to większą możliwością wpływania na charakter i umysł dojrzałszej młodzieży i tem, że praca w wyższych klasach stawia nauczyciela przed większymi i ciekawszymi zadaniami, zarówno wychowawczymi, jak dydaktycznymi.

W sprawie przeżywania sympatji i antypatji do uczniów na 35 nauczycieli tylko 7 zaznaczyło, że nie doznaje żadnych specjalnych sympatji ani antypatji względem dzieci. Ciekawe są odpowiedzi tego typu:

„Gdy wchodzę do klasy, gdy myślę o klasie — wszystkie uczennice moje kocham i kocham jednakowo. Gdy obraz ogólny rozpadnie się na pojedyncze części, uczucia względem poszczególnych uczennic stają się zmienne, zależne od ich charakterów”.

Nauczyciele sami podkreślają, że bardziej lubią te dzieci, które wykazują dodatnie cechy charakterologiczne. Niewątpliwie również wielkie znaczenie ma tu podobieństwo struktur psychicznych pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Do uczniów o podobnej strukturze psychicznej nauczyciel czuje sympatję, uczniowie o odmiennej, niż nauczyciel, psychice pozbawieni są tej bezpośredniej, żywej sympatji. Zdolności wczuwania się w duszę (pytanie 6 ankiety) i rozumienia natur wręcz odmiennych od swojej (pytanie 7 ankiety) przypisuje sobie znaczna większość nauczycieli, biorących udział w ankiecie. Uczucie swobody w obcowaniu z dziećmi (pytanie 8 ankiety) jest prawie powszechne wśród wychowawców. Dzięki tej swobodzie znika ze stosunku z dziećmi wszelka sztuczność i koturnowość, a ich miejsce zajmuje prostota¹⁾.

Co się tyczy zdolności szybkiego orientowania się w sytuacji i stosowania odpowiednich środków (pytanie 10 ankiety), okazało się, że znaczna większość (23 osoby) skonstatowała u siebie szybkość i trafność decyzji. Pięć osób stwierdziło u siebie brak zdolności szybkiego orientowania

¹⁾ Jakim nauczycielom uczniowie płatają figle, o tem informuje oparta na olbrzymim materiale praca L. Jaxy Bykowskiego p. t. „Figle i psoty młodzieży szkolnej”. Kwartalnik Psychologiczny, t. IV, 1933.

i decydowania się. Charakterystyczny jest pod tym względem zapisek jednej z owych pięciu osób:

„Nie mam zdolności szybkiego orientowania się i wybierania właściwych środków. W osobistym życiu decyduję się dość łatwo i nie zmieniam decyzji, ale na terenie zbiorowego życia i różnych wydarzeń szkolnych bywam często bezradna. Np. gdy w klasie mojej zdarzyła się kradzież, zupełnie nie wiedziałam, co począć, odwołałam się do pomocy czyjejs — nie mając zresztą żadnego zaufania do taktu pedagogicznego owej osoby, patrzyłam z rozpaczą na stosowanie środków, które uważałam za zupełnie niewłaściwe. Brak decyzji bardzo mi przeszkadza w pracy z dziećmi; często widzę parę możliwości i nie wiem, co wybrać, to znów nie widzę żadnej” (str. 39).

61. Właściwości intelektu i temperamentu. W odniesieniu do właściwości intelektualnych (pytanie 12 — 15 ankiety) doszła Dzierzbicka do następujących wyników: Dużą u m i e j ę t n o ś ć o b s e r w o w a n i a, zwłaszcza ludzi, stwierdza u siebie 25 osób (na 34 osoby), pięć w stopniu słabszym, jedna (z zamiłowań naukowiec) podaje, że daru obserwacji ludzi nie posiada, natomiast przypisuje sobie wybitną umiejętność obserwowania rzeczy i zjawisk. Duży z a k r e s u w a g i i ł a t w o ś ć j e j r o z d z i e l a n i a stwierdza u siebie 29 osób, brak umiejętności rozdzielania uwagi 5 osób. P a m i ę ć t r w a ł ą konstatuje u siebie 12 osób (z tych 6 w wysokim stopniu); większość uskarża się na brak trwałej pamięci. Wszyscy zgodnie zeznają, że brak trwałej pamięci stanowi poważną przeszkodę zarówno w pracy nauczycielskiej, jak i wychowawczej, bo: „1) odbiera pewność siebie, 2) zmusza do ciągłego odświeżania dawnych wiadomości, a więc przeszkadza w nabywaniu nowych, 3) nie pozwala na swobodne czerpanie z dawnych nabytków, 4) jest przyczyną niekonsekwencji w postępo-

waniu” (str. 46). Co się tyczy wreszcie ż y w o ś c i w y o b r a ż n i, to 25 osób zeznało, że w myśleniu swem posługuje się przeważnie obrazami o cechach oglądowych, 10 osób zaznaczyło, że ich myślenie odbywa się zapomocą pojęć, bez cech oglądowości.

Odpowiedzi na pytanie, dotyczące t e m p e r a m e n t ó w (pytanie 9 ankiety), ujawniły następujący rozkład temperamentów:

t. żywy	15 osób
t. popędliwy, lecz opanowany	7 „
t. umiarkowany	12 „
t. melancholiczny	1 „

62. Typologia nauczyciela. Badania Dzierzbickiej dostarczyły wreszcie pewnych danych, odnoszących się do typologii nauczyciela. Na pytanie 17-te ankiety mieli nauczyciele zaliczyć siebie samych do jednego z następujących typów: a. uczuciowego, b. aktywnego, c. intelektualnego — względnie do jakiejś kombinacji tych typów.

Większość nauczycieli — bo 23 osoby — zaliczyła siebie samych do t y p u u c z u c i o w e g o, względnie do typów mieszanych (uczuciowo-intelektualnego, uczuciowo-aktywnego i mieszanego) o przeważającym zabarwieniu uczuciowym, a tylko p o d w ó c h do typów intelektualnego, aktywnego i aktywno-intelektualnego. Duża liczba nauczycieli uważa typ mieszany za najbardziej pożądany dla pracy nauczycielskiej i motywuje to przede wszystkim tem, że nauczyciel ma z różnemi typami dzieci do czynienia. T y p w y b i t n i e a k t y w n y jest według opinii nauczycieli na wychowawcę zbyt zewnętrzny i powierzchowny, i często wprowadza w życie szkolne chaos i zamieszanie, nie można mu jednak odmówić pomysłowości i inicjatywy. T y p i n t e l e k t u a l n y nie umie odczuć indywidualności ucznia, interesują go przede wszystkim przedmioty szkolne i praca dydaktyczna.

W rezultacie Dzierzbicka uważa, że w większym zespole wychowawców pożądana jest obecność rozmaitych typów o zabarwieniu uczuciowym.

Bardziej systematyczną typologię nauczyciela rozwinął Döring, który przyjmuje, że każdego nauczyciela można zaliczyć do jednego z sześciu zasadniczych (lub do mieszanych) typów, jakie Edward Spranger wyróżnił w dziele „Die Lebensformen”. Ponieważ o typach Sprangera była już mowa w artykule Baleya (zob. str. 287), przeto ograniczymy się tu tylko do przedstawienia, jakim jest, jako nauczyciel, człowiek, należący do jednego z zasadniczych typów Sprangera. W ten sposób zarysowuje się sześć typów nauczycieli o postawie religijnej, estetycznej, socjalnej, teoretycznej, ekonomicznej i politycznej.

Typ nauczyciela o postawie religijnej czuje się całkowicie wychowawcą, odpowiedzialnym za zbawienie duszy swych wychowanków. Główny nacisk kładzie na nauczanie religii, do nauk przyrodniczych odnosi się sceptycznie. Dąży do tego, ażeby jego wychowankowie przeszli się religijnym poglądem na świat. Uczy w sposób poważny i pełen godności, łatwo wpada w ton moralizatorski i kaznodziejski. Zdarza się często, że uczniowie uważają go za nudnego.

Typ ten występuje w dwóch odmianach, mianowicie jako podtyp pietystyczny, bardziej uczuciowy, miękki, nie umiejący utrzymać w klasie dyscypliny, i jako podtyp ortodoksyjny, bezwzględny, twardy, władczy. Pierwszy podtyp ma wiele punktów stycznych z typem socjalnym i estetycznym, drugi z typem teoretycznym i politycznym. Wychowawców pierwszego podtypu młodzież kocha — drugiego podtypu boi się, lecz ich też poważa.

Typ nauczyciela o postawie estetycznej, uczuciowy i pełen

fantazji, jest skłonny do indywidualizmu i dba raczej o to, ażeby swych uczniów wychować na samodzielne i duchowo niezależne jednostki, niż o to, ażeby ich wcielić w społeczność kulturalną ludzi dorosłych.

Ten typ występuje również w dwóch odmianach, mianowicie jako podtyp twórczy i jako podtyp receptywny. Pierwszy kształtuje młodzież na modłę siebie samego i porywa za sobą młodzieńców o podobnej strukturze duchowej, odnosząc wielkie sukcesy wychowawcze. Gorzej wychodzą na jego poczynaniach wychowawczych uczniowie o odmiennej psychice, dla której nie znajduje głębszego zrozumienia. Przeciwnie podtyp receptywny, bardziej bierny, umie się lepiej wczuć w indywidualności młodzieńcze, a posiadając również wielkie walory duchowe, które ceni młodzież, mianowicie żywą fantazję i łatwo reagującą uczuciowość, zyskuje wielki wpływ na uczniów.

Typ nauczyciela o postawie socjalnej uważa za swe naczelné zadanie uspołecznienie wychowanków, których wszystkich darzy równą miłością. Orjentuje się doskonale w psychice powierzonej sobie młodzieży i odznacza się wielką, niekiedy zbyt wielką wyrozumiałością. Wykazuje pewne pokrewieństwo z pietystycznym podtypem religijnego typu.

Typ nauczyciela o postawie teoretycznej ma umysł, zwrócony ku poznawaniu prawdy i przekazywaniu wiedzy. W stosunku do młodzieży jest raczej rzeczowy i zimny, niż uczuciowo głębiej z nią związany. Jeśli posiada zdolności i zamiłowania naukowe, potrafi rozwinąć u swych uczniów w wysokim stopniu sprawne myślenie, jeśli natomiast nie ma naukowego zacięcia, łatwo się może stać mechanicznym wkuwaczem martwej wiedzy.

Typ nauczyciela o postawie ekonomicznej dąży do tego, ażeby nauczanie dawało maksimum korzyści przy minimalnym wysiłku dzieci. Na-

wiązuje chętnie do życia praktycznego. Przykłada mniejszą wagę do kształcenia formalnego, niż do zdobycia konkretnej, bezpośrednie korzyści dającej wiedzy. Ceni roboty ręczne nie dla ich wartości kształceniowej, lecz dlatego, że prowadzą szybko do powstania jakiegoś realnego, pożytecznego wytworu.

Typ nauczyciela o postawie politycznej dąży do opanowania młodzieży i narzucenia jej swoich poglądów, nie cofając się nawet przed naciśkiem zapomocą złych stopni, gróźb i kar. W poczynaniach swoich jest często bezwzględny i niesprawiedliwy. Lubi ostentacyjnie okazywać swoją przewagę nad uczniami. Zajęty i przejęty zbytnio

własną osobowością, która wydaje mu się bardzo ważną, nie widzi i nie rozumie indywidualnych właściwości swoich wychowanków. Pracuje często na pokaz, dla zaimponowania innym, zwłaszcza swoim kolegom. W rezultacie jest zarówno złym wychowawcą, jak złym nauczycielem.

Stosunek młodzieży do omówionych właśnie typów ujmuje Döring w następujących lapidarnych określeniach: Nauczycieli o religijnej postawie młodzież poważa, o estetycznej — uwielbia, o teoretycznej — podziwia, o socjalnej — kocha, o ekonomicznej — ceni, i wreszcie o politycznej — boi się.

PRZEDMIOTY NAUCZANIA.

63. Wstępne uwagi. W rozdziale niniejszym zajmiemy się pokrótce psychologicznymi podstawami nauczania języków, historii, geografii, fizyki, chemii i matematyki. Chodzi tu w pierwszym rzędzie o to, w jakiej mierze młodzież jest na różnych szczeblach rozwoju psychicznego gotowa do opanowania tych przedmiotów. Pozatem przyjrzymy się temu, jak młodzież ustosunkowuje się subiektywnie do przedmiotów nauczania, jakie przedmioty lubi, a jakie jej są obojętne lub nawet niemiłe.

64. Języki ojczyste i obce. Dziecko, wstępując do szkoły, rozporządza już tak wielkim zasobem słów, że potrafi się w wielu sprawach całkiem dobrze porozumiewać z nauczycielem i uczniami. Natomiast pod względem składni i stylu wykazuje jeszcze wielkie braki. Dopiero w okresie dojrzewania i w wieku młodzieńczym można skonstatować dążność do artystycznego kształtowania języka, do wyrażania swych myśli w formie pięknej, co się przejawia zwłaszcza w swobodnych opracowaniach na dowolne tematy. Składnia zdań staje się

skomplikowana — nierzadko kosztem jasności.

Opanowanie języka ojczystego zależy niewątpliwie w pierwszym rzędzie od rozwoju myślenia. Dopiero wówczas, kiedy młodzież umie posługiwać się dokładnymi pojęciami i jasno rozumować, może ona także poprawnie się wyrażać. Oczywiście nie każdy człowiek jasno myślący staje się wirtuozem słowa, co jest specjalnym darem, w każdym jednak razie jasne myślenie stwarza fundament do należytego opanowania języka.

Nauka języków obcych jest na wyższym poziomie wykształcenia konieczna, a to nie tylko dlatego, że umożliwia ona objęcie szerszych kręgów kulturalnych, lecz także dlatego, że wysubtelnia poczucie języka ojczystego i przyczynia się do uświadomienia jego odrębnych właściwości.

W rozprawie „Die Erlehnung und Beherrschung fremder Sprachen” określa W. Stern ¹⁾ w ten sposób znaczenie obcych języków dla rozwoju

¹⁾ Zeitschrift für pädagogische Psychologie, t. XX, 1919.

psychicznego: „Odchylenia różnych języków pod względem znaczenia słów, składni, frazeologii, gramatyki prowadzą nie tylko do zjawiska asocjacyjnej interferencji, lecz są ponadto potężnym impulsem do własnych aktów myślenia, do czynności porównywania i odróżniania, zdawania sobie sprawy z zakresu i granic pojęć, rozumienia subtelných odcieni znaczeniowych”.

Nasuwa się jednak niezmiernie doniosła kwestja, w jakim wieku należy przystąpić do uczenia się obcych języków. Liczne obserwacje przemawiają za tem, że uczenie się obcych języków w dzieciństwie wywiera niekorzystny wpływ na przebieg opanowania języka ojczystego, powodując zahamowanie reprodukcji słów, trudności wysłowienia się, pomieszania słów, błędy stylistyczne i t. p. Dopiero kiedy język ojczysty utrwalił się na pewnym, niezbyt niskim poziomie, a więc około 12-go roku życia, należałoby rozpocząć naukę obcych języków.

Tumlirz (Pädagogische Psychologie, str. 278) zwraca uwagę na to, że niekorzystny wpływ na opanowanie języka ojczystego wywierają obce języki nowożytnie, nie zaś martwe już języki starożytne. Świat starożytny, który za pośrednictwem tych języków zarysowuje się w wyobraźni, ma stosunkowo mały związek z tym potocznym światem, o jakim ustawicznie mówi się w języku ojczystym. Niema tutaj wiele sposobności do pomieszania się języków. A nawet wśród obcych języków nowożytnych tylko te, które z ojczystym językiem są blisko spokrewnione, oddziałują ujemnie na ogarnięcie języka ojczystego. Takie języki, jak np. polski i węgierski, zbyt są w całym swym słownictwie i charakterze odległe, iżby mogły wpływać na siebie hamująco. A jeszcze w wyższym stopniu dotyczy to takich żyjących języków, które należą do zupełnie odrębnej lub nawet niższej kultury, jak np. języki chińskie lub murzyńskie.

65. Historja. Nauczanie historii musi się bardzo silnie liczyć z faktami rozwoju psychicznego¹⁾. Dziecko, wstępujące do szkoły, ma jeszcze małe pojęcie o czasie i o odbywaniu się w czasie zdarzeń historycznych. Opowiadania o zdarzeniach historycznych przeżywa ono nie inaczej, jak opowiadania fantastyczne. Interesuje się nimi jednakowoż, jeżeli przemawiają do jego fantazji i uczuciowości.

Przez cały okres realizmu zainteresowania historyczne dzieci idą wyłącznie w kierunku szczeǳów z życia postaci historycznych i konkretnych zdarzeń historycznych (np. bitew), które w żywej wyobraźni uwypuklają się plastycznie i dobrze utrwalają się w pamięci. Skutkiem lepszej już orientacji w czasie możliwe staje się czasowe powiązanie zdarzeń. Ale ujęcie motywów działania decydujących w historii postaci, rozumienie ich charakteru nie jest jeszcze dla dziecka dostępne.

W okresie dojrzewania, wraz z rozwojem zdolności do abstrakcyjnego myślenia, zwiększają się możliwości głębszego traktowania historii. Mimo to jednak młodzież nie czyni tych postępów, jakich należałoby się po niej spodziewać ze względu na wyższy już poziom abstrakcyjnego myślenia. Nie czyni tych postępów dlatego, że w duszy młodzieży budzi się gwałtowna reakcja przeciwko wszystkiemu, co pachnie tradycją, co przebrzmiało, co nie jest skierowane na przyszłość. Reakcja ta dopiero po kilku latach, kiedy młodzież już opuści ławy szkolne, doprowadzi do wyklarowania reformatorskich dążeń młodzieńczych. Narazie panuje chaos, niepokój wewnętrzny, burzliwe życie uczuciowe. W takim stadium umysł niechętnie oddaje się pracy nad poznawaniem przeszłości, z której jeszcze nie

¹⁾ Statystykę, odnoszącą się do zainteresowań dzieci i młodzieży postaciami i zdarzeniami historycznymi, oraz do zainteresowań dla czasów obecnych, znajdzie czytelnik na str. 264 Encyklopedji.

umie wydobyć walorów przydatnych do „ruszenia na podbój przyszłości”. Dopiero człowiek dojrzały odczuwa — według Tumlriza — potrzebę rozszerzenia obrazu świata danymi, dotyczącymi swej własnej przeszłości, oraz przeszłości własnego narodu i ludzkości; młodzieniec nie czuje się związany z przeszłością, bo nie zna on jeszcze irracjonalnych powiązań jednostki z losem narodów.

Wobec tego stanu duchowego młodzieży w okresie dojrzewania wydaje się słuszna uwaga C. Świderkówny¹⁾, że „najplodniejszym środkiem opanowywania materiału naukowego w tym czasie jest rozmowa, dyskusja, rozmowa z a n i e, uwzględniające skłonności ucznia do zboczenia na drogi refleksji”... Wobec znacznej sugestywności młodzieży w tym wieku, przy dużej przekorze w stosunku do rzeczy narzucanych, a wewnętrznej potrzebie nienarzucanego kierownictwa, poprowadzenie rozmowy i dyskusji na lekcjach historii jest ważną i jedną z najskuteczniejszych form nadawania kierunku, o ile będzie miało cechy umiaru i dyskrecji” (str. 15).

66. Geografia. Z opracowania ankiety geograficznej²⁾, będącej częścią składową zespołu ankiet, dotyczących zainteresowań młodzieży (Polskie Archiwum Psychologii, t. V, 1932), wynika, że dzieci odnoszą się z d o ś ć d u ż e m z a i n t e r e s o w a n i e m do geografii. Poza nauką o Polsce dzieci wolą uczyć się o k r a j a c h d a l e k i c h. Dzieci lubią czytać opisy obcych krajów. Prawie wszystkie dzieci lubią przypatrywać się mapom. Ulubionym zajęciem dzieci jest również r y s o w a n i e m a p, można jednak zauważyć, że odsetek dzieci, nie lubiących rysowania map, wzrasta (szczególnie u dziewcząt)

¹⁾ Obiektywne podstawy nauczania historii. Łódź 1933. (Prace dydaktyczne Oddziału Łódzkiego Polskiego Tow. Historycznego).

²⁾ R. Czaplińska - Mutermilchowa: Ankieta geograficzna. Polskie Archiwum Psychologii, t. V, 1932, str. 213.

w czterech pierwszych klasach gimn. Wyniki ankiety zdają się przemawiać za tem, że dziewczęta mniejsze mają zainteresowanie do geografii, niż chłopcy. Dodać jednak trzeba, że ankieta ta przeprowadzona została na materiale stosunkowo nielicznym (bo tylko w dwóch gimnazjach w klasach I — IV).

Nie jest rzeczą wykluczoną, że zamówienie do rysowania map geograficznych stoi w pewnym związku z w y o b r a ż n i ą e j d e t y c z n ą. Kroh¹⁾ zaznacza, że ejdetycy lepiej rysują mapy geograficzne, niż uczniowie nieejdetyczni, zwłaszcza, o ile chodzi o proporcje i estetyczny wygląd²⁾.

Według badań Dücka³⁾ tylko opisowa część geografii jest zrozumiała dla młodszych uczniów (aż do wieku dojrzewania). Zagadnienia geografii gospodarczej, geopolityki, klimatologii, historii ziemi dostępne są tylko dla dojrzalszej młodzieży. Nastawienie bardziej techniczne młodzieży męskiej sprawia, że interesuje się ona bardziej Ameryką, nastawienie uczuciowe młodzieży żeńskiej wyraża się w zainteresowaniach Wschodem, jego tajemniczym życiem i urokiem.

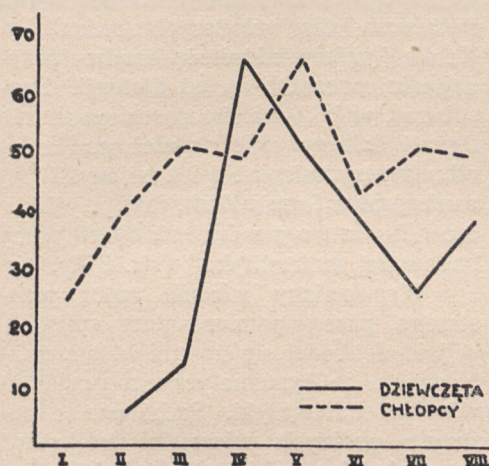
67. Fizyka i chemia. Przyrodnicze zainteresowania dojrzewającej (szczególnie męskiej) młodzieży sprawiają, że nauczanie fizyki natrafia na podatny grunt. Wśród chłopców rozpowszechnione są z a j ę c i a z a b a w o w e f i z y k a l n e, c h e m i c z n e i t e c h n i c z n e, połączone nieraz nawet z niebezpieczeństwem (np. wybuchami). Nie wszystkie dziedziny fizyki (zarówno w nauczaniu szkolnym, jak w pozaszkolnych, „domowych” eksperymentach) jed-

¹⁾ O. Kroh: Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1922.

²⁾ W sprawie wyobraźni ejdetycznej i typów ejdetycznych por. Encyklopedia str. 260 i 287.

³⁾ J. Dück: Das geographische Interesse der Schüler. Zeitschrift f. päd. Psychologie, t. XII, 1911.

nakowo interesują młodzież. Uprzywilejowaną dziedziną jest nauka o e l e k t r y c z n o ś c i (ściślej: elektrotechnika) i r a d j o, zarówno u męskiej, jak żeńskiej młodzieży. Rozwój zainteresowań elektrotechniką zobrazowany został na rysunku 126¹⁾, w którym na osi odciętych przedstawiono kolejno klasy gimnazjalne od 1-szej do 8-ej, na osi rzędnych procenty odpowiedzi uczniów, wymieniających elektrotechnikę, jako dział szczególnie interesujący.



Rys. 126. Rozwój zainteresowania młodzieży elektrotechniką.

Głębszego zrozumienia zjawisk fizycznych można oczekiwać dopiero u młodzieży starszej, zdolnej do zrozumienia teorii elektronów i jonów i t. p. Inne dziedziny fizyki nie spotykają się z takim zainteresowaniem, jak elektryczność i radio. Mechanika, nauka o cieple, akustyka i optyka mniej już budzą zainteresowania, jak sądzi Tum-lirz, dlatego, że w nich w grę wchodzi w wysokim stopniu matematyka i indukcyjne wnioskowanie.

Dzięki badaniom Piageta²⁾ znamy

¹⁾ Opracowanie wyników ankiet Polskie Archiwum Psychologii, t. V, 1932, str. 134.

²⁾ J. Piaget: La causalité physique. Paris, Alcan, 1927.

fazy, jakie dziecko przechodzi pomiędzy 4 a 12 rokiem życia w dziedzinie interpretacji zjawisk fizycznych. Piaget wyróżnia 3 główne fazy: W pierwszej panuje chaos: wszystko może warunkować wszystko. Często dzieci opisują to, co widziały, podają następstwo zjawisk i uważają, że wymienienie następstwa czasowego jest wystarczającym wyjaśnieniem zjawisk. Dziecko wierzy w tej fazie w ingerencję sił nadprzyrodzonych (magizm), wszechmoc człowieka, który potrafi wszystkiego dokonać (artyficyzizm) i w ożywienie martwej przyrody (animizm)¹⁾.

Druga faza rozwojowa nastaje wtedy, kiedy dziecko zaczyna uznawać przyczyny mechaniczne.

W trzeciej wreszcie fazie dzieci posługują się dzisiejszymi naukowcami kategoriami myślenia.

W eksperymentach, przeprowadzonych na wzór hamburskich z dziećmi 9—11 letnimi, wyodrębniła Zawirska²⁾ cztery grupy odpowiedzi. Do pierwszej należą odpowiedzi, uzasadniające zjawiska przez samo następowanie poszczególnych momentów w czasie (tu należą opisy widzianych prób). W skład drugiej grupy wchodzi animistyczne i dynamiczne uzasadnienia, odwołujące się do ożywienia i sił czynnych w rzeczach i zjawiskach (np. „powietrze nie chce puścić wody” albo „przez zgniecenie w papierku zaczyna działać ciężkość”). Trzecią grupę stanowią uzasadnienia mechaniczne, t. j. uznanie całego szeregu przyczyn, działających na siebie wzajemnie (np. „kartka robi się mokra, więc się przyklepia, dlatego trzyma wodę i dlatego woda się nie może wylać” — odpowiedź ta dotyczy eksperymentu,

¹⁾ W sprawie bliższych danych, dotyczących myślenia dziecka w tej fazie zob. Encyklopedia, str. 249.

²⁾ J. Zawirska: Wyjaśnianie zjawisk przyrodniczych przez dzieci. Polskie Archiwum Psychologii, t. III, 1930, str. 110.

w którym szklankę, napełnioną po brzegi i przykrytą tekturką, szybko się odwraca). W czwartej wreszcie grupie, odpowiedzi opierają się na zrozumieniu współczesnej myśli naukowej.

O stosunku młodzieży do chemji niewiele dotychczas wiadomo. Chemja, jako nauka znajdująca się na bardzo wysokim szczeblu w hierarchji nauk przyrodniczych, nastęrcza psychice młodzieńczej wielkie trudności. Już sama nomenklatura sprawia wiele kłopotu, przeprowadzenie ścisłych analiz chemicznych wymaga wielkiej sprawności i ćwiczenia, zagadnienia syntezy chemicznej i struktury materji są trudne. Dołącza się do tego fakt, że uposażenia pracowni chemicznych są najczęściej niewystarczające, a godziny nauczania chemji zbyt nieliczne, iżby można było przeprowadzić nauczanie chemji na szerszą skalę. Umysłowość młodzieńcza w ostatnich latach gimnazjalnych nie jest jeszcze dostatecznie rozwinięta, aby mogła uporać się z trudnościami, tkwiącemi w samej nauce, i specjalizacja młodzieży gimnazjalnej nie zdaje się zdążać szczególnie w kierunku chemji. Z rozmów z nauczycielami fizyki i chemji można odnieść wrażenie, że chemja (podobnie jak fizyka), na niższym poziomie (w niższym gimnazjum starego typu), spotyka się z żywszem zainteresowaniem, niż na wyższym poziomie, co ma swoje źródło w tem, że dobór doświadczeń i sposób ich interpretacji bardziej odpowiada psychice tej młodzieży. Kiedy na wyższym poziomie wymagania szkolne stają się bardziej naukowe, znaczna część młodzieży, nie mogąc im sprostać, odwraca się od chemji i zainteresowaniem swoim darzy raczej inne przedmioty.

68. Matematyka. Matematyce zgodnie przypisuje się odrębne stanowisko wśród przedmiotów nauczania. Zajmuje się ona prostemi formami oglądu i myślenia i dlatego jest jedyną nauką, w której umysł dorastającej młodzieży może

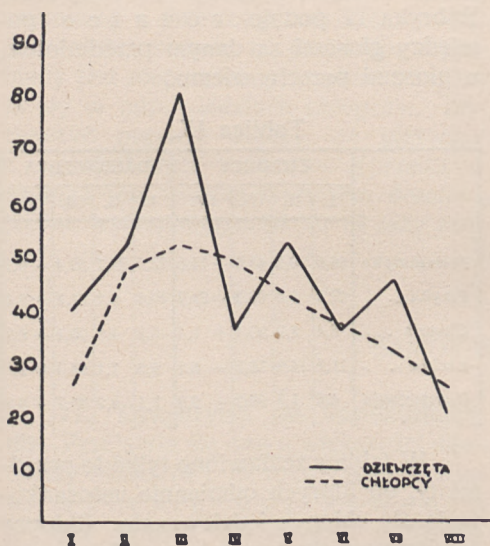
tworzyć¹⁾. Nie opiera się na doświadczeniu, bo nie jest nauką empiryczną, i nie wymaga znajomości olbrzymiej ilości konkretnych faktów, jak np. botanika. Sposób, w jaki uczeń uprawia matematykę, różni się tylko pod względem stopnia i rozległości od pracy naukowej matematyka. Hund stwierdza, że „w matematyce poznaje się dla samego poznawania. Różni się ona tem od wszystkich innych przedmiotów nauczania. Nauczanie historii ma bardzo mało wspólnego z badaniem historycznym, zwłaszcza dla młodszych roczników. Nauka języków różni się bardzo, przynajmniej początkowo, od filologii. Sposób zaś, w jaki dziecko przez rysowanie figur i dokonywanie na nich pomiarów albo przez zmienianie ich w myśli poznaje prawa form i liczb, jest tylko co do stopnia różny od pracy badawczej matematyka” (str. 372).

Wspomniany właśnie autor przestrzega przed pomieszaniem sposobu, w jaki dochodzi się do prawd matematycznych, ze systematycznym przedstawieniem matematyki. Sądzi on, że poznanie ogólnych własności trójkątów, czworoboków, kół i t. d. różni się całkowicie od tworzenia systemu, jakim jest np. geometria Euklidesa. Czynność poznawania własności i wykrywania związków musi wyprzedzać czynność tworzenia i uzupełniania systemu, i posiada wartość nawet wówczas, kiedy po niej nie następuje praca systemizująca. Nauczanie matematyki musi się liczyć także z tem, że obie te czynności nie zaznaczają się w rozwoju psychicznym jednocześnie, lecz że pierwsza (czynność poznawania) wyprzedza drugą (czynność tworzenia systemu).

Pewne dane, dotyczące rozwoju zainteresowań naszej młodzieży z jednej strony geometrją, a z drugiej strony algebrą i arytmetyką, zawdzięczamy prze-

¹⁾ F. Hund: Die wissenschaftliche Erziehung in den Naturwissenschaften. Mathematik und Physik. Handbuch der Pädagogik, t. III. Langensalza, J. Beltz, 1930.

prowadzonej przez Ministerstwo W. R. i O. P. ankiecie (w opracowaniu Baleya i jego współpracowników)¹⁾. Dla zainteresowań geometrią nie można było ustalić wyraźnej linii rozwojowej. Natomiast rozwój zainteresowań algebrą i arytmetyką — jak widać z rysunku 127, w którym na osi rzędnych zaznaczono procenty odpowiedzi, świadczących o zainteresowaniach algebrą i arytmetyką, na osi odciętych klasy od I do VIII szkół średnich — przedstawia obraz bardziej jednolity. Mianowicie zainteresowania arytmetyką i algebrą rosną u chłopców od klasy I do III, poczem powoli i jednocześnie maleją. U dziewcząt zainteresowania te rosną także w klasach od I do III, przewyższając zainteresowania chłopców, następnie opadają w sposób bardzo nierównomierny, osiągając w ósmej klasie poziom niższy, niż u chłopców.



Rys. 127. Rozwój zainteresowania młodzieży arytmetyką i algebrą.

Sprawą znaczenia typów wyobrażeńowych dla nauczania matematyki zajęł się D. Katz w dziele p. t. „Psychologie und mathematischer Unterricht”²⁾.

¹⁾ Polskie Archiwum Psychologii, t. V, 1932, str. 155 i n.

²⁾ Leipzig, Teubner, 1913.

Według tego autora ważne jest rozwijanie wzrokowego wyobrażenia, które ułatwia operowanie w myśli przestrzennymi tworamami. P. Treutlein (Der geometrische Anschauungsunterricht, Leipzig, Teubner, 1911) zaleca, ażeby nauczanie geometrii rozpoczynano od ćwiczeń na modelu jakiejś bryły, poczem — po usunięciu modelu — uczeń powinien pracować przy pomocy wyobrażonego modelu. Treutlein domaga się t. zw. „geometrii w myśli” na wzór „rachowania w myśli” (*Kopfgeometrie—Kopfrechnen*). Katz sądzi jednakowoż, że wzrokowe elementy są tylko bardzo ważną podporą dla wyobrażenia przestrzennego i powołuje się na to, że także ślepi od urodzenia mogą się z powodzeniem zajmować geometrią. Miejsce wyobrażeń wzrokowych mogą zająć wyobrażenia ruchowe.

Katz zwraca również uwagę na istnienie dwóch typów spostrzegania. Jedne osoby ujmują odrazu rysunki brył w sposób bryłowaty, inne natomiast w sposób płaszczyznowy. Pierwsze należą do „typu obwodowego”, drugie do „typu centralnego”. Wreszcie t. zw. *synopsje* (Flournoy), do których zalicza się diagramy, chromatyzmy i personifikacje, mogą mieć pewne znaczenie dla nauczania matematyki. Zwłaszcza diagramy liczbowe, t. z. wyobrażone schematy (najczęściej wzrokowe), w których rozmieszczone są w pewien, indywidualnie różny, sposób liczby, ułatwiają rachowanie w myśli. Diagramy są silnie rozpowszechnione wśród młodzieży (zapewne w związku z wyobraźnią ejdetyczną) i każdy nauczyciel matematyki powinien znać diagramy swych uczniów.

Często rozpatrywanym zagadnieniem jest zagadnienie stosunku uzdolnienia matematycznego do inteligencji. Według W. B e t z a (*Über Korrelation*, Leipzig, Barth, 1911) należy przyjąć, że uczeń inteligentny, szybko orientujący się nawet w zupełnie nowych sytuacjach, pojętny i logicznie myślący, nie

zawodzi nigdy całkowicie w matematyce szkolnej, jeśli poważnie się nią zajmuje. Katz przychyła się do tego poglądu i dodaje, że niema analogii pomiędzy brakiem uzdolnienia do matematyki a daltonizmem. Nawet najstarszy uczeń może nabyć pewne umiętności matematyczne, natomiast daltonik nigdy nie zobaczy kolorów. To, co zwykło się nazywać niezdolnością do matematyki, jest najczęściej tylko brakiem zainteresowania lub awersją do matematyki. Przypadki kliniczne, jakie przytacza Broenner (Psychology of special abilities and disabilities, London 1919), w których uczniowie o dobrym ogólnym uzdolnieniu nie potrafią nauczyć się najprostszych działań rachunkowych, są niezwykle rzadkie.

69. Stosunek młodzieży do przedmiotów nauczania. Obszerny materiał, dotyczący stosunku młodzieży do przedmiotów szkolnych, opracował S. Baley przy pomocy szeregu współpracowników i ogłosił go w cytowanej już niejednokrotnie publikacji p. t. „Opracowanie wyników ankiet...”. Również książka F. Felhorskij i S. M. Studenckiego p. t. „Plany i marzenia młodzieży o przyszłości” przyczyniła się do poznania tego stosunku na podstawie materiału ankietowego, zgromadzonego przez Józefę Joteyko. Interesujące nas tu pytania z ankiety Joteyko brzmiały: „Jakie z przedmiotów szkolnych lubisz najwięcej? dlaczego? Jakie przedmioty lubisz najmniej? dlaczego?”.

Z braku miejsca ograniczamy się tu tylko do przytoczenia kilku danych, odnoszących się do abiturjentek i abiturjentów gimnazjalnych. Abiturjentki podają jako najwięcej lubiane przedmioty: język polski, historję i przyrodę; do najmniej lubianych przedmiotów należy język niemiecki. Dość obojętnie odnoszą się dziewczęta na tym poziomie do psychologii i geografji; negatywnie do języka niemieckiego. Różnice pomiędzy chrześcijankami i żydówkami zarysowu-

ją się wyraźnie jedynie w stosunku do języka niemieckiego, gdyż u chrześcijanek większość oświadcza się przeciwko temu językowi, natomiast u żydówek zaznacza się pewna przewaga głosów za nim. Abiturjenci podają jako najbardziej lubiane przedmioty historję, język polski, fizykę i przyrodę. Różnice pomiędzy chrześcijanami a żydami zarysowują się tylko w stosunku do języka niemieckiego, który jest bardziej lubiany przez żydów. Do rysunków i śpiewu odnoszą się obojętnie zarówno abiturjentki, jak abiturjenci.

O różnicach pomiędzy abiturjentami a abiturjentkami (chrześcijanami) informuje zestawienie tabelaryczne (tab. IX), w którym liczby oznaczają procenty, obliczone w stosunku do wszystkich uczniów danej grupy. Rubryka I zawiera głosy za, rubryka II głosy przeciw, rubryka III głosy obojętne. Rubryka IV podaje różnice pomiędzy głosami za danym przedmiotem, a głosami przeciw niemu.

Tablica IX.

	CHŁOPCY				DZIEWCZĘTA			
	I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
Matematyka	36,0	20,2	43,8	+15,8	23,9	23,7	52,4	+0,2
Fizyka . .	27,2	4,5	68,3	+22,7	10,5	8,2	81,3	+2,3
Chemja . .	8,4	1,2	90,4	+7,2	5,3	4,6	90,1	+0,7
Łacina . .	11,7	14,8	73,5	-3,1	9,6	7,1	83,3	+2,5
Psychologia	4,6	1,7	93,7	+2,9	7,1	0,2	92,7	+6,9

W tablicy zestawiono tylko te przedmioty, do których odmiennie ustosunkowują się chłopcy i dziewczęta. Chłopcy oświadczały się znacznie częściej za matematyką, fizyką i chemją, niż przeciw tym przedmiotom; u dziewcząt natomiast głosy za i przeciw występują mniej więcej równie często. Inaczej przedstawia się sprawa w odniesieniu do łaciny, wobec której chłopcy zajmują bardziej negatywną postawę, niż dziewczęta. Psychologia jest zarówno przez chłopców, jak przez dziewczęta najczęściej wymie-

niana jako przedmiot obojętny (rubryka III tablicy), jednak dziewczęta ustosunkowują się do niej nieco częściej dodatnio i nieco rzadziej ujemnie, niż chłopcy.

Z opracowania całego materiału ankietowego wynika (str. 233), że pomiędzy stosunkiem chłopców i dziewcząt do przedmiotów szkolnych zachodzą duże różnice, wskazujące na odmienność psychiki młodzieży męskiej i żeńskiej. Również ze względu na motywy, dla których przedmioty są lubiane, względnie nielubiane, zaznaczają się różnice pomiędzy młodzieżą męską i żeńską. Tak na przykład chłopcy częściej wysuwają w stosunku do przedmiotów lubianych motyw pożytku, niż dziewczęta, które znowu częściej podają jako motyw zainteresowanie. W stosunku do przedmiotów nielubianych motyw, że przedmiot jest trudny, występuje z większą częstotliwością u dziewcząt, niż u chłopców. Odwrotnie, motyw, że przedmiot nielubiany jest niepotrzebny, częściej znajduje się w odpowiedziach chłopców. Zaznaczyć przytem należy, że pierwszy z wymienionych motywów (przedmiot trudny) jest wogóle motywem dominującym, występującym około 13 razy czę-

ściej, niż motyw drugi (przedmiot niepotrzebny). Przypuszczalnie przyczyną tego zjawiska jest niedostosowanie programów szkolnych do przeciętnych zdolności uczniów. Byłoby rzeczą ciekawą zbadać, czy zjawisko to wystąpi również po wprowadzeniu nowych programów szkolnych, ułożonych ze szczególną dbałością o przystosowanie ich do przeciętnych zdolności młodzieży.

70. Wpływ nauk ścisłych na rozwój umysłowości. Zajmowanie się naukami ścisłymi skłania do czynienia dokładnych spostrzeżeń i do ścisłego myślenia. Nie można w nich bujać. Młodzież w wieku dojrzewania i później (zob. Encyklopedia, str. 241, 243, 267) wykazuje często tendencje filozoficzne i poetyckie, ma pociąg do marzeń i fantazjowania, i łatwo traci realny grunt pod nogami. Nauki przyrodnicze chronią ją przed wybujałościami marzycielstwa i fantastyczności, jeśli nauczyciel dba o to, ażeby nauczyć młodzież, jak się obchodzić z faktami, jak opisywać, eksperymentować, analizować, wykrywać analogie i klasyfikować, jak wysnuwać wnioski i formułować ogólne prawa.

SAMOKSZTAŁCENIE.

71. Dyspozycja do samokształcenia. Przejawia się ona u większości młodzieży około 14 i 15 roku życia, a więc w okresie dojrzwania. W tym okresie rozwojowym budzi się popęd do samodzielności, do szukania własnych dróg; opozycyjne stanowisko względem nauczycieli, niezadowolone z siebie i chęć doskonalenia się każe młodzieży szukać zaspokojenia ciekawości poza nauką szkolną, np. w organizacjach samokształceniowych, w których miejsce nauczyciela zajmuje zazwyczaj jakiś rówieśnik.

72. Typy samokształcenia. Według badań Wachowskiego¹⁾, dotyczących 135 osób, przeważnie studentów, samokształcenie przybiera różne formy, zależnie od indywidualności danego osobnika. Na kanwie typologii Sprangera wyróżnia Wachowski wśród młodzieży trzy typy samokształceniowe: estetyczny, teoretyczny i społeczny.

1. Typ estetyczny wcze-

¹⁾ Marjan Wachowski: Z badań nad samokształceniem młodzieży. Odbitka z „Muzeum”, Lwów 1930.

śnie rozpoczyna samokształcenie i uprawia je przez całe życie. Wśród jego zainteresowań na pierwszy plan wybijają się zainteresowania estetyczne; naukowe mają dla niego znaczenie drugorzędne. Własne i cudze życie interesuje go głęboko i z własnych przeżyć wydobywa on na drodze kontemplacji (a nie analizy) korzyści dla swego rozwoju duchowego.

2. Typ teoretyczny cechuje wybitne nastawienie poznawcze wobec rzeczywistości, dążność do analizy, do definjowania, do teoretycznego ujęcia samego siebie, do oznaczania zjawisk naukowymi etykietkami, dalej erudycja i tendencja do tworzenia obiektywnych wartości naukowych. Wśród nauk, będących przedmiotem samokształcenia, na pierwszym miejscu stoi nauka o języku ojczystym, a następnie historia, wśród dzieł tacy autorowie, jak Brzozowski, Nietzsche, Żeromski. Teoretyczny typ samokształcenia zachodzi u młodzieży — zdaniem Wachowskiego — tak często, że pojawianie się innych typów można uważać za wyjątkowe.

3. Typ społeczny tem się wyróżnia od innych, że wszelkie poczynania samokształceniowe pojmuje i stosuje, jako środki dla realizowania pewnych celów społecznych, jako przygotowanie się do działalności społecznej.

73. Cele samokształceniowe młodzież uświadamia sobie mniej lub więcej jasno. Dla większości młodzieży, należącej, jak widzieliśmy, do teoretycznej

go typu samokształceniowego, głównym celem samokształcenia jest maksymalny rozwój umysłowy. Samokształcenie typu społecznego ma na celu rozwinięcie tych dyspozycji, które młody człowiek uważa za przydatne do rozwinięcia własnej działalności społecznej. Typ estetyczny natomiast ma tendencję do harmonijnego rozwoju całej osobowości. Jakkolwiek młodzież dąży także do osiągnięcia zapomocą samokształcenia różnych celów, leżących poza osobowością, to jednak zawsze głównym celem pozostaje rozwój własnej osobowości, jeśli nie jako całości, to przynajmniej pewnych jej stron (w typie społecznym i teoretycznym).

Samokształcenie osób dorosłych różni się pod niejednym względem od samokształcenia młodzieży. Przedewszystkiem samokształcenie dorosłych jest czynnością bardziej świadomą, niż samokształcenie młodzieży. Następnie jest ono u dorosłych bardziej skierowane na zdobywanie pewnych treści (np. wiadomości), przydatnych do spełnienia obowiązków zawodowych, i do utrzymania swej pozycji społecznej. Wreszcie samokształcenie u wielu dorosłych służy do wypełnienia pustki wewnętrznej, kiedy natomiast u młodzieży jest ono wyptywem głębokiej, z procesem dojrzewania związanej potrzeby rozwoju własnej osobowości¹⁾.

¹⁾ Zagadnienia samokształcenia będą jeszcze przedmiotem rozważań dalszych artykułów Enc. Wych.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE²⁾.

Dziedziczność:

1. R. C. PUNNET: Mendelizm. Przekład polski E. Malinowskiego. Warszawa, 1913.
2. K. MIKULSKI: Przyczynek do badań nad bliźniętami homologicznymi. Warszawskie czasopismo lekarskie, rok X, 1933.

²⁾ Spis najważniejszych podręczników psychologii pedagogicznej znajdzie czytelnik na str. 311 Encyklopedji.

3. E. H. ESTABROOK: The Jukes in 1915. Washington 1916.
4. H. von BRACKEN: Milieu und Vererbung. Handbuch der päd. Milieukunde.
5. W. J. RUTTMANN: Erblchkeitslehre und Pädagogik. Leipzig, Haase, 1917. 6. W. PETERS: Die Vererbung geistiger Eigenschaften und die psychische Konstitution. Jena, Fischer, 1925. 7. W. PETERS: Vererbung und Persönlichkeit. Bericht über den VIII. Kongress f. exp. Psychologie in Leipzig. Jena, Fischer, 1924. 8. O. von VERSCHUER: Ergebnisse der Zwilingsforschung. Verhandlungen d. Gesellschaft f. Physische Anthropologie, t. VI, 1931.
9. E. G. CONKLIN: L'hérédité et le milieu. Paris, Flammarion, 1920. 10. G. POYER: Les problèmes généraux de l'hérédité psychologique. Paris, Alcan, 1921.

R o d z i n a:

11. L. BLAUSTEIN: Ocena samego siebie w wieku młodzieńczym. Kwartalnik Psychologiczny, t. II, 1931. 12. CH. BÜHLER: Dzieciństwo i młodość. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1933.
13. H. KÜHN: Die Bedeutung der Familie für das Kind. Handbuch der päd. Milieukunde. Halle, Schroedel, 1932. 14. E. SPRANGER: Psychologie des Jugendalters, Leipzig, Quelle u. Meyer, 1924. 15. A. BUSEMANN: Die Jugend im eigenen Urteil. Langensalza. J. Beltz. 16. O. KROH: Die Psychologie des Grundschulkindes. Langensalza, H. Beyer, 1930.

S z k o ł a:

17. B. NAWROCZYŃSKI: Zasady nauczania. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1930. 18. T. STRUMIŁŁO: Profil klasy. Chowanna, 1931. 19. S. BALEY: Uwagi o dojrzałości szkolnej. Polskie Archiwum Psychologii, t. V. 1932. 20. W. CHOMA: Próba zastosowania testów D-ra Herberta Winklera do badania dojrzałości szkolnej dzieci. Tamże. 21. M. ZIEMNOWICZ: Motywacja postępowania i jego ocena w życiu społecznym. Chowanna 1932. 22. O. TUMLIRZ: Die Reifejahre. Leipzig, Klinkhardt, 1927. 23. P. LAZARSELD: Körperliche und geistige Entwicklung. Die Quelle, 1929. 24. W. DÖRING: Psychologie der Schulklasse. Osterwieck, Zickfeld, 1929. 25. Tenze: Pädagogische Psychologie. Tamże, 1931.

M i a s t o i w i e ś:

26. M. GRZYWAK-KACZYŃSKA: Przyczynek do psychologii porównawczej dziecka miejskiego i wiejskiego. Oświata i Wychowanie, t. I, 1929. 27. J. KUCHTA: Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego. Kwartalnik Pedagogiczny, t. V, 1933.
28. O. RÜHLE: Das proletarische Kind. München, Langen, 1911. 29. Tenze: Die Seele des proletarischen Kindes. Dresden, 1921. 30. G. DEHN: Proletarische Jugend. Berlin, Furche-Verlag, 1930. 31. D. RODIEK: Der bäuerliche Lebenskreis und seine Schule. Berlin, Deutsche Landbuchhandlung, 1933. 32. H. SCHNECKENBURGER: Das soziale Verständnis des Arbeiterkindes. Zeitschrift f. päd. Psychologie, t. XXXIV, 1933.

U c z e n i e s i ę:

33. W. WITWICKI: Psychologia. Lwów, Zakład Ossolińskich, 2 tomy. 34. J. WOJCIECHOWSKI: Wycieczalność i ćwiczenie sprawności zawodowych. Psychotechnika, t. V. 1931. 35. J. JOTEYKO: Znużenie. Warszawa, Skład gł. Książnica-Atlas, 1932. 36. A. L. HALL-QUEST: Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej. Warszawa—Lwów, Książnica-Atlas, 1932. 37. K. SOŚNICKI: Uczenie się pod kierunkiem. Oświata i Wychowanie, t. IV. 1932. 38. B. BIEGELEISEN: Analiza uwagi w świetle badań psychologicznych. Kwartalnik Psychologiczny, t. III, 1932. 39. J. SOKOŁOWSKI: Odrabianie lekcji w szkole powszechnej. Poznań, Wydawnictwo „Przyjaciela Szkoły”, 1933.

40. E. L. THORNDIKE: The fundamentals of learning. New York, Teachers College, 1932. 41. H. L. HOLLINGWORTH: Educational Psychology. New York—London, Appleton, 1933. 42. TH. M. ABEL: Primitive and child mentality. Kwartalnik Psychologiczny, t. V, 1934.

43. G. STÖRRING: Vorlesungen über Psychopathologie. Leipzig, Engelmann, 1900. 44. Tenze: Psychologie des menschlichen Gefühlslebens. Bonn, Cohen, 1916. 45. K. GRAUCOB: Über formale Eigenschaften des Denkens und der Sprache in der Reifezeit. Zeitschrift f. päd. Psychologie, t. 30, 1929. 46. O. KLEMM: Gedanken über Leibesübungen. Neue Psychologische Studien, t. V. 1930. 47. N. MARGINEANU: Beiträge zur Psychologie der Übung. Zeitschrift f. angewandte Psychologie, t. 39, 1931. 48. K. LEWIN: Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe. Kwartalnik Psychologiczny, t. II. 1931.

49. H. BOUCHET: L'individualisation de l'enseignement. L'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation. Paris, Alcan, 1933.

N a u c z y c i e l :

50. W. DZIERZBICKA: O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy. Lwów — Warszawa, Książnica-Atlas, 1926. 51. J. WŁ. DAWID: Dusza nauczyciela, Warszawa, 1927, wyd. 2. 52. H. ROWID: Psychologja pedagogiczna. Warszawa, Gebethner i Wolff, 1930, 2 wyd. 53. L. JAXA-BYKOWSKI: Figle i psoty młodzieży szkolnej. Kwartalnik Psychologiczny, t. IV. 1933.

54. W. DÖRING: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. Leipzig, Quelle und Meyer, 1925. 55. E. SPRANGER: Die Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle 1925. 56. G. KERSCHENSTEINER: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Leipzig, Teubner, 1930, 3 wyd.

P r z e d m i o t y n a u c z a n i a :

57. J. ZAWIRSKA: Wyjaśnianie zjawisk przyrodniczych przez dzieci. Polskie Archiwum Psychologii, t. III. 1930. 58. S. BALEY: Opracowanie wyników ankiet, dotyczących zainteresowań młodzieży. Polskie Archiwum Psychologii, t. V, 1932. 59. C. ŚWIDERKÓWNA: Obiektywne podstawy nauczania historii. Łódź 1933. 60. F. FELHORSKA i S. M. STUDENCKI: Plany i marzenia młodzieży o przyszłości. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1933. Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego.

61. J. DÜCK: Das geographische Interesse der Schüler. Zeitschrift f. päd. Psychologie, t. XII, 1911. 62. D. KATZ: Psychologie und mathematischer Unterricht. Leipzig, Teubner, 1913. 63. W. STERN: Die Erlernung und Beherrschung fremder Sprachen. Zeitschrift f. päd. Psychologie, t. XX, 1919. 64. O. KROH: Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1922. 65. O. TUMLIRZ: Pädagogische Psychologie. Leipzig, Klinkhardt, 1930. 66. F. HUND: Die wissenschaftliche Erziehung in den Naturwissenschaften. Mathematik und Physik. Handbuch der Pädagogik, t. III. Langensalza, J. Beltz, 1930. 67. W. O. DÖRING: Psychologie des Bildungsgutes. Leipzig, Dürr, 1933. 68. W. POPPELREUTER: Psychokritische Pädagogik. München, Beck, 1933.

69. J. PIAGET: La causalité physique. Paris, Alcan, 1927.

S a m o k s z t a l c e n i e :

70. M. KAREJEW: Wskazówki do samokształcenia. Warszawa, 1903. 71. M. WACHOWSKI: Z badań nad samokształceniem młodzieży. Muzeum, t. 45, 1930. 72. S. RUDNIAŃSKI: Technologia pracy umysłowej. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1923.

73. G. CORDES: Psychologische Analyse der Tatsache der Selbsterziehung. Berlin, Reuther und Reichard, 1898.

PSYCHOPATOLOGJA DZIECI I MŁODZIEŻY

napisał

DR. JAKÓB FROSTIG

WSTĘP.

1. Probierze normy. Zaburzenia psychiczne dzieciństwa, dojrzewania i młodości różnią się tem od psychologii dojrzałych, że występują w trakcie rozwoju życia psychicznego. W zależności od okresu rozwojowego przybierają rozmaite ukształtowania. Ocena zaburzeń psychicznych osobowości niedojrzałej wymaga nieco innych probierzy, aniżeli ocena tych samych objawów u dorosłych. Psychopatologia nie rozporządza bowiem opisowemi, przedmiotowo uzasadnionemi probierzami normy. Normalną jest dla psychopatologii osobowość psychiczna, która: 1) w obrębie swej grupy społecznej spełnia sprawnie swoje zadania życiowe, 2) działa w myśl wskazań instynktu samozachowawczego, płciowego i społecznego, 3) kieruje się w życiu codziennem zasadami zdrowego rozsądku, 4) nie wykazuje w swych zwyczajach, w sposobie zachowania i działania żadnych odchyłeń od normy zwyczajowej, przyjętej w danej grupie społecznej, 5) nie wykazuje w dostępnym sposobie przeżywania żadnych, dalej idących odchyłeń od zrozumiałego toku przebiegów psychicznych.

2. Przypadki krańcowe i graniczne. Nawet tak szeroko zakreślone pojęcie nienormalności nie zawiera jeszcze sądu o tem, czy dany stan jest patopsychiczny. Niewątpliwie probierze wy-

żej wymienione wystarczą zupełnie do oceny nienormalności stanów cięższych, wykraczających znacznie poza granice normy. Niewątpliwie jest nienormalny, psychicznie chory taki człowiek, nad którym społeczeństwo musi rozciągnąć opiekę, albowiem — nie umiając sprostać zadaniom życiowym — nie umie się samodzielnie utrzymać; nie jest psychicznie zdrowy i ten, który działa wbrew zasadom instynktu samozachowawczego i wbrew regułom zdrowego rozsądku. Trudności zaczynają się dopiero wtedy, kiedy mamy do czynienia z nieznacznymi odchyleniami od normalnego toku życiowego. Tylko intuicja i doświadczenie kliniczne pozwolą na odróżnienie zwyczajnego niedołęstwa życiowego od zaburzeń, powodujących niesprawność życiową. Trudno jest nieraz orzec, czy dany człowiek jest głupi w „fizjologicznem” tego słowa znaczeniu, czy też mamy do czynienia z nieznacznym niedorozwojem. Jedynie przy pomocy tych samych probierzy możemy orzec o tem, że pewne dziwactwa i pewne niezrozumiałości sposobu mówienia i toku przeżywania są następstwem stanów patopsychicznych. Wątpliwości i trudności, powstające wskutek w zględności probierzy stanów nienormalnych, tyczą się jedynie pewnego zakresu zaburzeń patopsychicznych. Nie-

mniej bogactwo życia psychicznego jest tak duże, struktura osobowości psychicznej tak skomplikowana, skala odchyłań tak rozległa, że dążenie do stworzenia jednolitej, opisowej normy „zdrowia” psychicznego wydaje się niedoścignionym, a może — niedorzecznym ideałem (Jaspers).

3. Nienormalność, nadprzeciętność, genialność. Szczególnie jaskrawo występują trudności w ocenie stanów patopsychicznych przy opisie procesów psychicznych nadprzeciętnych i genialnych. Procesy psychiczne, prowadzące do nowych, twórczych produkcji duchowych, są często dla innych niezrozumiałe w toku i sposobie przebiegania. Także probierze wymienione pod 2), 3) i 4) zawodzą, albowiem życie nadprzeciętnych i genialnych jest często dziwaczne, nie odpowiada linjom zdrowego rozsądku, sprzeczne jest z nakazami instynktu samozachowawczego, wykazuje zбочenia instynktu płciowego (Birnbaum, Prinzhorn, Kretschmer) i zaburzenia uczuć społecznych. Pozostaje w tych wypadkach jedynie probierz, wymieniony pod 1): probierz wartości produkcyjnej tworu i pracy. Ale i ten probierz może zawodzić przy tworach sztuki. Tu nieraz trudno jest odróżnić twór chorego umysłu od twórcy niektórych kierunków sztuki plastycznej (Prinzhorn). Także w okresie dojrzewania wytwarza się niekiedy niespodziewana, nagła i błyskotliwa twórczość, która może być zarówno zapowiedzią przyszłej nadprzeciętności, jak i zaczynającej się choroby psychicznej.

4. Probierze normy i nienormalności u dzieci. Jeżeli przy ocenie zaburzeń psychicznych u dorosłych nasuwają się psychopatologii tak duże trudności, to ocena tych zaburzeń u dziecka jest jeszcze trudniejsza. Te wszystkie fenomeny psychiczne i instancje duchowe, które u dorosłych tworzą podkład dla oceny normalności, znajdują się u dziecka w ciągłym rozwoju, ulegają w miarę dojrzewania rozmaitym przekształceniom.

Dziecko nie zna jeszcze zadań życiowych, a wychowanie i szkoła powinny w trakcie dojrzewania nauczyć je rozumienia tych obowiązków, wychować je do sprawnego i społecznego wywiązywania się z tych zadań. Sprawność życiowa rośnie więc w miarę rozwoju, a sposób przystosowania się do zadań życiowych zmienia się z roku na rok. Także instynkty samozachowawcze, płciowe i społeczne, wprzód niepewne i niewyraźne, często nazewnątrz niewidoczne, kształtują się w sposób dojrzały dopiero w wieku pokwitania. Instancje zdrowego rozsądku dojrzewają późno, rozwijają w pełni swoje nakazy dopiero po ukończeniu wieku pokwitania. Życie psychiczne jest w wieku dziecięcym i w okresie dojrzewania różne od przeżywania dorosłych, różne także w rozmaitych okresach rozwoju. Normy przeżywania, ustalone dla dorosłych, nie mogą w żaden sposób stanowić probierzy dla okresu dzieciństwa i młodości.

5. Prawo biogenetyczne. Rozwój osobowości psychicznej od jej niemowlęctwa aż po ukończenie dojrzewania jest ujęty w pewne prawidłowości; zależy w pierwszym rzędzie od prawidłowości w budowie komórki rozrodczej, spełnia się w każdym gatunku jako program dziedziczny, przekazany przez przodków. Ontogeneza jest powtórzeniem filogenezy (zob. Enc. Wych. t. I, str. 234). Dojrzewanie odbywa się etapami, które w skrócie powtarzają etapy rozwoju ludzkości, od sposobu przeżywania i myślenia małp antropoidalnych — poprzez okresy psychicznej organizacji pierwotnej — ku dojrzałości kulturalnej. Zmiany te bieżą równolegle ze zmianami, zachodzącymi w dojrzewającym organizmie cielesnym i są z niemi sprzężone. Na każdym etapie rozwojowym pojawiają się równocześnie, synchronicznie pewne oznaki dojrzałości fizycznej i psychicznej. Monakow i Mourgue przyrównują tę realizację dziedzicznego programu rozwojowego do realizacji partytury

muzycznej. Wykonanie będzie wtedy doskonałe i sprawne, gdy we właściwym, dokładnie oznaczonym czasie pewne instrumenty odezwą się równocześnie, a inne w kolejności czasowej, dokładnie oznaczonej partyturą. Prawidłowość gry będzie zaburzona, jeżeli pewne instrumenty odezwą się za wcześnie, a inne za późno, jeżeli jedne będą grały zbyt silnie, a inne w czasie, oznaczonym partyturą, wogóle się nie odezwą. Podobnie i w rozwoju osobowości biopsychicznej może ustrój osiągnąć swoją doskonałą zdolność pełnienia funkcji życiowych tylko wtedy, o ile wczas i w sposób prawidłowy rozwiną się jego narządy fizyczne i psychiczne. Życie psychiczne sprężone jest szczególnie z rozwojem układu nerwowego i gruczołów dokrewnych, i od prawidłowości rozwoju tych narządów zależy prawidłowość rozwoju psychicznego.

6. Konstytucja i konstelacja. Ale rozwój życia psychicznego jest nie tylko powtórzeniem rozwoju gatunkowego. Gdyby tak było, byłby rozwój życiowy dzieci, chowanych w idealnie równych warunkach, bliźniaczko do siebie podobny. W komórce rozrodczej złożone są nie tylko cechy gatunkowe, ale także dziedziczne cechy osobnicze. Te cechy osobnicze rozwijają się niezależnie od warunków zewnętrznych, objawiają się w sposobie odczuwania i myślenia, w charakterze osobowości psychicznej, wchodzą w fenotyp danego osobnika, stanowią jego wrodzoną indywidualność. Wszystkie cechy gatunkowe i osobnicze, złożone w komórce rozrodczej, rozwijające się programowo od wewnątrz, kształtujące się wskutek dziedzicznych podniet endogenicznie, określamy jako konstytucję (zestrój) osobowości.

Rzecz jasna, rozwój osobowości biopsychicznej zależy nie tylko od podniet dziedzicznych, ale także i od podniet, pochodzących od zewnątrz, od podniet egzogenicznych. Ustrój fizyczny, ażeby się rozwinął, potrzebuje n. p. odpowiedniego po-

żywienia, osobowość psychiczna odpowiednich przeżyć. Zaniedbana inteligencja i niećwiczone pamięć marnieją. Wszystkie czynniki, które budzą drzemające w ustroju załączki rozwojowe, albo też kształtują w wychowaniu lub w innych zdarzeniach życiowych egzogenicznie osobowość psychiczną, określamy jako czynniki konstelacyjne (Hofmann).

7. Ogólna patologia zaburzeń psychicznych. Zaburzenia psychiczne powstają z przyczyn endogenicznych albo egzogenicznych, albo też ze splotu przyczyn endogeniczno-egzogenicznych.

Endogenicznie może przyczyna zaburzeń psychicznych leżeć: a) w nieprawidłowej, wadliwej strukturze komórek rozrodczych, b) w schorzeniu (n. p. zatruciu alkoholem) komórki rozrodczej. W obu wypadkach przychodzi do opóźnionego, nierównomiernego albo wadliwego rozwoju osobowości biopsychicznej. Zaburzenia endogeniczne są więc zawsze zaburzeniami konstytucji; wpisane są już od chwili poczęcia w program dziedziczny ustroju. Zaburzenia endogeniczne mogą się też pojawiać późno, n. p. w okresie dojrzewania, o ile wytworzą się w ustroju tego rodzaju warunki, które utrudnią dalszą synchronizację rozwoju.

Przyczyny egzogeniczne dzielą się na: a) przyczyny cielesne, uszkadzające rozwój układu nerwowego i gruczołów dokrewnych i b) przyczyny psychiczne, uszkadzające rozwój psychiczny osobowości od pierwszych chwil przeżywania aż po dojrzałość kulturalną. Rozmiar, głębia i ciężkość uszkodzenia zależy: 1) od ciężkości i charakteru uszkodzenia, 2) od czasokresu rozwojowego, w którym nastąpiło uszkodzenie. Najgłębsze ślady cielesne pozostawia uszkodzenie układu nerwowego w okresie płodowym i w pierwszych latach okresu pozapłodowego. Również urazy psychiczne dzieciństwa spaczają znacznie silniej rozwój osobowości, aniżeli późniejsze.

Jedynie w przypadkach krańcowych możemy winić wyłącznie przyczynę endo- względnie egzogeniczną o spowodowanie stanu chorobowego. W ogromnej większości wypadków stwierdzamy wzajemny wpływ obu czynników. Przypuszczamy, że istnieje w takich razach chorobliwe pogotowie konstytucyjne, które przy odpowiedniej i w odpowiednim czasie powstającej konstelacji podnieć fizycznych czy psychicznych prowadzi do ujawnienia stanu chorobowego. Jeżeli pogotowie konstytucyjne jest bardzo znaczne, wystarczy nieraz przy odpowiedniej konstelacji zwyczajna podniecia, ażeby sprowokować objawy chorobowe. Tam, gdzie pogotowie jest małe, musi przyczyna egzogeniczna mieć pewne nasilenie, stanowić uraz chorobowy.

8. Ogólny podział zaburzeń psychicznych. Poniższy podział zaburzeń psychicznych nie odpowie teoretycznym założeniom psychopatologii. Przedewszystkiem dlatego, że w praktyce mamy do czynienia z chorem i

dziećmi, a nie z pojedynczymi zaburzeniami. Na ukształtowanie zaś osobowości psychicznej dziecka wpływa tyle rozmaitych czynników, że obserwując je, ażeby zrozumieć dany przebieg chorobowego przeżycia, musi w każdym wypadku zosobna wczuć się w sposób przeżywania i strukturę psychiczną dziecka. Podzielimy więc ze względów dydaktycznych i z całego szeregu względów praktycznych dzieci nienormalne na następujące grupy:

1) Dzieci psychopatyczne, u których przyczyną nienormalności są ułomności psychiczne.

2) Dzieci nerwowe, u których przyczyną zaburzeń jest słabość osobowości psychicznej.

3) Dzieci psychicznie niedorozwinięte; przyczyna nienormalności tkwi w zaburzeniach rozwojowych układu nerwowego.

4) Dzieci psychicznie chore; normalnie rozwijające się życie psychiczne tych dzieci zaburza proces choroby.

DZIECI PSYCHOPATYCZNE.

9. Istota psychopatji. Istotą psychopatji jest: 1) trwałe, zbyt silne albo też zbyt słabe występowanie pewnych rysów i właściwości usposobienia, instynktów i charakteru, 2) oporność rysów i właściwości psychopatycznych na wpływy zewnętrzne: przeżyć i wychowania, 3) dysharmonja osobowości psychicznej wskutek niemożności wewnętrznego wyrównania rozbieżnych tendencji psychicznych. Ponieważ psychopatyczne rysy i właściwości osobowości psychicznej nie mogą być ukształtowane przez wychowanie, względnie urobione przez życie, stanowią trwałą wadę albo ułomność osobowości.

Następstwem wadliwości psychopatycznych jest: a) niemożność dostosowania się do zewnętrznych warunków życiowych, b) trudność współżycia z otoczeniem, c) konflikty wewnętrzne i reak-

cje chorobliwe, występujące przy zderzeniu z rzeczywistością, d) częste konflikty życiowe.

10. Przyczyny psychopatji. Przyczyną psychopatji jest — prawdopodobnie — wadliwa struktura dziedziczna. Pewne właściwości psychiczne, a nawet całe zespoły tych właściwości dziedziczą się z pokolenia na pokolenie, niezależnie od całokształtu osobowości psychicznej. Widzimy bowiem te same cechy psychopatyczne, występujące w obrębie tej samej rodziny, na tle zupełnie różnych charakterów. Przypuszczamy, że właściwości psychopatyczne posiadają większą siłę rozwojową, aniżeli inne wrodzone cechy, że rozwijają się przebiegowo, niezależnie od przeżyć i często wbrew wpływom wychowania.

11. Właściwości psychopatyczne a całokształt osobowości psychicznej. Sto-

sunek osobowości psychicznej do jej wady czy ułomności psychopatycznej zależy od charakteru i treści rysów psychopatycznych, od siły, odporności i organizacji charakteru. Zachodzą następujące możliwości tego stosunku: a) osobowość psychiczna wie o swojej ułomności, potępia ją, stara się wady usunąć, albo przez odpowiednie zachowanie skompensować; b) — r o z u m i e ją i w danej sytuacji życiowej stara się w miarę możliwości powściągnąć jej następstwa, względnie ukrywać swe ułomności przed innymi; c) — n i e r o z u m i e ją c swej ułomności, działa w myśl swych wad i swych psychopatycznych zamierzeń; d) — idzie ś w i a d o m i e w służbę psychopatycznych tendencji i zamierzeń.

12. Znaczenie czynników konstelacyjnych, reakcje. Tam, gdzie konstelacja życiowa jest tego rodzaju, że przeciwstawia się realizacji zamierzeń psychopatycznych, albo gdzie z powodu ułomności utrudnione jest jej opanowanie, przechodzi do chorobliwych odpowiedzi na daną sytuację życiową, do r e a k c y j p s y c h o p a t y c z n y c h. Przeżycie, względnie konstelację przeżyć, która wywołała reakcję, określamy jako uraz psychiczny.

13. Wady psychopatyczne. U dzieci-

ka spostrzegamy zazwyczaj więcej wad, aniżeli u dorosłych. Jest to poniekąd i teoretycznie uzasadnione. W dzieciństwie i młodości właściwości charakteru są jeszcze surowe, nie zrównoważone; nie zharmonizowały się w drodze powolnego dostosowywania się do zadań szkoły i życia. Osobowość nie zdołała jeszcze — poprzez doświadczenia życiowe, stłumienia, rozczarowania i powodzenia — zorganizować nadrzędnych instancji rozsądku i poglądu na świat. Sam proces dojrzewania, w ciągłych próbach synchronizacji i uzgadniania potrzeb życiowych z reminiscencjami filogenezy, niejednokrotnie d y s h a r m o n i z u j e życie psychiczne dziecka, ujawniając jego odziedziczone wady. Typowa jest przecież dysharmonizacja życia psychicznego w okresie pokwitania.

Wady psychopatyczne stanowią najślabszy stopień psychopatycznych zaburzeń. Osobowość dziecka wciąga je wcześniej w organizację psychiczną. To też już w okresie szkolnym występują one jako wady o s o b o w o ś c i i nadają ton decydujący charakterowi dziecka. Scholz zestawiał tablicę wad, wychodząc z pewnych teoretycznych założeń. Ponieważ tablica ta daje dobry praktyczny przegląd wad dziecięcych, podajemy ją poniżej (tabl. 1).

Tabl. I. Wady dziecięce wedle Scholtza:

- | | | |
|------------------------------------|---|--|
| A. Wady uczuć i woli. Dzieci: | | |
| 1. smutne | 6. swawolne | 11. niedołążne |
| 2. wrażliwe | 7. zarozumiałe | 12. miękkie i płacliwe |
| 3. kapryśne | 8. uparte | 13. cieszące się z nieszczę-
ściami drugich |
| 4. lękliwe | 9. próżne | |
| 5. bezradne | 10. zuchwale głośnie | |
| B. Wady wyobrażenia. Dzieci: | | |
| 14. głupie | 18. przedwcześnie dojrzałe | |
| 15. roztargnione | 19. pełne fantazji, ubogie w fantazję | |
| 16. nieuważne | 20. ciekawskie (i „cielęco tajemnicze”) | |
| 17. leniwe | 21. nieporządne, nieczyste, pedantyczne | |
| C. Wady uczuć i działania. Dzieci: | | |
| 22. niespokojne | 27. oszukujące i złodziej-
skie | 31. okrutne |
| 23. niezgrabne | 28. nieusługne | 32. bezwstydne |
| 24. głupawe | 29. zawistne | 33. z pędem do niszczenia |
| 25. pożądlive | 30. złośliwe | 34. kłamliwe |
| 26. zbierające przedmioty | | 35. wybuchowe |

Scholtz podzielił schemat powyższy na podgrupy, którym, idąc po linii podziałów Wundtowskich, nadał rozmaite podtytuły. Ponieważ utrudniają one jedynie orientację, zostały więc w tablicy wad opuszczone. Homburger podnosi słusznie, że brak w niej tych wszystkich wad, które uwidoczniają się dopiero podczas rozwiązywania zadań albo w chwili konfliktu z grupą społeczną. Niema więc w niej takich wad, jak „fałszywość”, „bezlitosność” i t. p. Pamiętać należy, że wszystkie wyżej wymienione wady mogą być wtórne, że wyrastają często na skrzyżowaniu rozmaitych prądów, wchodzących w utkanie osobowości psychicznej, że mogą być następstwem wychowania. Kł a m l i w o ś ć może przy badaniu rodowodu okazać się dziedziczną, może być jednak wtórnym objawem zbyt żywej fantazji lub też skłonności do fałszywych przypomnień; może być następstwem zapoznawania rzeczywistości i wreszcie może powstać wskutek stosunków szkolnych lub domowych, zmuszających dziecko do kłamania. Lekarz i wychowawca, chcący sobie wyrobić zdanie o możliwości usunięcia wady i wyrokować o przyszłości dziecka, musi uwzględnić: 1) czy wada ta jest dziedziczna, 2) czy wada jest pierwotna, czy przejawia się stale w każdej sytuacji, czy też pokazuje się jedynie w pewnych konstelacjach, 3) czy istnieją motywy psychiczne albo cielesne, które w z r o z u m i a ł y s p o s ó b uzasadniają wadliwe zachowanie się dziecka. R o z t a r g n i e n i e dziecka może być następstwem: a) zmęczenia, b) zbyt żywego życia wewnętrznego, odrywającego uwagę od rzeczy zewnętrznych, c) zajęcia się jakimś aktualnym przeżyciem wewnętrznym, absorbującym chwilowo całą uwagę dziecka, d) następstwem zbyt-niej żywości uwagi albo ogólnej żywości usposobienia, e) pierwotnej, leżącej w konstytucji, niezdolności do koncentracji.

Tylko objaw, wymieniony pod e), należy uważać za stałą p s y c h o p a t y c z n ą wadę osobowości.

14. Wady a wychowanie. Niema dziś pewnych proberzy, przy pomocy których potrafilibyśmy odróżnić pierwotną, wrodzoną, nieusuwalną wadę od wtórnej, nabytej. Wiedza musi narazie powierzyć to rozróżnienie zdolnościom psychologicznym, intuicji i przenikliwości poszczególnego lekarza czy nauczyciela.

Rozróżnienie to jest bardzo ważne; od niego bowiem zależy dalszy kierunek wychowania. Do wady dziecka można dwojako podejść: a) jeżeli jest pierwotna, należy ją zorganizować, zastanowić się nad tem, czy można ją wciągnąć w służbę jakiegoś celu życiowego, znaleźć dla niej racjonalne łożysko psychiczne. W okresie dojrzewania należy uświadomić jej istnienie dziecku, nałożyć nań obowiązek przeciwdziałania jej następstwom; zmobilizować niejako przeciwko niej całą osobowość psychiczną, i w ten sposób unieszkodliwić jej skutki; doradzić wreszcie wybór zawodu, w którymby rozpoznana wada psychopatyczna nie przeszkadzała; b) jeżeli jest wtórna, należy usuwając motywy, postępować wedle ogólnych reguł pedagogicznych.

Ale i p i e r w o t n e wady osobowości dziecka nie rokują źle o przyszłości dzieci. „Dziedziczny program” rozwojowy nie jest u dojrzewającego dziecka jeszcze wyczerpany; mogą nastąpić reorganizacje, przesunięcia przebojowych, dziedzicznych walorów. Nawet wady dziedziczne mogą w trakcie rozwoju zniknąć. Widzimy nieraz, że z tygla pokwitania wychodzi inny, lepszy człowiek, który mile rozczarował rodziców, a zupełnie skompromitował pesymistyczne proroctwa nauczycieli.

15. Ułomności psychopatyczne. Ułomności psychopatyczne sięgają stale najgłębszych pokładów osobowości i nie dają się łatwo poprawić. Podziały tych zaburzeń psychicznych są najrozmaitsze; zależą najczęściej od teoretycznego założenia ich twórców. Upraszczając schemat Kahna, podzielimy je

na ułomności: 1) popędów i instynktów, 2) ułomności, 3) charakteru.

16. Ogólna ułomność popędów i instynktów. Ogólną ułomność popędów i instynktów stwierdzamy wtedy, kiedy pędliwe pożądania i czynności instynktowe biorą górę nad nakazami zdrowego rozsądku, zwyczaju, etyki i uczuć religijnych. Ułomność ujawnia się w głębokich, ślepych, nieumotywowanych przywiązaniach lub w nieprzewyciężonej niechęci, w nagłych, nieumotywowanych pożądaniach pewnych przedmiotów, w odrazie do innych, oraz w nieracjonalnym stosunku do sytuacji życiowych, których aprobata albo zaprzeczenie rozumiałe jest li tylko na podstawie ślepego podszeptu instynktu. Wszystkim tym chęciom i pożądaniom, niechęciom i odrazom daje dziecko wyraz, wbrew swemu lepszemu, trzeźwemu przekonaniu; realizuje je pod nicodpartym, wewnętrznym przymusem. W sposobie pracy dzieci takie są ogromnie nierówne; wybuchy impulsów miotają nimi jak piłką. Łatwo przychodzi do konfliktu z wychowawcami, ze szkołą i z rodziną, a często z prawem. Okresowo ogarnia je nieprzewyciężona niechęć do pracy oraz pęd do wędrowki; impulsywne chęci posiadania przedmiotów prowadzą nierzadko do kradzieży.

Los i rozwój zależy od zdolności do powstrzymania pędów, od stopnia wrodzonej i nabytej trzeźwości rozsądku, od innych, wrodzonych i nabytych cech charakteru. W lżejszych wypadkach może wychowanie nałożyć cugle zbyt silnym objawom tej ułomności.

17. Zboczenia płciowe. Problem zboczeń płciowych w wieku dziecięcym, przed ukończeniem dojrzałości płciowej, stał się, dzięki psychoanalizie, jedną z najbardziej namiętnie dyskutowanych tez w psychopatologii dziecka. Nauka z przed okresu psychoanalitycznego twierdziła, że popęd płciowy pojawia się dopiero w okresie dojrzewania płciowego. Freud natomiast doszedł do przekonania, że popęd, związany z aktem płciowym i funkcją generacyjną, czyli —

w terminologii Freuda — popęd g e n i t a l n y jest końcową fazą szeregu filogenetycznie zrozumiałych przeobrażeń, które popęd ten przechodzi w dzieciństwie. Musimy więc odróżnić odcinek p r z e d g e n i t a l n y popędu płciowego, w którym popęd płciowy nie jest jeszcze podporządkowany aktowi rozrodczemu i aktualizuje się „w p o p e d a c h c z ę ś c i o w y c h”. Popędy częściowe ujawniają się w całym szeregu objawów życia psychicznego, które są dla oka dorosłych niepłciowe, a dopiero badanie psychiczne wykazuje ich płciowe zabarwienie. Do objawów popędu częściowego należą: 1) ciekawość płciowa, 2) potrzeba obnażania części rodnych (ekshibicjonizm), 3) pasywność z płciowo zabarwioną tendencją do cierpienia (masochizm), 4) płciowo zabarwione okrucieństwo (sadyzm), 5) pożądliwe, szczególnie zabarwione łakomstwo, i inne zaburzenia, związane z jedzeniem (popęd oralny), 6) szczególne zainteresowanie dla wydzielin własnego ciała (popęd analno-erotyczny), 7) chorobliwa próżność z wyłącznym, erotycznym zainteresowaniem dla własnego ciała (narcyzm). Szkoła psychoanalityczna znajduje te popędy częściowe u każdego dziecka i, uważając je za normalne składowe rozwoju, dochodzi do paradoksalnej tezy, że wszystkie dzieci są „polimorficznie zboczone”. Ze stopienia się z sobą popędów częściowych okresu przedgenitalnego i z podporządkowania ich funkcji rozrodczej — wyłania się dojrzały popęd genitalny. Ponieważ, wedle psychoanalizy, dziecko jakoby „ukrywa” swoje perwersyjne zachcianki, a psychoanaliza dochodzi do swoich wniosków głównie drogą interpretacji symbolów (zob. Enc. Wych. t. I, str. 206—7), wydaje się sprawa przedgenitalnej organizacji płciowej dziecka na razie niezupełnie wyjaśniona. Nie ulega natomiast wątpliwości, że wszystkie wyżej wymienione objawy zboczeń płciowych spotykamy u dzieci psychopatycznych, często w formie bardzo wyraźnej. Wedle

Freuda zboczenia płciowe dorosłych powstają nie z dosyту płciowego, ale z zahamowania dojrzewania płciowego. Nie ulega też wątpliwości, że rozmaite tendencje zboczeniowe, które obserwujemy u dzieci, mogą w okresie pokwitania zniknąć. O ile okres ten przetrwają, zamieniają się na ułomność stałą.

Również i h o m o s e k s u a l n e, równo-płciowe nastawienie jest w dzieciństwie częstsze, aniżeli później. W dzieciństwie nie przybiera ono form genitalnych, które nastawienia te czyniły dawniej przedmiotem konfliktu karnego i dziś jeszcze pociągają za sobą znaczne przykrości społeczne. Zdaje się być słusznym, że w okresie przedgenitalnym przedmiotem wzruszeń uczuciowych mogą być zarówno osoby równopłciowe, jak i różnopłciowe. Podobnie jak narządy płciowe w każdym ustroju są założone biseksualnie, tak i nastawienie płciowe dzieci, z początku b i s e k s u a l n e, nabiera dopiero w okresie pokwitania jednoznacznego, równopłciowego zabarwienia. W dzieciństwie natomiast rzadkie jest jednoznaczne, równopłciowe odczuwanie. Prawdziwy homoseksualizm wyłania się wyraźnie dopiero po okresie pokwitania.

Psychoanaliza podkreśla szczególnie mniemanie, że zaburzenia popędu płciowego powstają wskutek „urazów płciowych”. U początku zbaczającego popędu, w okresach wczesnego dzieciństwa, napotyka na przedwczesne przeżycia płciowe (homoseksualne uwiedzenie dziecka, skatowanie, przeżycia nierządne). Uważa przeżycia te za przyczyny zboczenia. Wydaje się jednak, że psychoanaliza przecenia znaczenie urazu, albowiem zupełnie podobne urazy spotykamy w historii płciowo-niezboczonych, którym „urazy” te nie zaszkodziły. Widocznie potrzebne jest do ujawnienia zboczeń pogotowie psychopatyczne. Uraz rozwija załączki konstytucyjnych nieprawidłowości i dopiero w ten sposób wytwarza zboczenie.

18. Onanizm. Onanizm (masturbacja) jest przejawem skomplikowanym; powstaje na tle najrozmaitszych przeżyć i różnych charakterów. Należy wyraźnie podkreślić, iż nie musi być wyrazem osobowości psychopatycznej. Już w dzieciństwie, a szczególnie w okresie pokwitania spotykamy, wraz ze wzmagającym się popędem płciowym, okresy masturbacji, które w żadnej mierze nie pozwalają jeszcze źle rokować o przyszłości dziecka. W popularnych broszurach przeceniają ogromnie niebezpieczeństwo onanizmu i z fałszywie pojętego obowiązku pedagogicznego straszą dzieci groźnemi następstwami tej wady, n. p. utratą pamięci, „wysychaniem szpiku”, „rozmiękczeniem mózgu” i t. p. Okazuje się, że tego rodzaju broszury i pisma wywierają znacznie gorszy wpływ psychiczny, aniżeli masturbacja.

Masturbacja występuje w silniejszej mierze u osobowości o wybujałych instynktach płciowych, u nieśmiałych i trwożliwych, u dzieci o wybujałej fantazji płciowej i u pobudliwie nerwowych. Niebezpieczeństwa masturbacji są następujące: 1) wzmagają ona fantazję płciową; 2) ułatwia zaspokojenie idealne. Dziecko, przyzwyczajone do obcowania płciowego z ideałami fantazji, z trudnością znajduje sobie w rzeczywistości odpowiedniego partnera, względnie partnerkę, albowiem rzeczywistość odbiega od ideałów fantazji; 3) staje się nieśmiałe i trwożliwe wobec płci przeciwnej, wogóle traci na przebojowej sile życiowej, albowiem instynkt płciowy, znajdując zaspokojenie w aktach onanistycznych, nie ma w sobie tej siły napędnej, co u innych; 4) u skrupulatnych powstają wyrzuty sumienia i uczucia wstydu, które wespół ze zaślizszaniami lub przeczytaniami wiadomościami o niebezpiecznych skutkach onanii tworzą głębokie poczucie małej wartości. Dziecko oczekuje ciągle następstw, nie dowierza swojej pamięci i swoim zdolnościom, zajęte jest ciągle walką przeciwko nałogowi.

Im zdrowsze jest dziecko, tem szybciej i tem łatwiej otrząsa się z powyżej wymienionych skutków. Im silniejsze jest podłoże psychopatyczne, tem wybitniejsze są wyżej wymienione skutki onanii. U pobudliwych i płciowo podnieconych może onania prowadzić do okresowego lub stałego ekscesywnego nałogu, który z powodu nadużycia płciowego doprowadza nieraz do zahamowania tempa rozwojowego.

Jako wada psychopatyczna może onanizm wystąpić u autystycznych i chłodnych psychopatów; odznacza się wtedy tem, że aktowi onanistycznemu nie towarzyszą ilustrujące je obrazy fantazji i że wyczerpuje się on w czysto cielesnem zadowoleniu. Nie mając żadnego obiektu, nie stanowi namiastki aktu płciowego. Ta pierwsotna forma onanii utrzymuje się często przez całe życie, a nie pociąga za sobą żadnych skutków psychicznych i intelektualnych.

Bezwstydna, ekscesywna masturbacja może być objawem: 1) ekshibicjonizmu; 2) występuje u niedorozwiniętych psychicznie w okresach podniecenia płciowego; 3) w początkach schizofrenji (zob. później). Wychowanie odgrywa w kwestji onanii ogromną rolę. Rozumne i spokojne uświadomienie może usunąć następstwa psychiczne onanii; natomiast straszenie, potępienie i zakazy nietylko nic nie pomagają, ale wzmagają jeszcze uczucia małej wartości. Przy odpowiednim takcie i dyskrekcji można przeprowadzić dojrzewającego przez jego fazę onanistyczną bez żadnych szkód dla osobowości psychicznej i dla jego przyszłej siły płciowej.

19. Ułomności usposobienia. Ułomności usposobienia są związane z budową ciała i stanowią tę grupę rysów psychopatycznych, które najtrudniej przez wychowanie opanować. Podzielimy je wedle Kahna na następujące grupy:

1) Dzieci hipertymiczne mają zbyt żywe usposobienie. Cechują je: roztargnienie z powodu zbyt-niej czujności uwagi, zwiększona pręż-

ność afektu, łatwe przeskakiwanie z tematu na temat, zwiększona ruchliwość.

W obrębie tego usposobienia możemy odróżnić rozmaite odcienie: a) dzieci z b y t ż y w e, wiecznie niespokojne, wiercą się ciągle, dłubią scyzorykiem, rozdzierają papiery, podpowiadają, robią uwagi, wiecznie się śpieszą, a nic nie jest na czas zrobione; b) dzieci z b y t p o b u d l i w e są bardziej, aniżeli tamte, wrażliwe na podniety otoczenia. Przy najmniejszej naganie, przy każdym rzeczywiście albo pozornie obraźliwym słowie czerwieni się albo bledną, i długo noszą w sobie podniecenie, łatwo popadają w afekt, ale gniew ich jest raczej skierowany nawewnątrz; c) dzieci e k s p l o z y w n e, u których afekt, pod wpływem jakiegoś zewnętrznego przeżycia, błyskawicznie narasta i wyładowuje się w natychmiastowej, agresywnej czynności. Pod wpływem jakiejś obrazy lub odmowy dzieci te rzucają się z pięściami na otoczenie, niszczą i rozdzierają wszystko, co się znajduje w ich pobliżu. Inne odcienie tych typów tworzą dzieci o b r a ż l i w e i k ł ó t l i w e.

2) Dzieci atymiczne wykazują zmniejszoną wrażliwość psychiczną, małą inicjatywę i powolne tempo ruchowe. Należą tu: a) dzieci f l e g m a t y c z n e, ociężałe, powolne i tępe, o zmniejszonej zdolności odczuwania, niemrawo-bezbarwne; b) dzieci b e z l i t o s n e, twarde i zimne; c) dzieci o c h w i e j n e m usposobieniu; raz wesołe i podniecone, innym razem smutne i apatyczne. Wśród dzieci tych odróżnić musimy dwa odcienie: takie, u których przyczyny zmian w usposobieniu pochodzą od zewnątrz: pochwała wywołuje ekstatyczną wesołość; nagana spycha w otchłań rozpachy — i takie, u których okresy wesołości i smutku przychodzą endogenicznie i są niezależne od motywów psychicznych.

Los i rozwój dzieci o ułomnem usposobieniu zależy od stopnia nasilenia ich wady i od innych właściwości

charakteru, oraz od wychowania. Uspokojenie zmienić nie można. Powinien więc wychowawca ograniczać jedynie następstwa tej wady, a energię, objawiającą się w ułomności, zużywać na praktyczne, życiowe prace. Dzieci hipertymicznych nie należy krępować zbyt, a ich ruchliwość skierować w dziedzinę sportu oraz takich zajęć, w których niepokój ruchowy mógłby się wyładować w sposób skoordynowany i właściwy. Za wybuchy nie trzeba czynić odpowiedzialną osobowość ucznia. Zrozumienie i przebaczenie — naturalnie wtedy, o ile to nie nadwyręża autorytetu szkoły — może przyczynić się bardziej do opanowania stanu, aniżeli groźby i nagany. U dzieci atymicznych można nieraz wyzyskać ich zdolności refleksyjne do stworzenia zwartego poglądu na świat; u chwiejnych w usposobieniu musi tendencja wychowawcza iść w kierunku wytworzenia „stoickiego” dystansu do przeżyć. Najgorsze rokowanie dają dzieci zimne, okrutne i twarde. O ile rysy te łączą się ze wzmoczoną aktywnością i małym wykształceniem zahamowań etycznych, to — w zależności od konstelacji życiowej — może los zaprowadzić je bardzo wysoko albo bardzo nisko. Z takich dzieci wyrastają często przestępcy.

Inne typy tej grupy mogą, przy odpowiedniej konstelacji, szczególnie przy troskliwej opiece i dobrych warunkach materialnych, przejść względnie spokojnie przez życie. Pozostawione same sobie, prędzej czy później popełniają błędy życiowe, wynikające z ich — różnego od innych członków grupy społecznej — tempa życiowego, oraz dlatego, że pożył z obraźliwymi, kłótliwymi, eksplozywnymi rodzi ciągłe konflikty.

20. Ułomności charakteru. Ułomności charakteru uwidoczniają się w swych najprostszych formach: 1) w stosunku do świata zewnętrznego; 2) w samopoczuciu; 3) w sposobie oceniania i doceniania drugich; 4) w sposobie tworzenia planu życiowego i dostosowywania się do zadań życiowych; 5) w re-

akcji osobowości na wpływy otoczenia (Kahn). Rozpoznanie wad charakteru jako pierwotnej ułomności psychopatycznej jest szczególnie trudne, a w wypadkach granicznych często niemożliwe.

Pierwotnymi ułomnościami psychopatycznymi, wpływającymi na kształtowanie się charakteru, są: 1) stopień wewnętrznej odrębności i samowystarczalności psychicznej, czyli stopień autyzmu; 2) poczucie siły wewnętrznej i związane z nią potrzeby ekspansywne: stopień pierwotnej steniczności.

A u t y z m jest to tendencja osobowości do rozwijania planów życiowych w sensie odziedziczonego programu życiowego. Ludzie tacy urządzają sobie życie nie tak, jak im nakazuje aktualna sytuacja życiowa, ale tak, jak im nakazuje ich „zew krwi”. Pewien stopień autyzmu tworzy stały składnik osobowości psychicznej; gdyby go nie było, nie byłoby oryginalności życiowej, ani też pierwotnych różnic charakteru. Chorobliwym staje się wtedy, jeżeli realizacja dziedzicznych planów życiowych zderza się z aktualną sytuacją życiową. Autyści nie umieją się dostosować w programie życiowym do aktualnej sytuacji i do planów swej grupy społecznej. Dalsze ich zachowanie zależy od stopnia steniczności. Steniczne charaktery dążą z niezłomną energią do realizacji swoich planów. Losy ich są zależne od jakości planów i od stopnia inteligencji. Steniczni autyści mogą, przy odpowiedniej konstelacji życiowej, stanąć na czele narodu i ludzkości, stworzyć w sztuce i nauce nieśmiertelne wartości. Równie łatwo mogą się znaleźć na psychopatycznym skrzydle życia. Przypadek i wychowanie odgrywa tu niepoślednią rolę.

Wśród dzieci ułomnych pod względem charakteru rozróżnimy znowuż cały szereg typów.

1) Dzieci autystyczno - steniczne, przeceniające siebie a niedoceniające drugich; ich celem jest potrzeba mocy i panowania i bezwzględna dążność do realizacji pla-

nu życiowego. Nie mają żadnego respektu przed niczym i przed nikim; nie można w nich wychować poszanowania dla nakazów społecznych, etycznych czy religijnych. Sąd drugich jest im zupełnie obojętny; pochwała im nie pochlebia, nagana nie martwi. Rezultaty wychowawcze są z tego powodu minimalne. Los ich i rozwój zależy od inteligencji, od upodobań i zainteresowań życiowych i od przypadku.

2) Jako egocentryczne określamy takie dzieci, które przeceniając siebie, nie mają jednak w sobie wystarczającej siły do realizacji swoich pretensyj życiowych. Nie mogąc osiągnąć w rzeczywistości tego, czego w marzeniu pragną, zadowolają się namiastkami władzy, honorów i bogactwa, starając się je sobie i drugim wmówić. W zależności od rozwoju i wychowania ujawniają się te tendencje egocentryczne w dwu typach: a) Typ ambitny i zarozumiałe próżny. Dzieci te zadowolają się formami władzy i posiadania, nie starają się „czemś być”, ale „coś przedstawić” (Schopenhauer). Za ich zarozumiałą pozą kryje się uczucie słabości i niepewności życiowej, które szuka ciągle potwierdzenia nazewnątrz. Temi charakterami zajmował się szczególnie Adler. b) Typ oszustów renowujących. Dzieci te chętnie mówią o swym wysokim pochodzeniu; drogą kłamstwa i oszustwa próbują sobie nadać ton i znaczenie. Z dzieci tych wyrastają kryminalne typy fałszywych książąt i hrabin, fałszywych oficerów i lekarzy.

3) Dzieci biernie autystyczne przeceniają drugich, nie doceniają siebie; bądź to uciekają przed sytuacjami, do których nie dorosły, bądź też poddają się biernie sytuacjom życiowym. U niektórych pozorna pewność siebie i manifestowana nazewnątrz siła dowodzi prób zabezpieczenia swego „ja” przed otoczeniem (Adler); jeszcze słabsze szukają oparcia nazewnątrz.

4) Dzieci, u których na przemian występują fazy steniczne i asteniczne, a okresy pędu do mocy i pretensyj zaborczych ustępują okresom niepewności i biernego poddawania się konstelacji życiowej.

Los i rozwój dzieci utłumionych pod względem charakteru jest w znacznie większej mierze zawisły od konstelacji życiowej i od wychowania, aniżeli u innych psychopatów. Wychowanie ma tu wdzienne zadanie osłabienia wrodzonych wad charakteru przez stworzenie takich linii życiowych, takiego poglądu na świat i takich instancji etycznych, społecznych i religijnych, któreby potrafiły zrównoważyć psychopatyczne wybujalności. Jeszcze raz podkreślić należy, że wartość produkcyjna i społeczna tych typów zależy w bardzo znacznej mierze od konstelacji życiowej.

21. Osobowości psychopatyczne skomplikowane. Rysy psychopatyczne instynktowe, usposobieniowe i charakterowe mogą występować pojedynczo, ale mogą także kombinować się z sobą w najrozmaitszy sposób. Każda osobowość psychopatyczna przedstawia się inaczej. Osobowości psychopatyczne różnią się między sobą bardziej, aniżeli normalne. Niemniej kombinują się pewne cechy psychopatyczne i pewne właściwości charakteru w typowe obrazy, które spotyka się wśród psychopatów częściej, aniżeli inne. Podziały osobowości psychopatycznych są naogół bardzo dowolne. Wybierzemy kilka najbardziej charakterystycznych i najczęściej się powtarzających typów. W obrębie typów osobowości psychopatycznych zajmują szczególne miejsce osobowości cykloidalne i schizoidalne, które są niejako wzmożeniem usposobień: cyklotymicznego i schizotymicznego (Por. Enc. Wych., t. I, str. 279), jednak różnią się od tamtych tem, że tutaj usposobienie, dominując ponad wszystkimi innymi właściwościami osobowości, urabia charakter w swoisty sposób i dostoso-

wuje inne rysy instynktu i charakteru do swoich potrzeb.

22. Osobowość cykloidalna. Rozumiemy przez to osobowości, u których: 1) życie płynie w endogenicznie powstających falach depresyj i podniecenia wesołego. Dołącza się do tego 2) zdolność współdziałającego wczuwania się w nastroje otoczenia, 3) zdolność do rozumienia i wyzyskiwania aktualnych sytuacji życiowych, 4) często duży zmysł praktyczny. Wady charakteru cykloidalnego są następujące: 1) zahamowanie, niezdolność do pracy i pesymistyczne nastawienie do życia w okresach smutku; zbyt lekkomyślne, krzątliwe i zbyt optymistyczne nastawienie w okresach podniecenia, 2) nieśmiałość, lękliwość; stąd często powstająca ucieczka przed życiem i niedowierzanie sobie w pracy; zaś w okresie podniecenia nietaktowne, za głośne, zbyt śmiałe zachowanie się ze skłonnością do ryzykownych przedsięwzięć, z niezdolnością do systematycznej pracy, ze skłonnością do zwady i bitek.

W zależności od tego, czy przeważa pierwiastek podniecenia wesołego czy usposobienie depresyjne rozróżniamy: a) typ *hipomanjakałny*, z mniej lub więcej stałym stanem podniecenia wesołego i b) typ *hipomelanchniczny* o stałym nastawieniu depresyjnym.

23. Osobowość schizoidalna. Osobowość schizoidalną cechują następujące właściwości: 1) Szczególny stosunek wrażliwości (stosunek psychestetyczny). Dzieci te nie są ani smutne, ani wesołe, ale w odniesieniu do pewnych kompleksów i w stosunku do pewnych konstelacji życiowych w r a ż l i w e. Wobec innych przeżyć, które u dzieci normalnych wywołują reakcję psychiczną, zachowują się częściowo albo zupełnie tępo. Reakcje te są osobnicze, zależne nie od konstelacji, ale od punktów wrażliwych w osobowości dziecka. 2) Autyzm. Dzieci te rozwijają się niezależnie od konstelacji życiowej, tworząc swój własny, od wewnątrz wyrastający świat du-

chowy, idą własnymi drogami, niezależnie od wychowania, które może modyfikować treść, ale nie kierunek rozwoju autystycznego. U dzieci tych jest coś tajemniczego, jakby barjera, której wychowawca przełamać nie potrafi: ośrodek osobowości, do którego niema dostępu. 3) Charakterystyczny jest rozwój dzieci schizoidalnych. Dzieci te są zwyczajnie do wieku pokwitania bardzo wrażliwe, żywe i pobudliwe, o błyskotliwych często drogach myślowych; w wieku pokwitania zazwyczaj przechodzą przełom, podczas którego zmienia się ich osobowość. Po okresie pokwitania stają się bardziej tępe; połacie nieczułe, anestetyczne, przybierają na rozmiarze. 4) Są mało społeczne, skłonne do myślenia idealistycznego, abstrakcyjnego, do stylizowania życia. Ich ulubioną dziedziną są nauki abstrakcyjne i liryka; mają skłonność do systematycznego, ale nie-realnego ujmowania zagadnień życiowych.

Rozróżniamy wśród tych typów najrozmaitsze odcienie, z których najbardziej charakterystycznymi są: 1) dzieci filozofujące z tendencją do tworzenia abstrakcyjnego poglądu na świat i do wprowadzania go w czyn; względnie, przy mniejszej steniczności, do propagowania tego poglądu; 2) dzieci sentymentalno-romantyczne, wrażliwe, nieśmiałe, subtelne, nazewnątrz często pozornie chłodne, wewnątrz pełne dziwacznych przeżyć; 3) typy twarde i zimne o niewielu nakazach życiowych, których się konsekwentnie trzymają; 4) dzieci tępe, wrażliwe na kilku punktach psychicznych. Przy zadrażnieniu tych punktów reagują gniewem. Wady typów schizoidalnych są: a) mała plastyka psychiczna, b) fanatyzm, c) skłonność do napuszoneości i frazeologii, d) przesadna czułośćkliwość, e) chłód uczuciowy, f) nieracjonalne, jedynie na podkładzie kompleksów psychicznych zrozumiałe, niespodziewane, obraźliwe albo gniewne reakcje psychiczne. Los schizoidów zależny jest w znacznej mierze od treści, pod-

danej przez wychowanie, i od konstelacji życiowej. Rozpiętość bardzo duża, w znacznej mierze zależna od inteligencji. Linja prowadzi od stojących na szczycie ludzkości aż do pospolitych i najbardziej niebezpiecznych zbrodniarzy.

24. Osobowości histeryczne. Słowo histerja potocznie oznacza trzy różne sprawy psychiczne: 1) osobowość psychopatyczną o szczególnej strukturze charakteru, 2) pewien typ reakcji hipochondrycznej, polegającej na przemianie przeżyć psychicznych na dolegliwości cielesne (konwersja histeryczna), 3) napady i stany zamroczeniowe, powstające wskutek urazów psychicznych. Na tem miejscu omówimy jedynie **o s o b o w o ść h i s t e r y c z n ą**.

Jądro typów histerycznych tworzą typy asteniczne i egocentryczne o dużej chęci imponowania i panowania. Nie mając siły ani zdolności do rzeczywistego zrealizowania swych marzeń i pragnień, starają się „histerycznemi” środkami i półśrodkami osiągnąć namiastki zadowolenia. Ich cel życiowy jest jasny; pragną za każdą cenę być w ośrodku uwagi; różne są natomiast drogi i środki, przy pomocy których usiłują osiągnąć ten swój cel. Osobowość histeryczną cechują następujące właściwości: 1) nierzeczywistość drogi życiowej, 2) teatralność, patos życiowy, który w odróżnieniu od schizoidalnego jest przedewszystkiem obliczony na efekt, 3) płytkość uczucia, wyrównywana przesadnym okazywaniem teatralnej wzruszeniowości, 4) brak jakiegokolwiek linii życiowej oraz ustalonego jądra osobowości. Nigdy nie można przewidzieć, jaką pozę życiową przyjmie za kilka dni osobowość histeryczna.

Typy histeryczne wykazują najrozmaitsze odcienie: 1) Często spotyka się typ chłodnej i wdzięczącej się kokietki, starającej się przy pomocy intryg zbliżyć do nauczycieli, zaimponować klasie i przełożonym zasłyszaniem frazesami. Jeżeli wychowawczyni zwraca uwagę na wychowanie religijne, dziewczynki takie

są pobożne i biegają do kościoła, a kiedy w miesiąc później nastanie przyrodniczka, namiętnie zbierają kwiaty, ażeby się z końcem roku z równym zapałem oddać gimnastyce. We wszystkim wy czuwa się nieszczerłość i przesadę, często jednak jest ten zapał, choć chwilowy, z takim przekonaniem robiony, że wychowawcy idą na lep każdorazowego entuzjazmu małej histeryczki. 2) Równie częsty jest typ psychopatki, starającej się na siebie zwrócić uwagę przez biadanie, napady płaczu i teatralne depresje, oraz groźby samobójstwa, które trzymają w napięciu rodzinę i szkołę, i wymuszają, przy zupełnym nieprzykładaniu się do nauki, dostateczne stopnie. Rozumie się, że nie każde wykręcanie się płaczem z przykrej sytuacji życiowej jest ułomnym rysem charakteru. Osobowość histeryczna jest osobowością pierwotną i wiele rysów psychologicznych normalnego dziecka przypomina rysy histeryczne. Histeryczną stanie się „n i e s z c z ę ś l i w o ś ć” dziecka dopiero wtedy, o ile będzie głównym, na efekt obliczonym środkiem do osiągnięcia pewnych celów życiowych. W obrębie tego typu biorą równy udział obie płci.

3) Inny odcień osobowości histerycznej zwraca uwagę na siebie tem, że szuka wybiegów z każdej cięższej sytuacji życiowej „przez ucieczkę w chorobę”. W najprostszyc wypadkach służą do tego celu powtarzające się w zastraszający sposób „ból głowy” lub „gardła”. W bardziej skomplikowanych przychodzi do rozległych i pozornie tak ciężkich obrazów choroby cielesnej, że nieraz potrzeba całego subtelnego aparatu różnicowania klinicznego, ażeby wybrnąć z niepewnego rozpoznania. Niejedna operacja ślepej kiszki była następstwem nie jej zapalenia, ale lęku przed złym stopniem. Stanów tych nie należy uważać za symulację. Jądro osobowe histerycznego dziecka jest niewyraźnie odgraniczone; jeszcze mniej wyraźnie, aniżeli u innych dzieci. Podobnie, jak u każdego dziecka niepewna jest granica

w zabawie pomiędzy grą a rzeczywistością, tak i przy tych stanach chorobowych „gra choroby” staje się integralną częścią osobowości; dziecko tak dalece przejmuje się tą rolą, że samo w nią wierzy.

4) Najmniej wartościowe i najbardziej kryminalne są typy renomistów, oszustów i fanfaronów. U dzieci tych przybiera kłamstwo nieraz fantastyczne rozmiary. Nie służy ono drobnej, codziennej korzyści; ma jednak zawsze swój cel i zawsze swój, nieraz nawet bardzo przejrzysty plan. Służy do tego, ażeby zainteresować swoją osobą otoczenie, przedstawić się w oczach drugich w świetle tych marzeń, których dziecko nie może zrealizować bądź dlatego, że jest to realnie niemożliwe (np. „jest dzieckiem milionera”), bądźto dlatego, że jest niezdolne (np. „jest najlepszym uczniem w klasie”). Należy o tem pamiętać, że w okresie pokwitania bujna wyobraźnia niektórych dzieci porywa je do fantastycznych kłamstw i do romantycznej fanfaronady, która nie stanowi o złem rokowaniu na przyszłość. Za historją przemawia brak zwartej osobowości i powierzchowność odczuwania.

Los i rozwój osobowości historycznych zależy w dużej mierze od nasilenia cech psychopatycznych; w mniejszej od środowiska, w którym żyją. Spryt życiowy, często bardzo wysoko rozwinięty, jak i bezwzględne nadużywanie historycznych środków wymuszania pozwala im się nieraz przewinąć przez szkołę z dobrem rokowaniem i, pomimo małej wiedzy, z przeciętnymi stopniami. W każdym środowisku stają się źródłem intryg i niepokojów; szkalują, donoszą, „chorują”, „zachwycają się”, trzymają w ciągłym napięciu przełożonych i klasę i — co dziwniejsze — znajdują zawsze w gronie nauczycielskim gorących obrońców. Wykoleją się rzadko; częściej niszczą materialnie rodzinę, tyranizują małżonków swoją „słabością”, męczą otoczenie teatralnymi reakcjami. W złych warunkach material-

nych, przy silnym pociągu do fantastycznego kłamstwa, rozwijają się w międzynarodowych oszustów.

Wychowanie zależy w pierwszym rzędzie od stopnia ułomności psychicznej, w dużej mierze od zdolności wychowawczych środowiska. Każdy wychowawca wie z własnego doświadczenia, że u dzieci spotyka się cały szereg rysów historycznych, które po ukończeniu dojrzewania znikają. Freud zwraca uwagę na duże znaczenie urazów psychicznych, szczególnie w obrębie sfery płciowej. Niewątpliwie mogą przeżycia takie osobowość psychiczną, przy odpowiednim podłożu, „zhisteryzować”. Tem staranniej powinno wychowanie zwracać uwagę na ogólne reguły obchodzenia się z historycznymi, względnie zhisteryzowanymi dziećmi. Reguły te są następujące: 1) nie rozpieszcać dzieci, zdradzających skłonności historyczne; 2) nie współczuć z nimi zbytnio, ale też ich nie wyśmiewać; traktować przyjaźnie i poważnie, ale nie dawać się „nabierać” ich scenom; 3) nie dopuszczać do teatralności, nie dopuszczać do podziwiania dziecka, nie wbić dziecka w ambicję, nie podrażniać próżności; 4) nie dopuszczać do tego, ażeby dla chorego wynikały z jego scen albo stanów chorobowych jakiegokolwiek materialne albo moralne korzyści; 5) wskazywać fałszywość i bezcelowość historycznego efektu, przeciw na skromne ale realne rezultaty poczynań; 6) bezwzględnie żądać konsekwentnego utrzymania raz powziętej linii życiowej, nie dopuszczać do częstej zmiany upodobań.

Wysoce ułomne osobowości historyczne nie mogą być wychowywane; wszelkie próby wpływu i perswazji zmieniają one na drobną monetę „robienia efektów”. Wstrząsy psychiczne i szloch, wywołane przez naganę, są w najlepszym razie dobrze zagraną sceną teatralną, zaś patetyczna obietnica poprawy obliczona jest na krótką metę.

25. Osobowości niestałe. Z historycznymi spokrewnione są osobowości niestałe. Istotą ułomności jest brak woli,

niezdolność do oparcia się naporowi sytuacji życiowych i pociągowi do pewnych namiętności. Łączy je z histerycznymi niezdolność do utworzenia stałej linii życiowej, brak im jedynie owej potrzeby efektu i teatralności. Dzieci te są często bardzo miłe i grzeczne. W każdej nowej szkole i przy każdej nowej pracy zachowują się z początku bardzo poprawnie. Przełożeni są zachwyceni, wszystko idzie pewien czas, jak z płatka. Ale po pewnym czasie coś się psuje. Dziecko zaczyna się spóźniać, jest niepunktualne, nie przygotowuje się więcej do lekcji, wykręca się i kłamie. W wieku pokwitania wymyka się na ulicę, spotyka się je w towarzystwie podejrzanych; sytuacja w szkole jest niemożliwa, doradza się najpierw zmianę szkoły, później zmianę zawodu; dziecko wędruje ze szkoły do szkoły, od rzemiosła do rzemiosła; nie umie się nigdzie utrzymać. Wszędzie powtarza się ta sama gra. Dzieci te często lądują w świecie przestępczym; dziewczęta oddają się prostytucji, chłopcy grzęzną w środowisku zbrodniarzy. Ale nawet i tam stanowią „drugi garnitur”; nie mają inicjatyw, są zawsze „uwodzone”.

Wychowanie dzieci tych jest trudne; wymykają się niejako z rąk. To też powinno iść przedewszystkiem w kierunku umocnienia charakteru.

26. Osobowości amoralne. Osobowości amoralne (*moral insanity*) nie stanowią osobnej grupy osobowości psychopatycznych. Są to osobniki o najrozmaitszej strukturze psychicznej. W obręb tej grupy wchodzi: niedorozwinięci umysłowo i uczuciowo, typy bezlitosne i uczuciowo twarde, typy steniczno-autystyczne z tendencją do występku. Osobowości amoralne cechuje: 1) nieznaną siłą prawideł etycznych, albo przy znajomości tych prawideł b r a k wewnętrzznego przekonania o ich znaczeniu; 2) obojętność na cierpienie drugich; 3) sposób działania, nie oglądający się na prawa moralne i państwowe. Galeria charakterowa tych typów jest bardzo du-

ża. Można je nieraz wcześniej rozpoznać. L o s prowadzi ich bardzo często do konfliktu z kodeksem karnym; nieraz jednak przewiną się przez życie szczęśliwie. Wychowanie niewiele może zdziałać.

Dziecka amoralnego z powodu ułomności nie należy utożsamiać z podobnymi przypadkami dzieci niemoralnych z powodu zaniedbania wychowawczego. Pojedyncze a nawet gromadne czyny niemoralne, pojawiające się u niektórych dzieci w okresie pokwitania, nie zapowiadają złej przyszłości. Mijają po ukończeniu dojrzewania.

27. Osobowości psychasteniczne. Istotną ułomnością dzieci psychastenicznych jest uczucie niedomogi i niepewności życiowej. Cechuje je: 1) afekt lękowy lub bojaźliwy; 2) niepewność przy rozstrzygnięciach, wymagających intuicyjnego, ze zdrowego rozsądku wynikającego sądu; 3) niezdolność do wykończenia szeregu myślowego. Dzieci rozmyślają p r z y m u s o w o nad rozmaitymi problemami w nieskończoność. Charaktery ich są niewykończone i niepewne. Od wczesnego dzieciństwa nasuwają im się rozmaite wątpliwości, które w każdym poszczególnym wypadku utrudniają decyzję. Każda decyzja życiowa okupiona jest cierpieniem, powstającym wskutek wątpliwości i lęków. Okresowo przychodzi do stanów lękowych, depresyj i natręctw myślowych.

L o s i r o z w ó j dzieci psychastenicznych nie daje złego rokowania. Wielu wybitnych ludzi cierpiało na lęki i natręctwa. Wskutek tej ułomności cierpi najbardziej samo dziecko. Niebezpieczeństwa psychastenji są następujące: 1) możliwość stchórzenia w ważnej sytuacji życiowej; 2) możliwość zareagowania depresją na ciężką sytuację; 3) możliwość wycofania się z ciężkiej sytuacji życiowej przez samobójstwo.

Wychowanie dzieci psychastenicznych jest bardzo wdzięczne. Dzieci te są subtelne i wrażliwe, ale nieufne. Ze względu na ich dużą wartość społeczną

każdy wysiłek się opłaci. Tendencja wychowawcza powinna iść w kierunku stworzenia jednolitej linii psychicznej i jak najbardziej zwartej organizacji psychicznej. Należy rozpraszać i usuwać wątpliwości, wskazywać walory „zdrowego rozsądku”, nie przesubtelniać intelektualnie; napierać na szybkość i stanowczą decyzję; bardzo ostrożnie i systematycznie wdrażać te dzieci do w s p ó ł z y c i a z innymi. Szczególnie baczyć na rozwój f i z y c z n y; kładąc nacisk na gimnastykę i gry sportowe, wytworzyć odporność na niepowodzenia i hartować do walki życiowej. Pamiętać o tem, ażeby ochronić dziecko przed szyderstwem lub przed czynnemi nabywaniami ze strony towarzyszy. Przytem wszystkiem n i e r o z p i e s z c z a ć. Gdzie natręctwa są liczne albo lęki zbyt silne, należy skierować do lekarza.

28. Reakcje psychopatyczne. Wszędzie tam, gdzie następuje zderzenie z życiem, gdzie osobowość psychopatyczna nie umie z powodu swej szczególnej struktury psychicznej opanować sytuacji, przychodzi do reakcyj psychopatycznych. Przez r e a k c j ę rozumiemy więc patopsychiczną odpowiedź osobowości psychicznej na takie warunki k o n s t e l a c y j n e i takie sytuacje życiowe, którym osobowość ułomna w sposób, zbieżny z r z e c z y w i s t o ś c i ą, podołać nie potrafi. Struktura i charakter reakcji zależy od podłoża konstytucyjnego i od charakteru przyczyny, wywołującej reakcję. Obrazy reakcyj psychogennych, spotykane u dzieci, różnią się od obrazów, spotykanych u dorosłych, tem, że są bardziej pierwotne, prostsze w środkach, silniejsze w bezpośrednim wyrazie. Przyczyny, wywołujące reakcje psychogenne u dzieci, są — widziane w perspektywie dorosłych — często nieznaczące. U dzieci może po utracie zabawki wystąpić stan depresyjny, a obecność kominiarza może wywołać długotrwały lęk. Ze względu na rozmaitość czynników, składających się na

mozajkę poszczególnej reakcji psychogennej, obrazy ich są ogromnie urozmaicone. Z całego szeregu postaci wybierzemy najtypowsze.

29. Depresja. Do depresyj składają się dzieci o usposobieniu cyklotymicznym i cykloidalnym, oraz psychastenicznym. P r z y c z y n y depresji są różne, w dużej mierze zależne od okresu rozwojowego; inne będą w szóstym roku życia (odejście piastunki, przestrah, zmiana otoczenia), inne w czternastym (zły stopień, obrażony honor, „zawiedziona miłość”, wynikająca z wieku pokwitania zmniejszona zdolność do pracy). Istotny jest dla depresji a f e k t: smutny, przygnębiony, rozpaczający albo lękliwy. Dzieci stają się zamyślane, małowówne, roztargnione. Dzieci depresyjne mogą być bardzo ciche albo bardzo głośne. Zależy to od innych właściwości charakteru. Doświadczenie uczy, że forma lękowa depresji jest głośnie i że towarzyszy jej często niepokój ruchowy. Gdzie depresja przybiera patetyczne formy ekspresji i połączona jest z teatralnym zawrotem oraz żywą demonstracją objawów smutku, które przybierają na sile w obecności rodziny albo obcych, należy myśleć o podłożu histerycznym. Głębsze depresje mogą doprowadzić do targnięcia się na życie.

30. Samobójstwa. Samobójstwo w okresie dzieciństwa i młodości jest niewątpliwie reakcją psychopatyczną. Do samobójstwa dysponują typy schizoidalne i psychasteniczne, pobudliwe, eksplozywne i depresyjne; nierzadko dzieci z grupy amoralnych i psychicznie niedorozwiniętych. Wiek pokwitania jest okresem najbardziej dysponującym do samobójstwa. W okresie tym niedomagania cielesne, wewnętrzna, psychiczna niejasność przy bardzo intensywnym przeżywaniu uczuciem sprawiają, że uczucie niedomogi życiowej wzrasta ogromnie. Wydaje się młodocianemu, że jego — w okresie tym jeszcze bardzo fantastyczne, zbyt napięte i zbyt wysokie — ideały życiowe są nieosiągalne. Drobne upoko-

zenia i niepowodzenia życia codziennego kumulują się coraz bardziej i tworzą stan przykrego, bolesnego napięcia, przed którym dojrzewający szuka ucieczki w samobójstwie. Niewątpliwie jest jednym z najbardziej niebezpiecznych błędów wychowawczych to, że tej walki wewnętrznej dojrzewającego nie traktuje się na serio. Czynniki konstelacyjne odgrywają przy samobójstwie bardzo znaczną rolę. W pierwszym rzędzie zbyt ostre lub zbyt pieszczące wychowanie; pierwsze wtedy, kiedy jest srogie i okrutne; drugie dlatego, bo nie przygotowuje dziecka do obowiązków. Dziecku takiemu wydaje się każdy ciężar życiowy za ciężki. Często powodem samobójstwa jest nostalgia; u psychicznie niedorozwiniętych jest znów ono często wybiegiem z sytuacji, w której sobie dziecko takie poradzić nie umie.

Od samobójstwa rzeczywistego należy odróżnić samobójstwo pozorne. Niektóre dzieci, szczególnie niedorozwinięte albo eksplozywne, mogą wyskoczyć przez okno z pierwszego piętra, gdy chcą się za każdą cenę wydostać na ulicę. Zdarzają się też u dzieci histerycznych samobójstwa u d a w a n e; dzieci takie chcą przez upozorowanie samobójstwa ściągnąć na siebie uwagę otoczenia. W takich wypadkach samobójstwo jest urządzone bardzo teatralnie, ale niezbyt szkodliwie. Zdarza się jednak, że i takie samobójstwo kończy się nieszczęśliwie.

Czy samo obciążenie intelektualne, wynikające z obowiązków szkolnych, przymus szkoły, a nawet „niesprawiedliwy” zły stopień może się stać przyczyną samobójstwa? Dziecko, konstytucyjnie zdrowe, jest na wszelkie konstelacyjne wpływy odporne; u dziecka psychopatycznego mogą się one stać przyczyną zamachu samobójczego.

31. Eksplozje. Skłonne są do nich dzieci pobudliwe, eksplozywne i psychicznie niedorozwinięte. Reakcja eksplozywna powstaje w następstwie kumulujących się przeżyć przykrych. Ostat-

nie, pozornie drobne przeżycie przepętnia miarę. Dzieci nagle się podniecają, niszczą i rozdzierają wszystko, co im wpadnie pod rękę albo rzucają się na otoczenie. Robią wrażenie zamroczonych.

32. Napady psychogenne. Skłonne są do nich dzieci histeryczne, w okresie pokwitania, czasami dzieci psychasteniczne i nerwowe oraz psychicznie niedorozwinięte. Napady powstają wtedy, kiedy dzieci są bezradne i nie umieją znaleźć wyjścia z sytuacji przykrych albo upokarzającej (nieprzygotowanie albo przytłapanie na kłamstwie i t. p.).

Najprostszą formą jest przymglenie przytomności: dziecko jakby na chwilę straciło przytomność. Twarz sztywnieje lub zmienia się w grymas; czasem występują bardziej albo mniej określone gesty rękoma. O ile dziecko stania się i upada, mamy do czynienia z omdleniem psychogennym. W obu wypadkach dziecko po chwili powoli się budzi, jest przez jakiś czas niewyraźne i senne; nie pamięta tego, co się działo w trakcie przymglenia, względnie omdlenia psychogennego.

Duże napady psychogenne są w ostatnich latach coraz rzadsze, a występują po urazach psychicznych, wstrząsach uczuciowych i w stanach bezradności. Najczęściej bezpośrednio po przeżyciu urazowym, często jednak pozornie bez przyczyny, staniając się, upada dziecko na ziemię. Ciało zaczyna się więc i podrzucać; zarówno tułów, jak i kończyny są w ciągłym niepokoju. Dzieci te nigdy nie oddają moczu ani kału pod siebie, nie widać krwawej piany na ustach. Ruchy ciała i tułowia są w pewnej mierze skoordynowane. W mimice i geście przewija się nieraz cała skala wyrazów: podniosłych, ekstatycznych, zakochanych, przerażonych i t. p. Nieraz można wyczytać pantomicznie całe sceny, zależne od przeżywanej treści. Napady ustają po pew-

nym czasie; nieraz mogą wracać, nawet kilkanaście razy.

Dzieci po napadzie nie pamiętają treści przeżyć. Ze względów wymienionych w § 24 należy przy napadach psychogennych zachować jak najdalej idący spokój i rezerwę. Nie wypytywać dziecka, nie okazywać mu zainteresowania ani litości; najlepiej wogóle nie zwracać nań po napadzie uwagi. Nieraz jest to najlepszy sposób odzwyczajania od napadów.

Napady psychogenne są bardzo podobne do padaczkowych. Należy w każdym przypadku zasięgnąć porady lekarskiej.

33. Hipochondrja. Do reakcyj hipochondrycznych dysponują osobowości histeryczne, psychasteniczne i nerwowe. Istotą stanów hipochondrycznych jest oczekiwanie zaburzeń fizycznych, niepokój i lęk odnośnie do stanu zdrowia cielesnego, albo fałszywe przekonanie o tem, że w ustroju toczy się proces chorobowy.

Stany hipochondryczne, psychasteniczne są następstwem uczucia niedomogi cielesnej i nieufności do własnego ciała, najczęściej są zabarwione depresyjno-lękliwie. U dzieci niezbyt częste, wyrażają się w niepokoju o swoje zdrowie lub życie. Występują wtedy, gdy w otoczeniu zdarzy się nagły wypadek śmierci, lub kiedy dzieci te były świadkami czy uczestniczyły w jakiejś katastrofie.

U histerycznych stanowi reakcja hipochondryczna najczęściej „ucieczkę choroby”. Dziecko stara się drogą tej reakcji uniknąć przykrego konfliktu, ściąga uwagę otoczenia na siebie i staje się ośrodkiem troskliwości. Nie należy jednak każdego bólu głowy u dziecka przy stwierdzonym nieprzygotowaniu do szkoły uważać za reakcję hipochondryczną. Dopiero skomplikowane reakcje hipochondryczne (urojone skargi na „zapalenie wyrostka robaczkowego” albo na „gruźlicę płuc” i t. p.), kokietyeryjne obnoszenie objawów, długotrwałe, uporczywe pozostawanie w łóżku, zaniedbywanie obowiązków szkolnych — dają pod-

stawy do poważnego traktowania sprawy. Sposób traktowania tych spraw nie inny, jak w § 24. Porada lekarska konieczna, albowiem nieraz kryje się poza temi skargami jakaś cielesna sprawa chorobowa.

34. Natręctwa myślowe. Natręctwa myślowe przeżywane są przez dzieci psychasteniczne. Istotny dla takich natręctw jest przymus przeżywania pewnych, mniej lub więcej stałych wyobrażeń i szeregów myślowych. Zarówno pojawianie się myśli natrętnych, jak i ich treść wydaje się osobowości przeżywającego o b c ą, n i e z a l e ż n ą od normalnego toku świadomego, celowego myślenia. Z przymusem wyobrażenia i myślenia łączy się najczęściej przymus do pewnych czynności, do „c e r e m o n j a ł ó w” natrętnych, które na pierwszy rzut oka wyglądają, jak dziwaczne przyzwyczajenia. Różnią się od przyzwyczajenia tem, że dzieci zdają sobie dobrze sprawę z tego, że to, co robią, jest bez sensu, a jednak m u s z ą te ceremonjały w nieskończoność powtarzać. Forma, jakość i częstotliwość natręctw zależna jest od stopnia dyspozycji i od rodzaju przeżyć, które do natręctw doprowadziły. Gdzie dyspozycja do natręctw jest silna, tam wystarczą do natręctw jest silna, tam wystarczą często zwyczajne, silniej wzruszające przeżycia, ażeby wytworzyć przymusy myślowe. Najsilniejszy stopień natręctw wyraża się w tem, że w polu świadomości pojawiają się łańcuchy prostych, mechanicznych wyobrażeń albo proste kojarzenia pewnej kategorii myślowej. Dzieci powtarzają ustawicznie pewne słowa lub pewne melodie, muszą mechanicznie liczyć kostki w bruku, liczyć litery w książce, zatrzymywać się na pewnych słowach, sylabizować na wspak szyldy w mieście i t. p. W innych przypadkach pojawiają się w świadomości wyobrażenia świętokradzkie, sprośne, albo budzące odrazę. Najlepsze rokowanie dają monosymptomatyczne natręctwa myślowe. W tych przypadkach występuje jedna jedyna grupa wyobrażeń, my-

śli i czynności natrętnych, które są z sobą treściowo związane.

Freud przypuszcza, że natręstwa myślowe są objawami, powstającymi wskutek parcia życzeń, niespełnionych na jawie, a stłumionych w obręb „nieświadomego” dlatego, że były niemoralne. Sam twór natrętny jest dla Freuda „symbolem”, zniekształconym obrazem zarówno natrętnego parcia myśli stłumionej, jak i wysiłku instancji etycznej, która tę myśl tłumii. Jeżeli np. spotykamy natręctwo, w którym chora jedynaczka przymusowo rozdziera każdy kawałek papieru na trzy kawałki, każdą zapalną łamie na trzy części, mając równocześnie związane z tem wizję śmierci, zaś po każdym natręctwie się myje —

to psychoanaliza wykazać potrafi, że w dziecku zaistniały życzenia śmierci przeciwko rodzicom, które dziecko usiłuje odwrócić przez symbol trójki (ojciec, matka, dziecko), i że wreszcie przez przymus mycia, a więc archaiczną metodą ablucji, stara się oczyścić z grzechu.

Dzieci niechętnie zwierają się z natręctw myślowych. Najczęstszą drogą do zwierzenia się jest spowiedź. Dzieci te są często w charakterze swym skrupulatne. Tam, gdzie się stwierdzi natrętny charakter myśli świętokradzkich albo sprośnych, nie należy potępiać, albowiem wzmaga to tylko natrętny charakter myślenia. Należy pouczyć o patologicznym charakterze tych stanów i odesłać do lekarza.

DZIECI NERWOWE.

35. Istota nerwowości. Nerwowość przejawia się w rozmaitych zespołach patopsychicznych. Istotnymi cechami nerwowości są: 1) zbyt intensywne — ogólna albo wybiórcza — wrażliwość na wpływy otoczenia, 2) zbyt duża plastyka, zbyt silna podatność niektórych rysów charakteru na wpływy zewnętrzne; wynikająca stąd 3) dysharmonja osobowości psychicznej i 4) słabość i nieodporność wobec każdorazowej sytuacji życiowej.

U dzieci psychopatycznych występowały pewne właściwości psychiczne *d o m i n u j ą c o* na plan pierwszy ich osobowości i utrzymywały się na powierzchni psychicznej, wbrew wszelkim wysiłkom wychowania i wbrew tym wszelkim doświadczeniom życiowym, które wskazywały na szkodliwość danej cechy. U dzieci nerwowych jest wprost przeciwnie. Pewne połączenia życia psychicznego są konstytucyjnie słabe, ich profil dziedziczny jest niewyraźny; wpływ *k o n s t e l a c y j* *ż y c i o w y c h* rzeźbi w obrębie tych połączeń zbyt głębokie ślady.

Możnaby ułożyć następujący szereg: dzieci psychopatyczne zmieniają się pod

wplywem otoczenia najtrudniej; dzieci normalne zmieniają się pod wpływem wychowania w takiej mierze, która odpowiada „normie”, t. zn. że dzieci te, zachowując wrodzone i od dzieciństwa widoczne linje charakteru, są podatne na wychowanie i zmieniają się pod wpływem doświadczeń życiowych w ramach swego charakteru; dzieci nerwowe natomiast są, w pewnych dziedzinach życia, w zupełności funkcją danych konstelacji życiowych. Rozumie się samo przez się, że dziecko nerwowe, wrażliwe np. uczuciowo, może być intelektualnie zupełnie samodzielnie, a znowu w innej postaci psychicznej wykazywać cechy psychopatyczne (np. eksplozywność).

36. Podział zespołów patopsychicznych nerwowości. Wśród stanów nerwowych rozróżniamy: 1) nerwowość wrodzoną; wyrazem jej są *r y s y n e r w o w e*, które dziecko z sobą na świat przynosi; 2) rozwoju psychoneurotyczne albo *p s y c h o n e u r o z y*, w których pod wpływem przeżyć rozwijają się wrodzone rysy nerwowe w ostro zarysowane charaktery nerwowe albo w stany patopsychiczne, określane jako *nerwice*; 3) *r e a k c j e n e r w o w e*, w któ-

rych osobowość nerwowa odpowiada stanem patologicznym na sytuację życiową, której bądź psychicznie, bądź życiowo opanować nie potrafi.

37. Przyczyny nerwowości. Nerwowość powstaje częścią endogenicznie, częścią egzogenicznie. Przyczyny endogeniczne nerwowości są następujące: 1) Zbyt silne skrzyżowanie właściwości o tej samej funkcji, a różnej jakości; innymi słowy, zbyt rozbieżny charakter rodziców (np. „podejrzliwość” u jednego z rodziców, „otwartość” u drugiego, „wrażliwość” u jednego, „tępota wrażliwości” u drugiego). Żadna z cech skrzyżowanych nie dominuje, jedna trzyma niejako drugą w szachu. 2) Nieznaczne uszkodzenie zarodki bądź przed poczęciem (przewlekły alkoholizm jednego rodzica, czasem ostre upojenie w chwili poczęcia), bądź w czasie rozwoju płodu (toksyczne wpływy kiły rodziców lub innych zatruc ustroju), o ile to uszkodzenie było tak słabe, że nie zostawiło wprawdzie dostrzegalnych zmian w układzie nerwowym, sprawiło jednak, że układ nerwowy funkcjonuje mniej sprawnie.

Przyczyny egzogeniczne, wpływające na stany nerwowości, mogą być cielesne albo psychiczne: a) cielesne w formie przypadkowych nieznacznych zatruc ustroju (np. przewlekły alkoholizm, samozatrucie z powodu zaburzeń jelitowych, bezsenności i t. p.), b) psychiczne, o ile na podkład nerwowy padną urazy psychiczne albo tego rodzaju przeżycia, które utrudnią normalne kształtowanie się życia psychicznego i popchną rozwój osobowości w kierunku neurotycznym.

38. Znaczenie czynników konstelacyjnych. Czynniki konstelacyjne wpływają w bardzo znacznej mierze na rozwój osobowości nerwowych. Ich wpływ zależy: 1) od stopnia wrodzonej nerwowości — im silniejsze podłoże nerwowe, tem silniejszy wpływ poszczególnych przeżyć, tem mniejsza ich trwałość; 2) od jakości i nasilenia wpływów konstelacyjnych. Dodatkowo przeżycia mogą

na dziecko nerwowe wpłynąć normująco, rozwinąć je harmonijnie i drogą wychowania przygotować na dalsze życie; ujemne przeżycia mogą dziecko, rozwijające się zupełnie normalnie, wykoszlawić, zdysharmonizować, uczynić nerwowem.

39. Wpływ czynników cielesnych. Zaburzenia cielesne odgrywają przy nerwowości znacznie większą rolę, aniżeli przy innych stanach patopsychicznych. Dzieci nerwowe reagują na zaburzenia cielesne znacznie intensywniej, aniżeli normalne. Drobnym błędem dietetycznym, a nawet zmiana pokarmu, wywołuje u nich ciężkie zaburzenia jelitowe, najłżejsze przeziębienie wysoką gorączką i t. p.

W szczególności wykazują dzieci te skłonność do następujących zaburzeń: 1) do gorączek i majaceń gorączkowych, 2) do napadów drgawkowych, 3) do nieżyłtów przewodu pokarmowego, 4) do zaziębień, 5) do wyprysków skórnych, 6) do dychawicy i pokrzywki. Dzieci takie określamy jako neuropatyczne, zaś powyżej wymienione cielesne stany nerwowe jako neuropatie.

Ponadto rozwijają się psychoneurozy szczególnie łatwo u cielskich, garbusów, krzywych, zeszpeconych, albo wogóle niepokaznych i brzydkich.

Niektóre stany reakcyjne, powstające wskutek urazów psychicznych, objawiają się bądź w zaburzeniach funkcjonalnych układu nerwowego, bądź też w zaburzeniach nerwowych poszczególnych narządów. Następstwem niezadowolenia życiowego może być nerwica żołądka, następstwem lęku nerwica serca i t. p.

40. Objawy nerwowości wrodzonej. Objawy psychiczne nerwowości wrodzonej są inne u małego dziecka, inne w wieku późniejszym.

Już w okresie przedszkolnym zauważamy u nerwowego dziecka chwile nieumotywowanego zaniepokojenia, złączenia i płaczu. Moczzenie nocne trwa u niektórych dzieci nerwowych nie tylko poprzez okres szkolny, ale ciągnie się

nieraz aż do okresu pokwitania. Sen jest niespokojny; dziecko zrywa się często ze snu z krzykiem; przewraca się, zgrzyta zębami. Dziecko jest chwilami zbyt żywe ruchowo, chwilami ociężałe; wytwarzają się rozmaite nawyki (ssanie palców, gryzienie paznokci, „nerwowe” miny i gesty). Jest przewrażliwione uczuciowo; na najmniejszą przyganę reaguje napadem niepohamowanego płaczu albo złości („zanoszenie się” dzieci nerwowych).

W okresie szkolnym znikają niektóre objawy, a pojawiają się inne, związane z nowymi zadaniami, stawianymi przez szkołę. Nauczyciele spostrzegają następujący objaw: dzieci takie są na początku każdej godziny świeże, interesują się żywo przedmiotem; w trakcie godziny zainteresowanie się zmniejsza, pod koniec stają się oswiałe, nie uważają, nie umieją się skupić na przedmiocie, odpowiadają źle i ociężałe. Ta krzywa uwagi zmienia się także i w ciągu dnia. W pierwszych godzinach dzieci uważają lepiej, w późniejszych godzinach gorzej.

Tę samą nierównomierność wykazuje zachowanie się dziecka nerwowego. Ma ono usposobienie chwilami żywe i pobudliwe, ale szybko się męczy i po krótkim okresie podniecenia staje się apatyczne. Po okresach gorączkowej pracy następuje zniechęcenie i faza zupełnej beczynności. Zdolność do rozumowania i myślenia, chwilami znakomita, staje się w chwilach zmęczenia tak mierna, że nie starczy, ażeby podążyć za tokiem nauki. Przy zabawie z początku swawolne i pełne temperamentu, po pewnym czasie zaczyna się nudzić, staje się smutne i usuwa się na bok.

Bieg nauki przerywa się często z powodu dolegliwości cielesnych; należą do nich: 1) bóle głowy, nierzadko o charakterze migrenowym (połowiczny ból głowy z miganiem przed oczyma, nudnościami i wymiotami), 2) niedyspozycje żołądkowe, 3) uczucie wyczerpania mięśniowego, 4) uczucie zmęczenia w oczach, występujące szczególnie przy czytaniu.

W okresie pokwitania znikają często objawy nerwowe; ale mogą się jednak u dziecka, dotąd zdrowego, w tym właśnie okresie pojawić, mogą się też znacznie nasilić. Z powodu sensacji, związanych z przemianami stroju, przychodzi często do hipochondrycznej auto-obszacji i do stanów lękowych. Rośnie nierównomierność uczuciowa; po stanach przesadnej wesołości przychodzą okresy głębokiej depresji. Uczucie wyczerpania i niedomogi psychicznej prowadzi — przy odpowiedniej konstelacji — czasem do samobójstwa.

Widzimy więc z poprzedniego, że istotą wrodzonej nerwowości jest pewien szczególny przebieg procesów psychicznych, który określamy jako **p o b u d l i w e w y c z e r p a n i e**.

41. Psychoneurozy. Psychoneurozy powstają wtedy, kiedy w połączeniach psychicznych, słabszych konstytucyjnie, tworzą się **k o n f l i k t y w e w n ę t r z n e**, których osobowość środkami świadomej osobowości rozwiązać nie potrafi. Konflikty te są następstwem niejednorodności, dysharmonijności osobowości psychicznej. Psychoneurozy są częstsze u narodów cywilizowanych, niż pierwotnych, częstsze u dzieci, żyjących w otoczeniu cywilizowanym, niż wśród proletariatu. Treścią konfliktu neurotycznego jest najczęściej: a) sprzeczność pomiędzy instynktem samozachowawczym a konstelacją życiową, która utrudnia albo uniemożliwia zaspokojenie tego popędu, b) sprzeczność pomiędzy potrzebami instynktu płciowego a moralnymi nakazami etyki społecznej, wzbraniającej młodocianym zaspokojenia tego popędu. Neurozy, wynikające z instynktu płciowego, są głębsze, aniżeli neurozy, będące następstwem konfliktu popędów samozachowawczych. Albowiem wychowanie stara się w nas rozwinąć instynkt samozachowawczy, wstrzymuje zaś rozwój popędu płciowego. Konflikt pomiędzy popędami a życiem społecznym jest w swej istocie normalny. U dzieci nerwowych konflikty te nabierają jednak szczególnej

mocy, a przy nieodpowiednim sposobie wychowania i odpowiednich urazach psychicznych spaczają linię życiową dziecka.

Rozwój psychoneurotyczny zależy:

1) od stopnia wrodzonej nerwowości, 2) od konstelacji życiowej dziecka, 3) od treści przeżyć urazowych, 4) od intensywności przeżywania.

42. Psychoneurozy wynikające z zaburzeń instynktu samozachowawczego.

Dzieci, upośledzone z powodu kalectwa, z powodu zaburzeń neuropatycznych, z powodu swej niepokażności, z powodu łatwej wyczerpalności psychicznej, wczesnie odczuwają swoją mniejszą wartość w walce o byt, rozumieją, że mogą pozostać wtyle w „wyścigu życiowym”, jeżeli nie potrafią wad swoich skompensować. Uczucia małej wartości rozwijają się również u dzieci, które wyrastają w nieodpowiednich warunkach życiowych. Najważniejsze konstelacje życiowe, dysponujące do neurozy, są: a) Upośledzone stanowisko życiowe, szczególnie wtedy, kiedy nastęrcza się tym dzieciom materiałów porównawczy, np. dzieci lokajów, służących i t. p., które są narażone stale na ciągle, drobne upokorzenia. b) Zbyt ostre wychowanie, wówczas, kiedy jest nielogiczne, kiedy dziecko cierpi z powodu kaprysów rodziców czy nauczycieli; kiedy się je karze nie z powodu przekroczeń, ale w przystępie złego humoru. Z wychowania takiego wynoszą dzieci uczucie niepewności życiowej i małej wartości. c) Również zbyt niepięszczenie dziecka prowadzi do wewnętrznej niepewności. Dzieci, którym rodzice zawsze spełniali wszystkie ich kaprysy, nie umieją się przystosować do wymogów szkoły, nie umieją uczciwie nad sobą popracować, stają się niepewne, nie mogą dorównać kolegom w klasie; wkońcu również nabierają przekonania o swej mniejszej wartości życiowej; boją się życia. d) Do uczuć małej wartości prowadzi wreszcie wczesne wpajanie zbyt daleko idących celów i zbyt wysoko sięgających ideałów życiowych. Dziecko mu-

zykalne, któremu od pierwszych lat wpajano, że „będzie Paganinim”, spaczy się nerwowo, o ile okaże się, że jego zdolności nie odpowiadają wymaganiom jego ideału.

Dziecko zazwyczaj nie uświadamia sobie kompleksu małej wartości własnej i raczej przeczuwa go, aniżeli o nim wie. Stara się odrazu ochronić, obwarować słabe punkty swej osobowości; staje się drażliwe, jest w sobie zamknięte, ambitne; wytwarza się w niem chęć górowania za każdą cenę nad otoczeniem. Swoje upośledzenie zdrowotne czy życiowe w stosunku do towarzyszy nauki lub zabawy stara się nadrobić marzeniami, w których jest potężne. Sni ciągle o mocy, wytwarza sobie w fantazji cele ambitne, które je wynoszą znacznie ponad towarzyszków i otoczenie; stara się wreszcie wybić w dziedzinach, w których mu jego wada nie przeszkadza. Wytwarza się w ten sposób szczególnie typ charakteru neurotycznego, w którym pod maską ambicji, arogancji i nazewnątrz okazywanej przesadnej pewności siebie kryje się lęklność i niepewność. Chęć górowania nad otoczeniem doprowadza często do sytuacji, w których dziecko i dorosły dla chwilowego, neurotycznego triumfu ofiarowuje niejednokrotnie przyszłość. O ile kompleks małej wartości zostanie przez jakieś przeżycie zbyt silnie zadrażniony, przychodzi do jednej z reakcyj nerwowych (zob. poniżej).

U dzieci pieszczonych, przyzwyczajonych do tego, ażeby spełniano ich wszystkie zachcianki i kaprysy, wytwarza się przy pobudliwym wyczerpaniu inna forma psychoneurozy. Dzieci te odczuwają ciągłą potrzebę nowych i coraz intensywniejszych wrażeń. Różni się ona od „zdrowej” żądzy użycia tem, że występuje w okresach wyczerpania. Powstaje najczęściej w okresie pokwitania. Młodzi ludzie chwytają się przygód seksualnych, alkoholu, czasem morfiny i kokainy, szukają fantastycznych przeżyć, byle wypełnić męczącą swą pustkę, uciec

od znudzenia i zniechęcenia, które ich po każdym przeżyciu ogarnia.

43. Psychoneurozy powstające z powodu zaburzeń instynktu płciowego. Dzieci nerwowe dojrzewają płciowo wcześniej, aniżeli inne. Silniej, aniżeli u innych, przejawiają się u nich popędy częściowe (zob. § 17). Tłumienie tych popędów i scalanie ich w popęd genitalny jest u tych dzieci szczególnie trudne. Powstają przewlekłe, głębokie konflikty pomiędzy popędami, prącami do zaspokojenia, a instancjami etycznymi i nakazami wychowania. Ideał etyczny, stworzony przez wychowanie, uważa samą obecność tych popędów za grzeszną i godną potępienia, zaspokojenie w marzeniach na jawie albo w akcie onanistycznym za głębokie przewinienie. Z poczucia winy rodzi się potrzeba kary i chęć odkupienia. Dzieci te często działają na swoją szkodę, prowokują wychowawców i rodziców do karania. Ta „neurotyczna” potrzeba kary nie ma nic wspólnego z masochizmem, służy jedynie pokucie.

Tam, gdzie pogotowie psychoneurotyczne łączy się z dyspozycją do namiętności, tworzą się okresy przymusowych myśli i ceremoniałów, służących częściowo do zaspokojenia popędu, częściowo obronie przed ich urzeczywistnieniem (zob. § 34).

U dzieci nerwowych jest związek z domem rodzicielskim głębszy, aniżeli u zdrowych. Wcześniej budzą się uczucia edypowe¹⁾. Zaznacza się silniej, aniżeli u innych dzieci, miłość do różnopłciowego, nienawiść do równopłciowego z rodziców. Już pomiędzy 3 — 5 rokiem życia przychodzi u niektórych dzieci do stanów lękowych, związanych z osobą równopłciowego rodzica. Nieraz problem stosunku do rodziców zajmuje cały horyzont dziecka; sposób zachowania się, na zewnątrz pozornie nieracjonalny, okazuje się w psychoanalizie, jako następstwo skomplikowanych przemian neurotycz-

nych, wpływających z głębokich, filogenetycznie starych warstw duszy. Z powodu przywiązania dziecka do rodziców kształtują się pierwsze miłości wieku pokwitania, szczególnie pierwszy stosunek płciowy, nieraz nad wyraz tragiczne, dając początek uczuciom winy i nieświadomemu uczuciu zdrady wobec różnopłciowego rodzica. Takie uczucie może się stać przyczyną psychoneurotycznej niemocy płciowej.

44. Reakcje neurotyczne. Do reakcyj nerwowych przychodzi tam, gdzie: 1) następuje wyczerpanie cielesne z powodu choroby lub osłabienia ustroju, 2) gdzie powstają sytuacje życiowe, których dziecko nerwowe znieść, względnie opanować nie potrafi, 3) gdzie utajony, długotrwały konflikt psychoneurotyczny nasila się z powodu przeżyć aktualnych.

Postacie reakcyj neurotycznych są następujące:

a) **R e a k c j a n e u r a s t e n i c z n a** powstaje w następstwie cielesnego albo psychicznego wyczerpania ustroju. U dzieci jest stosunkowo rzadka, najczęstsza jeszcze w okresie pokwitania. Objawy reakcji neurastenicznej są: 1) bezsenność, 2) niezdolność do skupienia uwagi przy zwiększonej czujności uwagi. Dzieci nie mogą pracować albo nie mogą zasnąć z tego powodu, że przeszkadza im brzęczenie muchy, tykanie zegara, kroki przechodniów i t. p. Próba skupienia się wprowadza ich w stan podnieconego zniecierpliwienia. 3) Pozorny brak pamięci; dzieci skarżą się na to, że niczego zapamiętać nie mogą. Ale badanie pamięci wykazuje normalną sprawność, która chwilami pogarsza się z powodu roztargnienia i wyczerpania. 4) Wreszcie stwierdzamy wszelkie objawy wzmożonego pobudliwego wyczerpania.

W dzieciństwie stany te trwają od kilku dni do kilku tygodni; przechodzą później bez śladu.

b) **P r z y r e a k c j i w e g e t a t y w n e j** powoduje uraz psychiczny

¹⁾ Enc. Wych., str. 207.

nerwowe zaburzenia narządów. Do reakcji wegetatywnej dysponują szczególnie dzieci neuropatyczne. Każde zniechęcenie wywołuje u nich brak apetytu, gniew — zaburzenia w trawieniu, lęki i niepokoje — nerwowe zaburzenia serca i biegunki, wstręt — nudności i wymioty. Reakcja narządowa jest osobnicza; jedno dziecko dostaje po lęku bicia serca, inne biegunek, inne zaś bólu głowy. Zwyczajnie z ustaniem przyczyny znikają i zaburzenia nerwowe narządów; zaburzenia te mogą jednak przetrwać przyczynę i w formie „przywyczajeń nerwowych” usadowić się na stałe w danym narządzie.

c) Reakcje psychoneurotyczne zależą w swym przebiegu i w ukształtowaniu obrazu patopsychicznego od charakteru poprzedzającej je psychoneurozy, od treści i od intensywności psychogennej przyczyny. Przyczyny te mogą być najrozmaitsze; do typowych należą: 1) pozorne albo rzeczywiste zmiany stosunku do rodziców, 2) zmiana otoczenia, połączona ze zmianą warunków życiowych, z innym albo z surowszym sposobem wychowania, 3) upokorzenia i zawody w życiu koleżeńskim, 4) niemożność sprostania zadaniom, stawianym przez dom lub szkołę, 5) złe postępy w szkole, pierwsze zawody miłosne i t. d.

Reakcja psychoneurotyczna może przebiegać w obrazie reakcji neurastenicznej, przybiera też wszystkie znane nam już postaci reakcyj psychopatycznych; przedewszystkiem depresyjnej, apatyczno - lękowej, hipochondrycznej i natrętnej. Ale objawy tych reakcyj są mniej prymitywne, bardziej dyskretne i treściowo bogatsze, zawsze ściśle związane z treścią przeżycia urazowego. Poprzedza je długi rozwój psychoneurotyczny. Reakcja jest niejako ostatnim członem w łańcuchu rozwojowym psychoneurozy.

46. Los i rozwój dzieci nerwowych.

Los i rozwój dzieci nerwowych zależy w pierwszym rzędzie od ich uzdolnień

i od ich inteligencji. Dobra szkoła i odpowiednie wychowanie domowe może stworzyć z nerwowych dzieci bardzo wartościowe jednostki; uczy opanowywać i powściągać objawy nerwowości, nie zwracać uwagi na dolegliwości cielesne i psychiczne. Nerwowość nie przeszkadza naogół twórczości i produktywności. Niemniej życie nerwowych przedstawia jedno pasmo cierpień dla nich samych, a udręczeń dla rodziny. Podobnie jak ich życie wewnętrzne, tak i ich praca jest chwilami błyskotliwa i pełna inwencji, chwilami nieproduktywna i blada; są okresy, w których nerwowi muszą pracę przerywać z powodu wyczerpania. Szczególnie dobre rokowanie społeczne dają dzieci z dobrze skompensowanym kompleksem małej wartości; niepokój, z nim związany, pcha je do coraz to większych wyczynów życiowych. W tych wyczynach znajdują ochronę przed kompleksem, potwierdzają przed sobą swoją wartość życiową. To jest też ich błędem; albowiem celem życiowym ich jest potwierdzenie własnych ambicji, a nie stwarzanie wartości społecznych. Przy zadrażnieniu kompleksu gotowe są postawić wszystko na jedną kartę; w razie niepowodzenia załamują się i reagują psychoneurotycznie jednym ze stanów powyżej opisanych.

Sytuacja życiowa dzieci nerwowych mniej znaczy, aniżeli przy innych stanach patopsychicznych. Najgorsze rokowanie dają dzieci z a m o ż n y c h rodziców z wysokim stopniem wrodzonej nerwowości. U dzieci tych wytwarza się już w okresie pokwitania gład wrażeń i przy nieodpowiednim, pieszczącym wychowaniu i zbyt niemiłym zwracaniu uwagi na ich dolegliwości wzrasta nie o d p o r n o ś ć wobec dolegliwości neuropatycznych i okresów wyczerpania. Z jednej strony szukają coraz silniejszych wrażeń, by przebrnąć przez uczucie niedomogi i bezsiły, z drugiej w okresach tych usuwają się w zacisze sanatorjów; muszą co kilka dni wypocząć, co chwila rzucają zaczęłą pracę. Wytwarza się typ kwiatka sana-

toryjnego, niezdolnego do życia, który dopiero wtedy staje się znowu wartościowy społecznie, kiedy się skończą pieniądze i kiedy go przycisnie bieda.

46. Wychowanie dzieci nerwowych.

Wychowanie dzieci nerwowych może być bardzo wdzięczne. Odpowiednie wychowanie może uczynić z nich wartościowych, a nawet twórczych członków społeczeństwa; złe wychowanie może z nich wytworzyć inwalidów życiowych.

Dzieci neuropatyczne i kalekie powinny być stale pod obserwacją lekarza szkolnego. Obserwacja powinna być dyskretna, przedmiotowo-troskliwa, bez zbytznego współczucia i głośnego litowania się, ażeby nie rozbudzić w dziecku skłonności hipochondrycznych. Leczenie może usunąć dużą część objawów neuropatycznych; kalectwo można też przez odpowiednie leczenie znacznie poprawić. Im wcześniej rozpocznie się leczenie tych stanów, tem lepsze rokowanie.

Najważniejszym zadaniem wychowawcy jest przy nierównomiernych postępach w nauce pomyśleć o pobudliwym wyczerpaniu i stan ten stwierdzić. Błyskotliwe odpowiedzi w momentach podniecenia nasuwają bowiem wychowawcy przypuszczenie, że dziecko może się uczyć, ale nie chce; zaś chwile roztargnienia kładzie się na karb psotliwości. Próba oduczenia tego roztargnienia przy pomocy surowych kar, stałe „wrywanie” dziecka nerwowego pod koniec godziny, zastosowywanie surowej oceny klasyfikacyj-

nej do odpowiedzi w stanach wyczerpania może dziecko, które i tak wewnętrznie cierpi z powodu swej niedomogi, doprowadzić do samobójstwa. Jest to jeden z niewielu wypadków, w których nauczyciel, choć działa w dobrej wierze, winien jest śmierci ucznia. Należy dziecku uświadomić stany jego roztargnienia, skłonić do ciągłego treningu uwagi, pytać pod koniec godziny, nie klasyfikując odpowiedzi, a klasyfikować na podstawie przeciętnej.

Bardzo głębokiego wczucia się i dużych zdolności intuicyjnych wymaga wychowawcza interwencja w stanach rozpoczynających się uczuć mniejszej wartości życiowej. Wedle Adlera byłyby najważniejsze linje postępowania następujące: należy usuwać zbyt daleko posunięte cele i zbyt ambitne marzenia, wyrwać dziecko niepokażne, kalekie, neuropatyczne z jego izolacji, wprowadzić je w grupę towarzyszy; nie rozpieszczając, wywalczyć mu równouprawnienie, chronić je przed atakami, wzmocnić samopoczucie, nauczyć kolektywnej pracy i kolektywnego wysiłku.

Psychoneurozy seksualnej lepiej nie tykać; zając się nią powinien lekarz-psychotherapeuta. Także i stany reakcyjne powinny być przedmiotem leczenia. Wychowawca musi sobie zadać pytanie, co mogło być powodem reakcji. I tu także w dużej mierze może mu pomóc jego intuicja. O ile reakcje wynikają ze szczególnej sytuacji życiowej, powinien dążyć do usunięcia szkodliwych warunków.

DZIECI PSYCHICZNIE NIEDOROZWIŃĘTE.

47. Istota niedorozwoju psychicznego. Istotą niedorozwoju psychicznego jest trwałe, częściowe albo całkowite, zaburzenie funkcji psychicznych. Powstaje ono wskutek uszkodzenia mózgu. Funkcje uszkodzone nie rozwijają się zupełnie, albo też rozwijają się nieprawidłowo. Niedorozwój psychiczny doty-

czy w pierwszym rzędzie funkcji filogenetycznie najmłodszych; zaburza przede wszystkim inteligencję i jej narząd, mowę. To też miarą niedorozwoju psychicznego są dla nas w pierwszym rzędzie: obniżenie sprawności inteligencji i obniżenie sprawności mowy. Następnym niedorozwoju psychicznego jest

niezdolność do uzyskania odpowiedniego zasobu przeżyć i wiadomości, koniecznych do tego, ażeby móc spełnić zadania, stawiane przez życie; w lżejszych zaś przypadkach niezdolność do samodzielnego rozwiązywania zadań życiowych.

48. Przyczyny niedorozwoju psychicznego. Niedorozwój psychiczny jest wrodzony, nabyty, albo dziedziczny. Najczęstszym powodem niedorozwoju są krwawienia porodowe, dalej zapalenie opon mózgowych i mózgu, wreszcie wrodzony niedorozwój mózgu. Niepoślednią rolę odgrywa alkoholizm rodziców i kiła wrodzona. Niedorozwój psychiczny jest często dziedziczny; dziedziczenie ma charakter przebojowy, większa część potomstwa, zrodzona z niedorozwiniętych rodziców, jest często obciążona tą samą wadą.

49. Objawy niedorozwoju psychicznego. Niedorozwój psychiczny przejawia się we wszystkich polaciach życia psychicznego. Ze względów praktycznych najważniejsze są zaburzenia inteligencji. Wedle Ziehena rozróżniamy trzy stopnie takich zaburzeń: a) Na stopniu ciężkim stwierdzamy zupełny brak wyobrażeń przedmiotowych. Niedorozwinięci nie umieją rozpoznać, ani też nazwać przedmiotów, znajdujących się w otoczeniu; nie rozumieją też ich przeznaczenia (idjotyzm). — b) Na stopniu średnim rozróżniają wprawdzie przedmioty, orjentują się w ich przeznaczeniu, lecz nie potrafią podać c e c h przedmiotu, opisać przedmiotu, podać różnic pomiędzy rozmaitemi przedmiotami otoczenia (głuptactwo). — c) Na stopniu lekkim nie potrafią wytworzyć pojęć abstrakcyjnych, ani ocenić krytycznie nielogiczności, zawartych w pewnych stosunkach wyobrażeniowych albo abstrakcyjnych.

Uwaga niedorozwiniętych jest zmienna, przechodzi z przedmiotu na przedmiot; nie umie się zatrzymać na przedmiocie, wskazanym przez wychowawcę.

Niedorozwiniętym brak zainteresowania dla przedmiotu uwagi.

Pamięć niedorozwiniętych jest czasem bardzo dobra, chwytają jednak tylko szczegóły i zestawia szeregi pamięciowe nie wedle ich logicznego związku, ale wedle przypadkowego podobieństwa.

Uczucia niedorozwiniętych są bardzo proste. W najcięższych wypadkach ograniczają się do zadowolenia, niezadowolenia i gniewu. Nawet w najlżejszych brak subtelniejszego różnicowania uczuć.

Mowa niedorozwiniętych jest najlepszym, intuicyjnym miernikiem stopnia niedorozwoju. Skala zaburzeń jest bardzo duża: od bełkotu niewyraźnego poprzez mowę asyntaktyczną, agramatyczną, szepielącą, zachowującą dziecienną składnię, ku mowie zupełnie wykształconej. Mówienie może być utrudnione, wlekące się i powolne, może być — szczególnie u ograniczonych — płynne, psychoruchowo przyspieszone.

Zachowanie niedorozwiniętych zależy od różnych właściwości usposobienia. Mogą być: ościężali, bez inicjatywy, tępi, albo wykazywać dużą inicjatywę ruchową, żywość i znaczny niepokój ruchowy.

50. Znaczenie czynników konstytucyjnych i konstelacyjnych. Przy znacznym stopniu niedorozwoju znikają osobnicze różnice konstytucji psychicznej, nie mają też i czynniki konstelacyjne żadnego wpływu. Niekiedy pewna dobroduszość, gniewliwość albo złośliwość wskazują na odziedziczone właściwości charakteru. Dopiero na lżejszych stopniach niedorozwoju psychicznego możemy mówić o organizacji psychicznej. U niedorozwiniętych mogą występować rysy psychopatyczne, neuropatyczne i nerwowe; mogą się wytworzyć pewne upodobania, naiwne cele życiowe i naiwne — prostacki pogląd na świat, oraz bardzo proste sądy moralne.

51. Obrazy niedorozwoju psychicznego. Zwyczajnie dzielimy niedorozwój psychiczny na trzy stopnie:

A. **Niedorozwój psychiczny ciężkiego stopnia.** Idjotyzm. Objawy niedorozwoju pokazują się już w pierwszych miesiącach życia. Dzieci nie mogą się nauczyć odruchu ssania, nie chwytają piersi matczynej, nie uciekają od ognia, nie poznają bliskich, nie cieszą się na widok zabawek. Nie umieją mówić, ani chodzić, nie podnoszą główki. Ruchy są niedołążne, często ociężałe. Czasem są te dzieci w ciągłym ruchu, ale ruchy są niecelowe; poruszają się godzinami w kłownicznych, czasem gumowato-sprężystych podrygach.

Mowa nie rozwija się tu wcale, zastępuje ją nieartykułowany bełkot, w którym wypowiadają się najprostsze zwierzęce uczucia: nasyceńca, głodu, gniewu. W przypadkach bardziej rozwiniętych ogranicza się do niewielu wyrazów. Wdrożenie do kulturalnego załatwiania potrzeb fizjologicznych — trudne; częste są nawroty. Także i przy wzruszeniach chorzy ci zanieczyszczają się.

Idjoci są częściej apatyczni, siedzą godzinami bez ruchu na miejscu. Twarz jest bez wyrazu; chwilami przelatuje po niej grymas śmiechu, niezadowolenia, albo gniewu. Ale także i pozornie zupełnie apatyczni idjoci skłonni są do nagłych napadów gniewu i złości. Rzadsze są jednak typy niespokojne i ruchliwe.

B. **Niedorozwój psychiczny średniego stopnia.** Głuptactwo. Niedorozwój psychiczny określamy jako głuptactwo wtedy, kiedy dziecko umie porozumieć się z otoczeniem przy pomocy mowy (Weygandt). Typy głuptaków są już bardziej urozmaicone, aniżeli idjotów, ponieważ przyłączają się do obrazu psychicznego cechy konstytucyjne. Różny jest też stopień zaburzenia poszczególnych funkcji i różny wskutek tego obraz psychiczny poszczególnych dzieci. Najmniej cierpią zmysły. Pamięć jest często dobra. Mowa jest dość często agrama-

tyczna, częściej asyntaktyczna, szepleniąca i śpiewnie dziecinna. Stwierdza się niezdolność do wymawiania pewnych głosek, czasem zacinięcie i jąkanie.

Głuptacy są podatni na wpływy wychowania. Można ich nauczyć mechanicznych zajęć; są nieraz ruchowo wysoko uzdolnieni. Główny ich błąd polega na zupełnie mechanicznym pojmowaniu wyuczonego materiału. Można ich wyuczyć na pamięć całych stron książki. Powtórzą bez zajknięcia, nie rozumiejąc ani słowa z treści. Są zupełnie niezdolni do samodzielnego życia i potrzebują stałego kierownictwa i stałej opieki. W obrębie własnego domu i w obrębie zakładu poruszają się swobodnie; umieją się podporządkować regulaminowi i wypełnić program, dla nich przeznaczony.

Ruchowo dzielą się głuptacy na dwa typy: a) typ apatyczny; chorzy ci są mało czujni, mało interesują się sprawami otoczenia, polecenia spełniają mechanicznie. Mogą być pomimo to ruchowo uzdolnieni. b) Typ eretyczny: wiecznie niespokojny, o czujnej, ale zmiennej uwadze; często dzieci te drą i niszczą wszystko, co im wpadnie w rękę.

c) **Niedorozwój psychiczny lekkiego stopnia.** Ograniczenie umysłowe. Na tym stopniu mowa wiązana nie sprawia żadnych trudności, czasem stwierdza się szeplenienie. Pamięć nieraz bardzo dobra. Najistotniejszym ubytkiem jest niezdolność oceny krytycznej i niezdolność sądzenia; niezdolność do wytłumaczenia motywu działania albo podstawy sądu. Ze zmniejszoną oceną krytyczną związane jest często silnie rozwinięte samopoczucie. Dobra pamięć pozwala na „papuzią” reprodukcję obcych szeregów myślowych, która jest nieraz tak płynna, że u osób mało krytycznych może wywołać wrażenie „uczności”.

Życie psychiczne ograniczonych może być wysoce zróżnicowane. Ich wada uwidocznia się najbardziej wtedy,

kiedy życie stawia im nowe i dotychczas nieznanne zadanie. Choćby ono było proste, nie potrafią go w sensie życiowym rozwiązać.

Typy społecznie niebezpieczne tworzy pewna grupa ograniczonych, u których nie rozwinęły się uczucia moralne i instynkty społeczne. Z powodu swej głupkowatości nie potrafią ocenić znaczenia swoich czynów. Dzieci te kradną bez żadnych skrupułów wszystko, co im wpadnie pod rękę; dla zdobycia guzika pobiją do krwi towarzysza, dla nieznacznej korzyści podpalą albo zabiją.

Reakcje ograniczonych i niedorozwiniętych różnią się od reakcyj psychopatycznych jedynie większą prymitywnością przebiegu i głupkowatością motywu. Bardzo częste są: a) ucieczki, b) czynności impulsywne, c) eksplozje, d) pozorne albo prawdziwe samobójstwa. Przyczyną jest najczęściej bezradność lub gniew. Motywy bardzo drobne; niedorozwinięte dziecko, chcące wyjść z domu, wyskakuje oknem z piętra, „bo drzwi są zamknięte”, albo podpala dom, „bo mu jest w nim niedobrze” i t. d.

52. Nedorozwój psychiczny z powodu zaburzenia gruczołów dokrewnych. Osobną grupę stanowią dwie postacie niedorozwoju psychicznego. Różnią się od opisanych przyczyną powstania i objawami.

A. M a t o ł e c t w o (kretynizm) występuje z reguły w okolicach górskich — także w Karpatach, — wiąże się z geologicznym układem ziemi, pośrednio jest związane ze składem chemicznym wody do picia. Sporadycznie występuje na całym świecie. Pewne jest, że wynika ono z niedorozwoju czynnościowego gruczołu tarczycowego. Matolectwo pociąga za sobą bardzo charakterystyczne zmiany budowy ciała. Dzieci te są krępe i znacznie mniejsze, aniżeli to odpowiada ich wiekowi. Czaszka duża, nos krótki i szeroki, koniec nosa podniesiony ku górze. Siodełko nosowe płaskie i szerokie. Skóra na twarzy zgrubiała, powieki i wargi

nabrziałe, język gruby i opuchły, skóra sucha, włosy grube i suche; palce krótkie, obrznięte. Czasem stwierdza się wole, które jednak jest u kretynów niezbyt częste, rozwija się powoli i widoczne jest dopiero w późniejszym wieku.

Dla psychicznego obrazu matolectwa charakterystyczny jest nie stopień zaburzenia inteligencji, ale przedewszystkiem **z w o l n i e n i e** wszystkich funkcji psychicznych. Uwaga jest mało czujna, tempo procesów myślowych ogromnie wolne, ruchy powolne i niedołożne. Inicyjatywa mała. Spontanicznie mało mówią. Z tego powodu wydają się te dzieci bardziej ograniczonymi, aniżeli są w rzeczywistości. Przy dokładniejszym badaniu okazuje się, że pamięć jest wcale dobra, ocena krytyczna nieraz sprawna. Usposobienie jest naogół dobrotliwe i ufnie. Jeżeli się jednak z niemi źle obchodzi, stają się złośliwe i nieufne. Matolectwo leczy się w pierwszych latach dzieciństwa przez podawanie preparatów tarczycowych.

B. M o n g o l i z m. Przyczyną jest prawdopodobnie wrodzone zaburzenie gruczołów dokrewnych. Mongolicy różnią się od innych niedorozwiniętych dzieci przedewszystkiem wyglądem zewnętrznym. Dzieci te mają szeroko ustawione kości policzkowe, skośne oczy (stąd ich nazwa) i rumieńce na policzkach; ponadto w zewnętrznym kącie oka charakterystyczny poprzeczny fałd. Ciało jest ogromnie giętkie i elastyczne. Stopień niedorozwoju średni. Uderza u nich: a) bardzo duża zręczność fizyczna, b) muzykalność, c) dziecinna wesołość i dobroduszość. Typ kłowna cyrkowego jest karykaturą mongolizmu.

53. Los i rozwój dzieci niedorozwiniętych. Niewątpliwie niedorozwinięte dzieci rozwijają się także. Ale rozwój ich jest inny, aniżeli rozwój dzieci normalnych. Poszczególne funkcje rozwijają się nieprawidłowo i nierównomiernie, inne nie rozwijają się zupełnie. Rozwój kończy się wcześniej. Doświadczenia lat

późniejszych nie wpływają na dalszy rozwój osobowości.

Los ich zależy: 1) od stopnia niedorozwoju, 2) od struktury osobowości psychicznej, 3) od środowiska, w którym żyją, i szkoły, w której się wychowują, 4) od stopnia i od rodzaju opieki, którą nad nimi rozłącza rodzina, społeczeństwo i państwo.

Przeważna część idjotów łąduje w zakładach psychiatrycznych, albo w specjalnych zakładach dla idjotów. Wyjątek stanowią idjoci wiejscy, o ile są apatyczni i mało przeszkadzają, oraz dzieci zamożnych rodziców. Pozostawieni sobie, szybko giną. Głuptaków można nauczyć najprostszyc rzemiosł, pomocniczej pracy rolnej i prostej posługi domowej. I oni też wymagają stałej i czujnej opieki. Najbardziej urozmaicony jest los ograniczonych. Ich los zależy nietyle od ilorazu inteligencji, jak przedewszystkiem od innych właściwości charakterowych i od konstelacji życiowej. Stopień wiedzy, zdobytej

w zakładach specjalnych, może być duży i nieraz pozwala na zarobkowanie. Trzymają się na powierzchni tak długo, jak długo czuwa nad nimi rodzina albo społeczeństwo. Pozostawieni sobie, łatwo się wykołejają. Dziewczęta wychodzą na ulicę nie z popędu, ale dlatego, ponieważ zarobek ten jest najłatwiejszy; chłopcy idą na posługę do paserów i złodziei, włóczą się i żebrzą. Niekiedy potrafią się utrzymać na stałe, jako posługacze, sprzedawcy gazet i t. p.

Najszczęśliwszy bodaj jest — w wypadkach upośledzenia — los najemnego albo małorolnego chłopca, ponieważ jego sposób życia jest tak prosty i nieskomplikowany, że nieraz dopiero przypadek wykaże ubytek inteligencji.

Wychowanie dzieci niedorozwiniętych odbywa się w zakładach specjalnych. Metodyką jego zajmuje się osobna nauka, pedagogika lecznicza. Przedmiot jej nie należy do psychopatologii.

DZIECI PSYCHICZNIE CHORE.

54. Procesy psychiczne. Dotychczas mieliśmy do czynienia z odchyleniami od normy, które były trwałe, rozwijały się w sposób zrozumiały, były wypadkową konstytucji i czynników konstelacyjnych. Także i w niedorozwoju psychicznym poznaliśmy *t r w a ł e*, od dzieciństwa istniejące, zaburzenia osobowości psychicznej. Obrazy chorobowe, które teraz omówimy, różnią się tem od poprzednich, że: 1) występują u dzieci, które aż do wybuchu choroby rozwijały się normalnie, 2) genetyka ich jest niezależna od dotychczasowych przeżyć dziecka, 3) przejawy patopsychiczne są niezależne w swej istocie od dotychczasowych przeżyć dziecka, od konstelacji życiowej i od wychowania, 4) sprawy chorobowe wykazują przebieg sobie właściwy, niezależny od znanych nam, ogólnych praw rozwoju dziecka. Określamy je jako

p r o c e s y p s y c h i c z n e. Sprawy chorobowe, w rozdziale tym ze względów dydaktycznych omawiane razem, są najrozmaitszego pochodzenia. Procesy psychiczne są w dzieciństwie stosunkowo rzadkie, pojawiają się częściej w wieku pokwitania. Ze względu na swoisty, od własnych praw zależny, przebieg nie podlegają wpływom wychowania.

55. Schizofrenja. Przyczyny schizofrenji nie są zupełnie jasne. Niewątpliwie dyspozycja do schizofrenji jest dziedziczna. Zaródź chorobowa może się przenosić w sposób utajony z pokolenia na pokolenie; ujawnia się u dziecka wtedy, kiedy o b o j e rodzice zaródź te odziedziczyli. Z tego powodu małżeństwa pomiędzy krewnymi w rodzinach obarczonych schizofrenją są szczególnie niebezpieczne. Choroba rozwija się najczęściej pomiędzy 15—

25 rokiem życia (43,5% wszystkich przypadków). Prawdopodobnie dołącza się do dyspozycji jeszcze jakiś, bliżej nam nieznan, czynnik, uszkodzający mózg; może też jest i tak, że ustrój, rozwijający się dotychczas prawidłowo, załamuje się; nie ma w sobie niejako więcej sił witalnych do dalszego rozwoju, rozpada się sam w sobie (proces abiotroficzny). Schizofrenja jest najczęstszą psychiczną sprawą chorobową. Około 70—90% stałych pensjonariuszy zakładów dla psychicznie chorych rekrutuje się z schizofreników.

56. Objawy schizofrenji. Do schizofrenji dysponują dzieci o usposobieniu schizoidalnym. Już w okresie przedchorobowym dzieci te robią niesamowite wrażenie. Są samotne, dziwaczne, nie lgną do ludzi, idą własnymi drogami, trzymają się na uboczu. Uderza przede wszystkim autyzm, niezdolność do zgrania się z otoczeniem. Nieraz wydaje się, że są bardzo zdolne; ich sposób odpowiadania jest błyskotliwy, ale dziwaczny; życie psychiczne czasem bardzo bogate.

Proces chorobowy powstaje czasem powoli, czasem zaczyna się błyskawicznie nagłym napadem podniecenia albo osłupienia. Często przybiera na początku rysy neurasteniczne, histeryczne albo psychasteniczne; ale objawy te są karykaturalne i dziwacznie zabarwione.

Proces schizofreniczny przebiega w następujących postaciach:

a) **Rozpad prosty.** U dzieci, dotychczas dobrze się rozwijających, przychodzi w okresie pokwitania do wewnętrznego załamania. Czasem jest załamanie to nazewnątrz niewidoczne, czasem jest to jakiś drobny upokarzający fakt, nad którym zdrowy człowiek przeszedłby do porządku dziennego. Dzieci, dotychczas wrażliwe i zainteresowane, stają się w przeciągu krótkiego czasu tępe i dziwaczne, obojętne na wszystko; zaniedbują się w nauce; nie pochlebia im pochwałą, ani nie straszy kara; nic ich nie może z ich

zamknięcia wyrwać. Nieraz ukończą szkołę, częściej są niezdolne do dalszej pracy, zmieniają typ szkoły na prostszy, przerywają naukę, udają się na wólcę. Życie psychiczne uboższe, ogranicza się do niewielu, mniej albo więcej dziwacznych, zainteresowań, które z ich dotychczasowym życiem psychicznym nie stoją w żadnym związku.

b) **Rozpad parafreniczny.** Dzieci odczuwają zarówno w sobie, jak i w świecie zewnętrznym jakąś dziwną zmianę. Wydaje im się, że wszyscy w otoczeniu zwracają na nich uwagę, ludzie „mówią o nich”, śmieją się z nich, wyszydają i prześladują. Wogóle wszystko, co się w otoczeniu dzieje, odnosi się do nich (obłąd kusobny), słowa i działania ludzkie nabierają szczególnego znaczenia, każde jest symbolem, odnoszącym się do treści ich urojeń: „piszą o mnie w gazetach”, „mówią w radio”, „ktoś mi podał czerwony kwiatek, to oznacza, że podejrzewają mnie o komunizm” (obłąd interpretacji). Wkrótce dołączają się do tego omany: chorzy słyszą „głosy”, widzą rozmaite postacie, czują obce smaki, „elektryzuje się” je, „kłuje szpilkami” i t. p. Wytwarzają się w nich objawienia nagłe, nieumotywowane, „jasności wewnętrzne”, które u chorych wytwarzają to przekonanie, że „wszędł w nich duch boży”, że mają misję do spełnienia i t. d. Wszystkie te przeżycia mogą być bardziej zwarte, tworzyć jeden przez dłuższy czas utrzymujący się system; częściej składają się z nieumotywowanych i logicznie niepowiązanych z sobą urywków.

3. **Rozpad hebefreniczny.** Rozpad dotyczy przede wszystkim mowy. Staje się ona napuszona, pełna abstrakcyjnych frazesów, przenośni, bombastycznych powiedzeń, traci swój akcent gramatyczny i uczuciowy; nieraz zachowuje formę zdań, ale nie można w zdaniach tych uchwycić żadnej treści. W chwilach podniecenia zmienia się na „sałatę” słów. Również zachowanie jest dziwaczne, nielogiczne i nieumoty-

wowane. Dziecko podczas lekcji publicznie oddaje mocz; zaczyna nagle krzyżeć, bez żadnego uzasadnienia zdziera z sąsiada bluzę, z głupawym, życzliwym uśmiechem uderza nauczyciela w brzuch. Z chorym nie można zupełnie nawiązać kontaktu. Jego sposób mówienia i działania nie zależy zupełnie od wpływów zewnętrznych, rozwija się wedle pewnych wewnętrznych bodźców, na które otoczenie nie ma żadnego wpływu, którego nie może zrozumieć, w które nie potrafi się wczuć.

4. Rozpad katatoniczny. Rozpad dotyczy przede wszystkim aparatu ruchowego. Powstaje najczęściej nagle. Dziecko staje się niespodzianie sztywne, jak figura woskowa, nie porusza się spontanicznie, twarz jest zastygła; godzinami leży bez ruchu; jeżeli się je ustawi w jakiejś pozycji, np. podniesie rękę do góry, może się ta pozycja utrzymywać całymi godzinami; jest zupełnie bierna, nie przyjmuje pokarmu, zanieczyszcza się (osłupienie katatoniczne). Albo dziecko podnieca się niespodzianie: przez twarz przebiega tysiąc grymasów. Grymasy te są puste, brak im treści uczuciowej, robią wrażenie grymasów marionetki. Także i całe ciało jest w ciągłym ruchu. Są to urywki rozmaitych działań. Działania te są nieumotywowane, brak im jakiegokolwiek związku z sobą. W stanach podniecenia katatonicznego mogą być dzieci ogromnie agresywne, niszczą często wszystko, co się im dostanie w rękę.

Czyste postacie chorobowe są rzadkie; częściej mieszają się z sobą, tak że obok objawów katatonicznych widzimy słabiej nasilone objawy parafreniczne i hebefreniczne, i odwrotnie. W przebiegu tej samej schizofrenji występuje raz postać parafreniczna, innym razem hebefreniczna.

57. Los dzieci schizofrenicznych. Przypadki rozpadu prostego przechodzą często przez życie nierozpoznane. Dzieci, które się dobrze zapowiadały, lądują gdzieś na uboczu, jako mali

kanceliści, albo pracownicy fizyczni; pędzą żywot włóczęgi albo ulicznicy, spełniają posługi pomocnicze w świecie przestępczym. Tam, gdzie wytworzyły się w następstwie objawień lub innych przeżyć parafrenicznych urojenia powołania, chodzą po świecie, jako dziwaczeni prorocy, chorobliwi głosiciele nowych religij, wegetarjanizmu, zbawienia przez „mazdaznizm”, przez dziwaczne formy ablucyj i t. p. Niektóre typy powoli tępieją i niedołążniają. Tendencja lecznicza dzisiejszej psychjatrii idzie w tym kierunku, ażeby chorych tych jak najdłużej utrzymać w grupie społecznej; nawet już daleko posunięte wypadki uspołecznić przez wyszukanie odpowiedniej i do ich stanu chorobowego dostosowanej pracy.

Schizofrenja przebiega naogół w skokach. Pogarsza się i poprawia. Poprawy nie osiągają prawie nigdy zupełnej normy. Po każdym pogorszeniu stwierdzamy dalszą zmianę osobowości psychicznej. W przeciągu lat kilku tworzy się stały stan k o n c o w y schizofrenji, który czyni chorych stałymi pensjonarjuszami zakładu.

58. Psychoza manjakałno - melancholiczna. Przyczyny psychozy manjakałno-melancholicznej nie są jasne. Jest prawdopodobnie dziedziczna. Dziedziczny się jednak inaczej, aniżeli schizofrenja. O ile raz wystąpi, jest prawdopodobne, że dzieci i wnuki obarczonych będą również chore. Natomiast osobniki wolne od śladów tej choroby nie przenoszą jej więcej na potomstwo. Psychoza ta nie jest wogóle zbyt częsta (około 2% wszystkich chorych), w dzieciństwie zaś jest nader rzadka.

59. Objawy psychozy manjakałno-melancholicznej. Do psychozy tej dysponują dzieci o usposobieniu cykloidalnym. Przebiega w dwu zupełnie od siebie różnych obrazach.

1. M a n j a. Manja zaczyna się nagle, albo powoli. Na obraz ten składają się następujące czynniki: a) Podniecenie wesołe (euforja), połączone z uczuciem siły i wewnętrznego zdrowia, oraz

ze skłonnościami do podnieceń gniewnych. b) Zwiększony napęd psychiczny, przejawiający się w ciągłym, przyspieszonym mówieniu i gwałtownej potrzebie ruchu i wyładowania fizycznego. c) Zwiększona czujność i zmienność uwagi. Chory nie może utrzymać uwagi na jednym przedmiocie, przeskakuje z tematu na temat, kojarząc w nieskończoność. W ciężkich przypadkach napęd jest tak duży, iż mowa staje się z powodu szybkości i ciągłego przeskakiwania niezrozumiała, zaś potrzeba ruchu wyładowuje się w napadzie podniecenia szalowego.

2. **M e l a n c h o l j a** jest niejako negatywem poprzedniego obrazu. Na obraz melancholji składają się następujące czynniki: 1) Uczucie głębokiego smutku, rozpacz albo lęku, połączone z poczuciem beznadziejności. 2) Zmniejszony napęd psychiczny, przejawiający się w zahamowaniu mówienia, zwolnieniu mowy, w utrudnieniu i zwolnieniu działań ruchowych. 3) Zmniejszona czujność uwagi, połączona z brakiem zainteresowania, niemożnością oderwania się od pewnych myśli i uczuciem pustki wewnętrznej.

Oba obrazy występują zupełnie oddzielnie; mogą się jednak z sobą mieszać. Najczęstszą formą mieszaną jest **p o d n i e c e n i e l ę k o w e**, w której uczucie lęku i beznadziejności łączy się z niepokojem ruchowym.

60. Los dzieci obarczonych psychozą manjakałno-melancholiczną. Psychoza może przebiegać wyłącznie pod postacią manji, albo też wyłącznie pod postacią melancholji. Częściej obrazy manji i melancholji występują naprzemiennie. Pojedyncza faza chorobowa może trwać od kilku tygodni do dwu lat. Po każdej fazie chory wraca do zupełnego zdrowia. Interwał pomiędzy poszczególnymi fazami może trwać bardzo długo, nieraz kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt lat; czasem występuje wogóle jednorazowy napad manji czy melancholji. To też rokowanie jest stosunkowo dobre.

Chorzy ci przychodzą jedynie na pewien czas do zakładu, opuszczają zakład zupełnie zdrowi i mogą dalej pracować. Psychoza manjakałno-melancholiczna nie wpływa na charakter i nie zmienia osobowości psychicznej.

61. Padaczka. Dyspozycja do padaczki jest prawdopodobnie dziedziczna, może się przenosić w sposób utajony. U dzieci powstaje padaczka w następstwie płodowego albo poporodowego zapalenia opon mózgowych i mózgu lub wskutek urazów mózgu. Może też powstać i później z powodu uszkodzenia mózgu przez najrozmaitsze przyczyny.

62. Objawy padaczki. Padaczka przebiega pod rozmaitemi postaciami; wywołuje zmiany, które pojawiają się jedynie okresowo, i inne, które pozostają stale.

Do okresowo występujących należą:

1) **Wielki napad padaczki** w y. Dziecko nagle odczuwa mrowienie, widzi przedmioty wykoszlawione, nagły błysk przed oczami, albo słyszy jakby wystrzał, szum lub dzwonięcie; czuje ostry smak w ustach albo przykry zapach. Rzadziej żuje i zgrzyta zębami albo biegnie przed siebie. Nagle dziecko wydaje z siebie przeraźliwy krzyk; upada na ziemię jak kłoda. Twarz jest sina, oddech wstrzymany. Dopiero po chwili zaczynają się drgawki. W odróżnieniu od napadu psychogenego (zob. § 32), poruszają się jedynie kończyny, zaś tułów leży na ziemi. Na ustach pokazuje się piana. O ile dziecko ukąsiło się w język, piana zabarwia się krwią. Często dziecko oddaje mocz pod siebie, rzadziej kał. Napad trwa krótko, niedłużej, jak kilka minut. (Napady psychogenne trwają znacznie dłużej, nieraz kilka godzin). Po tym czasie dziecko się budzi, skarży się na ból głowy. O napadzie nie pamięta. Po chwili zasypia ciężkim, chrapliwym snem.

W przypadkach ciężkich przychodzi do serji napadów padaczkowych, które różnią się tem od poprzednich, że dzieci nie budzą się pomiędzy poszcze-

gólnymi napadami. Konieczna jest natychmiastowa interwencja lekarza, albowiem taki ciągły stan padaczkowy może się skończyć śmiertelnie.

2) Małe napady padaczkowe przejawiają się w dwu formach:

a) Przychodzi do krótkotrwałej nieprzytomności (kilka sekund), połączonej z drgawkami rąk albo twarzy. Dziecko o napadzie nic nie wie (*absence*), b) Przychodzi do krótkotrwałego omdlenia bez drgawek. Często dziecko oddaje moc. I w tym stanie dziecko po zbudzeniu się nie pamięta o tem, że miało napad.

Oprócz powyżej opisanych stanów padaczkowych, przychodzi okresowo do stanów, podobnych do reakcyj psychopatycznych, które określamy jako *namiasztki napadu*.

3) Stan zamroczenia przytomności. Po krótkim zwiastowaniu, podobnym do opisanego przy dużym napadzie, nagle zamracza się przytomność i mącą się myśli. Dziecko nie wie, gdzie się znajduje, jest podniecone. Z ruchów i z treści słów można wywnioskować, że w jego polu psychicznym przesuwają się rozmaite wizje, oraz że słyszy „głosy”. Uderza ekstatyczność, napięcie, żywość afektów. Dziecko gestykuluje, mówi do siebie, modli się, płacze, krzyczy, odpowiada na głosy. Nieraz pod wpływem omanów przychodzi do nagłych ataków na otoczenie albo do samookaleczenia.

4) Stan zacieśnienia przytomności zaczyna się podobnie. Dziecko jest pozornie zorjentowane, nagle ucieka, albo też popełnia czyny, zupełnie nieumotywowane, nie związane z całokształtem jego osobowości.

Oba stany mogą trwać kilka godzin, albo i znacznie dłużej; po zbudzeniu się dziecko nie wie o tem, że taki stan przebyło; nie przypomina sobie treści przeżyć chorobowych (*amnezja*).

5) Padaczkowe stany przygnębienia. Dziecko budzi się rano z uczuciem napiętego, przygnębionego zniecierpliwienia, wszystko je drażni, nic mu się nie podoba; szuka sprzeczki, łatwo wybucha, kłóci się, staje się agresywny; może się wyładować w bitce albo w nagłej ucieczce. Podkreślić należy, że te stany przygnębienia powstają, w odróżnieniu od psychopatycznych, czysto endogenicznie, bez żadnej przyczyny zewnętrznej. Stan taki może trwać kilka godzin, nieraz trwa kilka dni, rzadko kilka miesięcy.

Do stałych zmian należą:

1) Padaczka z mianach charakteru. Padaczka, w trakcie rozwoju, często jeszcze w okresie dzieciństwa doprowadza do zmian charakteru. Padaczkowe właściwości charakteru są następujące: a) Uwaga jest mało czujna: chory przykleja się do pewnego tematu i nie umie przejść na inny. b) W związku z tem myślenie staje się rozwlekłe, monotonne i nudne, krąży ciągle wokół tych samych motywów myślowych; w następstwie tego stanu dzieci stają się monotonna gadatliwe. c) Afekt jest równocześnie cikliwy i brutalny. Dzieci są skłonne do bigoterji, przesadnego wykonywania praktyk religijnych, są pedantyczne i krzątliwe, przytem gotowe w każdej chwili do bitki i do brutalnych występów.

2) Otępienie padaczkowe powstaje wtedy, kiedy zmiana charakteru postępuje naprzód. Cechuje je: 1) niezdolność do reprodukcji wspomnień; 2) z powodu zacieśnienia zainteresowań do najcodzienniejszych spraw życia, cierpi ocena krytyczna i zdolność sądenia; 3) życie psychiczne zacieśnia się do niewielu codziennych kwestyj.

63. Los dzieci padaczkowych. Los tych dzieci zależy w dużej mierze od ich sytuacji życiowej. Przy troskliwej opiece i bardzo pilnem leczeniu można je uwolnić od napadów, utrzymać jako tako przy prostszych zawodach. Gdzie otę-

pienie padaczkowe postępuje naprzód, zaś małe napady stają się coraz liczniejsze, albo gromadzą się namiastki napadu, tam dzieci te prędzej czy później dostają się w mury zakładu. Tendencja psychiatry idzie w kierunku stwarzania specjalnych kolonij dla padaczkowych, w których mogliby w odpowiednich warunkach pracować.

Wychowanie dzieci padaczkowych powinno się odbywać w specjalnych szkołach dla padaczkowych. O ile dziecko padaczkowe wychowuje się w szkole zwyczajnej, pamiętać należy o tem, ażeby nie wdrapywało się na drzewa, nie znajdowało się w pobliżu ognia, nie bawiło się ostre, krawędziastymi przedmiotami; może się bowiem w chwili upadku ciężko poranić. Rozumie się samo przez się, że dzieci takie nie powinny same wychodzić na ulicę. Należy dziecko chronić przed szyderstwem towarzyszy, ażeby nie dopuścić do wytworzenia się objawów neurotycznych, wklajających niepotrzebnie obraz padaczki. Przy napadzie zachować przytomność umysłu; ułożyć dziecko tak, ażeby sobie nie zrobiło szkody. O ile ukaże się krwawa piana na ustach, otworzyć zaciśnięte zęby i włożyć jakiś przedmiot, ażeby uchronić język od głębszego przecięcia.

64. Stany następcze po nagminnem zapaleniu mózgu. U dzieci występują po nagminnem zapaleniu mózgu (t. zw. śpiączka) głęboko idące zmiany charakteru. Dzieci, rozwijające się przed chorobą zupełnie normalnie, przybierają cechy charakteru podobne do psychopatycznych.

Zmiany charakteru występują w kilku rozmaitych warjantach:

a) Dzieci są stale podniecone, uwaga przesadnie czujna, samopoczucie jest zwiększone, nastrój wesoły i beztroski, przytem są bez fantazji, są monotonna nudne, skłonne do płaczu i do bitki.

b) Z podnieceniem ruchomem łączy się arogancja i natarczywe zachowanie, zupełny zanik wstydu i nieśmiałości dziecięcej; są natrętne, kłamiwe, skłonne do kradzieży.

c) Dzieci pośpiączkowe mogą być także obojętne, mrukliwe, nieznośne, zrzędzące, albo złośliwe i eksplozywnie gniewne.

O losie tych dzieci niewiele wiemy. Zespoły pośpiączkowe obserwuje się dopiero od r. 1917. Heinicke żąda stworzenia osobnych szkół dla tych dzieci, ponieważ z powodu swego ciągłego niepokoju i swej bezwstydnosci psują towarzyszy klasowych.

65. Zmiany psychiczne jako następstwo procesów mózgowych. Bardzo rzadkie są w wieku dziecięcym zmiany psychiczne, występujące w trakcie przewlekłych procesów chorobowych mózgu. W pewnej grupie przypadków przejawiają się one w zmianach charakteru; w innych przypadkach przychodzi do objawów otępienia umysłowego, które się u dzieci mało różni od objawów niedorozwoju. Na szczególnie uwzględnienie zasługuje porażenie postępujące ono u dzieci, które przyszły na świat z kiłą wrodzoną. Dzieci te rozwijają się do pewnego wieku normalnie, później powstaje u nich szybko postępujące zaburzenie inteligencji, oraz te wszystkie objawy, które są charakterystyczne dla porażenia postępującego dorosłych. Przypadki te są niesłychanie rzadkie.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. JOTEYKO J.: Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa. Lwów, 1924.
2. JAROSZYŃSKI T.: Metody badań psychologicznych w szkole. Wskazówki dla lekarzy szkolnych i pedagogów. 1925.
3. STERLING W.: Dziecko psychopatyczne. Biblio-

teka pedagogiki leczniczej, 1928. 4. STERLING W.: Dziecko histeryczne. Biblioteka pedagogiki leczniczej, 1928. 5. SIERADZKI W.: Dziecko w kryminalistyce. „Polska Gazeta Lekarska”, 1929. 6. BORNSTAJN MAURZYCY: Psychozy wieku dziecięcego. Warszawa, Czasopismo Lekarskie 7, 1930.

7. ALLPORT F. H. and ALLPORT G. W.: Personality traits: their classification and measurement. „Journ. of abnorm. psychol.” t. 16, 1921. 8. BURR CH. W.: The nervous child. New York, „Med. Journ.” t. 114, 1921. 9. ABBOT E. STANLEY: What is mental hygiene. „Americ. Journ. of psychiatry” t. 4, 1924. 10. GUN V. I.: The kin of genius. A study of the families of great men. „Eugenic review” t. 20, Nr. 2, 1928. 11. MATTHEWS H. M.: The children's court and the prevention of juvenile delinquency. „Rev. internat. Enfant” (Genf) 9, 1930. 12. ACKERSON LUTON: Children's behavior problems. Chicago, Univ. of Chicago Press, 1931. 13. LEVY JOHN: A quantitative study of behavior problems in relation to family constellation. „Amer. J. Psychiatry”, 10, 1931. 14. WHITE WILLIAM: Medical psychology. The mental factor in disease. New York a. Washington, 1931. 15. DAWSON SHEPHERD: Intelligence and disease. London: His Majesty's stat. Off., 1931. 16. PEARSON GERALD H. J.: The psychosexual development of the child. Ment. Hyg. 15, 1931. 17. CHILDERS A. T.: A study of some schizoid children. Ment. Hyg. 15, 1931. 18. BROTEMARKLE ROBERT ed.: Clinical psychology. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania, 1931. 19. LEVY DAVID M.: Body interest in children and hypochondriasis. „Amer. J. Psychiatry”, 12, 1932.

20. STORCH A.: Von den Triebfedern des neurotischen Persönlichkeitstypus. „Zeitschrift f. d. ges. Neurol. u. Psychiatrie”, 1917. 21. ADLER A.: Über den nervösen Charakter. München und Wiesbaden, 1922. 22. DEUTSCH H.: Über die pathologische Lüge. „Intern. Zeitschr. f. Psychoanal.” R. 8, 1922. 23. HOEVEN H. VAN DER.: Verhältnissblödsinn (Bleuler). „Allg. Zeitschr. f. Psychiatrie”, t. 78, 1922. 24. HOFFMANN H.: Die individuelle Entwicklungskurve der Menschen. Ein Problem der medizinischen Konstitutions- und Vererbungslehre. Berlin, 1922. 25. KRAEPELIN E.: Wesen und Ursachen der Homosexualität. „Zeitschr. f. pädagog. Psychol. u. exp. Pädag.” R. 23, 1922. 26. ROIMANN E.: Über Warenhausdiebinnen, „Monatschr. f. Kriminalpsychol. u. Strafrechtsref.” R. 13, 1922. 27. SCHOLZ L. i GREGOR A.: Anomale Kinder. Berlin, 1922. 28. FRIEDLÄNDER A.: Zur Psychologie und Psychotherapie der Angst und Zwangsneurose. „Münch. med. Wochenschr.” R. 70, 1923. 29. HATTINGBERG H. V.: Über die Bedeutung der Onanie und ihre Beziehung zur Neurose. „Münch. med. Wochenschr.” R. 70, 1923. 30. JASPERS K.: Allgemeine Psychopathologie. Berlin, 1923. 31. KRONFELD A.: Sexualpathologie, Aschaffenburg, „Handbuch der Psychiatrie”. Leipzig — Wien, 1923. 32. PULVERMACHER TH.: Der Wesensgrund des hysterischen Charakters. „Med. Klinik”, R. 19, 1923. 33. SCHNEIDER K.: Die psychopathischen Persönlichkeiten. (Handbuch d. Psychiatrie. Hrsg. v. Aschaffenburg. Spezieller Teil 7). Leipzig u. Wien, 1923. 34. ADLER A.: Theorie u. Praxis der Individualpsychologie, 1924. 35. NIPPE T.: Über Ladendiebinnen. „Arch. f. Psychiatrie u. Nervenkrankh.”, t. 71, 1924. 36. BIRNBAUM K.: Die psychisch Abnormen in ihrer Bedeutung für die soziale Fürsorge. „Zeitschrift f. Schulgesundheitspfl. u. soz. Hyg.” R. 38, 1925. 37. HELLER TH.: Über Psychologie und Psychopathologie des Kindes. Berlin, 1925. 38. JUNG C. G.: Psychologische Typen. Zürich, 1925. 39. OSERETZKY N.: Die motorische Begabung und der Körperbau. „Monatschr. f. Psychiatrie u. Neurol.”, t. 58, 1925. 40. SCHMIDT W.: Extatische und Hysterische. Eine charakterologische Studie. „Arch. f. Psychiatrie u. Nervenkrankh.”, t. 73, 1925. 41. AICHHORN A.: Verwahrloste Jugend. Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Wien, 1925. 42. GUREWITSCH: Motorik, Körperbau und Charakter. „Arch. f. Psychiatrie u. Nervenkrankh.”, t. 76, 1926. 43. HAMBURGER A.: Vorlesungen über

- Psychopathologie des Kindesalters. Berlin, 1926. 44. HEINICKE W.: Die Encephalitikerabteilung der Landeserziehungsanstalt Chemnitz-Altendorf. „Allg. Zeitschrift f. Psychiatr. u. psychischgerichtl. Med.“, t. 85, 1926. 45. HEINICKE W.: Die unzulängliche Fürsorge für chronische Encephalitiker. „Arch. f. Psychiatrie u. Nervenkrankh.“, t. 77, 1926. 46. HOFFMANN H.: Das Problem des Charakteraufbaus. Seine Gestaltung durch die erbbiologische Persönlichkeitsanalyse. Berlin, 1926. 47. MÖNKEMÖLLER: Die Sonderbehandlung der schwersterziehbaren Fürsorgezöglinge. „Zeitschrift f. Kinderforsch.“, t. 31, 1926. 48. ROFFENSTEIN G.: Das Problem des psychologischen Verstehens. Ein Versuch über die Grundlagen von Psychologie. Psychoanalyse und Individualpsychologie. „Kleine Schriften z. Seelenforsch.“, H. 15, Stuttgart, Püttmann, 1926. 49. WEXBERG E.: Handbuch der Individualpsychologie. 1926. 50. BLUM K.: „Hysterie“ im „Handbuch der Psychiatrie“ herausgeg. von G. Aschaffenburg. Spezieller Teil. 7. Abteil., Leipzig — Wien, 1927. 51. FRANKENSTEIN G.: Psychiatrische Sozialarbeit in den Vereinigten Staaten von Amerika. „Zeitschr. f. d. ges. Neurol. u. Psychiatrie“, t. 110, 1927. 52. GOLDSCHMIDT R.: Die Lehre von der Vererbung. Berlin, 1927. 53. KRASUSKY W. S.: Kretschmers konstitutionelle Typen unter den Kindern im Schulalter. „Arch. f. Kinderheilk.“, Bd. 82, 1927. 54. PRINZHORN H.: Um die Persönlichkeit. (Gesammelte Abhandlungen und Vorträge zur Charakterologie und Psychopathologie, t. 1). Heidelberg, 1927. 55. RÉVÉSZ B.: Zur Psychologie der Moral Insanity. „Zeitschr. f. d. ges. Neurol. u. Psychiatrie“, t. 108, 1927. 56. ROEMER H., KOLB G., FALTEHÄUSER V.: Die offene Fürsorge in der Psychiatrie und ihren Grenzgebieten. (Ein Ratgeber für Ärzte, Sozialhygieniker, Nationalökonom, Verwaltungsbeamte, sowie Organe der öffentlichen und privaten Fürsorge). Berlin, 1927. 57. ADLER A.: Die Technik der Individualpsychologie. München, 1928. 58. BÜHLER CH.: Kindheit und Jugend. Genese des Bewusstseins. (Psychol. Monogr. Hrsg. v. Karl Bühler, t. 3). Leipzig, 1928. 59. SIDLER M. i MOOS W.: Die Beobachtungsklasse in Zürich. Eine heilpädagogische Einrichtung. „Zeitschr. f. Kinderforsch.“ t. 34, 1928. 60. STAEHELIN J. E.: Die Lehre vom moralischen Schwachsinn im Lichte neuerer psychiatrischer Forschungsergebnisse. „Monstr. Kriminalpsychol.“, t. 19, 1928. 61. FUCHS-KAUP ADELHEID: Lebensschicksal und Persönlichkeit ehemaliger Fürsorgezöglinge. Berlin, 1929. 62. SCHWEIGHOFER J.: Über die Beziehungen von Umwelt und Vererbung in der Entstehung von Psychopathien. „Zeitschr. f. die ges. Neur. u. Psych.“, t. 124, 1930. 63. FREUD S.: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. I. u. II Folge. R. 1932. „Internationaler Psychoanalytischer Verlag“.
64. LAIGNEL-LAVASTINE M.: Emotivité, inquiétude, angoisse et anxiété. „Presse méd.“, R. 31, 1923. 65. SOLLIER P.: Suggestion et hystérie. „Journ. de neurol. et de psychiatrie“. R. 24, 1924. 66. CLAUDE H.: Les fugues chez l'enfant. „Journ. des praticiens“, R. 39, 1925. 67. FOREL O. L.: La Psychologie des névroses. 2 édit. Genève, 1925. 68. JANET P.: Les névroses. Paris, 1927. 69. MASLOV M.: Nouvelles données sur l'étude des anomalies constitutionnelles des enfants et des particularités de leur métabolisme. „Acta pediatri.“ Bd. 7, 1927. 70. JANET P.: De l'angoisse à l'extase. Paris, 1926 i 1928. 71. BONCOUR G.: L'assistance des épileptiques d'âge scolaire. „Encéphale“, 26 Suppl. Nr. 10, 1929.

SOCJOLOGICZNE PODSTAWY WYCHOWANIA

SOCJOLOGICZNA TEORJA WYCHOWANIA

napisał

Dr. WOJCIECH GOTTLIEB

WSTĘP: ZASADY SOCJOLOGJI OGÓLNEJ

1. Istota socjologii. Socjologia, czyli nauka o społeczeństwie ludzkim, jest nauką młodą. Twierdzenie takie może się wydawać dziwnem, jeżeli się zważy, jak ogromnie doniosłe są zagadnienia społeczne dla życia ludzkiego. I rzeczywiście, zagadnienia te już w najwcześniejszych czasach przyciągały ku sobie uwagę myślicieli. Lecz nastawienie wobec nich było przez długie wieki inne niż to, które jest charakterystyczne dla socjologii nowoczesnej. Przedewszystkiem punkt widzenia, z którego rozpatrywano stosunki między ludźmi, był — z nielicznymi wyjątkami — zrazu wybitnie praktyczny. Nie chodziło o poznanie tego, co jest, lecz przedewszystkiem o ustalanie i uzasadnianie norm dla współżycia społecznego. Praktyczna tendencja dociekań w sprawach społecznych wpływała też na wybór przedmiotów. Rozpatrywano przeważnie te zjawiska, które miały największe znaczenie dla zewnętrznego porządku społeczeństw, mianowicie państwo i prawo. Powstałe w ten sposób nauki polityczne i prawnicze kierowały swoją uwagę na

treść instytucyj, które badały. To samo da się powiedzieć o innych gałęziach nauki, zajmujących się przedmiotami natury społecznej, jak religją, językiem, gospodarstwem. Tematem ich są poszczególne wartości kulturalne, a nie formalne stosunki społeczne, leżące u ich podstaw.

Socjologia w dzisiejszem znaczeniu powstała wówczas, gdy zaczęto zapatrywać się na społeczeństwo ludzkie jako na część natury, która może być badana metodami nauk przyrodniczych, to znaczy drogą doświadczalną. Jako twórca socjologii zwykle wymieniany jest myśliciel francuski August Comte (1798—1857), który też po raz pierwszy użył tej nazwy. Ale już 150 lat przed nim, jak wykazał S o m b a r t, ujawnił się ten sam sposób traktowania nauki o społeczeństwie u Anglików (C u m b e r l a n d, T e m p l e) i wydał znakomite rezultaty w pracach autorów, jak S h a i t e s b u r y i M a n d e v i l l e, których wpływ widoczny jest u M o n t e s k j u s z a i W o l t e r a, a później w pismach A. F e r g u s o n a,

Adama Smitha i J. Millera. W Niemczech reprezentuje początki nowej nauki Lorenz v. Stein, który pisał równocześnie z Comte'm i niezależnie od niego, i wywierał znaczny wpływ na twórczość najbardziej znanych ze starszych socjologów niemieckich, Marxa i Engelsa.

Czemże więc jest socjologia, tak jak ją dzisiaj pojmujemy? Zacznijmy od tego, czym ona nie jest, gdyż pod tym względem panuje większa zgoda zapamiętanych. Socjologia nie ma więc na celu bezpośrednio pokazywania drogi do dobrego urządzania społeczeństw ludzkich, lub środków leczenia ich chorób. Musimy w systemie nauk ściśle rozróżnić nauki właściwe od nauk stosowanych czyli — by użyć jaśniejszego wyrazu — od technologii. Nauka czysta jest podstawą technologii, która bez niej wisiałaby w powietrzu; ale sama musi być niezależna od względów praktycznych, musi badać swój przedmiot jedynie w celu poznania go. Socjologia dzisiejsza jest nauką czystą.

Jeżeli mamy określić przedmiot, którego badanie jest przedmiotem socjologii, znów należy rozpocząć od ujęcia możliwie ogólnego, na które zgadzają się przedstawiciele wszystkich kierunków naukowych. Takim określeniem będzie nazwanie socjologii nauką o stosunkach między ludźmi. Do niej więc należeć będzie analiza, opis i klasyfikacja elementarnych stosunków, jak np.: walki, pomocy, posłuszeństwa, współzawodnictwa, rangi, przewodzenia i wielu innych. Uczucia społeczne, jak miłość, nienawiść, zazdrość, poważanie, będą również przedmiotem analizy socjologicznej — nie jako zjawiska psychiczne, gdyż jako takie należą do dziedziny psychologii, lecz jako motywy stosunków społecznych. Socjologia zajmować się będzie następnie badaniem tworów, wynikających ze stosunków między ludźmi i odznaczających się większą lub mniejszą stałością, jak: masa, horda, stowarzyszenie, kasta, klasa, rodzina, naród,

państwo, przyczem abstrahuje od celów i treści obiektywnej tych grup i ogranicza się do rozpatrzenia ich strony formalnej, to jest tych momentów, które decydują o ich powstawaniu, utrzymywaniu i rozwiązywaniu, o ich strukturze i o wzajemnych wpływach między grupą a należącymi do niej jednostkami. Również podlegają badaniu socjologicznemu pewne zjawiska, powstające na różnych szczeblach kultury ludzkiej, u których, przy całej różnorodności ich istoty, doniosłość społeczna jest oczywista i stanowi zasadniczą część ich treści. Wojna, komunikacja, zawód, prostytucja, fabryka, prasa, alkoholizm są przykładami tematów tego typu. Wreszcie ostatecznym i dla wielu najwyższym celem socjologii będzie poznanie społeczeństwa ludzkiego jako całości, odkrycie praw, regulujących formę jego bytu i kierujących jego rozwojem.

2. Główne kierunki socjologii:

A. Comte. Powyższe wyliczenie przedmiotów socjologii przechodzi od zjawisk elementarnych do coraz bardziej złożonych, od pojęć konkretnych do coraz bardziej oderwanych, aż do najwyższego pojęcia społeczeństwa wogóle, o którym nie umiemy już zgóry orzec — a zdania uczonych są pod tym względem podzielone — czy odpowiada mu jeszcze jakaś treść realna. Ta kolejność logiczna nie jest jednakowoż identyczna z drogą, którą szła nauka socjologiczna w swoim rozwoju historycznym. Była to droga odwrotna: pierwszymi przedmiotami zainteresowań były właśnie zjawiska najbardziej skomplikowane, pojęcia najbardziej abstrakcyjne. Jest to zrozumiałe, jeżeli sobie uprzytomnimy praktyczne znaczenie zagadnień, traktowanych przez socjologię. Jakkolwiek twórcy nowoczesnej socjologii mieli naogół zupełnie jasne pojęcie o potrzebie rozróżniania czystej nauki społecznej od technologii działania społecznego, to jednak pociągały ich przede wszystkim problemy ogólne, związane bezpośrednio z walkami i tęskno-

tami współczesnego im życia społecznego, gdyż spodziewali się, że takie studia teoretyczne o społeczeństwie pomogą prędzej czy później do znalezienia odpowiedzi na palące kwestje życia społeczeństw rzeczywistych.

Społeczeństwo ludzkie, jako całość, jest głównym przedmiotem badań pierwszych socjologów. Tu wymienić należy przede wszystkim *Comte'a*. Widoczny jest u niego jeszcze ów wpływ nastawienia praktycznego, dążenia do wynalezienia środków dla lepszego ukształtowania współżycia ludzkiego; świadczy o tem, prócz licznych ustępów, jego głównego dzieła, także temat pierwszej rozprawy, którą napisał w młodym wieku, jako sekretarz słynnego socjalisty *Saint-Simona*: „Plan prac naukowych, potrzebnych do reorganizacji społeczeństwa”. Plan ten wykonał w swoim sześciotomowym „Wykładzie filozofji pozytywnej”, którego ostatnie trzy tomy poświęcone są nauce społecznej. Wyraz „pozytywny” oznacza u *Comte'a* stanowisko przeciwne dawniejszym poglądom na świat, do których zaliczał pogląd „teologiczny” i „metafizyczny”. Nauka pozytywna posługuje się metodą ścisłej obserwacji, która pozwala jej ustalać fakty i szeregować je. W ten sposób dochodzi się do praw, rządzących tak przyrodą, jak i społeczeństwem. W rozwoju społeczeństwa ludzkiego *Comte* odnajduje te same szczeble, jakie rozróżnia w historii poznania; szczebel teologiczny łączy się z okresem „wojskowym”, szczebel metafizyczny z okresem „prawniczo-kapitalistycznym”, podczas gdy myśleniu pozytywnemu odpowiadać będzie społeczeństwo naukowo - techniczno - socjalistyczne.

Widzimy więc, że główne myśli *Comte'a* stanowią ogólną teorię kultury i stykają się blisko z tem, co nazywamy zwykle filozofją historii, tak samo zresztą, jak prace jego angielskich poprzedników i pierwszych socjologów niemieckich. Lec, prócz ustalenia metody

badń socjologicznych, znajdujemy u niego także szereg podstawowych myśli, niezmiernie płodnych w dalszym rozwoju tej nauki. *Comte* wygłosił zasadę, że psychika jednostki ludzkiej jest tworem społeczeństwa, a nie odwrotnie, oraz stworzył słynne pojęcie „środowiska” (*milieu*), podkreślając jego wpływ na rozwój jednostki. Już te zasługi wystarczają, by uzasadnić, dlaczego nazwano *Comte'a* ojcem nowoczesnej socjologii.

3. H. Spencer. Z następców *Comte'a* najgłębszy i najszerzy wpływ na dalszy bieg losów nowej nauki wywarł myśliciel angielski *Herbert Spencer*. I jego uwaga kieruje się głównie ku społeczeństwu w najogólniejszym tego słowa znaczeniu; wprowadza on jednak do gmachu pojęć socjologicznych konstrukcję niezwyklej doniosłości, mianowicie przedstawienie społeczeństwa jako organizmu. Widoczny jest tu wpływ rozwijających się nauk biologicznych, osiagających wówczas jeden ze swych punktów szczytowych w wiekopomnym dziele *Darwina* (późniejszego zresztą od pierwszego sformułowania tej myśli przez *Spencera*). *Darwin* stosuje w biologji kategorie społeczne, mówiąc o walce o byt; *Spencer* ze swoim organistycznym poglądem na społeczeństwo zapładnia socjologję pierwiastkiem biologicznym.

Spencer nie popadł zresztą w przesadę, widoczną u niektórych późniejszych uczonych (jak n. p. w Polsce u *Erazma Majewskiego*), naciągających analogję między organizmem a społeczeństwem aż do twierdzenia, że jednostka ludzka nie posiada większej samodzielności w stosunku do społeczeństwa, aniżeli komórka w stosunku do organizmu. Dla *Spencera* ta analogja jest tylko twórczą zasadą heurystyczną, która jemu i jego uczniom umożliwiła wiele doniosłych odkryć. Koncepcja jego stała się dla nas komunałem, co ujawnia się m. in. w powszechnym dzisiaj użyciu słów: organizować, organizator i t. p. w odniesieniu do zjawisk społecznych. Głęboką

prawdę zawiera też sformułowane przez Spencera prawo rozwoju, ważne, według niego, zarówno dla świata anorganicznego, jak i dla organicznego i „nadorganicznego”, czyli społecznego: że rozwój jest procesem stopniowej przemiany „nieokreślonej równości ku określonej nierówności”. Nieokreśloną równość spostrzegamy w częściach składowych niższych organizmów, jak n. p. robaków, tak samo jak w ustroju prymitywnych społeczeństw; na wyższych szczeblach zastępuje ją określona nierówność członków i narządów wyższych zwierząt, lub ściśle skonstruowanej budowy dzisiejszego państwa cywilizowanego, składającego się z silnie rozwiniętych indywidualności.

4. Rozszerzenie terenu badań. W dalszym swoim rozwoju socjologia zwracała się coraz bardziej ku badaniu i analizie poszczególnych konkretnych form współżycia ludzkiego, korzystając z bogatego materiału, zgromadzonego przez etnologów, historyków, statystyków, ekonomistów i innych. Opracowano formy społeczeństw pierwotnych (Morgan, Lévy-Bruhl), rozwój rodziny (Westermark), związki męzczyzn (Schurtz), kasty (Bouglé), grupy religijne (Frazer, Max Weber), prawo (Sumner-Maine, Bachofen), pierwotne formy państwa (Gumpłowicz, Oppenheimer). Liczne te prace, których liczba się nieustannie zwiększa, rozszerzyły w wysokim stopniu widok socjologów i doprowadziły do pojęcia socjologii, jako syntezy wszystkich nauk społecznych, zajmujących się poszczególnymi objawami społeczności ludzkiej, jak gospodarstwo, zwyczaj, ustrój, prawo, religia i t. d. Każda z tych nauk ma swój odrębny przedmiot, który ze względów metodycznych musi być oddzielnie badany, gdyż każdy wymaga specjalnego przygotowania, ale wszystkie te zjawiska są wzajemnie uwarunkowane i wzajemnie na siebie wpływają; wszystkie pojmujemy dzisiaj (w pewnej

części przynajmniej) jako funkcje społeczności ludzkiej. W tem więc znaczeniu jest socjologia tą nauką, która zestawia i porównywuje rezultaty poszczególnych nauk społecznych i dąży do związania ich w jednolity system.

5. Tarde, Durkheim; socjologia amerykańska. Zestawiając i porównując fakty społeczne, spostrzegamy w nich pewną regularność — co zresztą jest przesłanką ich naukowego ujęcia. Stwierdzamy, że pewne formy stosunków, zwyczajów, ustrojów i zreszeń ludzkich powtarzają się w pewnych warunkach, i że działanie jednostek odpowiada w bardzo wielkiej ilości wypadków ogólnym regułom, panującym w danym społeczeństwie. Następnym krokiem dociekania naukowego będzie więc szukanie związku przyczynowego, odkrywanie sprężyn, działających w taki sposób na postępowanie ludzkie. Na tem polu leży przedewszystkiem działalność wielkich socjologów francuskich. Tarde widzi pierwotne zjawisko społeczne w naśladowaniu. Inicjatywa, według niego, wychodzi od szczególnie uzdolnionych jednostek, które nazywa wynalazcami (*inventeurs*); ich czyny są naśladowane przez masy wskutek pewnego rodzaju sugestji. W ten sposób powstaje w danym zbiorowisku zgodność postępowania. Dla Durkheima natomiast zasadniczym czynnikiem zjawisk społecznych jest przymus, wywierany z zewnątrz na jednostkę przez zbiorowość. Mentalność zbiorowości nie jest identyczna z mentalnością jednostek; posiada ona swe własne prawa, które należy badać obiektywnie drogą doświadczenia. — Rozróżniamy łatwo w tych dwóch teoriach dwa ogólne kierunki socjologii, polegające na odmiennym ujęciu stosunku między jednostką a zbiorowością. Tarde jest indywidualistą; punktem wyjścia dla niego jest jednostka, i teoria jego wywodzi istotę społeczności ze współdziałania jednostek. Odwrotnie u Durkheima, jednostka jest częścią zbiorowości, przez nią stworzo-

ną i urobioną, i droga nauki prowadzi zatem od poznania zbiorowości do zrozumienia jednostki. Jest to pogląd kolektywistyczny.

Oba te kierunki, indywidualistyczny i kolektywistyczny, walczyły długo ze sobą w socjologii. Dzisiaj przeważa pogląd, że przeciwieństwo między nimi nie jest bezwzględne, że zamiast jednostronnego uznania bądź jednostki, bądź zbiorowości za fakt podstawowy, należy raczej mówić o wpływach wzajemnych, o wzajemnym, stopniowym urabianiu się jednej przez drugą. W tym kierunku szły zwłaszcza prace socjologów amerykańskich, jak Lester Ward, Giddings, Ross, oraz Anglika MacDougalla. Z Tardem mają wspólne stanowisko metodyczne, gdyż i dla nich momenty psychologiczne są podstawą faktów socjologicznych. Ale, nie przesądając rozstrzygnięcia kwestji pierwszeństwa między jednostką a zbiorowością, badają oni przede wszystkim regularności, ujawniające się w postępowaniu ludzi, stwierdzając prócz działania imitacji jeszcze wpływy instynktów społecznych (*consciousness of kind*, świadomość gatunkowa u Giddings'a), oraz wzorów (*pattern*), które stają się — mocą tradycji — obowiązującymi dla jednostki. Kierunek ten nazywa się behawjoryzmem (od słowa *behavior* — postępowanie) i stoi w bliskim związku z analogicznym kierunkiem w psychologii. Pozatem amerykańska socjologia odznacza się tem, że poświęca szczególną uwagę zbieraniu i badaniu materiałów, odnoszących się do form i zjawisk cywilizowanych społeczeństw współczesnych.

6. Socjologia formalna i socjologia jako synteza nauk społecznych. Inny znów kierunek spostrzegamy w pewnej grupie najnowszej socjologii niemieckiej, reprezentowanej przez nazwiska takie, jak: Tönnies, Simmel, Vierkandt, Wiese. Wysnuwając z dotychczasowych badań wnioski, że życie społeczne podlega prawom spe-

cyficznym, zupełnie niezależnym od sfery użyteczności, dążą oni do utworzenia systemu tych praw, czysto formalnych, regulujących stosunki międzyludzkie. Dla nich więc socjologia jest przede wszystkim nauką o formach stosunków między ludźmi (*Beziehungslehre*), oraz tworach (grupach), powstałych wskutek tych stosunków. Jest to dobrowolne ograniczenie zakresu działania, gdyż tak pojęta socjologia pozostawia innym naukom badanie historycznych form i historycznego rozwoju podstawowych grup społecznych (rodzina, naród i t. p.) i utworzonych w nich instytucyj i wartości obiektywnych (jak: prawo, religia, gospodarstwo), jakoteż ogólnych praw rozwoju społeczeństwa ludzkiego; ale trzeba przyznać, że w ten sposób udało się tym badaczom dokonać wnikliwej analizy zasadniczych zjawisk społecznych.

Mamy zatem dwa pojęcia socjologii: jedno ciaśniejsze, właśnie to, które omówiliśmy przed chwilą, obejmujące studjum formalnej strony stosunków między ludźmi, abstrahując możliwie od według którego socjologia jest syntezą ich treści; drugie, nieporównanie szersze, poszczególnych nauk społecznych, jak: historii, etnologji, ekonomji, prawoznawstwa, religjoznawstwa. W pierwszym znaczeniu socjologia jest jedną z poszczególnych nauk społecznych, w drugim zaś stoi ona ponad nimi wszystkimi, łącząc ich rezultaty w system ogólny na podstawie założenia, że podłożem wszelkich objawów życia zbiorowego ludzkiego jest jedno społeczeństwo ze swojemi prawami. Tak pierwsze, jak i drugie pojęcie socjologii uzyskało prawo obywatelskie i ma swoje uzasadnienie. Socjologia formalna tworzy system, który umożliwia uporządkowanie i klasyfikację zjawisk społecznych, i służyć może w ten sposób innym naukom społecznym jako jedna z podstaw metodycznych. Dla socjologii syntetycznej natomiast wyniki poszczególnych nauk społecznych są materiałem, z którego ze

swej strony stara się ona wysnuć ogólną teorię społeczeństw. Oba więc kierunki uzupełniają się wzajemnie.

7. Metody socjologii: zbieranie materiału. Metoda socjologii jest głównie indukcyjna, to znaczy, że polega na o b s e r w a c j i f a k t ó w, które się porównywa i klasyfikuje, ażeby osiągnąć poznanie zachodzących w nich regularności, czyli praw życia społecznego. Obserwacja może być wewnętrzna i zewnętrzna. Wewnętrzna obserwacja kieruje się ku faktom psychicznym, odnoszącym się do innych ludzi i do grup ludzkich, lub będącym pod wpływem ich działania. Droga wewnętrznej obserwacji odkrył np. Giddings istnienie „świadomości gatunkowej”, leżącej u podstaw wszelkich stosunków ludzkich i umożliwiającej tworzenie grup; ta sama droga doprowadziła Mac Dougalla i Vierkandta (wślad zresztą za Comte'm) do stwierdzenia „instynktu podporządkowania”, odgrywającego wybitną rolę w kształtowaniu się związków między ludźmi. Nieporównanie szerszy jest zakres obserwacji zewnętrznej. Przedmiotem jej są czyny ludzkie, w których objawiają się istniejące między ludźmi stosunki, oraz mniej lub więcej stałe formy współżycia, wytworzone na tle tych stosunków. Materiału tego dostarcza nam historia w odniesieniu do dawnych form stosunków, grup i instytucji społecznych i ich rozwoju, zaś etnografia w odniesieniu do form, spotykanych w różnych społeczeństwach na rozmaitych szczeblach kultury. Tu należą badania nad powstaniem, formami i rozwojem rodziny, nad małżeństwem, klanami, plemionami i szczepami, nad pierwotnymi grupami politycznymi. Ogromnie bogatym źródłem faktów socjologicznie doniosłych jest historia gospodarcza; niemniejsze znaczenie dla socjologii ma historia prawa i studjum wierzeń religijnych. Punkt widzenia socjologiczny przy badaniach etnograficznych bywa w ostatnich czasach coraz bardziej uwzględniany; ekspedycje, wyruszające w kraje egzotycz-

ne, mają często w swoim składzie socjologów - specjalistów, posługujących się, celem uchwycenia całokształtu zjawisk społecznych, starannie ułożonymi kwestjonariuszami.

Oczywiście, byłoby to niczem nieusprawiedliwionym ograniczeniem, gdyby obok faktów, zebranych z przeszłości, oraz z życia społeczeństw egzotycznych, socjologia nie starała się objąć obserwacją także współczesnych społeczeństw cywilizowanych. Trudności, jakie nastęrczają takie badania wskutek wielkiej komplikacji tych zjawisk, są do pewnego stopnia równoważone faktem, że mamy do czynienia z rzeczami bliskimi nam, ze zjawiskami, w których sami bierzemy udział, co pozwala nam łączyć obserwację zewnętrzną bezpośrednio z wewnętrzną. Zwłaszcza socjologia amerykańska wypracowała szczegółową metodykę systematycznych obserwacji w zakresie własnego społeczeństwa, dzieląc je na studjum poszczególnych faktów, uważanych za charakterystyczne lub typowe (t. zw. *case studies*, np. monografie pewnych rodzin lub jednostek) i na obserwacje syntetyczne pewnych środowisk (wsi, miasteczka, dzielnice, t. zw. *community survey*). Także przy tego rodzaju badaniach szeroko stosowana bywa metoda ankiet, przeprowadzanych za pomocą kwestjonariuszy, przez co obserwacja uzyskuje cechy większej ścisłości i systematyczności.

Te wszystkie materiały uzupełniają wreszcie prace, dążące do możliwie zupełnego zestawienia i opisu elementarnych stosunków, zachodzących między ludźmi (np. konkurencja, panowanie, opozycja, dystans, grupa, przewodzenie, walka, władza, uszanowanie). W tym celu może być pomocna analiza słownictwa, gdyż wszystkie społecznie doniosłe stosunki musiały znaleźć w języku swoje odzwierciedlenie. Prace t. zw. formalistycznej szkoły socjologicznej (rozpowszechnionej zwłaszcza w Niem-

czek: Wiese, Vierkandt) idą w tym właśnie kierunku.

Eksperyment, t. j. planowa obserwacja wśród warunków sztucznie utworzonych, był stosowany bardzo mało w socjologii. Oczywiście, niemożliwą jest rzeczą zmienić w jakikolwiek głębszy sposób warunki społeczne jednostek lub grup dla celów poznawczych; tylko w znaczeniu przenośnym można nazywać np. rewolucję bolszewicką (jak się często mawia) olbrzymim „eksperymentem” socjologicznym. W rozmiarach małych, dla badania elementów, eksperyment mógłby niewątpliwie być stosowany; dowodzą tego świetne badania Charlotty Bühler o społecznym zachowaniu się małych dzieci, o których jeszcze mowa będzie później.

Skarbnicą bogatą, a dotychczas mało wyzyskaną dla poznania faktów społecznych, jest **literatura**. Wszak stosunki między ludźmi są jej głównym tematem; w niezliczonych dziełach dążeniem pisarzy jest wyjaśnić współzależność między czynami ludzkimi i ich otoczeniem społecznym, wraz z jej mechanizmem psychicznym — co właśnie jest jednym z najważniejszych przedmiotów socjologii. W innym znów znaczeniu dostarczają nam materiału twory literackie starożytne lub egzotyczne, w których znajdujemy ślady istniejących w danym środowisku zwyczajów, praw i instytucyj społecznych.

8. Opracowywanie materiału. Obserwację faktów, poszczególnych czy typowych, uzupełnia ich liczenie; w ten sposób bowiem możemy ustalić obiektywnie, w jakiej mierze spostrzeżone zjawiska są zjawiskami ogólnymi. **Statystyka** zatem jest ważną nauką pomocniczą dla socjologii. Niektórzy z dawnych socjologów, jak **Buckle** i **Quetelet**, spodziewali się nawet drogą statystyczną odkryć bezpośrednio prawa społeczne i w ten sposób uzyskać dla socjologii charakter nauki ścisłej, opartej na podstawach matematycznych; tak np. wykazał Buckle, że ze wzrostem cen zboża zmniejsza się

ilość małżeństw, a powiększa się ilość samobójstw. Dzisiejsi socjologowie nie przywiązują do tych badań czysto cyfrowych tak szczególnej wagi, gdyż uważają, że bez analizy psychologicznej mogą one doprowadzać do zupełnie mylnych wniosków. Ale znaczenie cyfr statystycznych jako materiału dla socjologii jest niezaprzeczone.

Po zebraniu materiałów, następnym krokiem metodycznym w każdej nauce jest ich **porównanie**. W socjologii, która materiał swój po większej części otrzymuje z innych nauk: psychologii, historii, etnologii, lingwistyki i t. p. — metoda porównawcza jest właściwym rdzeniem postępowania. Dopiero zestawienie stosunków i instytucyj społecznych u różnych ludów, w różnych czasach, pozwala na oddzielenie zjawisk istotnych od przypadkowych; w ten sposób np. odkryto, że ustrój feudalny nie jest ograniczony do europejskiego średniowiecza, lecz tworzy się w pewnych warunkach w najrozmaitszych społeczeństwach, co znacznie pogłębiło zrozumienie tej formy społecznej. Tak samo cyfry statystyczne pozostają nieme, jeżeli nie stosujemy do nich pojęć, uzyskanych przy badaniu psychicznych podstaw działań społecznych. Metoda porównawcza jest zawsze tą drogą, która prowadzić może do ustalenia praw socjologicznych.

9. Podstawowe tezy nowoczesnej socjologii. Przedstawienie systemu praw socjologicznych, tak jak je wypracowała socjologia współczesna, nie należy do zadań niniejszej rozprawy. Nie można nawet mówić o jednym systemie — mamy ich wiele, tyle conajmniej, ile jest kierunków w socjologii. Ale możliwe, i jak się nam zdaje, nawet konieczne jest określenie niektórych pojęć i tez podstawowych, które można uważać za wspólny dorobek wszystkich dzisiejszych socjologów.

Nowoczesna socjologia twierdzi, że czynów i przymiotów pojedynczego człowieka nie można zrozumieć, nie

uwzględniając jego stosunków do innych ludzi, to znaczy nie patrząc na niego jako na członka społeczeństwa. Żaden człowiek nie żyje sam, żaden nie byłby człowiekiem, gdyby do społeczeństwa nie należał. Społeczeństwo przedstawia się konkretnie dla danej jednostki w formie jednej grupy (lub większej ilości grup), której, czy których, jest członkiem. Wszelkie życie w społeczeństwie zawiera w sobie cechę specyficzną wewnętrzną łączności, nie mającej nic wspólnego z pojęciem pożytku. Grupa nie jest tylko nazwą dla pewnej ilości ludzi; jest czemś więcej, gdyż jest podmiotem licznych myśli i uczuć, dążeń i zakazów, zwyczajów, prawd i umiejętności, których pojedynczy człowiek sam w sobie nie wytworzył i wy-

tworzyć nie mógł, a które, przeciwnie, przyczyniły się w rozstrzygającej mierze do utworzenia jego charakteru. Wystarczy przypomnieć język, który jest tworem grupy narodowej, i jego przemożny wpływ na sposób poznawania i myślenia człowieka, aby odczuć realność egzystencji i potęgę grupy. A jednak nie możemy drogą empiryczną stwierdzić, aby grupa, jako rzeczywistość duchowa, była samoistną istotą, by zwyczaj, wierzenia i rozkazy grupy — jej treść psychiczna — istniały gdzieś poza psychiką poszczególnych jej członków. Ten podwójny charakter faktów społecznych, ta dziwna ich właściwość, że są równocześnie w nas i poza nami, jest najbardziej charakterystyczną ich cechą.

SOCJOLOGJA A WYCHOWANIE.

10. Socjologiczne pojęcie wychowania. Stwierdziliśmy jako jeden z podstawowych faktów socjologicznych, że ludzie tworzą grupy, odznaczające się pewnym ujednostajnieniem postępowania swoich członków i władające pewnym zasobem wartości obiektywnych, które stanowią tradycję grupy. Objawia się to zarówno w grupach mniejszych i przejściowych, jak i w wielkich, długotrwałych tworach społecznych, jak np. narody. Sposób ubierania i odżywiania się, pracy i wypoczynku, witania się i żegnania, i tysiące różnych innych czynności bywa charakterystyczny dla członka grupy zawodowej, np. dla wojskowego lub wieśniaka, lub też grupy narodowej, jak np. dla Anglika lub Polinezyjczyka. Korporacja akademicka, kasta braminów, towarzystwo masonów posiadają pewne wspólne dla każdej grupy, a odrębne od innych, zwyczaje, wspomnienia, przekonania, cele i ideały; zaś kościoły, narody i państwa są dzierżycielami najwyższych wartości nadosobowych, jak religia, język i prawo.

Wszystkie te grupy ludzkie posiadają jedną cechę, która je różni od społeczeństw zwierzęcych: oto sposoby postępowania i tradycje grupy nie są dziedziczne. Młode zwierzę wykonywa wszelkie czynności, charakterystyczne dla swego gatunku, i wykazuje wszelkie typowe cechy zachowania się, chociażby chowało się bez żadnej styczności z innymi egzemplarzami tegoż gatunku. Żadna grupa ludzka nie uzupełnia się w ten sam naturalny sposób. Zasób wiedzy i uczuć, zwyczajów i reguł życiowych, nagromadzony przez grupę, nie ma żadnej podstawy psychofizycznej. Trwałość i utrzymanie grupy zależy zatem od procesu stałego przenoszenia tych dóbr i sposobów postępowania na nowych członków grupy, obojętne czy grupa, fizycznie biorąc, uzupełnia się drogą naturalną, jak np. naród, czy też dobiera sobie nowych członków inną drogą.

Ten proces przysposabiania jednostek na członków grupy społecznej, o ile jest kierunkowy i świadomy, nazywamy

wychowaniem w socjologicznym znaczeniu. Jest to proces asymilacyjny, bez którego społeczeństwa ludzkie nie mogłyby istnieć. Wychowanie należy zatem do zasadniczych zjawisk społecznych, których badanie jest przedmiotem socjologii. Fakt ten został stwierdzony przez licznych socjologów. „Człowiek stał się przedewszystkiem tem stworzeniem, które kształci się przez inne jednostki swego gatunku” powiada Waxweiler¹⁾, a Barth²⁾ formułuje tę samą myśl zwięźle i dobitnie: „Wychowanie, to rozdanie się społeczeństwa”.

11. Socjologia a pedagogika. Z takiego pojęcia wychowania wynikałoby, że nauka o wychowaniu, czyli pedagogika, jest tylko częścią nauki o społeczeństwie, czyli socjologii. Dlaczegoż więc pedagogika została wyodrębniona jako oddzielna nauka, która nawet przez długi czas wcale nie była traktowana w łączności z socjologią? Dla zrozumienia tej sprawy potrzebne są jeszcze pewne uwagi.

Przedewszystkiem musimy przypomnieć rozróżnianie pojęcia socjologii w ściślejszem i w szerszem znaczeniu, o którym mowa była powyżej. Jeżeli bierzemy ją w znaczeniu ściślejszem, tak jak to czynią przedewszystkiem Niemiecycy uczeni szkoły formalistycznej, to od razu odkrywamy, że tak ujęta socjologia nie obejmuje całokształtu zagadnień, należących do dziedziny nauki o wychowaniu. Socjologia formalistyczna bada bowiem, jak widzieliśmy, tylko formalną stronę stosunków społecznych, abstrahując od ich treści. W pedagogice natomiast, tak jak ona się historycznie wytworzyła, treść konkretna wychowania, jego cele i poszczególne zadania odgrywają wielką, bezwzględnie poważniejszą rolę. Można nawet powiedzieć, że stro-

na formalna stosunku wychowawczego mała była badana; dopiero w ostatnich czasach poświęcono temu zagadnieniu pewne prace systematyczne. Będzie o nich mowa w późniejszym rozdziale.

Inaczej przedstawia się rzecz, jeżeli socjologję uważać będziemy, w pojęciu szerszem, za syntezę poszczególnych nauk społecznych. Wówczas jasnym jest, że także pedagogika będzie jedną z nauk, których rezultaty socjologia stara się łączyć w jeden system ogólny — co wcale nie stoi na przeszkodzie temu, by zakres ich sięgnął jeszcze poza dziedzinę zagadnień socjologicznych, tak samo, jak to się dzieje w ekonomice, w etnologii i t. p.

I jeszcze jedno. Podkreślaliśmy dotychczas społeczny współczynnik wychowania, jego zadanie, które polega na urabianiu coraz to nowych jednostek na pełnych członków zbiorowości. Ale pobieżne już zastanowienie się pokazuje nam, że istnieje także drugi współczynnik o wręcz przeciwnym kierunku, współczynnik indywidualny. Wszak wychowując, pragniemy rozwinąć w każdym człowieku przedewszystkiem jego właściwe zdolności, wykształcić i umocnić te strony jego ciała i jego duszy, które wykazują specyficzne talenty. Taka zaś działalność wychowawcza nie asymiluje, lecz różnicuje; jej celem nie jest jednostajność, lecz indywidualność. Ta antynomja ideału zbiorowego i osobowego tkwi głęboko w pojęciu wychowania; poświęćmy jej na innem jeszcze miejscu obszerniejsze uwagi. Narazie wystarczy stwierdzić, że antynomja taka istnieje; dodajemy, że w nowszych dziejach wychowania, zwłaszcza od Rousseau'a aż do końca 19-go wieku, współczynnik indywidualny znalazł się na pierwszym planie powszechnych zainteresowań. Znaną jest rzeczą, że Rousseau, chcąc nakreślić idealny przebieg procesu wychowawczego, uważał za potrzebne wyodrębnić swego Emila z życia zbiorowości i pozostawić go sam na sam z jego nauczycielem. Hasło rozwoju osobowo-

¹⁾ Esquisse d'une sociologie, 1906, str. 117.

²⁾ Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, 1911, str. 5.

ści zwycięża w tej epoce i przesłania często społeczną stronę zagadnienia.

Rozumiemy tedy, że nowsza pedagogika rozwinęła się niezależnie od socjologii i bez związku z nią. Jako główną i prawie jedyną jej podstawę, przyjęto psychologję, i tylko wyjątkowo wielcy teoretycy wychowania zajmują punkt widzenia socjologiczny. Do takich wyjątków należał np. Pestalozzi, który dlatego jest nam bardzo bliski. Dopiero na schyłku 19-go wieku pod wzrastającym wpływem nauk społecznych pedagogika kieruje swoją uwagę coraz więcej na współczynnik zbiorowy wychowania i zbliża się do socjologii. Jako pionierów tego kierunku wymienić należy Willmann'a i Natorpa w Niemczech, Edgard Vincenta w Ameryce, Elsländera i Durkheima we Francji.

Obecnie ten stan rzeczy zmienił się zupełnie. Społeczna funkcja i społeczna podstawa wychowania stoją na pierwszym planie naszej świadomości, i ścisły związek pedagogiki z socjologją jest wszędzie pojmowany właściwie. Objawia się to szczególnie silnie w Stanach Zjednoczonych, gdzie socjologja ogólna i pedagogiczna należą do głównych przedmiotów programu kształcenia nauczyciela. Lecz także w innych krajach związek taki istnieje i wywiera wpływ na pracę naukową i na praktykę wychowawczą. Przyjmujemy dzisiaj ogólnie, że zakresy obu nauk, pedagogiki i socjologii, przecinają się i że istnieje dziedzina wspólna, obejmująca te same przedmioty, chociaż widziane z różnych stron. I, jak to bywa w podobnych wypadkach, na pograniczu obu nauk powstała gałąź odrębna, którą nazywamy socjologją pedagogiczną.

12. Socjologja pedagogiczna. Jak sama nazwa wskazuje, socjologja pedagogiczna jest częścią socjologii; tak samo ujmuje zagadnienia i postępuje się temi samymi metodami. Tem, co ją wyodrębnia, jest jedynie jej przedmiot; socjologja pedagogiczna bada bowiem te stosunki społeczne, które stoją w zwią-

ku lub mają wpływ na czynności wychowawcze, będące przedmiotem pedagogiki.

Z tego ogólnego założenia wypływają dwa szeregi zadań dla socjologii pedagogicznej. Pierwsza grupa obejmuje zadania natury teoretycznej, mianowicie analizę stosunku wychowawczego, jako jednego ze stosunków społecznych, oraz roli funkcji wychowawczych w życiu społeczeństw. Druga grupa zadań odnosi się do zbierania i opisywania wszelkich faktów społecznych, mających w jakimkolwiek kierunku znaczenie dla wychowania.

W pierwszej części, przy teoretycznej analizie stosunku wychowawczego, zadawać będziemy sobie następujące pytania: czy stosunek wychowawczy jest jednym ze specyficznych, pierwiastkowych stosunków między ludźmi, czy też jest to tylko wspólne miano pewnych stosunków, różniących się zasadniczo między sobą? Czy da się ten stosunek rozkładać, czy można w nim rozróżnić pewne elementy, które dopiero w połączeniu, a może w rozmaitych kombinacjach, stanowią stosunek wychowawczy? Jakie zachodzą połączenia stosunku wychowawczego z innymi stosunkami społecznymi? Jakie elementy społeczne są przedmiotami wychowania, jakie zaś podmiotami? Dalej będziemy się starali w tej części teoretycznej scharakteryzować związek, jaki istnieje między wychowaniem w jego różnych formach a innymi ogólnymi faktami społecznymi, w szczególności wpływ wychowania na powstawanie, utrzymywanie i rozpadanie się grup społecznych. Rozważania te doprowadzą nas do zagadnienia, wysoce dzisiaj aktualnego, w jakiej mierze wychowanie może być czynnikiem twórczym w rozwoju społecznym. Wszystkie te kwestje traktujemy w dalszym ciągu niniejszego rozdziału „Encyklopedji”.

Druga część zadań, wchodzących w zakres socjologii pedagogicznej, różni się od tamtej pierwszej zarówno przedmiotem, jak i sposobem traktowania

przedmiotu. Podczas gdy część teoretyczna zajmuje się samem wychowaniem, jako faktem społecznym, w części drugiej kierujemy naszą uwagę ku innym zjawiskom życia zbiorowego, o ile tylko stoją one w jakimś związku z wychowaniem. Celem pierwszej części jest analiza stosunku wychowawczego i funkcji wychowawczych; w drugiej części natomiast możemy się zadowalać opisem odnośnych faktów i wykazaniem ich związku z wychowaniem. Nazywamy zatem drugą część częścią opisową, czyli morfologią socjologiczną wychowania; stanowi ona treść następujących rozdziałów „Encyklopedji”.

Ponieważ najważniejszym przedmiotem wychowania są dzieci i młodzież, musimy poznać przedewszystkiem ich rozwój socjologiczny, oraz właściwości ich życia zbiorowego. Dalej omawiać będziemy różne środowiska, w których przebywają dzieci i młodzież, ze szczególnem uwzględnieniem wpływów, jakie wywierają one na funkcje wychowawcze, i ich wyników. Następnem zadaniem będzie opis socjologiczny instytucji wychowawczych, stworzonych przez społeczeństwa, między któremi najważniejsze miejsce zajmują rodzina i szkoła. Wreszcie socjologia pedagogiczna bada strukturę socjologiczną wychowującego

społeczeństwa z punktu widzenia funkcji wychowawczej, a więc państwa, kościoła, grup zawodowych, sportowych i innych. W osobnym rozdziale omawiane będą analogiczne zagadnienia w stosunku do wychowania dorosłych.

Oczywiście, zakres socjologii pedagogicznej ostatecznie zależeć będzie od tego, jak pojmujemy samo wychowanie. Gdybyśmy, jak się to często czyni, nie ograniczali tego pojęcia do świadomych, kierunkowych czynności wychowawczych, jakie np. wykonuje rodzina lub szkoła, lecz rozszerzali je na wszelkie funkcje, których wynikiem jest trwałe urobienie jednostki ludzkiej, zasięg nasz powiększyłby się ogromnie. Socjologia pedagogiczna musiałaby wówczas wciągnąć w orbitę swoich badań, jako podmioty wychowania, np. instytucje takie, jak prasa, teatr, kino, a nawet zjawiska społeczne, jak wojna, ustrój państwowy i t. p., a przedmiotem wychowania w tem znaczeniu byłby bez wyjątku każdy człowiek przez cały ciąg swego życia.

W pracy niniejszej, zgodnie z założeniami „Encyklopedji”, nie wytyczamy sobie tak szerokiego zakresu, lecz ustalamy, jako jej przedmiot jedynie: świadome i kierunkowe dążenia wychowawcze, oraz te zjawiska społeczne, które dla takich dążeń mają znaczenie.

SOCJOLOGICZNA ANALIZA STOSUNKU WYCHOWAWCZEGO.

13. Stosunek społeczny. Analizując zjawiska społeczne aż do ostatnich ich elementów, otrzymujemy obraz, niezmiernie na pierwszy rzut oka zawily i nieprzejrzysty. Przy takiej analizie bowiem życie społeczeństw przedstawia się jako tkanina niezliczonych pojedynczych faktów postępowania jednego człowieka wobec drugiego. Każde takie postępowanie wydaje się zjawiskiem jednorazowym, przemijającym, i jakkolwiek łączność tych zjawisk między sobą, zależność jednych od drugich jest dla nas intuicyjnie jasna, to jednak ich mnogość

i różnorodność stawia rozumowi klasyfikującemu ogromne trudności.

Pojęciem, które pozwala nam wnieść ład i system w tę gąszcz nieprzebitą czynów ludzkich, jest pojęcie stosunku społecznego. W każdym postępowaniu jednego człowieka wobec drugiego możemy ustalić wzajemny stosunek obu jednostek. Jeżeli wyłączymy nasamprzód wypadki, nie mające wogóle charakteru społecznego¹⁾, to grupować możemy

¹⁾ Por. Enc. Wych. str. 19, ust. 14.

czyni społeczne według formalnych typów objawionego w nich stosunku.

Takie typy formalne otrzymujemy, rozróżniając w stosunkach: 1) ich kierunek, który może być zbliżający (synergiczny), lub oddalający (antagonistyczny i 2) moment odwracalności lub nieodwracalności stosunku, czyli równości lub nierówności jednostek, w ów stosunek wchodzących. Równoczesne stosowanie tych momentów daje cztery typy stosunków społecznych: a) stosunki zbliżające odwracalne, b) stosunki zbliżające nieodwracalne, c) stosunki oddalające odwracalne, d) stosunki oddalające nieodwracalne. Wzorem typu a) jest stosunek między towarzyszami, wzorem typu c) walka wrogów. Przykładem typu b) jest pomoc, okazana słabemu przez silnego, zaś typ d) objawia się np. w stosunku pana do sługi.

Obserwacja uczy, że stosunki społeczne mają tendencję do ustalania się; stosunek, który skonstatowaliśmy w pewnym jednorazowym czynie, z reguły pozostaje takim samym w całym postępowaniu, lub w znacznej tegoż części, u tych samych jednostek względem siebie. W ten sposób uzyskujemy nowy moment klasyfikacji stosunków społecznych, mianowicie ich trwałość. W każdej z wymienionych grup można rozróżnić stosunki chwilowe i stosunki trwałe czyli postawy. Stosunki zaś trwałe, obejmujące większą ilość ludzi, są podłożem tworów społecznych, t. j. grup wszelkiego rodzaju, które odznaczają się tem, że posiadają własną treść obiektywną i w ten sposób stają się niejako niezależne od jednostek, jakie każdorazowo w ich skład wchodzi.

14. Stosunek wychowawczy. Na którym punkcie tego schematu, skreślonego tu w ogólnych zarysach, znajdziemy miejsce dla stosunku wychowawczego?

Stosunek wychowawczy jest niewątpliwie stosunkiem zbliżającym; wychowujący pragnie upodobnić wychowanka do siebie, bądź w całej jego istocie, bądź

w pewnym określonym zakresie. Jest on następnie stosunkiem nieodwracalnym; role jednostek, wchodzących w ten stosunek, nie są równe. Określimy więc jako właściwe miejsce stosunku wychowawczego grupę b); jest on pokrewny stosunkowi pomocy, udzielonej słabszemu przez silniejszego. Odróżnia go zaś od niektórych innych stosunków tej grupy to, że nie może być ujęty jako stosunek chwilowy, jednorazowy, lecz w każdym wypadku należy do stosunków wyższego rzędu, do postaw czyli stosunków trwałych. Wychowaniem nazywamy takie działanie¹⁾, które ma na celu osiągnięcie stałych zmian w ludziach; takie zaś zmiany naogół mogą być osiągnięte tylko przez długotrwałe oddziaływanie.

15. Biologiczne źródło stosunku wychowawczego. Z faktu, że stosunek wychowawczy nie znajduje się wśród tych ostatecznych elementów systemu życia zbiorowego, za jakie uznaliśmy stosunki społeczne pierwszego rzędu, chwilowe i jednorazowe, nie można wyciągnąć żadnego wniosku co do kwestji, czy stosunek wychowawczy należy do pierwotnych stosunków społecznych w znaczeniu rozwoju dziejowego. Kolejność logiczna, którą stosujemy przy analizie i systematyzacji naukowej, nie ma nic wspólnego z kolejnością historyczną. Wszak tak samo, rozkładając całe bogactwo życia społecznego na poszczególne stosunki między jednostkami, nie twierdzimy wcale, że najpierw były właśnie tylko takie stosunki między jednostkami, a z nich dopiero powstały twory społeczne, grupy wszelkiego rodzaju, jak rodzina, ród, szczerp, naród i inne; przeciwnie, socjologja dzisiejsza uważa grupy, twory zbiorowe za fakt podstawowy w rozwoju człowieka. Mamy więc wszelkie powody przypuszczać, że stosunek wychowawczy jest jednym z podstawowych, pierwotnych stosunków społecznych wogóle. Źródło bowiem jego le-

¹⁾ Por. Enc. Wych., str. 20.

ży w instynktach opiekuńczych wobec potomstwa, które istnieją nie tylko u człowieka, ale także u zwierząt. Spotykamy je nawet u owadów (pszczoły, mrówki), bardzo rozwinięte są u ptaków, u których instynkt macierzyński występuje nie tylko u samic, ale również u samców; u ssaków instynkt ten występuje w większym lub mniejszym stopniu, prawie ogólnie, a w pewnych wypadkach, np. u kotów, obserwujemy już objawy, przypominające żywo proces nauczania: matka, bawiąc się z młodem, pokazuje im sztukę chwytania zdobyczy.

Postawa wychowawcza ma więc jedno źródło biologiczne, przedspołeczne. Jest to moment ważny, który mało bywa podkreślany w nowoczesnych socjologicznych teoriach wychowania tak samo, jak bywał pomijany moment społeczny w dawniejszej pedagogice. I do wychowania również odnosi się wnikliwa uwaga jednego ze współczesnych socjologów, iż dla wielu konkretnych stosunków ludzkich forma grup i tworów społecznych, do których ludzie należą, ma tylko drugorzędne znaczenie¹⁾.

16. Motywy stosunku wychowawczego. Co się tyczy motywów poszczególnych czynów i postaw społecznych, dzisiejsza socjologia stoi na stanowisku, że nie dają one się tłumaczyć na podstawie racjonalnych celów jednostek, lecz że należy ich szukać w popędach, będących ostatecznymi kategoriami, dostępnymi dla analizy socjo-psychologicznej. Vierkandt rozróżnia następujące popędy: instynkt towarzyski, instynkt samopoczucia, instynkt poddawania się, instynkt pomocy, instynkt walki. Odnosząc je do naszych typów stosunków społecznych, stwierdzamy, że pierwszy jest podłożem stosunków typu a), ostatni — stosunków typu c); instynkty samopoczucia z jednej, a poddania się z drugiej strony tworzą stosunki typu d). Typ b),

który nas tu bezpośrednio obchodzi, jest umotywowany instynktem pomocy. Popęd ten należy uważać za przyrodzony, znajdujemy go już u zwierząt, zaś u ludzi pierwotnych występuje on silniej, niż u cywilizowanych, w proletariacie silniej, niż w warstwach wyższych. Nie ulega wątpliwości, że dzisiejszy europejski system społeczny, nastawiony głównie na rozwój popędu walki, zabija instynktową skłonność ludzi do pomagania innym. Najważniejszym przedmiotem instynktu pomocy są dzieci; na tym terenie popęd ten zlewa się ze starym, biologicznie ugruntowanym popędem opiekuńczym w stosunku do potomstwa.

17. Środki stosunku wychowawczego. Istotą czynu społecznego jest działanie na innego człowieka, na innych ludzi. Jakież są środki, któremi się posługuje? Dwa z nich poznaliśmy już, omawiając główne kierunki socjologii: są to przymus i naśladowanie. Nie wchodzimy tu w długotrwały spór, który z tych środków jest decydującym czynnikiem rozwoju społecznego; pewne jest jednak, że oba odgrywają ważną rolę w stosunkach społecznych. Przymus, działając z zewnątrz, podporządkowuje wolę jednostki woli innej jednostki lub grupy; naśladowanie osiąga podobne skutki, działając z wewnątrz.

W stosunku wychowawczym istnieje zarówno przymus, jak i naśladowanie. W pierwotnym wychowaniu naśladowanie jest czynnikiem decydującym. Nordenskjöld tak opisuje wychowanie u pewnych szczepów Indian amerykańskich¹⁾: „Dziecko indjańskie uczy się życia w zabawie. Jeżeli matka idzie po wodę, niosąc córeczkę swą na ramieniu, to dziewczynka trzyma w ręce maleńki dzbanuszek, zupełnie podobny do dzbana matki. Matka napelniając swój duży dzban, napelnia równocześnie dzbanuszek córeczki. A dzbanuszek ten rośnie razem z dziewczynką. —

¹⁾ Wiese, Allg. Soziologie I, 121.

¹⁾ Cytowane u Vierkandta, Gesellschaftslehre, str. 112.

Mały chłopczyk bawi się we wsi siatką, łowiąc nią liście i skorupki. Gdy podrośnie, otrzymuje od dziadka większą siatkę i towarzyszy mu przy łowieniu ryb. Z początku niewiele wyłowi, ale i on i sieć stają się większe...". — Widzimy w tych przykładach świadome lub w każdym razie regularne użytkowanie naśladowania w stosunku wychowawczym. Niewątpliwie i dzisiaj ten czynnik ma ogromne znaczenie w wychowaniu małego dziecka w rodzinie. Ale obok niego stwierdzamy, zwłaszcza w społeczeństwach cywilizowanych, szerokie stosowanie przymusu. Objawia się on we wszystkich regułach i przepisach, które otaczają życie dziecka w domu i zwłaszcza w szkole, oraz w systemie nagród i kar, które staramy się wyegzekwować owe przepisy. Były epoki w wychowaniu, jak np. okres purytański w Anglii, gdy wychowawcy przywiązywali największą wagę do wszelkich środków przymusowych. Słusznie Durkheim¹⁾ zwraca uwagę na fakt, że instytucje pedagogiczne są często odbiciem innych instytucji społecznych i że wielcy wychowawcy działali nietyle jako psychologowie, ile pod wpływem dążeń społecznych swego czasu.

Jeżeli przypomnimy sobie istotę stosunku wychowawczego, mianowicie dążenie do trwałego urobienia swego przedmiotu, to musimy wątpić, czy przymus właśnie dla tego stosunku jest środkiem właściwym. Działając z zewnątrz, środek ten działa tak długo, jak długo jest faktycznie stosowany; nie mamy podstawy do przypuszczania, by skutki jego mogły się utrwalić także poza tym okresem. Znacznie więcej odpowiada istocie wychowania czynnik, który polega na samodzielności wychowanek i łączy ją z działaniem wychowawcy, lub tej grupy, którą wychowawca reprezentuje. Takim właśnie czynnikiem jest naśladowanie.

Naśladowanie jest tylko jednym z faktów, polegających na wewnętrznej wspólnocie ludzkiej, jako podstawie wszelkich stosunków społecznych. Można je określić jako objaw przenoszenia, rozszerzania woli; ale analogiczne objawy istnieją także w dziedzinie uczucia — są niemi m. in. wszelkie formy sympatii — jak i w dziedzinie intelektu. Powszechna obserwacja pokazuje, że ludzie w zasadzie skłonni są przyjmować bez oporu myśli, wypowiedziane przez innych: Vierkant przyrodzoną cechę „łatwowości” uważa (*Gläubigkeit*), za starszą od postawy krytycznej i dzisiaj jeszcze w stosunkach społecznych ma nierównie większe od tamtej znaczenie. Znany objaw sugestji jest tylko skrajnym wypadkiem tego codziennego stosunku. U dzieci, jak u ludzi pierwotnych, ta naturalna łatwowość jest rysem wybitnym. W stosunku wychowawczym odgrywa ona rolę środka silnie i pewnie działającego; doświadczeni wychowawcy umieją się nią posługiwać i nie przeceniają znaczenia przekonywania racjonalnego.

18. Połączenie stosunku wychowawczego ze stosunkiem panowania. Dotychczasowa analiza socjologiczna okazała nam stosunek wychowawczy, jako szczególny wypadek stosunku zbliżającego nieodwracalnego, o charakterze trwałym, a o źródle po części biologicznym, polegającego na popędzie pomocy i posługującego się przeważnie środkami wewnętrznymi, opierającymi się na wspólnocie ludzkiej. Lecz obserwacja uczy, że rzadko stosunek wychowawczy występuje jako czysty typ, lecz (podobnie, jak to stwierdzamy ogólnie w analizie stosunków społecznych) łączy się w rzeczywistości z innymi stosunkami. W ten sposób powstają stosunki o charakterze mieszanym, oddziaływujące oczywiście w konkretnych wypadkach głęboko na przebieg procesów wychowawczych.

Najczęściej spotykamy połączenie stosunku wychowawczego ze stosunkiem

¹⁾ *Éducation et sociologie*, wyd. 2, 1926.

typu (d), t. j. ze stosunkiem panowania. Wychowanek z natury rzeczy jest słabszy od wychowawcy, bądź to już pod względem biologicznym, jak dzieci, bądź też, w każdym razie, pod względem społecznym, gdyż właśnie dlatego jest przedmiotem wychowania, że nie posiada jeszcze przymiotów, potrzebnych do pełnego udziału w życiu społeczeństwa; słabsi zaś w większości społeczeństw są podporządkowani silniejszym. Stosunek ten występuje z całą wyrazistością w dawnej rodzinie, w której ojciec — często jedyny obok matki wychowawca swoich dzieci — był równocześnie i przedewszystkiem głową rodziny i nieograniczonym jej władcą; wiadomo, że stare prawo rzymskie czyniło ojca panem życia i śmierci swych dzieci. To połączenie stosunku panowania ze stosunkiem wychowawczym, w rodzinie dawniejszego typu, utrzymało się jako typowe w Europie aż do połowy 19 wieku i nadawało wszelkim poczynaniom wychowawczym specyficzne zabarwienie. Stosunek matki do dzieci w rodzinie tego typu był wprawdzie nągół czystym stosunkiem wychowawczym, wolnym od pierwiastka nad-i podrzędności, ale wszelkie instytucje społeczne, utworzone w celu uzupełnienia czynności wychowawczych rodziny, powstały z ducha męskiego, ojcowskiego i dlatego nosiły również to samo piętno. Stosunek nauczyciela do ucznia w dawnej szkole był wybitnie stosunkiem przełożonego do poddanego, nierzadko o zabarwieniu bezwzględnej władzy, a nawet przemocy. Świadczy o tem surowość dyscypliny i srogość kar, o których słyszymy w historii wychowania i która nie znajduje żadnego uzasadnienia w samym stosunku wychowawczym.

Inny przykład połączenia stosunku wychowawczego ze stosunkiem panowania mamy w tych wypadkach, w których stwierdzamy oddziaływanie wychowawcze pana na podwładnych, wodza na zwolenników. Zwłaszcza ten ostatni

wypadek jest obecnie, pod wpływem politycznego rozwoju lat ostatnich, żywo dyskutowany w różnych krajach, a także i w Polsce. Nie możemy na tem miejscu przeprowadzać analizy socjologicznej stosunku wodza do oddanych mu zwolenników, gdyż nie jest on już czystym stosunkiem władczyni, lecz połączony jest ze stosunkiem towarzyskim i w całości tłumaczyć się da tylko na podstawie socjologii grupy. Główna treść tego stosunku nie leży w sferze wychowawczej; ale dla osiągnięcia celów wyznaczonych wódz może używać środka trwałego urabiania towarzyszy prowadzonych przez siebie, w pewnym kierunku. W. Sławek podaje charakterystyczny przykład takiej działalności wychowawczej J. Piłsudskiego jako wodza organizacji rewolucyjnej w zaborze rosyjskim¹⁾.

19. Połączenie stosunku wychowawczego ze stosunkiem walki. Najpowszejszym środkiem, działającym w stosunkach typu (b), jest przymus; przymus zaś wywołuje w pewnych okolicznościach bunt. W ten sposób stosunek oddalający nieodwracalny przemienia się w stosunek oddalający odwracalny, i do stosunku wychowawczego wkrada się moment walki. Konflikt między wychowawcą a wychowankiem należy do najgłośniejszych tematów dyskusji potocznej i naukowej, jak i literatury pięknej. Nie ogranicza się to do rodziny, do walki między surowym ojcem a buntującym się synem; szkoła również dostarcza licznych przykładów takiego stosunku. W 1912 r. wyszła w Niemczech ciekawa książka²⁾, zawierająca zbiór wspomnień wybitnych współczesnych o ich przeżyciach szkolnych. Przerażająco często znajduje tam wyraz stosunek bezwzględnej opozycji między nauczyciela-

¹⁾ „Zrąb” t. 13. (1933) str. 6. W tymże tomie dalsze materiały do niniejszego tematu.

²⁾ Alfred Graf, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen. Berlin-Schöneberg 1912.

mi i uczniami. Nie możemy się wstrzymać od przytoczenia szeregu przykładów, niezmiernie charakterystycznych:

— Byłoby to dla mnie rodzajem ciężkiego czyścica, gdybym miał jeszcze raz przeżyć lata szkolne (prawnik prof. Kohler).

— Osobisty nasz stosunek do nauczycieli przeważnie nie był dobry (polityk Müller - Meiningen).

— Moje lata szkolne były czasem męki i płaczu (socjolog prof. Sombart).

— Z nauczycielami żyliśmy przeważnie w stanie ukrytej wojny (pedagog prof. Gurlitt).

— Surowa dyscyplina w szkole wyzywała nas do walki z nią (teolog Fr. Meyer).

— Lata szkolne wydają mi się w moim nielekkiem i pracowitem życiu najcięższe i duchowo najnędnniejsze, widzę w nich czas niepojętego duchowego niewolnictwa (technolog prof. Miethe).

— Dyrektora zakładu głęboko nienawidziłem (hist. lit. prof. Bartels).

— Lata szkolne to dla mnie jakoby zły sen, tyranja, obojętność, lekceważenie, pogarda, złośliwe przeszkody (pisarz J. Wassermann).

— Nie było prawie nigdy zaufania do nauczyciela; byliśmy w stosunku niewolnika do dozorczy (hist. lit. dr. A. Eloesser).

— Jeszcze dzisiaj, wspominając swoich nauczycieli, nie mogę się obrocić przed uczuciem najsilniejszego rozgoryczenia (prof. Herman Bahr).

— Zakład, w którym przebywałem od 7 do 14 roku życia, był to rodzaj więzienia (pisarz G. Bötticher).

— Czułam się ciągle moralnie maltretowaną i drażnioną, i odpowiadałam na to buntem (pisarka Ida Boy-Ed).

— Kto może się dziwić, jeżeli chłopak mego temperamentu przejął się nienawiścią do całej szkoły (pisarz Conrad Alberti).

— Doskonale rozumiem owe liczne wypadki samobójstwa wśród uczniów.

Gdyby nie miłość moja dla moich przecznych rodziców — i ja byłbym sięgnął po rewolwer; ale głównego mego dręczyciela z pośród nauczycieli napewno byłbym zabrał ze sobą (pisarz H. Vierordt).

Stosowanie przymusu w wychowaniu nie jest jedyną przyczyną powstawania stosunku walki między wychowankiem a wychowawcą. Antagonizm między nimi jest prawie normalnym objawem wszędzie, gdzie młode pokolenie jest wychowywane przez starsze. Istotę opozycji pokoleń przedstawia po mistrzowsku Wiese w swej Socjologii¹⁾, uwydatniając cały jej tragizm w sentencji: „Najbliżsi — to najdalsi”. Najgłębsza przyczyna opozycji leży w odmiennej postawie wobec życia, którą Schopenhauer trafnie scharakteryzował w aforyzmie: „Cechą pierwszej połowy życia jest niezaspokojona tęsknota za szczęściem, drugiej — obawa przed nieszczęściem”. Starsi niezawsze mogą się uchronić zupełnie od uczucia zazdrośnej urazy wobec bezwzględnej młodzieży; niezawsze też zdolni są dotrzymywać kroku zmianom spowodowanym biegiem dziejowym. Zamiast tego starsze pokolenia przeciwstawiają młodszemu swój najsilniejszy atut: skarb nabytego doświadczenia życiowego. Ale właśnie młodzi odczuwają to zwykle, jako przeszkodę, stawianą swemu polotowi. Dodajmy do tego przeciwieństwo, wynikające z faktu, że starszy wychowawca, zwłaszcza ojciec, jest przedstawicielem społeczeństwa wobec nieuspołecznionego jeszcze wychowanka — a rozumiemy w całej pełni głębokość możliwego konfliktu.

A jednak zmiana pokoleń jest najpotężniejszą dźwignią postępu ludzkiego. Fakt, że starsze pokolenie, chcąc zachować zgromadzone w danej chwili zapasy kultury, przenieść je musi na pokolenie młode, biologicznie inaczej na-

¹⁾ Leopold v. Wiese, Allgemeine Soziologie, I 196 i nast.

stawione i dlatego inaczej je pojmujące — fakt ten, więcej, niż każdy inny, utrzymuje ruchliwość kultury i zawiera motyw rozwoju. Gdzie opozycja pokoleń zostaje doprowadzona do minimum, jak w starych Chinach z ich kultem przodków, tam też pewna sztywność i skamieniałość cywilizacji jest nieunikniona.

20. Połączenie stosunku wychowawczego ze stosunkiem towarzyskim. W obecnym stanie cywilizacji zachodniej nie widzimy tej sztywności; odznacza się ona raczej nadmierną ruchliwością i niestałością we wszystkich dziedzinach kultury. Łatwo dostrzec związek między tym faktem a charakterystycznym objawem w zakresie stosunku wychowawczego, mianowicie typowym połączeniem tego stosunku ze stosunkiem towarzyskim (typ a, ob. ust. 13). Nieodwracalność, która, jak widzieliśmy, jest istotną cechą właściwego stosunku wychowawczego, znika pod wpływem prądu, który domaga się ustalenia między wychowawcą a wychowankiem stosunku przyjacielskiego, a więc odwracalnego, gdyż polegającego na zasadniczej równości obu stron. Jeszcze w połowie 19-go wieku hasło takie nie zostałoby zrozumiane; w początku 20-go wieku, który głośna pisarka szwedzka, Ellen Key, nazwała „stuleciem dziecka”, odniosło ono zupełnie zwycięstwo. Połączenie stosunku wychowawczego ze stosunkiem towarzyskim wyraża się — między innymi — w powiększonej popularności między rodzicami a dziećmi. Charakterystyczne jest tu zastąpienie dawniejszych form odzywania się do rodziców przez zwykłe „ty”. Również w szkole prąd ten nie został bez głębokiego wpływu. W skrajnej konsekwencji tego kierunku Rosja sowiecka przejściowo wprowadziła w szkołach oficjalnie zupełną równość między nauczycielem a uczniami; nauczyciel, jak każdy poszczególny uczeń, podlegał krytyce i, w pewnych sprawach, władzy zgromadzenia uczniowskiego.

Połączenie stosunku wychowawczego ze stosunkiem towarzyskim nie wyklucza bynajmniej dalszego połączenia ze stosunkiem walki. Nietylko zbyt silnie akcentowany stosunek panowania wywołuje bunt, a więc i walkę; opozycja, wynikająca, jak widzieliśmy, z biologicznego przeciwieństwa pokoleń, znajduje w warunkach równości siłę do rozrastania się. W istocie rzadko kiedy walka pokoleń występowała w tak ostrej formie, jak w obecnej fazie cywilizacji zachodniej, odznaczającej się właśnie typowym połączeniem stosunku wychowawczego z towarzyskim.

Wartościowanie, ustalanie form dla działania ludzkiego, nie należą do zakresu socjologii naukowej, jako nauki czystej; ale nauki stosowane czyli technologiczne, odnoszące się do spraw społecznych, muszą uwzględniać jej rezultaty. Dlatego analiza socjologiczna, wykazująca specyficzność stosunku wychowawczego, jego przynależność do typu zbliżającego nieodwracalnego i jego odrębność od stosunków innego typu, bezwątpienia posiada doniosłe znaczenie praktyczne.

21. Przedmiot wychowania. Mówiąc o stosunku wychowawczym, mamy przeważnie na myśli stosunek między jednostkami starszemi i młodszemi. Oczywiście, przede wszystkim jednostki młode są i zawsze były przedmiotem czynności wychowawczych; bez nich bowiem, jak to powiedzieliśmy w ust. 10, naturalne społeczeństwa ludzkie nie mogłyby trwać. Lecz dzisiaj dzieci i młodzież nie są jedynym przedmiotem wychowania; są nim również osoby dorosłe, najczęściej wówczas, gdy mają być przyjęte do grupy, do której dotychczas nie należały.

Im bardziej zwarta grupa, tem silniej zaznacza się stosunek wychowawczy wobec kandydata na członka grupy. Długi stosunkowo czas czynnej służby wojskowej w krajach, gdzie istnieje powszechna powinność wojskowa, uwarunkowany jest nietylko potrzebą naucza-

nia pewnych umiejętności technicznych, które możnaby uzyskać w znacznie krótszym okresie, jak raczej dążeniem grupy wojskowej do urabiania typu żołnierza, zdolnego do specjalnych zadań wojskowych; to też typ ten wyraża się w całej postawie, w całym zachowaniu się osoby, która przez tę szkołę przeszła. Analogiczny objaw stwierdzono przy przyjmowaniu nowych członków do grupy religijnej; i tu przyjęcie poprzedzane jest dłuższym czy krótszym okresem wychowawczym. Również grupy o mniejszym zasięgu i mniejszym znaczeniu ogólnym stosują wobec nowych członków czynności wychowawcze, jeżeli tylko grupy te są dostatecznie zwarte, t. z. obejmują dość znaczny ułamek osobowości swoich członków. Przykładem są np. niemieckie korporacje studenckie, które ustaliły w ścisłych formach stosunki wychowawcze między nowymi a starymi członkami; nowi członkowie (*Füchse*) muszą przejść okres przygotowawczy, zanim otrzymają prawa członków pełnych (*Burschen*), i w tym okresie stoją pod nadzorem specjalnie w tym celu wydelegowanych członków starszych (*Leibbursch, Fuchsmajor*).

Liczne są także wypadki, gdy w pewnej grupie stosowane są czynności wychowawcze wobec części dawnych, dorosłych członków. Najczęściej i najbardziej systematycznie dzieje się to wówczas, gdy grupa przechodzi okres powiększania swej zwartości. Tak np. nowoczesna oświata pozaszkolna stoi w związku z tendencją wzmacniania się grup narodowych i państwowych. Sporadycznie takie dążenia, polegające na działalności wybitnych jednostek wśród danego społeczeństwa, objawiają się we wszystkich czasach; w tym znaczeniu wszyscy ci, do których dociera głos proroków, wieszczów, poetów i pisarzy, są przedmiotem ich działalności wychowawczej.

Pod tym kątem widzenia dzieci i młodzież, jako przedmiot stosunku wychowawczego, stanowią tylko najważ-

niejszy wypadek ogólnego prawa, że przedmiotem wychowania są ci, którzy mają wejść, wogóle lub w większej mierze, w skład pewnej grupy; dzieci i młodzież bowiem mają wejść, jako pełnowartościowi członkowie, do tej wielkiej ogólnej grupy społecznej, w której się urodzili.

22. Podmiot wychowania. Zgodnie z biologicznym źródłem stosunku wychowawczego, pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami są rodzice. Nie potrzebujemy na tem miejscu wchodzić w sporną kwestję, czy rodzina jest najstarszą formą współżycia ludzkiego; w każdym razie pewny jest fakt, że normalnie wszędzie i zawsze każde dziecko odbierało i odbiera pierwsze wychowanie od matki. Dla największej części zbadanych społeczeństw także czynności wychowawcze ojca są ustalone.

Ale już nasze uwagi w poprzednim ustępie o przedmiocie wychowania przypominają nam, że prócz rodziców także inne osoby spełniają rolę wychowawców; tam mianowicie, gdzie przedmiotem wychowania są osoby dorosłe. Wiemy też, że w stosunku do dzieci i młodzieży czynności wychowawcze w bardzo znacznej mierze wykonywane są również przez wychowawców zawodowych.

W świetle rezultatu, osiągniętego w ostatnim ustępie, fakty te stają się zrozumiałe. Jeżeli przedmiotem wychowania są ci, którzy mają wejść w skład pewnej grupy, to właściwym podmiotem wychowania jest właśnie grupa. Ale grupa to pojęcie oderwane; każda grupa działa przez jednostki. Jeżeli grupą, do której dziecko ma wejść jako pełnowartościowy członek, jest wyłącznie rodzina (jak to bywa w pewnych cywilizacjach), lub jeżeli rodzina jest istotnym i miarodajnym składnikiem większych grup, do których należy — wówczas z natury rzeczy rola wychowawcy przypada tym, którzy stoją na czele rodziny. Nie wyklucza to zresztą nawet na tym stopniu ustanawiania przez właściwych wychowawców — zastępców do pewnej

części, a nawet do całości czynności wychowawczych; tu należy używanie niewolników, jako pedagogów, w starożytności, lub nauczycieli domowych u arystokracji 17 i 18 wieku, stosowanie wychowania w domu obcym przez pewien czas i t. p. W miarę jednak, jak rodzi-

na przestaje być najważniejszym składnikiem silnych grup społecznych, czynności wychowawcze przechodzą w ręce osób działających w imieniu tych grup. Tu leży najgłębsza przyczyna wzrastającego znaczenia wychowania szkolnego we współczesnych społeczeństwach.

SOCJOLOGICZNE FUNKCJE WYCHOWANIA.

23. Funkcja asymilacyjna wychowania. Analiza nasza potwierdziła tezę, że funkcja wychowania nie może być dostatecznie wyjaśniona bez odniesienia jej do grup społecznych. Konieczność urabiania przyszłych członków grupy do pełnego udziału w niej — oto drugie, socjologiczne źródło wszelkich stosunków wychowawczych.

Jedną z przesłanek powstawania i utrzymywania się grupy społecznej jest wspólne posiadanie pewnych cech i wartości; innymi słowy, w każdej grupie istnieje równość członków pod pewnymi względami. Zasięg tej wspólnoty, zakres ujednostajnienia członków waha się w szerokich granicach; w bardzo zwartych grupach obejmuje on prawie całą osobowość członków, podczas gdy w innych ogranicza się czasem do jednej, mało znaczącej cechy. Członkowie szczepu pierwotnego mało różnią się między sobą co do form życiowych, obyczajów, umiejętności, zasobu wiadomości i wierzeń; członkowie towarzystwa filatelistycznego natomiast mogą prawie nic nie mieć wspólnego ze sobą, prócz zainteresowania znaczkami pocztowymi. Przy powstawaniu i utrzymywaniu grup czynne są zatem siły asymilacyjne; upodobnienie wzajemne członków grupy należy do zasadniczych funkcji socjologicznych.

Wychowanie odgrywa w tym procesie asymilacyjnym poważną rolę, lecz nie jest ono jedynym czynnikiem, działającym w tym kierunku. Podobieństwa socjologiczne mogą być wywołane tem,

że dane osoby podlegają tym samym wpływom fizycznym i środowiskowym. Tak np. chłopcy wszędzie, chociaż nie mają kontaktu i grupy nie tworzą, odznaczają się pewnymi wspólnymi rysami: powolność w ruchach i w mowie, tradycjonalizm i konserwatyzm w obyczajach, nieufność i ostrożność wobec obcych charakteryzują lud wiejski we wszystkich krajach. Nie ma to oczywiście wiele wspólnego z wychowaniem, lecz jest skutkiem warunków pracy na roli i środowiska wiejskiego. Drugim, potężnym czynnikiem ujednostajnienia grup ludzkich jest naśladowanie. Mówiliśmy o niem jako o jednym ze środków stosunku wychowawczego; lecz działa ono i tam, gdzie takiego stosunku nie ma, doprowadzając jednostki od wewnątrz do wspólnej miary. Lecz im bardziej zwarta jest grupa, tem więcej czynniki asymilacyjne pozawychowawcze wymagają uzupełnienia przez wychowanie, ażeby odpowiedni stopień podobieństwa członków mógł być osiągnięty. Akcja wychowawcza polega wówczas głównie na świadomem i kierunkowem stosowaniu wymienionych wyżej czynników asymilacyjnych; wychowanek poddawany jest w możliwie wysokiej mierze działaniu typowego środowiska grupy, oraz warunkom, sprzyjającym naśladowaniu.

24. Wspólny zasób wiadomości i umiejętności. Bez pewnego zasobu wspólnych wartości intelektualnych nie ma możliwości stałego stosunku zbliżającego między ludźmi; asymilacja obejmu-

je zatem przede wszystkim dziedzinę wiedzy. Pierwszym, przemożnym i niezastąpionym instrumentem jest tu język, w którym krystalizuje się całkowity sposób ujmowania świata przez daną grupę i który pozatem zawsze był i będzie najważniejszym bezsprzecznie środkiem porozumienia między ludźmi. Ucząc dzieci języka, dajemy im udział w dobroku umysłowym pokoleń i dostęp do wszelkich nagromadzonych przez nie materiałów wiedzy. Stąd rozumiała staje się rola, jaką odgrywa język tam, gdzie istnieją antagonizmy grupowe. W walkach narodowościowych nowoczesnych zawsze kwestja nauczania własnego lub cudzego języka jest momentem największej wagi. Państwa współczesne opierają przeważnie swój system wychowania publicznego na możliwie powszechnem szerzeniu znajomości głównego, „państwowego” języka wśród mniejszości obcojęzycznych. Stany Zjednoczone Am. Półn. uwarunkowują nadanie obywatelstwa imigrantom od stopnia władania językiem angielskim; wychowanie szkolne stało się tam istotnym czynnikiem amerykanizacji¹⁾. Także w grupach innych, niż narodowych, język ma znaczenie asymilacyjne. Łacina stała się jednym z mocnych łączników Kościoła katolickiego. Stany i klasy społeczne tworzą sobie często odmiany językowe, które służą zarówno do ściślejszego związania członków tych grup między sobą, jak i do odróżniania ich od członków innych grup. Charakterystycznym przykładem jest podwójna wymowa angielska, inna w wyższych klasach społeczeństwa, inna w niższych; potoczne opuszczenie głoski *h* jest starannie unikane przez tych, którzy pretendują do przynależności do klasy wyższej. Do tej samej grupy zjawisk należą języki zawodowe, „*argot*” apaszowski i złodziejski; wychowankowie wielkich publicznych szkół angielskich, jak Eton

i Harrow, pielęgnują pewien odrębny sposób wymawiania i wyrażania się, po którym się poznają, gdziekolwiek w życiu się spotkają.

Ostatnie przykłady pokazują zresztą, że język, prócz swej pierwotnej roli narzędzia wspólnej wiedzy i porozumienia, otrzymuje często w stosunku do grupy jeszcze drugie znaczenie, symboliczne, podobnie, jak sztandar lub barwy narodowe. O tych symbolach grupowych będzie jeszcze mowa później.

Zakres innych wiadomości i umiejętności, których udzielanie należy do funkcji asymilacyjnych wychowania, zależy będzie od treści intencjonalnej danej grupy. W gromadzie wiejskiej przenosi się na młode pokolenie umiejętność siejby i orki, obchodzenia się ze zwierzętami domowymi i obserwacji pogody; szczep Indian, żyjący z polowania, uczy swą młodzież sztuki myśliwskiej; synowie rycerzy musieli wprawiać się we władanie bronią; od adeptów grupy religijnej wymaga się znajomości wierzeń i form kultu. Wiadomości i umiejętności, które uważa się za konieczne dla materialnego lub moralnego utrzymania grupy, wpajane bywają we wszystkich nowych członków z możliwą dokładnością.

Dalszy przykład stanowi wprowadzenie ogólnej nauki pisania i czytania w nowoczesnych państwach. Stało się to wówczas, gdy uznano, że znajomość tych umiejętności przez wszystkich jest potrzebna zarówno dla gospodarczego rozwoju państwa, jak i dla jego spójności wewnętrznej. Pierwsza z tych potrzeb wynikła z wymagań postępowej techniki we wszystkich gałęziach pracy; kraj, który chce się utrzymać w światowym wyścigu pracy, potrzebuje inteligentnego robotnika. W drugim wypadku chodziło o to, by wszyscy obywatele mogli brać udział w życiu politycznym, co wymaga śledzenia wiadomości, rozpowszechnionych drukiem, zwłaszcza w prasie. Dlatego też intensywność tępienia analfabetyzmu wzrasta wraz z de-

¹⁾ Bystrzeń, Szkoła i społeczeństwo, str. 270; tamże inne przykłady.

mokratyzacją; najmniejszy procent alfabetyzmu wykazują kraje o zdecydowanym ustroju demokratycznym.

Zasób wiadomości i umiejętności, który stanowi wspólną własność grupy, nie ogranicza się bynajmniej do rzeczy koniecznych dla bezpośredniego utrzymania grupy, lecz wyrasta daleko poza nie. Wiadomości tego rodzaju, oderwane od podłoża użyteczności, są czasem przenoszone na nowych członków ze szczególną pieczołowitością, może dlatego, że (podobnie jak pewne odmiany językowe) stają się symbolem. Znajomość łaciny i kultury klasycznej stanowiła do końca 19-go wieku cechę, wyróżniającą wyższą warstwę społeczeństwa Europy zachodniej; w tem zjawisku, a nie w wysuwanych powodach formalno-pedagogicznych lub praktycznych, należy szukać głównej przyczyny, dla której przedmioty te utrzymały się tak długo, jako wyłączna podstawa wyższego wykształcenia.

Syntezę wszelkich wiadomości, umiejętności i wartości duchowych, jakie nagromadziła w biegu pokoleń wielka grupa społeczna, nazywamy jej kulturą. W przenoszeniu tej kultury na nowych członków, zwłaszcza na młode pokolenie, widzą grupy rozwinięte i świadome, jakimi są dzisiejsze narody, rękojmię swego trwania i najgłębszą rację swego bytu.

Wpływ powszechnego nauczania szkolnego na wzmocnienie siły i zwartości społeczeństw narodowych widoczny jest w mierze niespotykanej w poprzednich wiekach; nadało to kierunek historii Europy 19-go i 20-go wieku. Szczególnie jasny jest ten stosunek w Polsce, gdzie większość działaczy narodowych w czasie utraty niepodległości widziała w wychowaniu wszystkich warstw narodu, obejmującym zgłębione nauczanie języka, historii, literatury narodowej, najważniejszą drogę zapewnienia narodowi przyszłości; czyniono więc nieludzkie wysiłki i składano najcięższe ofiary, by takie wychowanie urzeczy-

wistnić. Mamy tu jeden z najwybitniejszych przykładów funkcji asymilacyjnej wychowania.

25. Wspólność form życiowych i obyczajów. Węzłem nieporównanie silniejszym jeszcze, niż wspólność dóbr umysłowych, jest wspólność form życiowych i obyczajów. Jak sieć cieniutka, ledwo odczuwalna, a jednak nierozzerwalna, obejmuje ona całe życie jednostki, wszelkie jej czynności, ruchy i zachowania od kolebki do grobu, od najpowszedniejszych do najbardziej wzniosłych. Ubiór, sposób chodzenia, siedzenia i leżenia, witania i żegnania, rodzaj i pory pożywienia, zachowanie się przy posiłkach, cały kodeks towarzyski — wszystko to i wiele innych rzeczy regulują nienapisane, ale niemniej kategoryczne przepisy, utworzone przez grupę. Nic nie łączy tak bezpośrednio i silnie, jak ten wspólny rytm życia, nic nie utrudnia bardziej wspólnoty, niż jego brak. Fakty obyczajowe są tą cechą, która w sposób najskuteczniejszy wyznacza jedność grupy i wyodrębnia ją od innych grup.

W kierunku ujednostajnienia obyczajów wśród grupy działają w równej mierze obie siły społeczne: naśladowanie i przymus. Cała gama sankcyj, od lekceważenia i śmieszności do najcięższych kar, zapewnia stosowanie się jednostki do form i obyczajów, przyjętych w danej grupie. To też ustalają się one także w tych wypadkach, gdy niema właściwego wychowania. Niemniej, wobec ich ważności w życiu grupy, sprawy obyczajowe są jednym z głównych celów wychowawczych. Specyficznym ogniskiem wychowawczym w tej dziedzinie jest w społeczeństwach europejskich rodzina. Zwłaszcza pierwsze lata życia dziecka wypełnione są w wysokiej mierze wprowadzaniem go do właściwego zachowywania się i poprawnej obyczajności przez pouczenie, przyzwyczajanie, przykład i sankcje.

Ważną konstrukcją pomocniczą przy ustalaniu form życiowych jest tworzenie

wzoru, idealnego modelu, posiadającego wszelkie pożądane właściwości w doskonałym stopniu. Takim wzorem jest np. ulubiony przez matki ideał „grzecznego dziecka”, tak samo, jak jest nim dla nowocześniejszego Anglika *gentleman*, lub jak był nim król Artur dla rycerza francuskiego. Droga przybliżania jednostki do ustalonego w życiu danej grupy wzoru wiedzie naogół od zewnątrz do wewnątrz. Nowoprzyjęty harcerz paraduje przedewszystkiem w stroju harcerskim; osoba, pragnąca należeć do „towarzystwa”, stara się najpierw naśladować sposób jedzenia, chodzenia, podawania ręki i inne podobne formy, tam stosowane. Już Platon (Nomoi VII) zauważył, jak silnym środkiem urabiania wspólnoty są wspólne ćwiczenia rytmiczne, a i nowoczesne wychowanie wojskowe umie się posługiwać tym środkiem.

W dzisiejszych społeczeństwach cywilizowanych spostrzegamy silny upadek form i obyczajów, ustalonych przez wielkie grupy. Bezceremonjalność i dowolność w najrozmaitszych stosunkach szerzy się i przechodzi często ze sfery spraw codziennych i formalnych do zakresu postępowania o doniosłości etycznej. Objaw ten, który wpływa wysoce ujemnie na zwartość społeczeństwa, ma niewątpliwie kilka źródeł; ale jednym, a nie najpośledniejszym, wśród nich jest rozluźnienie nowoczesnej rodziny, głównego ogniska wychowania obyczajowego, gdy równocześnie zastępcze instytucje wychowawcze, przedewszystkiem szkoła, dopiero w bardzo niewielkim stopniu objęły formy życiowe i obyczaje w zakres swego działania. Jest to przekonujący dowód znaczenia, jakie posiada funkcja asymilacyjna wychowania dla rozwoju grup społecznych.

26. Socjalizacja a wychowanie. Wspólność zasobu wiadomości i umiejętności, oraz jednorodność zwyczajów i obyczajów są ważnymi czynnikami, łączącymi ludzi w grupy. Ale same one jeszcze nie wystarczają dla ustanowie-

nia grupy, jeżeli do nich nie dochodzi węzeł wewnętrzny, specyficzny, nie dający się dedukować z innych zjawisk i znany nam tylko z doświadczenia psychicznego. Nazywamy go, za przykładem niemieckich socjologów, zwłaszcza Vierkandta, *wspólnotą (Gemeinschaft)*.

Ażeby wyjaśnić istotę tego węzła, trzeba sobie uświadomić, co to jest grupa. Nie jest ona przecież tylko sumą pewnej ilości ludzi; jest ona czemś więcej, gdyż posiada własną wolę, własne uczucia, własne wartości umysłowe. Grupa, jak to pięknie wyraża Vierkandt, jest tylko ufundowana na poszczególnych jednostkach, tak jak melodia na poszczególnych tonach. A jednak ta wola, te uczucia, te treści duchowe nie istnieją nigdzie poza psychiką poszczególnych członków grupy. I tu właśnie spotykamy się z tym cudownym objawem, który byłby najbardziej niepojęty, tajemniczy i mistyczny, gdyby nie był nam równocześnie najpowszechniej znany, codzienny i jasny: nasze indywidualne *ja* rozszerza swoje granice, obejmuje sobą inne osoby — z *ja* rodzi się *my*. W tem powszednim słówku *my* tkwi cała tajemnicza moc społeczności; w chwili, gdy je wymawiamy, zawiązaliśmy ów silny węzeł, który jest wewnętrzną spójnią wszystkich grup ludzkich.

Warunki powstawania wspólnoty są jeszcze niedostatecznie zbadane. Nie ulega wątpliwości, że asymilacja umysłowa i obyczajowa jej sprzyja, — ale nie tworzy jej jeszcze z koniecznością przyczynową. Raczej wspólne działania, zwłaszcza celowe, kierunkowe, zdają się wywoływać wspólnotę. Zresztą, ponieważ człowiek, według starego już powiedzenia Arystotelesa, jest stworzeniem społecznym, nie znamy wogóle człowieka, który byłby czystym „*ja*” indywidualnym; „*my*” jest, jeżeli nie starszem, to w każdym razie nie młodszym doświadczeniem ludzkim, niż „*ja*”. W pierwotnych warunkach istnieje zwykle tylko jedna grupa dla danej jednostki, i wtedy wspólnota z nią jest faktem podstawo-

wym jej bytu; człowiek pierwotny musi być członkiem swego szczepu, by wogóle żyć. Inaczej ma się rzecz w społeczeństwie cywilizowanym. Tu krzyżują się grupy, tworząc sieć zawikłaną o niezmiernem bogactwie. W takim układzie przynależność jednostki do tej lub innej grupy nie jest rzeczą zgóry przesądzoną; prawie wszyscy należą do więcej niż jednej grupy, a nawet mogą rozwijać się indywidualności minimalnie związane społecznie, co jest wykluczone w pierwotnych społeczeństwach. Tak więc w społeczeństwach cywilizowanych powstanie wspólnoty grupowej jest procesem skomplikowanym, zależnym od bardzo rozmaitych okoliczności.

O ile znaczenie wychowania dla asymilacji pod względem wartości umysłowej i obyczajów jest oczywiste, o tyle nie mamy podstawy, aby twierdzić to samo o stwarzaniu wspólnoty, czyli — jak możemy ten proces nazwać — socjalizacji lub uspołecznieniu przez działanie wychowawcze. Jest to bowiem proces tak swoisty i wypływający z najgłębszych warstw jaźni, że wydaje się niełatwy do kierowania z zewnątrz. Wysoki stopień wspólnoty, osiągnięty przez rodzinę dawnego typu, nie był może wynikiem działalności wychowawczej, ale raczej wspólności życiowej, w której brali udział wszyscy jej członkowie, od najmłodszych lat poczynając, mając określone w niej zadanie i skoordynowane czynności. Wysiłki nowoczesnych państw w kierunku podnoszenia socjalizacji obywateli drogą poczynają wychowawczych mają może za krótką jeszcze historję, ażeby móc z nich wyciągać ostateczne wnioski; ale krytyka nieraz zmuszona była zaznaczać, że działają one raczej w kierunku przenoszenia wiadomości, może i zwyczajów, gdy tymczasem rezultaty w zakresie uspołecznienia wewnętrzznego są niepewne.

Nie należy zatem przeceniać funkcji socjalizacyjnych wychowania; ale nie należy ich też niedoceniać. Asymilacja umysłowa i obyczajowa, w której wy-

chowanie odgrywa niezmiernie doniosłą rolę, jest normalnie niezbędną przesłanką utworzenia wspólnoty grupowej. Wychowanie może starać się również o wzmożenie udziału wychowanków w życiu grupy, który, jak wspomnieliśmy, ma tak głęboki wpływ na rozwój wspólnoty. Możemy stwierdzić, że wychowanie jest pośrednią funkcją przygotowawczą dla procesu uspołecznienia (który w szczególności zasługuje jeszcze na systematyczne badanie), chociaż dokończenie tego procesu ściśle związane jest z samą istotą grupy i przekracza zasięg wpływów wychowawczych.

27. Szkoła a asymilacja. Rozwój szkolnictwa dostarcza nam licznych przykładów funkcji asymilacyjnych wychowania. Występują one bardzo wyraźnie tam, gdzie istnieją dążenia grupy zaborczej do związania z sobą członków grupy podbitej, zwłaszcza z wyższych jej warstw. Całkiem świadomie i z dobrym skutkiem użył tego środka już król szkocki Jakób I (1609) dla zjednoczenia celtyjskich *highlanders* (górali) z niziną Szkocją, mówiącą po angielsku¹⁾. Ten sam środek był wielokrotnie stosowany w kolonjach²⁾. Próby asymilacji zaborczej przez szkolnictwo w stosunkach europejskich doby przedwojennej zbyt dobrze znane są w Polsce, aby trzeba je tutaj obszernie omawiać; na ogół jednak, jak wiemy, wyniki tych prób nie były wielkie, gdyż wychowaniu szkolnemu przeciwstawił się wpływ wychowania rodzinnego, działający w przeciwnym kierunku. O znaczeniu asymilacyjnym szkoły północno-amerykańskiej w stosunku do emigrantów była już mowa.

Wprowadzenie zasady nauczania ogólnego i przymusu szkolnego w nowoczesnych państwach europejskich było eksperymentem na wielką skalę, potwierdzającym wpływ asymilacyjny wychowania. Siła i zwartość państw wzro-

¹⁾ Bystron: Szkoła i społeczeństwo, str. 9.

²⁾ Tamże, str. 10 i nast.

sły ogromnie od czasu, gdy cała ludność odbiera to samo podstawowe wychowanie szkolne, a związek przyczynowy między temi faktami nie ulega wątpliwości. Zgodnie też twierdzą badacze narodowości nowoczesnej, że ogromny jej rozrost i wzmocnienie, nadające kierunek dziejom współczesnym Europy, nie byłyby do pomyślenia bez działania powszechnego szkolnictwa.

28. Różnicowanie wśród grupy.

Prawo rozwojowe Spencera, w zastosowaniu do grupy społecznej, oznacza, że grupa rozwija się od stanu nieokreślonej równości do stanu określonej nierówności. Obok procesów asymilacyjnych, połączonych z tworzeniem grup, mamy zatem procesy różnicujące, dzięki którym w łonie grupy tworzą się warstwy oraz oddzielne organy dla różnych jej funkcji. Im wyższy typ rozwojowy grupy, tem silniej zaznaczają się w niej te różnice.

Różnicowanie może iść w kierunku pionowym, to znaczy, że poszczególne jednostki, należące do grupy, lub też podgrupy, wytwarzającej się w niej, otrzymują odrębne zadania, do których odpowiednio się przygotowują i które wpływają w sposób specyficzny na ich cechy indywidualne, oraz na ich stosunki między sobą i z innymi członkami grupy. Jednym z najważniejszych celów grup ludzkich jest wykonywanie wspólnej pracy; otóż już bardzo wczesne doświadczenia pokazują, że może ona być lepiej wykonana, jeżeli się ją podzieli pomiędzy różne osoby lub grupki, z których każda ma odrębną czynność do spełnienia. Tak. np. powstają wśród gminy wiejskiej rzemieślnicy, tak wojsko dzieli się na piechotę, kawalerję, artylerję, tren i t. p., tak w klubie sportowym spostrzegamy drużyny piłkarskie, lekkoatletyczne, pływackie i inne, a prócz tego może sekcję administracyjną, finansową, prasową.

Istnieje również różnicowanie w kierunku poziomym. Tak nazywamy

powstanie między członkami grupy różnic rangi i znaczenia wśród grupy. Wypływają one z różnych źródeł. Do najstarszych doświadczeń ludzkich należy fakt, że grupy tylko wówczas wykazują sprawność i trwałość, jeżeli wola grupy uosabia się w jednym z członków lub niewielkiej ich garstce. Konieczność wódza, problem hierarchji należy więc do głównych przyczyn różnicowania. Podobnie wszelkie różnice intensywności, z jaką członkowie biorą udział w życiu i w celach grupy, doprowadzają do ustalenia między niemi różnic rangi w stosunkach wewnętrznych. Już sam fakt krótszego lub dłuższego należenia do grupy stanowi często o znaczeniu w niej danego członka, co obserwować można w towarzystwach wszelkiego rodzaju. Pozatem mamy fakty przymusowego przyłączenia jednej grupy do drugiej, po którym również pozostają zachowane, zwykle na długo, różnice warstwowe. Objawami poziomego różnicowania są więc np.: hierarchja kościelna, rangi wojskowe, zarządy w miastach, kasty indyjskie, stany, jak szlachta w starszych społeczeństwach europejskich, klasy społeczne w dzisiejszych narodach.

Przy różnicowaniu poziomem, a często i pionowym, powstają podgrupy, które wykazują wszelkie cechy grup wogóle i często są bardziej zwarte, niż grupa nadrzędna, do której należą. Dla nas szczególne znaczenie ma to, w jaki sposób uzupełniają się podgrupy poziome. Otóż rozróżniamy wśród nich — jak wśród wszystkich grup wogóle — grupy genetyczne i grupy otwarte. Grupy genetyczne uzupełniają się w zasadzie tylko dorastającymi potomkami swych członków; przynależność do grupy genetycznej jest więc dziedziczna, a dla innych kandydatów dostęp do niej jest z reguły zamknięty. Grupy otwarte natomiast nie uzależniają dostępu od pochodzenia kandydatów, a w każdym razie nie wiążą ich przyjęcia z faktem pochodzenia ich od członków grupy. Typową grupą genetyczną jest kasta in-

dyjska, typową grupą otwartą klasa społeczna w państwie demokratycznym.

Różnicowanie poziome i pionowe przenikają się wzajemnie i niezawsze dają się w rzeczywistości ściśle rozdzielić; warstwy o różnej randze wykonywują też często różne typowe czynności zawodowe, a różne zawody bywają różnie oceniane co do swej rangi.

29. Wychowanie jako czynnik różnicujący. Rola wychowania dla różnicowania grupy jest ogromna. Co się tyczy różnicowania pionowego, czyli zawodowego, to wprawdzie powstaje ono zazwyczaj z potrzeb życiowych, niezależnie od zabiegów wychowawczych, ale dla utrzymania zawodu, dla doboru nowych adeptów wychowanie ma znaczenie decydujące. Przygotowywanie młodych zawodowców ma zawsze charakter stosunku wychowawczego; rozwija się on bądź na łonie rodziny, tam gdzie zawód przeważnie jest dziedziczny, jak dzisiaj jeszcze dla większej części ludności rolniczej, bądź w domu obcym, czego typowym przykładem jest dawniejszy stosunek terminatora do mistrza w rzemiośle, bądź wreszcie w szkołach. Dla skutecznego przygotowania ważne jest uzdolnienie kandydata, które też oddawna uwzględniane było przy doborze zawodowym. Z tego punktu widzenia staje się zrozumiałem socjologiczne znaczenie indywidualizujących kierunków w pedagogice, przeważających w ostatnich dwóch stuleciach; możliwie pełne rozwijanie osobistych zdolności i przymiotów każdej jednostki służy doskonałemu przygotowaniu ich do różnorodnych czynności zawodowych, a więc przyczynia się do coraz bogatszego rozwoju społeczeństwa w kierunku „określonej nierówności”. Na wzmiankę zasługują też wypadki, gdzie sama natura zawodu wymaga indywidualnego, ściśle różnicującego kierunku wychowania, jak np. wychowanie przyszłego monarchy, o którym posiadamy bogatą literaturę, lub wychowanie adeptów sztuk pięknych.

Różnicowanie poziome, warstwowe, tworzy w silniejszym jeszcze stopniu, niż różnicowanie zawodowe, podgrupy w obrębie większej grupy, które ze swej strony stają się grupami o bardzo znacznej czasem zwartości. Jeżeli one są grupami genetycznymi, uzupełniającymi się na drodze rozrostu naturalnego, to młode ich pokolenie jest wychowywane w tradycjach grupy. A wówczas to samo wychowanie, które działa asymilująco w obrębie poszczególnej podgrupy czyli warstwy, wpływa w kierunku różnicującym tę warstwę w odniesieniu do całości pierwotnej grupy i do innych jej warstw i podgrup. Siła tego różnicowania jest tem większa, im trwalsza stała się odrębność danej podgrupy.

Często zdarza się, że wychowanie kładzie nacisk właśnie na te obyczaje i tradycje grupy podrzędnej, którei najwidoczniej różni się ona od innych warstw tej samej grupy głównej, jakkolwiek same przez się obyczaje te nie posiadają znaczenia użytecznego, jak szczegóły ubioru, drobne właściwości mowy, małe odrębności zachowania się towarzyskiego (ust. 24). W ten sposób wychowanie z biegiem pokoleń pogłębia różnice między warstwami.

Bardzo silnie działają w kierunku różnicującym specjalne szkoły stanowe. W wieku 17 i 18 zakładano powszechnie w Europie szkoły dla szlachty, do których pospólstwa nie dopuszczano, jak np. wyraźnie ustanawia statut *Collegium Nobilium* Konarskiego w Warszawie. W Anglii stare zakłady fundacyjne, t. zw. *public schols*, jak Eton, Harrow i inne, były i są właściwie do dzisiaj dostępne w praktyce tylko dla chłopców z arystokracji i najwyższej warstwy burżuazji; ludzie kierujący Anglią są w ogromnej większości byłymi uczniami tych szkół. Szkoła średnia 19-go wieku w Europie nie była wprawdzie w zasadzie szkołą stanową, w rzeczywistości atoli cyfry statystyczne wykazują w niej zdecydowaną przewagę dzieci klas wyższych. W Prusiech przed wojną tylko

około 10% dzieci pochodziło z klas niższych, stanowiących prawie 70% ludności¹⁾. Zjawisko to zresztą występuje w różnych krajach z różną intensywnością; np. w monarchji austriackiej procent dzieci z niższych klas był znacznie większy, niż w Prusiech. Wyraźną szkołą stanową stała się znów w naszych czasach szkoła średnia i wyższa sowiecka, do której dostęp ustawa z r. 1923 uzależnia tylko od pochodzenia proletariackiego²⁾. Ponieważ uprawnienie do zajmowania wyższych stanowisk związane jest przeważnie z ukończeniem średnich i wyższych zakładów szkolnych, szkoła staje się w tych wszystkich wypadkach tem silniejszym narzędziem utrwalenia różnicowania warstwowego społeczeństw.

Oдноsne cyfry dla Polski współczesnej przedstawia tabl. I. Wynika z nich, że włościanie posyłają do szkół średnich tylko połowę tej ilości dzieci, jaka wypada dla nich według stosunku liczbowego, robotnicy fabryczni około $\frac{2}{5}$, robotnicy rolni mniej niż $\frac{1}{30}$; natomiast rzemieślnicy więcej niż dwa razy tyle, kupcy prawie 5 razy, przemysłowcy i urzędnicy fabryczni prawie 6 razy, a wolne zawody przekraczają przeszło dwunastokrotnie swój kontyngent liczbowy.

30. Wychowanie a dobór społeczny. Równocześnie jednak spostrzegamy także tendencję przeciwną, mianowicie przełamywanie granic stanowych i warstwowych przez wychowanie, zwłaszcza przez szkołę. Gdy wychowanie w wypadkach, przytoczonych w poprzednim ustępie, jest tylko czynnikiem, utwierdzającym i pogłębiającym istniejące różnice, to w innych wypadkach staje się ono dźwignią różnicowania poziomego społeczeństw i decydującym momentem ich struktury.

Klasycznym przykładem takiej roli wychowania są Chiny. Tam elita urzędnicza, jedyna w tym kraju arystokracja

Tablica I.

Stosunek procentowy pewnych grup społecznych w Polsce i wśród uczniów polskich szkół średnich.

	Ilość męczyzn czynnych w zawodzie 1)	Na 100 męczyzn czynnych w zawodzie 2)	Ilość uczniów szkół średnich	Na 100 uczniów szkół średnich
Włościanie . . .	1.881.566	24,3	26.235	12,1
Robotnicy rolni	879.249	11,4	746	0,3
Przemysłowcy . .	63.686	0,8	10.231	4,7
Rzemieślnicy . .	309.715	4,0	19.560	9,0
Urzędnicy fabr.	49.118	0,7	8.637	4,0
Robotnicy fabr.	557.363	7,2	6.223	2,9
Wolne zawody . .	28.462	0,4	10.745	5,0
Kupcy	259.962	3,4	35.270	16,3

i warstwa uprzywilejowana, uzupełniała się od wieków wyłącznie drogą egzaminów. Przy uzyskaniu stopnia mandaryna pochodzenie nie odgrywało żadnej roli; decydowała jedynie suma przepisanej wiedzy, sprawdzana na egzaminach. System ten, który, jak się zdaje, nawet i po obecnych przewrotach nie upadł jeszcze, jest poniekąd spełnieniem ideału Platona o rządzeniu rzeczpospolitą przez filozofów.

W Europie przez długie wieki rola wychowania w warstwowaniu społecznym była nierównie mniejsza. A jednak otwierało ono furtkę, przez którą zdolne jednostki mogły zawsze przekroczyć granice stanu i przechodzić do warstw uprzywilejowanych. Furtką taką było początkowo przedewszystkiem studjum teologiczne. Od wieków średnich aż do czasów nowszych mamy poszczególne, choć nie zbyt liczne, przykłady przechodzenia jednostek niskiego i ubogiego pochodzenia do elity społeczeństwa, drogą wychowania do stanu duchownego. Gdy w wieku 19-tym dziedziczne szranki zostały obalone i zastąpione klasami, polegającymi na stanie posiadania, wy-

¹⁾ Cyfry ze spisu ludności 1921. Rocznik Statystyki R. P. 1927.

²⁾ Cyfry z r. 1925/26. Rocznik Statystyki R. P. 1927.

¹⁾ Bystron 1. c. str. 190.

²⁾ Bystron 1. c. str. 44.

chowanie stało się najsilniejszym środkiem niwelującym; przez wychowanie zamożna warstwa mieszczańska zrównała się z dawną arystokracją. Znaczenie wychowania zostało wzmocnione przez to, że nowoczesne państwo w swej złożonej strukturze potrzebowało licznej biurokracji, składającej się z osób o starannym wykształceniu, a do tego wiodła droga tylko poprzez szkoły; z rosnącym znaczeniem społecznym biurokracji wzmogła się też rola wychowania w tworzeniu elity rządzącej. W tym samym kierunku działa zapotrzebowanie wykształconych pracowników w życiu gospodarczym, w wielkich przedsiębiorstwach przemysłowych i handlowych. Można nawet mówić, przynajmniej w niektórych krajach, o powstaniu nowej klasy społecznej, stojącej między właściwą burżuazją i resztkami dawnej arystokracji z jednej, a proletariatem z drugiej strony — t. zw. *inteligencji*, której istnienie polega wyłącznie na wychowaniu.

31. Demokracja a dobór społeczny przez wychowanie. Ustrojem społecznym krajów kultury zachodniej jest przeważnie demokracja, oparta na kapitalizmie. Cechą charakterystyczną tego ustroju jest równość prawna wszystkich obywateli przy nierówności faktycznej. Społeczeństwo demokratyczno-kapitalistyczne dzieli się na klasy, różniące się przede wszystkim położeniem materialnym; ale klasy są otwarte, a pochodzenie jednostki z klasy niższej nie stanowi najmniejszej prawnej przeszkody w przejściu do klasy wyższej.

Klasa wyższa czyli burżuazja odznacza się, prócz lepszego położenia materialnego, także wyższym wykształceniem przeciętnym swych członków. Jest to nie tylko naturalnym skutkiem korzystniejszych warunków życiowych, lecz stoi także w związku z faktem, iż dochody klasy wyższej pochodzą przeważnie z zajmowanych przez nią stanowisk kierowniczych w gospodarstwie i administracji państwowej, a te wymagają, bądź-

to faktycznie, bądź też i prawnie, wyższego stopnia przygotowania. Osiągnięcie takiego stanowiska przez jednostkę, pochodzącą z warstwy niższej, jest równoznaczne z przejściem do wyższej klasy, a droga do tego prowadzi przez wychowanie, ściślej mówiąc przez pewną instytucję wychowawczą, a mianowicie przez szkołę średnią i wyższą.

Teoria demokracji, która najbardziej została rozwinięta w Stanach Zjednoczonych A. P., wymaga, by każda jednostka otrzymała równe zewnętrzne szanse życiowe i stanowisko swoje zdobywała dzięki przyrodzonym zdolnościom, odpowiednio do swej społecznej wartości i działalności. Z tego postulatu wynika zasada, że wszelkie szkoły, przygotowujące do wyższych stanowisk społecznych, powinny być w równej mierze dostępne dla dzieci wszystkich obywateli; selekcja zaś nastąpić może tylko na podstawie wykazanych zdolności i umiejętności, w szkole lub później.

Zgodnie z tą zasadą, nie istnieją dzisiaj w krajach kultury zachodniej żadne ograniczenia prawne w przyjmowaniu do szkół średnich i wyższych ze względu na przynależność klasową. Ale istnieją ograniczenia i nierówności, polegające na różnicach położenia materialnego. Opłaty szkolne, wydatki na pomoce naukowe, koszty utrzymywania dzieci w wieku, kiedy już mogłyby wykonywać same pracę zarobkową, oto są przeszkody, wykluczające większość młodzieży warstw niższych od uczęszczania do szkół wyższych szczebli.

Uczyniono jednak liczne wysiłki, by wyrównać szanse materialne dla młodzieży, pochodzącej z warstw ubogich¹⁾. Nie są to rzeczy nowe; już wieki średnie wytworzyły różne formy popierania ubogich studentów na zasadach ideologii chrześcijańskiej, a rozgałęzione systemy fundacji i stypendjów istniały bez przerwy przez wszystkie epoki. Współczesna demokracja czyni w tym wzglę-

¹⁾ Patrz Bystron, l. c. str. 29 i nast.

dzie starania metodyczne. Opłaty w szkołach średnich i wyższych są zmniejszone lub zniesione dla niezamożnych, zdolniejszych uczniów; w niektórych krajach opłaty są stopniowane według dochodu rodziców¹⁾. Istnieją organizacje bezpłatnego dostarczania pomocy naukowych przy szkołach i władzach szkolnych. Ilość stypendjów powiększa się w ogromnej mierze z funduszy publicznych, a rozdawanie ich opiera się często na ścisłym planie²⁾.

W tym samym kierunku działa zasada t. zw. szkoły jednolitej, polegającej na tem, że do pewnego, możliwie daleko posuniętego wieku, dzieci wszystkich warstw mają uczęszczać do wspólnego typu szkoły, a dopiero po jej ukończeniu następuje selekcja dzieci, mających kontynuować naukę w szkołach wyższego typu. Taka organizacja zmniejsza ciężary, połączone z uczęszczaniem do szkoły średniej, skracając czas uczęszczania, i wyrównuje szanse dzieci wszystkich warstw przez wyrównanie ich przygotowania szkolnego. W krajach o zdecydowanie demokratycznym ustroju społecznym szkoła jednolita została najkonsekwentniej przeprowadzona. „Widzieliśmy w Washingtonie — tak czytamy w sprawozdaniu komisji pedagogicznej Kongresu — syna Prezydenta Stanów Zjednoczonych, dwóch wnuków byłego

Prezydenta Garfielda, oraz wiele dzieci członków Kongresu, siedzących i pracujących w tych samych klasach z dziećmi woźniców, ogrodników i robotników. Nie zauważyliśmy najmniejszej różnicy w stosunkach wzajemnych tych dzieci; mieszają się one w klasie i na boisku na warunkach zupełnej równości”¹⁾. Te same motywy leżą również u podstaw nowego ustroju szkolnego w Polsce.

W tym związku należy też wspomnieć o szkołach średnich wieczornych, umożliwiających zdobycie wiedzy i uprawnień młodzieży pracującej, jak np. *Berliner Abendgymnasium* i inne. Także instytucje oświaty pozaszkolnej, jakkolwiek zasadnicze ich założenia są odrębne, spełniają wobec licznych jednostek rolę narzędzia doboru społecznego.

Rozwinięte poczucie grupowe typu demokratycznego idzie jeszcze dalej. Demokratyzacja w wychowaniu, powiada Peters²⁾, nie jest zupełna, dopóki umysły abstrakcyjne i „akademickie” są faworyzowane, jak to czyni tradycyjna szkoła średnia. Elita w demokracji może się tworzyć w każdym zawodzie, nie tylko w zawodach t. zw. pracy umysłowej. Stąd nabiera znaczenia społecznego rozwój szkolnictwa zawodowego, który obserwujemy we wszystkich krajach.

Wszystkie wymienione instytucje i zarządzenia organizacyjne służą selekcji pozytywnej przez wychowanie. Dzięki tym instytucjom wychowanie przeciwdziała naturalnej tendencji do dziedziczności stanowisk społecznych, która polega na uczuciach rodzinnych i doprowadza do powstawania zwartych klas genetycznych, jeżeli tylko nie jest paraliżowana przez inne prądy. Nawet w najdoskonalszej demokracji istnieje takie dążenie, działające w formie koneksyj, protekcji, „pleców” i wpływów różnego rodzaju. Z drugiej strony dobór jednostek z klas niższych do stanowisk kie-

¹⁾ W Berlinie 55% normalnych opłat szkolnych zostaje skreślonych drogą takich ulg. (*Das Berliner Schulwesen*, her. von Nydahl. Berlin 1928). — Londyńskie władze miejskie dysponują 25.000 wolnych miejsc (*scholarships*) w szkołach miejskich oraz w subwencjonowanych szkołach prywatnych. Doboru dokonywa się na podstawie egzaminów konkursowych przy kontroli dochodu rodziców. (*The London Education Service*. 8-th ed. London 1927).

²⁾ Miasto Berlin wydało w r. 1927 — 760.000 marek na stypendja dla uczniów szkół średnich, przeciętnie po 300 marek. — Miasto Londyn udziela uczniom, którzy zdali egzamin konkursowy, stypendjów (*grants*) po 12 — 21 funtów, jeżeli roczny dochód rodziców nie przekracza 250 funtów. — Por. także dążenia do centralizacji stypendjów w Ameryce (Bystron I. c. str. 39).

¹⁾ Clow. *Principles of Sociology with Educational Applications*. New York 1920.

²⁾ Charles C. Peters, *Foundations of Educational Sociology*. New York 1927.

rownicznych jest ułatwiony przez fakt małej płodności warstw wyższych. Przyrost naturalny tych warstw nie wystarcza do obsadzenia wszystkich stanowisk, zwłaszcza jeżeli się uwzględni zapotrzebowanie coraz bardziej rosnące wskutek skomplikowanej struktury administracji publicznej i gospodarczej. Cyfry mówią tu językiem niedwuznacznym. Przytaczamy dla przykładu statystykę dla Anglii i Walii z r. 1911 (tabl. II)¹⁾, oraz dla Niemiec z r. 1912 (tabl. III)²⁾.

Tablica II.

KLASA SPOŁECZNA	Ilość urodzin na 1000 żonatyh poniżej 55 lat	Ilość urodzin po uwzględnieniu śmiertelności dzieci w 1-szym roku życia
Klasy wyższe i średnie	119	110
Klasy pośrednie . . .	132	118
Kwalifikowani robotnicy	153	136
Niekwalifikowani . . .	213	181

Tablica III.

Z A W Ó D	Ilość dzieci na rodzinę
Oficerowie, wyżsi urzędnicy, wolne zawody	2,0
Technicy i kupcy	2,5
Pomocnicy i czeladnicy	2,9
Robotnicy fabryczni bez wykształcenia	4,1
Robotnicy wiejscy, wyrobniczy	5,2

32. Negatywna selekcja w szkole.

Odwrotną stroną funkcji selekcyjnej wychowania jest dobór negatywny. Jeżeli ilość uczniów, zgłaszających się do szkół wyższego typu, jest większa od ilości wyższych stanowisk społecznych, to skutek może być dwojaki. Albo część uczniów, ukończywszy szkołę, nie uzyska stanowisk, odpowiadających jej wychowaniu, a wtedy mamy do czynienia z deklasowaniem części absolwentów; albo

też szkoła usuwa część uczniów już w ciągu trwania nauki, co jest właśnie objawem selekcji negatywnej przez szkołę. Wiemy, że wszystkie te zjawiska występują obecnie w krajach cywilizowanych w silnej mierze. Hiperprodukcja inteligencji i wynikające z niej deklasowanie znacznej jej części jest tematem licznych dyskusyj w prasie i w instytucjach publicznych. Ale także selekcja przez szkołę działa silnie, co objawia się w wielkim spadku liczby uczniów wyższych stopni w porównaniu ze stopniami niższymi. W tablicach IV, V i VI podajemy materiały cyfrowe, ilustrujące te stosunki¹⁾.

Tablica IV. Stany Zjednoczone A. P.

S Z K O Ł A	Klasa	Stosunkowa liczba uczniów
Powszechna	I	1000
"	II	723
"	III	692
"	IV	640
"	V	552
"	VI	462
"	VII	263
Średnia (High School)	I	189
"	II	123
"	III	81
"	IV	56

Tablica V. Polska.

Rok szkolny	Odpadło w %		
	od I do IV klasy	od I do V klasy	od I do matury
1851/2 — 1855/6	38,1	49,7	70,2
1881/2 — 1885/6	42,0	55,6	69,2
1897/8	31,3	43,8	57,7

Tablica VI. Polska.

Klasa	Rocznik A		Rocznik B		Rocznik C	
	Rok	Ilość	Rok	Ilość	Rok	Ilość
IV	1923/4	34.923	1924/5	35.157	1925/6	34.701
V	1924/5	28.403	1925/6	28.712	1926/7	29.392
VI	1925/6	24.681	1926/7	26.098	1927/8	26.353
VII	1926/7	21.510	1927/8	22.089	1928/9	22.035
VIII	1927/8	18.192	1928/9	18.990	1929/30	19.226
Matura	1928	12.699	1929	13.756	1930	—

¹⁾ A. M. Carr-Saunders, The population problem. Oxford 1922. Str. 317. Cyt. u Bystronia, l. c. str. 352.

²⁾ F. Lenz, Menschliche Auslese und Rassenhygiene. München 1923. Str. 97. Cyt. u Bystronia, l. c. str. 354.

¹⁾ Bystronia, l. c. str. 116 (tabl. IV) i 118 (tabl. V). — Rocznik Statystyki R. P. 1930 (tabl. VI).

Wielu pedagogów ubolewa nad czynnością selekcyjną szkoły, uważając ją za obcą wychowaniu i za szkodliwą w osiąganiu głównego celu wychowawczego. W istocie, jak widzieliśmy, obowiązek doboru nie da się oddzielić w społeczeństwach o otwartych klasach od funkcji wychowawczych. W wysoko zorganizowanej grupie nie da się pomyśleć system wychowania, któryby nie uwzględniał różnic przyszłych zadań wychowanków; różnice zaś oceny społecznej, przywiązane do różnych funkcji i stanowiące o warstwowaniu grupy, istnieją stale we wszystkich grupach. Szkoła, a szczególnie szkoła wyższych typów, nie może się zrzec swej roli, jako czynnika doboru społecznego. Jeżeli ma ją spełniać dobrze, to metody, przez nią stosowane, powinny odpowiadać w możliwie doskonałym stopniu potrzebom grupy. W społeczeństwie demokratycznym chodzi więc o to, by dobór był dokonywany na podstawie wszechstronnej oceny uzdolnienia i charakteru; rzeczą zaś pedagogiki jest wypracowanie najściślejszych metod mierzenia i oceniania tych stron osobowości wychowanków. Trzeba przyznać, że metody klasyfikacji w praktyce są często dość surowe i niezawsze stoją na poziomie dzisiejszej psychotechniki. Jest rzeczą znamioną, że znów kraj najkonsekwentniejszej demokracji, Stany Zjednoczone, czyni największe wysiłki w kierunku udoskonalenia metod oceny uczniów i prognozy ich przyszłego rozwoju. Trudności są wielkie m. in. dlatego, że uzdolnienia nie rozwijają się równomiernie i często nie objawiają się jeszcze w wieku decydującym dla kierunku wychowania.

Niemniej ważnym zadaniem publicznych instytucji wychowawczych w społeczeństwie demokratycznym jest, jak widzieliśmy, usunięcie — o ile możliwe — drogą stypendjów, ulg i ułatwień różnego rodzaju wszelkich momentów społecznych, przeszkadzających pełnemu rozwojowi uzdolnionych jednostek. Również i interes grupy wymaga, by wszyst-

kie jednostki były skierowywane do najwłaściwszych dla nich zajęć; instytucje wychowawcze nie mogą poprzestać na wykluczaniu pewnych uczniów z typu szkoły, nie odpowiadającej ich uzdolnieniu, lecz muszą starać się o wskazanie lepszej dla nich drogi. To są przyczyny socjologiczne, które doprowadziły do obecnego rozwoju poradnictwa zawodowego.

33. Funkcje twórcze wychowania.

Czy wychowanie może być czynnikiem twórczym rozwoju społecznego? Czy drogą wychowania możemy wpływać na kierunek i na tempo kształtowania się ustroju społeczeństwa? Czy pedagog może być reformatorem społecznym?

W czasie głębokiego przesilenia, w jakim żyjemy, pytania te silniej, niż kiedykolwiek, nurtują umysły wychowawców i mężów stanu. Istotnie doniosłość zagadnienia jest ogromna. Wychowanie w naszym rozumieniu jest czynnością kierunkową i świadomą. Jeżeli więc może ono przetwarzać społeczeństwa, to posiadamy w nim narzędzie świadomego kierowania przebiegiem spraw społecznych, a ta sprawa jest największym, nierozwiązanym dotychczas problematem świata współczesnego.

Wiara w taką moc wychowania, do której przyznawał się już Platon, żyje dzisiaj w sercach wielu pedagogów. Zwłaszcza w krajach anglosaskich spotykamy się często z pięknym optymizmem. „Świat się wali!”, powiada Rugg¹⁾, „a niema instytucji, znanej umysłowi ludzkiemu, któraby mogła go doprowadzić do przebudowy od podstaw — prócz wychowania”. Niezmierną wagę, jaką przywiązują do spraw wychowawczych mężowie stanu w licznych kra-

¹⁾ Harold Rugg, *Social Reconstruction through Education*. Progressive Education, Dec. 1932. — Por. także: George S. Counts, *Dare the School Build a New Social Order?* New York 1932. — W. Kilpatrick, *Education and the Social Crisis*. New York 1933. — William Boyd, *Social Progress through Education*. The New Era, March-June 1933.

jach — a nie naostatku stoi tu także Polska — pozwala wnioskować, że taka wiara jest szeroko rozpowszechniona na całym świecie.

Zasadniczą funkcją wychowania jest, jak widzieliśmy, funkcja asymilacyjna. Ta okoliczność nie sprzyja działaniu twórczemu i powoduje, że wychowanie ma raczej kierunek zachowawczy. Historia potwierdza przeważający konserwatyzm wychowania; mamy liczne przykłady utrwalania ustalonego ustroju społecznego drogą zabiegów wychowawczych, z których wystarczy wymienić np. system edukacyjny Spartańczyków i działalność pedagogiczną zakonu jezuitskiego. Trudno byłoby natomiast poprzeć przekonanie o możliwości zmiany ustroju społecznego przez wychowanie przykładami z jego dziejów. W każdym razie nie znamy wypadków, w których wychowanie byłoby używane świadomie i skutecznie w tym celu.

A jednak analiza socjologiczna odkrywa momenty w procesach wychowawczych, które mogą uzasadnić możliwość ich funkcji twórczych. Mówiliśmy w ustępie 19 o walce pokoleń i wykazaliśmy, jak zasadnicze znaczenie ma proces nieustannego odmładzania się dla rozwoju społecznego. Nie wchodząc nawet w to, by jakaś grupa mogła przez wychowywanie swej młodzieży dążyć do celu innego, aniżeli do urabiania jej na członków w myśl ustalonych tradycji i obyczajów grupy — to jednak już sama różnica biologiczna wielce przeciwdziała czystemu działaniu asymilacyjnemu i staje się dźwignią postępu. Nie wydaje się nam zatem rzeczą *a priori* wykluczoną, by odpowiedni system wychowawczy nie mógł nadawać tej funkcji jakiegoś pożądanego kierunku.

W związku z tem można wskazać również siłę twórczą, tkwiącą w samym stosunku widza do działającego, opisaną po mistrzowsku przez Vierkandta. Widzowie wpływają na działających w kierunku podniesienia intensywności i poziomu ich postępowania. Ta okolicz-

ność staje się potężnym czynnikiem rozwoju, wywyższającym społeczeństwo ponad dążenia i skłonności jednostek. W tem leży powód, że ludzkość jako całość, jak osławiony Münchhausen, może wyciągnąć się z błota za własną czuprynę¹⁾. Ten mechanizm, który Vierkandt nazywa największym cudem świata, działa także w stosunku wychowawczym i umożliwi społeczeństwu łamanie błędnego koła asymilacji i konserwatyizmu.

Jeżeli uznajemy twórcze działanie wychowania za możliwe, powstaje pytanie, w jakich warunkach może się ono stać kierunkowem, to znaczy doprowadzić do pewnych zgóry przewidzianych i pożądaných zmian ustrojowych. Odpowiedź na to pytanie należy do pedagogiki, jako techniki wychowania. Przytoczymy tu tylko za Boydem zasadnicze przesłanki socjologiczne, które muszą być spełnione, jeżeli ma istnieć możność wychowania twórczego. Wychowawcy, według niego, muszą mieć jasną ideę zamierzonych przemian, i w wychowującym społeczeństwie nie może być głębokiej różnicy zdań co do kwestji, czy one są pożądane. Innemi słowy, jeżeli istnieje powszechna wola przeprowadzenia pewnych określonych przemian społecznych, to wychowanie, według Boyda, może stać się jej narzędziem.

Ale czy takie przesłanki kiedykolwiek w rzeczywistości się zdarzają? Jeżeli weźmiemy pod uwagę całe wielkie grupy wychowujące, jakimi dzisiaj są przedewszystkiem państwa — napewno nie. Ale tu nasuwa się stara rada Platona; możnaby wydzielić z całości społeczeństwa grupę, wybraną specjalnie do celów wychowawczych, grupę czołową, w której łonie owe przesłanki byłyby spełnione. To jest droga, którą kroczy dzisiaj faszyzm włoski i komunizm rosyjski, by urobić przyszłe społeczeństwo w myśl ideałów, stworzonych przez pewną elitę. Doświadczenia współczesne są

¹⁾ Vierkandt, *Gesellschaftslehre*, str. 413

za krótkie, by ocenić, czy droga taka może rozwijać siły twórcze wychowania. Z natury rzeczy grupa wychowawcza w takich warunkach będzie skłonna posługiwać się metodą, dla której Amerykanie utworzyli żywo komentowany obecnie wyraz *indoctrination*: ponieważ ustrój, do którego się dąży, jeszcze nie istnieje wogóle, lub przynajmniej nie istnieje jeszcze w całej pełni, głównym środkiem będzie przepojenie wychowanków nową doktryną społeczną. Słusznie jednak zauważa Coe¹⁾, że taka „indoktrynacja”, gdyby nawet była skuteczna, nie byłaby jeszcze twórczą, bo i doktryny społeczne są wytworem pewnej grupy społecznej w pewnych określonych warunkach. O twórczości można mówić wtedy, jeżeli nowe zasady, uczucia, dążenia społeczne są wynikiem wspólnej pracy wychowawców i wychowanków, jeżeli mogą swobodnie działać momenty twórcze, wspomniane wyżej. Musiałoby istnieć odrębne społeczeństwo wychowawcze, w którym elita wychowawców wraz z wychowankami, oddzielona od wpływów starego społeczeństwa, łączyłaby się w samodzielne grupy. Może taka realizacja Goethowskiej „prowincji pedagogicznej” byłaby właściwym środkiem twórczego wychowania, ura-

biania obywateli nieistniejącego jeszcze społeczeństwa, obywateli lepszej przyszłości.

Poruszyliśmy tutaj zagadnienia nowe i śmiało, przekraczające, tak co do celów, jak i co do środków, prawie wszystko, co zajmowało pedagogikę czasów ubiegłych. Ale łączą się one ze wzrastającą w naszych czasach tendencją racjonalizacji życia społecznego wogóle. Wielu z najlepszych współczesnych wierzy, że opanowanie życia społecznego na podstawie metod naukowych będzie zadaniem następnych pokoleń, tak jak dziełem poprzednich pokoleń było opanowanie przyrody, i że przyszłość okaże nam nieznaną dotychczas obraz społeczeństw, kierujących sobą świadomie i planowo, zamiast obrazu ślepego działania i chaosu, jaki nam tak często przedstawiały dzieje przeszłości. Jeżeli ta wiara się urzeczywistni, to w przyszłym społeczeństwie nie tylko wychowanie będzie w coraz większej mierze narzędziem polityki, lecz także odwrotnie (według głębokiego słowa Lorda Allen¹⁾ polityka, zamiast być narzędziem władzy, jak dotychczas, będzie przede wszystkim środkiem wychowania.

¹⁾ George A. Coe, Shall we indoctrinate? *Progressive Education*, March 1933.

¹⁾ Lord Allen of Hurtwood, *Statesmanship, Education and Public Opinion*. *The New Era*, Febr. 1933.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

A. Do wstępu (zasady socjologii ogólnej).

1. W. JERUSALEM: Wstęp do filozofji. Lwów, 1925. 2. R. E. PARK i W. BURGESS: Wprowadzenie do nauki socjologii. T. I. Poznań, 1926. 3. W. MAC DOUGALL: Psychologia grupy. Lwów, 1930. 4. R. MAUNIER: Wprowadzenie do socjologii. Warszawa, 1932.

5. E. A. ROSS: *Principles of Sociology*. New York, 1920. 6. E. S. BOGARDUS: *Fundamentals of Social Psychology*. New York, 1924. 7. SOROKIN: *Contemporal Sociological Theories*. New York, 1928.

8. F. OPPENHEIMER: *System der Soziologie*. 4 tomy. Jena, 1922—1928. 9. ALEXANDER ELSTER: *Sozialbiologie*. Berlin, 1923. 10. A. VIERKANDT: *Gesellschaftslehre*.

Wyd. 2. Leipzig, 1928. **11.** Handwörterbuch der Soziologie, her. v. A. Vierkandt. Leipzig, 1930 (w tem dziele: A. Fischer, Pädagogische Soziologie i Soziologische Pädagogik). **12.** Lehrbuch der Soziologie und Sozialphilosophie, her. v. Karl Dunkmann. Berlin, 1931 (w tem dziele: G. Lehmann, Soziologie der Erziehung). **13.** L. v. WIESE: Allgemeine Soziologie. Wyd. 2. München, 1933.

14. G. TARDE: Les lois de l'imitation. Paris. **15.** R. WORMS: La Sociologie. Paris, 1921.

B. Do socjologii pedagogicznej.

16. Z. MYŚLAKOWSKI: Funkcja socjalna wychowania. Kwart. Filoz. 1924.

17. F. ZNANIECKI: Socjologja wychowania. 2 tomy. Warszawa, 1928—1930. **18.** J. ST. BYSTRON: Szkoła i społeczeństwo. Warszawa, 1930.

20. J. DEWEY: Democracy and Education. New York, 1916. **21.** F. K. CLOW: Principles of Sociology with Educational Applications. New York, 1920. **22.** D. SNEDDEN: Educational Psychology. New York, 1924. **23.** C. C. PETERS: Foundations of Educational Sociology. New York, 1927.

24. S. KAWERAU: Soziologische Pädagogik. Wyd. 2. Leipzig, 1924. **25.** E. KRIECK: Menschenforschung. Leipzig, 1924. **26.** P. NATORP: Sozialpädagogik. Wyd. 6. Stuttgart, 1925. **27.** MÜLLER-LYER: Soziologie der Erziehung. 1925. **28.** E. SPRANGER: Kultur und Erziehung. Leipzig, 1925. **29.** E. KRIECK: Die soziale Funktion der Erziehung. Handbuch der Pädagogik, her. v. Nohl u. Pallat, t. II. **30.** C. WEISS: Pädagogische Soziologie. Leipzig, 1929. **31.** MATHILDE VAERTING: Lehrer und Schüler. Leipzig, 1931. **32.** E. KRIECK: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig, 1932.

33. G. ROUMA: Pédagogie sociologique. Neuchâtel, 1914. **34.** AD. FERRIÈRE: Sociologie et éducation. Revue de l'Inst. de Soc. 1921. **35.** E. DURKHEIM: Education et sociologie. Wyd. 2. Paris, 1926.

MORFOLOGJA SOCJOLOGICZNA WYCHOWANIA DZIECI I MŁODZIEŻY

napisał

Dr. WOJCIECH GOTTLIEB

ROZWÓJ SPOŁECZNY DZIECI I MŁODZIEŻY

1. Pierwszy rok życia. Dwa sprzeczne z sobą zdania zostały wypowiedziane w ostatnich czasach o społecznym zachowaniu się małych dzieci. Piaget twierdzi, że dziecko jest z natury istotą niespołeczną i egocentryczną, nabierającą cech społecznych dopiero w miarę rozwoju, głównie w okresie drugiego dzieciństwa. Natomiast Charlotte Bühler uważa, że ustosunkowanie społeczne występuje już w pierwszych miesiącach życia, rozwija się stale i posiada intensywne zabarwienie uczuciowe.

Które z tych dwojga wybitnych psychologów wieku dziecięcego ma rację? Zależy to od znaczenia, jakie nadajemy słowu „społeczny”. Stosunki społeczne bezosobowe, oparte na rzeczowych podstawach, a więc to, co socjologia nazywa tworzeniem grup o treści obiektywnej, istotnie nie występują prawie wcale przed piątym rokiem życia. Posiadamy natomiast bogaty materiał obserwacyjny, udowadniający, że już niemowlę i małe dziecko posiada w całej pełni instynkt społeczny, że stosunku społecznego szuka z najgłębszej konieczności swej istoty. A ponieważ socjologia dzisiejsza, jak widzieliśmy, kładzie nacisk na ten irracjonalny pierwiastek wszelkich stosunków społecznych, przy-

łączymy się do zdania Charlotty Bühler, że od samego zarania swego życia człowiek, jak już powiedział Arystoteles, jest *zoon politikón*, istotą społeczną.

Już od pierwszego dnia życia dziecko uczy się podporządkowania pod obowiązujący ład społeczny, przyzwyczajając się do regularnych okresów karmienia i snu; ale pierwsza reakcja społeczna występuje dopiero nieco później. W drugim miesiącu odpowiada dziecko na głos ludzki¹⁾, w trzecim na ludzkie spojrzenie wyraźnym uśmiechem. Żadne inne bodźce nie wywołują w niem tej reakcji, w której po raz pierwszy objawia się moc i urok więzi, łączącej człowieka z człowiekiem. W tym samym czasie obserwujemy jeszcze inny ciekawy objaw. Już noworodek reaguje krzykiem na usłyszany krzyk innego dziecka; ale w trzecim miesiącu reakcja ta następuje zazwyczaj jedynie wówczas, gdy dziecko nie tylko słyszy, ale i widzi krzyczącego rówieśnika. O ile zatem z początku

¹⁾ Zagadnienie rozwoju społecznego dziecka znalazło najdokładniejsze uwzględnienie w pracach wiedeńskiej szkoły psychologii rozwojowej pod kierunkiem Charlotty Bühler. Dobrze zestawienie rezultatów i bibliografię zawiera jej praca „Dzieciństwo i młodość” (Wiad. bibl. 3).

mamy do czynienia prawdopodobnie tylko z odruchem, wywołanym przez wstrząs silnego odgłosu, to później stwierdzamy już wyraźną reakcję społeczną: krzyk dziecka oddziaływa na drugie dziecko, jako ruch ekspresyjny. W czwartym i piątym miesiącu dziecko już spostrzega zmianę wyrazu twarzy i głosu i stara się je odtworzyć, poddając się nastrojowi, wywołanemu przez eksperymentatora. Z początku jest to biernym naśladowaniem ruchów, ale od 8 miesiąca dziecko odpowiada na mimikę dorosłego swoistą, samodzielną mimiką. Obserwujemy jeszcze inny postęp. Gdy w pierwszym półroczu dziecko odpowiada wprawdzie na kontakt, nawiązany przez innego człowieka, ale samo go nie nawiązuje, to w następnych miesiącach zaczyna już szukać kontaktu aktywnie, a więc zwraca na siebie uwagę i stara się uzyskać w zbliżającej się osobie towarzysza swej zabawy, a również samo zaczyna rozumieć wymagania starszych i zwiąskowo się uśmiecha, gdy mu się to udaje.

Na ostatnie miesiące pierwszego roku życia przypadają też początki stosunków społecznych między rówieśnikami, jak to wykazały świetne eksperymenty Ch. Bühler¹⁾. W wieku 4 — 5 miesięcy dzieci nawiązują co najwyżej kontakt wzrokowy; w drugim półroczu życia występują już stosunki walki i rywalizacji, a nawet stosunek panowania, gdyż obserwuje się dość często wręcz despotyczne zachowywanie jednego dziecka wobec drugiego i poddawanie się tego drugiego pod wolę pierwszego. Po skończonym pierwszym roku życia zaczynają się rozwijać stosunki współdziałania przy zabawie. W dalszym ciągu swych eksperymentów autorka bada stosunki między dziećmi nieco różnego wieku (np. między dzieckiem sześciomie-

sięcznym a piętnastomiesięcznym), oraz stwierdza wystąpienie pewnych trwałych typów społecznych już w tem wczesnym stadium rozwoju.

Wiemy, że decydującymi środkami stosunków społecznych są: naśladowanie i przymus²⁾. Jaką rolę odgrywają one w życiu niemowlęcia? O naśladowaniu już wspomnieliśmy, mówiąc o reakcjach na mimikę ludzką. Ch. Bühlerowej zawdzięczamy mistrzowski opis pierwszego naśladownictwa, obserwowanego u dziecka w trzecim miesiącu życia³⁾; rozróżniamy w tym procesie akt uwagi, wyodrębnienie spostrzeżonego przedmiotu, a po chwili skupionej ciszy ruch naśladowujący, wykonany uważnie, ostrożnie, powolnie i z widocznym wysiłkiem. Nietylko obce ruchy, lecz także własne ruchy dziecka, przypadkowo przez nie spostrzeżone i wyodrębnione, mogą stać się przedmiotem naśladowania. A zatem, już w tym okresie życia spotykamy się z zasadniczym zagadnieniem wzajemnego stosunku wychowania i samokształcenia; jest on jeszcze mało zbadany, chociaż bliższe jego poznanie może mieć wielkie znaczenie praktyczne dla wychowawców. Na tem miejscu interesuje nas stwierdzenie, że naśladownictwo jest silnym czynnikiem rozwoju w pierwszym roku życia, towarzyszącym najściślej uspołecznianiu młodej istoty.

Czy i przymus społeczny może działać na dziecko w tej pierwotnej fazie? Praktyka wychowawcza dostarcza nam przykładów potwierdzających; bardzo przekonujące wypadki stosowania nakazu w piątym, kary cielesnej w dwunastym miesiącu życia z doskonałym wynikiem znajdujemy np. w ciekawej książce Kabischa „Nowe pokolenie”⁴⁾. A więc i ten potężny czynnik współży-

¹⁾ Por str. 447 „Enc. Wych.”.

²⁾ I. c. str. 53.

³⁾ Richard Kabisch. Das neue Geschlecht. Ein Erziehungsbuch. Göttingen 1913. Por. str. 68 i 145 — 147.

⁴⁾ Charlotte Bühler. Die ersten sozialen Verhaltensweisen des Kindes. Quellen und Studien zur Jugendkunde, Heft 5. Jena 1927.

cia ludzkiego wchodzi już w orbitę świadomości niemowlęcia.

Stwierdzamy zatem już w pierwszym roku życia występowanie wszystkich zasadniczych stosunków społecznych¹⁾; współzawodnictwo, pomoc wymagana i pobierana, panowanie i poddanie się pojawiają się w życiu niemowląt, udowadniając nam, że mechanizm życia społecznego jest w swoich głównych rysach gotowy od najwcześniejszego okresu rozwoju. Jest to dla pedagoga wskazówką, jak wielką wagę dla urabiania osobowości społecznej przypisywać należy wychowaniu w zaraniu życia.

2. Wczesne dzieciństwo (rok 2—6).

Widzieliśmy, że dziecko przed zdobyciem umiejętności mówienia nawiązuje kontakt społeczny. Widzieliśmy, że właśnie w tym kontakcie, w pierwszym akcie naśladownictwa, dziecko po raz pierwszy doświadcza antytezy przedmiotu i podmiotu, świata obiektywnego i subiektywnego. Kontakt społeczny jest decydującym momentem rozwoju zdolności obiektywizacji, która jest specyficznie ludzką postawą wobec świata i właściwą przyczyną stanowiska człowieka w przyrodzie.

Ogromnym krokiem naprzód na drodze tego rozwoju jest **o p a n o w a n i e m o w y l u d z k i e j** w następnej fazie dzieciństwa. Przez udział w tym naczelnym wytworze obiektywnym społeczeństwa dziecko zaczyna się stawać jego członkiem. Cały dalszy rozwój jego natury społecznej polega na tej zdobywcy. Pierwszym jej owocem jest poznanie i uznanie wartości społecznych. Jeżeli w pierwszych miesiącach drugiego roku życia dziecko rozumie i używa słowa „grzeczny”, to już umie poddawać swoje czynności wartościowaniu społecznemu; to też niewiele później występują pojęcia moralne, jak wina i zasługa, będące wyrazem świadomego stosunku do wytworzonych przez społeczeństwo (reprezentowane tutaj przez

rodzinę) wartości obiektywnych. Oczywiście tempo tego rozwoju zależy będzie od zabiegów wychowawczych, ale prędzej czy później następuje on wszędzie, gdzie dziecko żyje w jakimkolwiek zespole.

Ustosunkowanie się dziecka do wartości swego zespołu wykazuje przytem **p e w i e n r y t m**, zależnie od wieku. W drugim roku życia występuje wyraźna, pozytywna postawa dziecka wobec wszelkich wymagań dorosłych; w trzecim roku obserwuje się często stadjum przekory, konfliktów między wolą dziecka a wolą otoczenia. W tym samym czasie stosunek dziecka do otoczenia odznacza się intensywną, nieraz namiętną uczuciowością; miłość i nienawiść objawiają się nieraz ze zdumiewającą siłą. Rozwijająca się osobowość dziecka zderza się w tym okresie po raz pierwszy z wolą grupową, a proces wyrównywania przeciwności, włączanie jednostki do zespołu odbywa się w rytmie falowym, tak typowym dla wszelkich objawów organicznych.

Posiadamy ciekawe spostrzeżenia co do rozwoju świadomości grupowej, objawiającej się w operowaniu **p o j ę c i e m „m y”**. Ch. Bühler notuje pierwsze objawy w połowie drugiego roku; pod koniec stają się one częstsze. Od chwili uzyskania świadomości grupowej dzieci wykazują żywe i nieustanne pragnienie, aby we wszystkich szczegółach zachowania stosować się do swego zespołu; chcą „robić także to”, co robią inni, postępować tak samo, jak wszyscy członkowie społeczności. Objaw ten jest bardzo charakterystyczny dla obrazu pierwszego dzieciństwa.

W obserwacjach wymienionej autorki znajdujemy także niezmiernie pouczający przykład połączenia świadomości grupowej z oceną społeczną; mianowicie zanotowała ona następujące powiedzenie swej córeczki Ingi w wieku dwu lat sześciu miesięcy: „To nie jest obcy chłopczyk, to jest dobry chłopczyk”. Środowisko, w którym to dziecko było

¹⁾ Por. str. 445 „Enc. Wych.”.

wychowane, wyklucza, by to zdanie było wywołane przez wpływ otoczenia. Mamy więc do czynienia z ciekawym faktem, że małe dziecko, tak samo jak człowiek pierwotny, spontanicznie identyfikuje pojęcia „swój” i „dobry” z jednej, a „obcy” i „niedobry” z drugiej strony; wartość społeczna zależna jest od przynależności do własnej grupy. Wiemy, jak ważną rolę odgrywa to pierwotne wartościowanie nawet we współczesnych społeczeństwach cywilizowanych.

Widzieliśmy, że niemowlęta pod koniec pierwszego roku wykazują zdolność tworzenia zespołu rówieśników; ale w tym okresie zespół nie może obejmować więcej, niż d w o j e d z i e c i, a więc nie można go właściwie nazwać grupą. Już jednak na początku drugiego roku życia eksperyment wykazał zdolność nawiązania wzajemnego kontaktu między trojgiem dzieci, pozostawionych samym sobie. W tym okresie zatem leży początek tworzenia grup. Oczywiście, grupy takie są bardzo krótkotrwałe; kontakt nie przekracza kilku minut. Naogół jednak obserwacja uczy, że w okresie wczesnego dzieciństwa dziecko szuka wprawdzie zawsze partnera do zabawy, ale raczej jednego, niż więcej, i raczej dorosłej osoby, niż rówieśnika. Dopiero pod koniec tej fazy, w czwartym, piątym i szóstym roku życia, dzieci zaczynają brać udział w czynnościach i zabawach większego zespołu. Właściwy rozwój zdolności tworzenia grup przypada jednak dopiero na następny okres, t. j. 6—8 rok życia.

3. Późniejsze dzieciństwo. Około 7-go roku życia dziecko społeczeństw cywilizowanych przeżywa g ł ę b o k ą z m i a n ę s r o d o w i s k a. Dotychczas było ono prawie wyłącznie członkiem rodziny; odtąd będzie równocześnie członkiem zespołu szkolnego. Jasne jest, że fakt ten nie pozostaje bez doniosłego wpływu na rozwój społeczny dziecka. Doświadczenia wykazują, że dopiero w wieku szkolnym dziecko stara się o towarzystwo rówieśników i łączy się

z nimi w grupy o stosunkowo znacznej trwałości.

Rzecz oczywista, że celem grup, utworzonych przez dzieci w tym wieku, jest wyłącznie zabawa. W zabawach wieku, o którym obecnie mówimy, obserwujemy wyraźne przeciwieństwo do zabaw poprzedniego okresu. Tam przeważa naśladownictwo, gdy współdziałanie z towarzyszami, lub też gra, zwłaszcza u mniejszych dzieci, wogóle nie ma określonego zadania; tu natomiast występują już stałe reguły, zadania ściśle określone, które własnej inicjatywie dzieci mało pozostawiają pola, a do których dzieci się ściśle dostosowują. Taką samą obiektywną postawę znajdujemy w sposobie tworzenia grup, które przeważnie opierają się na wspólnych zainteresowaniach; łączą się w nich dzieci, które umieją wspólnie coś przedsiębrać. Widzimy w tych momentach pierwsze dowody dorastania dzieci do wyższego typu tworów społecznych, mianowicie do grupy o treści obiektywnej, niezależnej do pewnego stopnia od osób, wchodzących w jej skład.

Prócz tego objawiają się w pierwszych latach szkolnych pewne ugrupowania, polegające na momentach osobistych. Reininger, który je opisał¹⁾, wymienia typ „ulubieńca”, odznaczającego się pewną wewnętrzną harmonią, która pociąga do niego inne dzieci bez aktywności z jego strony, typ „opiekuna”, „przywódcy” i inne. Jest to początek warstwowania społecznego, które występuje w tym wieku.

W następnych latach współzycie rówieśników w szkole rozwija w znacznym stopniu zdolność tworzenia grup u dzieci. Grupy, w początku chwiejne i niestale, osiągają znacznie większą trwałość. Zabawy, w których z początku przeważała sztywna reguła zewnętrzna, zmieniają charakter, zostawiając uczestnikom więcej swobody i inicjatywy; ale zamiast

¹⁾ K. Reininger. Das soziale Verhalten der Schulneulinge. Wien 1929.

więzów formalnych występują teraz w zespołach zabawowych więzy wewnętrzne, moralne, jak przyzwoitość, postawa sportowa, podporządkowanie się jednostki na rzecz całości.

Bardzo charakterystycznym objawem w zespołach dziecięcych pod koniec tego okresu jest skłonność do ustalania rang, stwierdzona zgodnie przez obserwatorów, jak Reininger, Rombach i Leib. Rangi te nie opierają się głównie na indywidualnych zdolnościach i umiejętnościach dzieci, nawet nie na stopniu ich aktywności w zespole. Dzieci szeregują swoich towarzyszy według ich znaczenia społecznego; pierwsze miejsce otrzymują dzieci zrównoważone, na których można polegać, umiające oddziaływać na innych. Nie chodzi, rzecz jasna, o świadome lub umyślne ustanawianie takiego porządku, ale podświadomie istnieje on i najlżejsze pobudzenie wystarczy, by skłonić dzieci do wypowiedzenia go. Wskazywano nawet dziwną analogię między ustalaniem rang w zespołach dzieci i w społeczeństwach zwierzęcych, zwłaszcza wśród ptaków, obserwowanych przez Schjelderup-Ebbe¹⁾.

4. Wiek dojrzewania. W rozdziale o rozwoju psychicznym młodzieży wykazano²⁾, że, w przeciwieństwie do poprzedniego okresu, zainteresowania młodzieży dojrzewającej skierowane są nawewnątrz, ku własnej osobowości. Wiek dojrzewania jest wiekiem subiektywizmu. Z tym podstawowym faktem psychicznym zupełnie zgodna jest postawa nieśpółeczna, często występująca w latach dojrzewania, zwłaszcza w okresie wstępnym, w t. zw. wieku przedpokwitania, lub w fazie negatywnej. Podczas gdy w końcu dzieciństwa, w 12 i 13 roku życia, solidarność zespołów dzieci, np. klas szkolnych lub grup zabawowych, osiąga punkt szczytowy, to w następnych

latach stwierdzamy rozluźnienie tych więzów, pewne odwracanie się jednostek od społeczności, w której dotąd brały udział. Szczególnie silnie występuje ten objaw u dziewcząt.

Wiek dojrzewania stanowi ciężkie i często gwałtowne przesilenie w rozwoju społecznym. Młody człowiek czuje, że wyrasta ze stosunków dotychczasowych, z okresu dzieciństwa, i dąży do uzyskania nowego stosunku do społeczności dorosłych, jako pełnoprawny jej członek. Ale to jest droga daleka i żmudna, zwłaszcza w dzisiejszych warunkach życiowych krajów cywilizowanych nieorganizowana; przebieg jej zależy w dużej mierze od przypadku. Stąd płynie rozterka, przekora, zamykanie się w sobie, najrozmaitsze konflikty wewnętrzne i zewnętrzne. Szczególnie psuje się stosunek do rodziny, w której dorastające dzieci nie widzą już właściwego miejsca.

Gdy młody człowiek wyłamuje się z grupy rodzinnej i rówieśniczej, z grup, które dotychczas dawały mu pełne zadowolenie, wówczas z natury rzeczy szuka nowych kontaktów, nowych związków, któreby mu były pomocne w osiągnięciu jego celu. Z tych źródeł wynikają charakterystyczne formy życia społecznego młodzieży dojrzewającej.

Pierwszą z tych form, to subiektywne, indywidualne stosunki przyjacielskie. Przyjaźń u dzieci bywa stosunkiem, pozbawionym silniejszego zabarwienia uczuciowego; u młodocianych staje się ona często pełną namiętności. Wskazywano nieraz, zwłaszcza ze strony psychoanalityków, na współczynnik erotyczny, działający w przyjaźni młodzieńczej. W każdym razie istnieje obok niego współczynnik czysto społeczny; chodzi o zastąpienie dawnych więzów przez nowe, o poznawanie własnej osobowości i wyznaczanie jej nowego miejsca w społeczeństwie. Od przyjaciela oczekuje się zrozumienia, możliwości szczerego wypowiedzenia się — a możliwie także poparcia i rady w przeżywanych konfliktach wewnętrznych.

¹⁾ Beiträge zur Sozialpsychologie des Haushuhns. Ztschr. f. Psychologie, t. 88—89. 1922.

²⁾ Szuman w Enc. Wych., str. 266.

Na tem polega przejście do drugiej formy życia społecznego młodzieży dojrzewającej, obejmującej rozmaite objawy, znane jako „adopcja”, „zadurzenie młodociane”, oraz kult w obec przywódcy. Młody człowiek, wyrwany z równowagi dziecięcej, odczuwa gwałtowną potrzebę opierania się o inną, silniejszą indywidualność; jeżeli znajdzie taką, która odpowiada jego potrzebom duchowym i uczuciowym, to zwróci się do niej z bezgranicznym oddaniem, pełnym gorącej emocji. Przedmiotem takich uczuć są często osoby starsze; uczennice adorują nauczycieli i nauczycielki, młodzież męska szuka dobrowolnie obranego przywódcy. Jak wspomnieliśmy wyżej, talent urodzonego przywódcy okazuje się już wcześniej, może od najwcześniejszego dzieciństwa. W omawianym okresie występuje objaw uzupełniający, mianowicie zrozumienie dla roli przywódcy i potrzeba podporządkowania się mu.

Kto może być przywódcą młodzieży? Ankieta, przeprowadzona w Niemczech przez Keilhackera, wykazała, że młodzież w wieku dojrzewania często szuka przywódcy w nauczycielu; niewątpliwie w warunkach sprzyjających nauczyciel, zwłaszcza młodszy, może istotnie odgrywać tę rolę wobec młodzieży, co oczywiście ogromnie ułatwia jego zadania wychowawcze. Częściej jeszcze przywódcami są ludzie młodzi, rówieśnicy lub o kilka lat starsi od członków swej grupy. Według Winkler - Hermadena, który przeprowadził ankietę wśród przywódców niemieckich związków młodzieży, istnieją trzy typy przywódców, mianowicie: typ „władcy”, który zresztą znajduje zwolenników raczej u chłopców w wieku przedpokwitania, typ „wychowawcy”, szczególnie odpowiedni dla 13—15-letnich, oraz typ „apostoła”, działającego głównie przez ideę, której służy.

Przywódcy młodzieży są właściwą ostoją z w i ą z k ó w m ł o d o c i a n y c h i, które stanowią trzecią typową formę życia społecznego w okresie doj-

rzewania. Mimo niespołecznej, subiektywnej postawy, charakterystycznej — jak wspomnieliśmy — dla tego wieku, naturalna potrzeba zespalania się, przy rozluźnianiu się więzów dotychczasowych, doprowadza do powstawania licznych grup o bardzo różnorodnym pokroju. Wobec rozgłosu, jaki związki młodzieży uzyskały w ostatnich czasach, i wobec ich znaczenia dla praktyki wychowania, poświęćmy im dwa osobne ustępy¹⁾.

5. Samorzutne związki młodzieży.

W zarysie naszym rozwoju społecznego dzieci i młodzieży wskazaliśmy, że zdolność tworzenia grup i związków występuje wcześniej i osiąga dwa okresy szczytowe: pierwszy w późniejszych latach dzieciństwa, drugi — po przejściowym okresie niespołecznym z początkiem wieku dojrzewania — w wieku młodzieńczym. Niewątpliwie mamy do czynienia z samorzutnym objawem życia młodych, w wielkiej mierze niezależnym od wpływów dorosłych.

Treścią i celem grup młodzieńczych jest przeważnie w s p ó l n e ż y c i e; jakieś określone cele, chociaż często wysuwane, odgrywają rolę raczej drugorzędną. Są to więc grupy t. zw. kongenjalne (według nomenklatury amerykańskiego socjologa Cooley'a); członkowie łączą się głównie dla przyjemności, jaką znajdują w tym zespole. Ten typ grup można uważać za charakterystyczny dla wieku młodzieńczego. Przyczyna, jak słusznie zauważa Ch. Bühler, leży w specyficznym stanowisku społecznym młodzieży. „Tylko młodociany osobnik, którego życie zawieszono jest między domem rodzicielskim a własną przyszłą rodziną, może odczuwać potrzebę stworzenia takiej społeczności, którą łączy nie wspólność spraw, lecz poprostu wspólne życie”²⁾. Poza tem taki związek jest

¹⁾ Przedmiotem tych ustępów jest morfologia socjologiczna związków młodzieży. Poza tem III-ci tom Encyklopedji zawierać będzie artykuł o związkach młodzieży, jako organizacjach wychowawczych.

²⁾ Dzieciństwo i młodość, str. 435.

dla swych członków poniekąd ćwiczeniem instynktu społecznego, przy którym chodzi przedewszystkiem o — abstrakcyjne choćby — przeżycie społeczne, jako takie. „Ponieważ jednak”, powiada dalej Ch. Bühler, „społeczność utrzymuje się tylko wtedy, gdy łączy ją wspólna treść dla utrzymania zagrożonej, a tak przecież upragnionej spójni, trzeba więc stale przywoływać na pomoc właśnie te drugorzędne sprawy rzeczowe”¹⁾.

Rodzaje grup młodzieży ze względu na ich cele rzeczowe są liczne. Dr. Czesław Skopowski, który przeprowadził niedawno ankietę wśród polskiej młodzieży²⁾, znalazł 45 rodzajów grup, m. in. wojownicze, zabawowe, sportowe, towarzyskie, samokształceniowe. W niekorzystnym środowisku, zwłaszcza wielkomiejskim, celem tych grup staje się bardzo łatwo działalność przestępcza.

Ilość członków jednej grupy jest zazwyczaj mała. Skopowski znajduje w swoich badaniach tajnych związków młodzieży szkolnej najczęściej liczbę 3—6 członków; Thrasher podaje następujące cyfry: 22,1% zbadanych przez niego grup liczy 6—10 członków, 21,5% liczy 11—15 członków, 16,7% liczy 16—20 członków; te trzy rodzaje grup zatem obejmują razem 60% wszystkich związków. Istnieje jednak związki młodzieży o bardzo okazałej ilości członków. Thrasher wymienia 2 związki, liczące więcej niż 500 członków. Inny przykład grup bardzo licznych stanowi niemiecki „ruch młodzieży” (*Jugendbewegung*) ze słynnym „*Wandervogel*” na czele, o którym jeszcze poniżej będzie mowa. Ale w tak wielkich organizacjach muszą się tworzyć podgrupy, które są zwykle właściwym ogniskiem współzycia młodzieży.

Chłopcy w znacznie wyższym stopniu, niż dziewczęta, biorą udział w związkach. Według Skopowskiego około 80% chłopców do 18 roku życia należy przy-

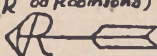
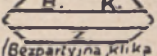













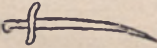




















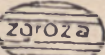



















najmniej raz do samorzutnych, nieoficjalnych organizacyj, dziewczęta zaś biorą udział w takich grupach mniej więcej w 40%. Zespoły mieszane istnieją, ale są rzadsze. Grupy dziewcząt mają często raczej charakter luźnego koła, polegającego na osobistych stosunkach przyjacielskich między poszczególnymi dziewczętami; typowy przykład takiego koła opisuje i analizuje Bornfeld.

Zgodnie z „kongenjalnym” charakterem typowych samorzutnych związków młodzieży rozwija się u nich często bardzo mocny węzeł wspólnoty, przekraczający daleko zakres spójni rzeczowej, która stanowi pozornie cel związku. Cłow podaje charakterystyczne przykłady, wzięte z obserwacji uczniów amerykańskich. W grupie sześciu chłopców, utworzonej dla wspólnej gry w piłkę, zauważono wielką gotowość do wzajemnej pomocy. Jeżeli jeden z chłopców był zajęty jakąś pracą, inni mu pomagali. Kłótnie i kłótnie we wzajemnych stosunkach były zabronione. Inni chłopcy nie byli dopuszczani do wspólnej zabawy. Gdy jeden z nich zbił szybę, wszyscy się złożyli na zapłacenie szkody. Zdrada tajemnic grupowych wszędzie jest uważana za ciężką hańbę i czasem ostro karna. „Duch grupy” objawia się także w różnych symbolach, jak oznaki, ordeiry, pieczętki, szczegóły ubioru, sposób witania i t. p. (rys. 128). Ulubione są tajne znaki różnego rodzaju i pisma szyfrowane.

W związkach młodzieży wielką, niemal decydującą rolę gra p r z y w ó d c a. Pod tym względem zgadzają się wszystkie obserwacje. Przywódca nie bywa formalnie wybierany; zwykle jest on inicjatorem związku, a w każdym razie wybija się w zespole od samego początku jego zawiązania. Jeżeli grupa ma jakiś określony cel rzeczowy, przywódca musi, oczywiście, posiadać szczególne zdolności w tym kierunku; w zespole sportowym musi być tęgim sportowcem, w zespole towarzyskim musi się wyróżniać temperamentem i dowcipem, w klubie dysku-

¹⁾ I. c. str. 445.

²⁾ Ilustr. Kurjer Codzienny. Dodatek do nr. 231 z 21 sierpnia 1933.

Rodzaje grup	oznaki	ordery	pieczętki
zabawowe	R ¹ od Robinsona  H. K. (Bezpartyjna klika zakładowa) 	 	 
zabawowo wojownicze	  	  	  
wojownicze			KRW REKA  
sportowe	 	  	 
anty-żydowskie	 	 	
tajemnicze	 (Związek trzech)  (Związek amerykańskich myśliwych)	 	 
detektywistyczne			13
spirytystyczno metapsydziczne	KM (Klub metapsych.) 		
palaczy			B. B. B. (błękitna trójka)
pijackie			N.O.S. (nie ożenie się)
złodziejskie	 T. K. D. L. (tajny klub dębowego liścia)		
podpisy :	#	     	
znaki umówione :	 jesteśmy na Krzemionkach	 tragedia miłosna	
	 ważna sprawa	 zbrodnia	

Rys. 128. Oznaki, ordery, pieczętki, podpisy, oraz umówione znaki tajnych związków młodzieży szkolnej. Według Cz. Skopowskiego (Il. Kur. Codz. Dod. 20.8. 1933).

syjnym musi posiadać wy-
mowę i wiedzę, w ban-
dzie przestępczej — zu-
chwałość i bezwzględność.
Zwykle bywa nieco star-
szy od innych człon-
ków. Ale najważniejszą
cechą przywódcy nie jest
żaden z tych szczegółów,
lecz pewna (zdaje się
przyrodzona) zdolność
przewodzenia innym, wy-
rażająca się w pewności
siebie i w poczuciu odpo-
wiedzialności za całość.
Oczywiście, posiadanie te-
go talentu nie przesądza
wartości etycznej danego
osobnika; ale wpływ, wy-
wierany przez przywódcę
na członków związku, jest
faktem, z którym musi się
liczyć każdy, kto z mło-
dzieżą ma do czynienia.
Jeżeli przywódca wycofu-
je się z grupy, wówczas
w przeważającej ilości
wypadków grupa się roz-
pada; również nie mają
trwałego bytu grupy, w
których kilku członków
walczy o naczelne miej-
sce, a ogół nie może się
zdobyć na wyraźne uzna-
nie jednego przywódcy.

Co do charakteru samo-
rzutnych związków mło-
dzieży, rozróżnić możemy
kilka typów. Do pierwsze-
go należą t a j n e
z w i ą z k i u c z n i o w -
s k i e, obejmujące zwy-
kle nie więcej, niż kilku
członków, przeważnie z

jednej klasy szkolnej. Trwanie ich wynosi zwykle nie więcej, niż 1 — 2 lat. Od zwyczajnych luźnych kół przyjacielskich różnią się tem, że tworzy się w nich, jak widzieliśmy, pewien obiektywny „duch grupowy”, objawiający się w statutach, odznakach i innych symbolach; nie istnieje tu jednak, oczywiście, wyraźna granica. Z drugiej strony pokrewnym objawem są z w i ą z k i s t u d e n c k i e, które często służyły za wzór zespołom uczniowskim. Związki studenckie przedstawiają jednak już wyższy typ grupy, mianowicie t. zw. typ grupy obiektywnej, gdyż trwanie ich, dzięki silniej rozwiniętemu „duchowi grupowemu”, jest już niezależne od osób, należących do nich w danej chwili; jedni członkowie występują, inni wstępują, ale związek jako taki trwa. Tego typu nie spotyka się w tajnych związkach uczniowskich.

Drugi rodzaj grup młodzieńczych stanowią b a n d y, przyczem słowa tego używamy w szerszym zakresie, niż tylko jako znaczenie grupy przestępczej. Bandy tworzą się wśród młodzieży pozbawionej opieki, a więc typowo wśród proletariatu wielkich miast. Trasher, który bardzo obszernie opisał związki i bandy młodzieży w Chicago¹⁾, podaje, że z pośród 1300 badanych związków, tylko 52 było bez zabarwienia kryminalnego, wszystkie zaś inne były bądź wyraźnie lub częściowo przestępcze, bądź zawierały wśród innych momentów czynniki demoralizacyjne. I tutaj jednak stwierdza Thrasher, zgodnie z charakterem kongenjalnym grup młodzieży, że przestępczość nie jest pierwotną spójnią tych band, lecz momentem wtórnym, skutkiem środowiska i okoliczności. Znanne są z gazet bandy dzieci i młodzieży w Rosji podczas rewolucji.

6. Organizacje młodzieży. Związki młodzieży istniały niewątpliwie za-

¹⁾ Fr. Thrasher. The Gang. Chicago, 1927.

wsze, lecz kwitły przeważnie w ukryciu. Dopiero w ostatnich 30 latach zwracano na nie większą uwagę; w Niemczech zaczęto wtedy mówić o „ruchu młodzieży” (*Jugendbewegung*). W roku 1896 powstał na jednym z przedmieść Berlina, Steglitz, niewielki zespół uczniów gimnazjalnych, który się nazwał *Wandervogel* (ptak wędrowny). Młodzi ci ludzie, pochodzący z zamożnej warstwy mieszczańskiej, odwracali się namiętnie od zwykłego trybu życia swych rówieśników, przyjętego w ich sferze. W dalekich wędrowkach, w małym kole pokrewnych dusz, na łonie natury szukali nowej treści życia. Ruch „ptaków wędrownych” rozrósł się gwałtownie i uzyskał niesłychany rozgłos. Przywódcy związku wygłaszali śmiało ideały. Ruch ich miał być buntem przeciwko zasadzie, powszechnie panującej w ówczesnym społeczeństwie, jakoby wiek młodzieńczy był tylko okresem przejściowym, przygotowującym do właściwego życia, którem jest życie dorosłych. Domagali się oni dla młodzieży prawa samodzielnego ujmowania swego życia, urządzenia go według praw wewnętrznych, właściwych temu wiekowi. Chcąc tworzyć w ten sposób specyficzną „kulturę młodzieży”, spodziewali się głębokiego odnowienia całej kultury współczesnej, wobec której zajmowali stanowisko ostrego krytycyzmu. Jakkolwiek tak wzniosłe cele nie mogły być osiągnięte, to jednak *Wandervogel* wywierał niezwykle wpływ; jest on też jednym ze źródeł, z których powstał współczesny prąd narodowy w Niemczech. Szczegółowa historia tego ruchu, jakkolwiek niezmiernie ciekawa z punktu widzenia socjologicznego i obfitująca w momenty pełne poezji, nie należy do zakresu niniejszej pracy. Wspomnieliśmy o nim dlatego szerzej, że jest on przykładem, jak silne impulsy społeczne wyjść mogą ze sfery młodzieży i jak wielka jest, w sprzyjających warunkach, jej zdolność organizacyjna.

Ruch młodzieży, jako s a m o r z u t n a, wielka organizacja, jest

zjawiskiem specyficznie niemieckim. Natomiast w tym samym czasie tworzyły się we wszystkich krajach organizacje młodzieży, które powstanie swoje zawdzięczają wprawdzie inicjatywie dorosłych, ale w strukturze swojej odpowiadają potrzebom społecznym młodzieży i dają jej możliwość samodzielnego działania społecznego. Najstłyniejsza z tych organizacji to *h a r c e r s t w o*, twór angielskiego generała Baden-Powella. Również rozmaite grupy dorosłych zwracały uwagę na możliwość życia grupowego młodzieży i starały się użyć go do urabiania młodego pokolenia w duchu swej ideologii. W ten sposób powstały związki młodzieży katolickiej i protestanckiej, między innymi wspaniała organizacja *YMCA*¹⁾, dalej organizacje młodych przy partiach politycznych i związkach zawodowych i inne. Wreszcie i państwa współczesne posługują się związkami młodzieży w celach wychowawczych. Na wielką skalę uczyniła to Italia faszystowska przez organizację *Balilla*, oraz Rosja sowiecka, która dzieci i młodzież swoją zorganizowała w trzech stopniowych organizacjach: Małych Oktobrystów (8—11 lat), Pionierów (10—16 lat) i w Komunistycznym Związku Młodzieży czyli *Komsomole* (14—20 lat). Zgodnie stwierdzono, że organizacje te tylko wtedy mają możliwość rozwoju, jeżeli właściwymi komórkami współżycia grupowego są małe zespoły, odpowiadające liczbowo samorzutnym związkom młodzieży, i jeżeli w tych zespołach młodzi pozostają ze sobą i sami się rządzą. Szczególnie Sowiety, zwłaszcza w pierwszych latach porewolucyjnych, posunęły zasadę samorządu dzieci i młodych w stosunku do dorosłych bardzo daleko — oczywiście po zapewnieniu ogólnego kierunku w myśl ideologii komunistycznej. W znaczeniu socjologicznym można więc wymienione organizacje zaliczyć do związków młodzieży, mimo, że wyższe kierownictwo

ich spoczywa w rękach dorosłych. Zreższą po wieloletnim istnieniu takich zrzeszeń wyrosła z ich szeregów już liczna warstwa młodych przywódców, wychowanych w duchu danej grupy i tworzących ogniwo, łączące w sposób naturalny młodych członków ze światem dorosłych¹⁾.

Już ten rzut oka na życie społeczne młodzieży pokazał nam, jak jest ono bogate i jak wielkie kryje w sobie możliwości. Obraz ten stanie się jeszcze jaśniejszy, jeżeli zwrócimy uwagę na udział młodzieży starszej, od lat 18—20 wwyż, w zrzeszeniach dorosłych i na doniosłą rolę, jaką w nich odgrywają. Historia sztuki, literatury, polityki dostarcza nam licznych przykładów rewolucyj, wywoływanych przez grupy młodych; dość wspomnieć o związkach *Filomatów*, *Elsów* i in. Wiek młodzieńczy jest okresem o szczególnie silnych *t e n d e n c j a c h s p o ł e c z n y c h*, o spotęgowanej skłonności do tworzenia grup. Znaczenie tych faktów dla wychowania jest ogromne, zarówno w sensie dodatnim, jak i ujemnym. Zadaniem wychowawcy będzie tak kierować życiem społecznym młodzieży, by nie powstała dysharmonia i antagonizm między nią a światem dorosłych, a równocześnie aby jej samodzielność i inicjatywa nie została skrzępowana. W tym duchu pedagogia współczesna stara się włączyć związki młodzieży w system swoich środków wychowawczych.

7. Młodzież a zawód. Dla przeważającej ilości ludzi krok, który w wyższej

¹⁾ Materiał do organizacji młodzieży zawierają m. in. następujące dzieła (liczby „Wiadomości Bibliograficznych”): Thurnwald (13) co do niemieckiego „ruchu młodzieży”, Dehn (26) odnośnie do protestanckich związków młodzieży, Dunin-Borkowski (6) o związkach katolickich, Harper (20) o organizacji młodzieży sowieckiej. Historję niemieckiego „*Wandervogel*” opowiada jeden z jego założycieli, Hans Blüher (5). Ciekawą grupę, powstałą napół samorzutnie w przytułku dla opuszczonych dzieci, opisuje Hoffer w dziele zbiorowym p. t. „*Vom Gemeinschaftsleben der Jugend*” (7).

¹⁾ *Young Men's Christian Association*, Chrześcijańskie stowarzyszenie młodych.

może mierze od wszelkich innych decyduje o przebiegu ich życia w społeczeństwie, przypada na lata młodości. Tym krokiem jest wybór zawodu. Stosunek młodzieży do zawodu należy zatem słusznie do doniosłych zagadnień socjologii wychowawczej¹⁾. Nasuwające się tu pytania ujmujemy z dwóch punktów widzenia: jak ustosunkowuje się społeczna organizacja zawodu do napływającej do niej młodzieży, i jak ustosunkowuje się młodzież do zawodu.

Rozróżniamy pięć typów przygotowania zawodowego. Pierwszy, to wprawienie się do pracy zawodowej w domu rodzicielskim — sposób charakterystyczny dla drobnego rolnictwa, a zatem w Polsce najbardziej rozpowszechniony. Drugim typem jest nauka zawodowa w domu mistrza, połączona z ustalonym porządkiem trzech stopni zawodowych: ucznia, czeladnika, mistrza. Typ ten, charakterystyczny dla rzemiosł, staje się — wraz z ich upadkiem — obecnie rzadszy. Trzeci system jest przyjęty w wielkim przemyśle dla przyszłych robotników wykwalifikowanych; nauka zawodowa odbywa się w warsztatach fabrycznych, przyczem jednak uczniowie mieszkają w domu rodzicielskim i co do ogólnego swego stanowiska w warsztacie nie różnią się zasadniczo od robotników zwykłych, chyba tylko tem, że nie otrzymują zapłaty. Typowo nowoczesnym sposobem jest czwarty: przygotowanie zawodowe przez szkołę fachową. Przeważnie wymaga ono uzupełnienia nauką praktyczną. Wreszcie z rozwojem przemysłu i handlu naszych czasów rozszerzyło się ogromnie zapotrzebowanie sił niewykwalifikowanych. Dobiera się je w razie potrzeby bez żadnego przygotowania (bo nie można za takie uznać kilkudniowego pouczenia ogólnego).

¹⁾ Bardzo obszerne zestawienie materiału, wraz z zasadniczym rozpatrywaniem zagadnienia, oraz bogatą bibliografię zawiera dzieło „Jugend und Beruf”, wydane przez Lazarsfelda (18).

Dwa pierwsze, tradycyjne typy wprowadzania młodego człowieka do zawodu, zapewniły całkowite, specyficzne urabianie jego osobowości, które obejmuje, prócz techniki pracy, także ogólną postawę psychiczną, często nazwaną *duchem zawodu*, oraz zamknięte w sobie ogólne wykształcenie, oparte na czynnościach zawodowych. Nowsze sposoby przygotowania nie spełniają tego zadania w równej mierze. Szczególnie niekorzystne dla procesu uspołeczniania są warunki młodych robotników niewykwalifikowanych (Dehn, 26). Praca ich nie wymaga specjalnych umiejętności, to też nic ich psychicznie z nią nie wiąże; często objawia się u nich niezadowolenie, zwłaszcza u inteligentniejszych. Natomiast otrzymują oni od samego początku — w przeciwieństwie do uczniów w zawodach kwalifikowanych — stosunkowo wysoką płacę, co wzmacnia ich samopoczucie w stopniu niewspółmiernym z ich rzeczywistym stanowiskiem i skłania do nadmiernego i nierozsądnego użycia. Brak stałości i karności, niechęć do wysiłku i do pracy nad sobą są częstymi objawami u młodocianych niewykwalifikowanych robotników.

W porównaniu z nimi sytuacja ucznia przemysłowego przedstawia się korzystniej. Fakt, że nie jest on jeszcze samodzielny, że uczy się jeszcze i poddany jest pewnym rygorom, działa dodatnio na rozwój jego charakteru. Ujemną stroną jest daleko posunięty podział pracy w przemyśle, wskutek którego czynności poszczególnych pracowników stają się cząstkowymi i nie mogą dać pełnego zadowolenia. W pewnych kołach wielkiego przemysłu rozumiano braki dzisiejszego przysposobienia zawodowego; stąd starania, by z zakładu przemysłowego uczynić dla młodego pracownika istotne, pełne środowisko życiowe i wychowawcze takie, jakim był dawny warsztat rzemieślniczy. Tendencje te, reprezentowane np. przez Niemiecki Instytut Technicznego Szkole-

nia („Dinta”, *Deutsches Institut für Arbeitsschulung*) w Düsseldorfie zasługują na uwagę pedagogów¹⁾.

Szkoła zawodowa jest młodą instytucją społeczną, znajdującą się w pełnym rozwoju. Trudność jej zadania, dotychczas niedostatecznie rozwiązana, polega na zbliżeniu do praktyki zawodu. Bliższe zagadnienia szkoły zawodowej omówione będą w tomie III-cim Encyklopedji.

Liczne badania zajmowały się pytaniem, jak dzieci i młodzież zapatrują się na przyszły zawód, oraz jakie motywy skłaniają młodych ludzi do wyboru swego zawodu. Pytania te są nietylko interesujące z punktu widzenia rozwoju psychicznego, lecz mogły — jak sądzono — dostarczyć także materiału do socjologicznego zagadnienia doboru zawodowego. Podczas gdy dzieci 3—6 letnie motywują swoje odpowiedzi na pytanie, jaki zawód chcą wybrać, przyjemnością, jaką im sprawia wykonywanie odnośnej pracy, to starsze podają coraz częściej jako motyw wyniki, których się spodziewają ze swej działalności. Początkowo więc funkcja, a później dzieło stanowi cel pragnień zawodowych dzieci. W wieku młodzieńczym, kiedy stosunek do pracy dla większości przeszedł z dziedziny marzeń do rzeczywistości, obserwujemy analogiczny rozwój. Bues (13) przeprowadził ankietę wśród 3500 terminatorów, pytając ich o dodatnie i ujemne strony ich zawodu. Gdy u młodszych, w pierwszym i drugim roku nauki, przeważają motywy, odnoszące się do szczegółów w pracy, w trzecim i czwartym coraz częściej występują momenty, związane z wpływem zawodu na własną osobowość. Sprawy te wiążą się z zagadnieniem dojrzałości do zawodu, które musimy, według Ch. Bühlera²⁾, odróżnić od dojrzałości do

pracy. Ta ostatnia rozwija się wcześniej, jak widzieliśmy, gdyż podstawą jej jest dążenie do spełniania samej funkcji, do działania, choćby nieokreślonego jeszcze w swoich wynikach. Ale dojrzałość do zawodu wymaga, by to formalne pragnienie wypełniła treść społeczna, by praca została oceniona z punktu widzenia jej wyniku społecznego, zarówno ze względu na własną osobę pracownika, jak i z uwagi na ogół społeczeństwa, w którym się żyje. O takiej dojrzałości nie można mówić przed 16—17 rokiem życia; wcześniejsze przystąpienie do pracy zawodowej nie będzie zatem działało korzystnie na psychikę młodego człowieka.

Tyle co do psychologicznej strony zagadnienia. Jak przedstawia się strona socjologiczna? Badania wykazały silną zależność pragnień zawodowych od warunków zewnętrznych. Statystyka tych pragnień odzwierciedla ze zdumiewającą dokładnością strukturę ekonomiczną danego środowiska, a nawet wahania konjunkturalne, jakie w niem zachodzą. Indywidualne zamiłowania stanowią tylko słabą nadbudowę nad żelazną koniecznością gospodarczą, wywierającą swój wpływ przemożny nawet na pragnienia młodych jednostek. Pewne stałe objawy mają swoje uzasadnienie, jak się zdaje, w prawach rozwoju psychicznego; do nich należy typowa antypatja chłopców do pracy biurowej, a dziewcząt do służby domowej. Wartość podanych motywów wyboru zawodu jest bardzo mała; młodzież nie zdaje sobie sprawy z wpływów środowiska, a przytem uderza nieprawdopodobna wprost nieznamość faktycznych warunków pracy w poszczególnych zawodach. U 75% czternastoletnich³⁾ wybór zawodu nie posiada żadnej podstawy rzeczowej. Zresztą nietylko sama technika pracy, lecz w wyższym

¹⁾ Szczegóły podaje Mennicke w dziele: Nohl-Pallat, *Handbuch der Pädagogik* t. II, str. 28 i nast.

²⁾ *Dzieciństwo i młodość*, str. 465.

³⁾ Ch. Bühler, l. c. str. 463. — Bronisław Biegeleisen podaje 60% na podstawie ankiety przeprowadzonej w Krakowie, p. *Jugend u. Beruf* (18).

może jeszcze stopniu współczynnik społeczny, zwłaszcza stosunek do przełożonych, decyduje o rzeczywistych warunkach pracy zawodowej; ta druga zaś strona jest zupełnie nieosiągalna dla doświadczeń młodzieży przed wstąpieniem do zawodu.

Inne badania odnoszą się do kwestji, jak młodzież, pracująca zawodowo, ustosunkowuje się do zawodu. Wspomnieliśmy już o dwóch rezultatach odnośnych ankiet, mianowicie o przeważnej niechęci młodocianych robotników niewykwalifikowanych do swej pracy, oraz o wzrastającym uwzględnianiu warunków osobistych i społecznych w ocenianiu pracy przy dłuższej przynależności do zawodu. Z obszernej ankiety wiedeńskiej, zanalizowanej przez Lazarsfelda¹⁾, wynika smutny fakt, że chętnie ustosunkowanie się do pracy staje się z wiekiem coraz rzadsze (tabl. 1).

Tablica I.

Chętnie odnosili się do swej pracy zawodowej	
Wiek w latach	Procent
15	74
16	75
17	62
18	56
19	54
20	50
21	50
22	42

Cyfry te i podobne stałyby się może bardziej zrozumiałe, gdybyśmy posiadali obszerniejszy i dokładniej zanalizowany materiał porównawczy, zwłaszcza taki, na podstawie którego moglibyśmy porównać psychikę młodocianych robotników z psychiką ich rówieśników, nie pracujących jeszcze zawodowo. Urbchat, który porównał wiadomości ucz-

niów szkół zawodowych (nie pracujących praktycznie w zawodzie) i uczniów szkół kształcących (którzy równocześnie już byli czynni w zawodzie), otrzymał rezultaty korzystniejsze dla tych drugich. Dalsze badania z tej dziedziny byłyby bardzo pożądane, ale zawsze trudnym zadaniem będzie wyodrębnianie wpływu pracy zawodowej od wpływu zamożności i innych wpływów środowiskowych. Analiza pamiętników młodzieży szkół średnich wskazuje na ujemne skutki zbyt późnego przystąpienia do zawodu¹⁾. Innym już problemem, znamionym dla świata współczesnego, jest wpływ bezrobocia na psychikę młodzieży, który był m. in. przedmiotem pracy E. Lau'a i Matyldy Kelchner²⁾.

Nieliczne stosunkowo badania, jakie zostały dotychczas poświęcone omówionym zagadnieniom, ujawniły poważne niedomagania w ustosunkowaniu się młodzieży do pracy zawodowej. Są one charakterystyczne dla epoki zachwianej równowagi społecznej, epoki, w której upadły stare i wypróbowane tradycje, a nowoutworzone nie zostały jeszcze ujęte we właściwe formy. To też, prócz teoretycznego znaczenia, jakie mają prace z tej dziedziny, wynikają z nich ważne wskazówki dla praktyki, jak: konieczność rozbudowania poradnictwa zawodowego³⁾, zapoznanie młodzieży z właściwościami poszczególnych zawodów przed dokonaniem wyboru, właściwe ustalanie wieku rozpoczęcia pracy zawodowej, lepsza organizacja przygotowania zawodowego, które nie powinno uwzględniać jedynie strony technicznej, lecz dążyć do urabiania całej osobowości.

Wstąpienie do zawodu oznacza włączenie młodych do świata dorosłych; jest to sprawa ogromnej doniosłości społecznej, której należy poświęcić jak największą uwagę.

¹⁾ Ch. Bühler, l. c. str. 466.

²⁾ Die Neue Jugend (14).

³⁾ Sprawa ta stanowić będzie osobny temat w t. III-cim Enc. Wych.

¹⁾ Zur Berufseinstellung des jugendlichen Arbeiters, w „Jugend u. Beruf” (19).

ŚRODOWISKO SPOŁECZNE DZIECI I MŁODZIEŻY.

8. Pojęcie środowiska. Każda istota żyjąca kształtuje się pod wpływem dwojakich sił: jednych działających z wewnątrz, dziedzicznych, stanowiących własną formę i wewnętrzne prawo organizmu, drugich działających z zewnątrz, wpływających na organizm w rozmaity sposób i modyfikujących jego rozwój. Całokształt tych sił i stosunków zewnętrznych oznaczamy słowem środowisko, według wyrazu utworzonego przez Comte'a (*milieu*). W stosunku do człowieka odróżniamy środowisko biologiczne, obejmujące wszelkie czynniki przyrodnicze, działające na człowieka, jak: gleba, klimat i pożywienie, od środowiska społecznego. Psychofizyczna osobowość człowieka jest produktem jego układu przyrodzonego z jednej strony, a środowiska biologicznego i społecznego z drugiej. Pod wpływem środowiska przymioty somatyczne, a w wyższej jeszcze mierze przymioty psychiczne jednostki podlegają głębokim zmianom. Nazywamy tę właściwość organizmu jego plastycznością. Plastyczność psychiczna człowieka jest nieporównanie większa od plastyczności psychicznej wszelkich innych organizmów, co stanowi o wyjątkowej roli człowieka na ziemi. Dzięki niej człowiek posiada możliwość wpływania na środowisko, zwłaszcza na środowisko społeczne, a po części także na środowisko biologiczne, i przez to znów na dalsze kształtowanie jednostek ludzkich. Na tych właśnie faktach opiera się możliwość wychowania człowieka; możemy je w tem świetle również określić jako kierunkowe zmiany środowiska, dokonywane przez wychowawców w celu trwałego urabiania wychowanków.

Prócz tego najszerzego pojęcia środowiska spotykamy się jeszcze z drugim, ciaśniejszym znaczeniem, zwłaszcza w literaturze pedagogicznej. Mia-

nowicie odróżnia się stosunki i siły, które wychowawcy starają się celowo układać w zamiarze odpowiedniego urabiania wychowanków, od całokształtu stosunków i sił, których wpływowi wychowankowie podlegają niezależnie od woli wychowawców, i używa się słowa „środowisko” szczególnie właśnie dla tej drugiej grupy. Według ogólniejszego pojęcia środowiska, niewątpliwie szkoła jest dla uczniów częścią składową środowiska, możnaby ją nazwać środowiskiem wychowawczym, gdyż została umyślnie stworzona w celach wychowawczych. Ale prócz niej dziecko podlega najróżniejszym wpływom bliższego i dalszego otoczenia, domu, sąsiedztwa, wsi, ulicy wielkomiejskiej i całego układu stosunków, które utworzyły się poza instytucjami wychowawczymi i nieraz im przeciwdziałają, lub w rozmaity sposób z nimi się krzyżują. Te wszystkie stosunki pozaszkolne, pozawychowawcze nazywamy często środowiskiem dziecka w ściślejszym znaczeniu pedagogicznym. Mamy przytem na myśli przede wszystkim środowisko społeczne, chociaż i czynniki biologiczne są z niem związane i wywierają głębokie wpływy. W tem właśnie znaczeniu środowisko będzie tematem dalszych rozważań.

Nie istnieje wprawdzie wyraźna, ostra granica między środowiskiem wychowawczym a środowiskiem pozawychowawczym. Wpływy rówieśników, wyznaczone w znacznej części przez ich środowisko społeczne, działają również na terenie szkoły; rodzina jest zarówno instytucją wychowawczą, działającą kierunkowo w celu urabiania dzieci, jak i środowiskiem społecznym, układem sił i stosunków ekonomicznych, i nawet czysto socjologicz-

nych, nie mających nic wspólnego z wychowaniem¹⁾). Mimo to wydzielenie pojęcia środowiska społecznego w określonym znaczeniu okazało się potrzebne i płodne dla pedagogiki tak samo, jak potrzebne i płodne jest ograniczenie pojęcia wychowania do celowego i kierunkowego urabiania jednostek, w przeciwieństwie do urabiania człowieka przez wszelkie inne wpływy biologiczne i społeczne, mimo, że w rzeczywistości oba szeregi wpływów nie dają się wyraźnie rozdzielić.

Doniosłość badania środowiska społecznego wychowanków dla praktyki pedagogicznej jest oczywista. Środowisko społeczne wyrabia różne typy wychowanków i w różnorodny sposób modyfikuje działanie czynności wychowawczych. To też tym badaniom poświęcono w ostatnich czasach dużo uwagi, szczególnie w Ameryce i w Niemczech.

Jako typowe środowiska dzieci i młodzieży w krajach współczesnej cywilizacji zachodniej przedstawimy: rodzinę w jej rozmaitych formach, jako najbliższe środowisko dla ogromnej większości dzieci; środowisko wiejskie i wielkomiejskie, jako główne rodzaje skupień ludzkich; wreszcie w szczególności środowisko proletarjackie, jako najliczniejsze i najbardziej charakterystyczne dla dzisiejszych stosunków społecznych.

9. Działanie środowiska na rozwój fizyczny. Środowisko społeczne działa zarówno na rozwój fizyczny, jak i na rozwój psychiczny dzieci i młodzieży.

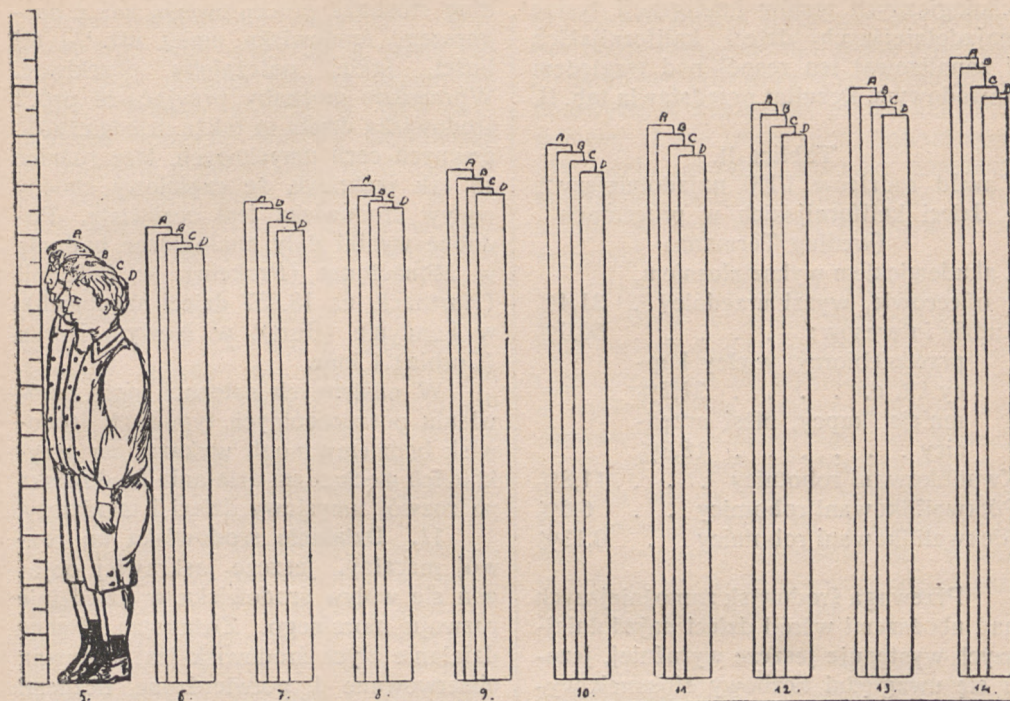
Wpływ na rozwój fizyczny polega głównie na warunkach higienicznych, w których żyją różne warstwy. Między innymi odgrywa specjalną rolę odżywianie i mieszkanie. *O d ż y w i a n i e*, niewystarczające do pokrycia procesów budowy rozwijających się tkanek, lub też wadliwie złożone, zwłaszcza wskutek

braku witamin, działa oczywiście hamująco na rozwój. Jeszcze silniej działają *s t o s u n k i m i e s z k a n i o w e*; brak czystego powietrza i słońca wpływa ujemnie na wyzyskanie pokarmów (por. str. 83, ust. 56) i jest przyczyną różnych chorób chronicznych, jak krzywica i gruźlica. W przepełnionych mieszkaniach dzieci nie znajdują warunków do regularnego i spokojnego spoczynku nocnego. Brak miejsca i czasu, często także niedostateczne uświadamianie rodziców, powodują różne inne błędy higieniczne, przede wszystkim niedostateczne utrzymywanie czystości. Ujemne skutki tych wadliwych warunków higienicznych są oczywiste, co szczegółowo wynika z odnośnych ustępów w rozdziale p. t. „Higjena poszczególnych okresów rozwoju fizycznego człowieka” (str. 89 — 164).

Zależność wzrostu i wagi dzieci od zasobności środowiska społecznego została dawno zauważona. Rietz znalazł w Berlinie w r. 1903 znaczną przeciętną różnicę wzrostu u uczniów szkół powszechnych, pochodzących z warstw ubogich, i u uczniów szkół średnich, pochodzących ze środowiska zamożniejszego; różnica wynosiła 4 — 9 cm. Na olbrzymim materiale została ta zależność stwierdzona przez badaczy szkockich Mackenzie'go i Forstera¹⁾, którzy przeprowadzili doświadczenia na 73.000 uczniów i uczennic w Glasgowie, między 5 a 18 rokiem życia. Przy podziale na 4 grupy środowiskowe: nędzną, ubogą, średnią i zamożną, okazała się zupełna proporcjonalność przeciętnych cyfr wzrostu i wagi do zasobności środowiska; dzieci ze środowiska nędznego wykazały przeciętnie najmniejsze liczby, dzieci ze środowiska zamożnego największe. Bliższy rozbiór otrzymanych cyfr ukazał szczególnie ścisły stosunek między ilością izb mieszkalnych, zajmowanych przez rodziny dzieci, a ich wzrostem i wagą (rys. 129). Tę zależność po-

¹⁾ Por. wywody o kombinacji stosunku wychowawczego z innymi stosunkami społecznymi w rozdziale „Socjologiczna teoria wychowania” ust. 18 — 20.

¹⁾ Report on a collection of statistics as to the physical condition of children at Glasgow. 1907.



Rys. 129. Wzrost dzieci a wielkość mieszkania rodziców. Wykresy oznaczają przeciętny wzrost dzieci, których rodzina zajmuje mieszkania: A. 4-izbowe, B. 3-izbowe, C. 2-izbowe, D. 1-izbowe. Cyfry oznaczają wiek dzieci. Według Rouma, Sociologie pédagogique.

twierdziły liczne późniejsze badania; przedstawia je również wykres na str. 52 (rys. 18).

10. Działanie środowiska na rozwój umysłowy. Środowisko społeczne działa na rozwój fizyczny dzieci i młodzieży pośrednio, zapomocą czynników biologicznych, uwarunkowanych głównie zasobnością środowiska. Uwagę pedagogów zwracają na siebie przede wszystkim różne zatamowania i szkody, wywołane w rozwoju wskutek ujemnych wpływów złego środowiska. Zgóry przypuszczać możemy, że niedorozwój fizyczny pociągnie za sobą w wielu wypadkach analogiczne skutki w dziedzinie psychicznej. Związek ten potwierdzają liczne badania, wykazujące, że dzieci wyższe i cięższe są przeciętnie i umysłowo lepiej rozwinięte od dzieci słabych (por. str. 53). Lecz pozatem środowisko społecz-

ne działa także bezpośrednio na psychikę dzieci i młodzieży i powoduje różnicowanie nie tylko ilościowe, lecz także jakościowe.

Znaczenie środowiska społecznego dla rozwoju psychicznego stanie się dla nas zrozumiałe, jeżeli przypomnimy sobie podstawowe prawo socjologii, według którego tylko w społeczeństwie człowiek ma możliwość zdobycia zgromadzonych przez pokolenia wartości obiektywnych, których posiadanie czyni go dopiero człowiekiem¹⁾. Korelację między środowiskiem społecznym a rozwojem umysłowym ilustrują następujące cyfry.

Terman²⁾ wydzielił zapomocą psy-

¹⁾ Patrz str. 442 ust. 9. Por. także ustęp „Czynniki wewnętrzne i zewnętrzne rozwoju”, str. 236.

²⁾ Bystron, Szkoła i społeczeństwo, str. 193.

chologicznych testów inteligencji tysięcy najzdolniejszych dzieci kalifornijskich i zanalizował ten zespół pod względem zawodowym. Rezultat przedstawia tab. II.

Tablica II.

Zawód rodziców 1000 najzdolniejszych dzieci kalifornijskich w procentach (według Termana)

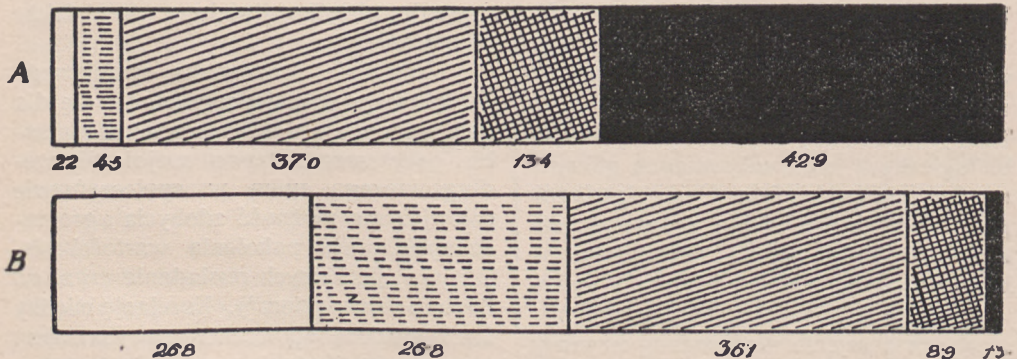
Z akademickim wykształceniem,	
oficerowie, wyżsi urzędnicy	31,4%
Ludzie interesów:	50,0%
przedsiębiorcy, wielcy kupcy i t. d.	31,2%
mniejsi kupcy, niżsi urzędnicy	18,8%
Kwalifikowani robotnicy	11,8%
Półkwalifikowani robotnicy	6,6%
Niekwalifikowani robotnicy	0,13%

Przewaga środowisk zamożniejszych nad uboższymi wśród dzieci najzdolniejszych występuje jeszcze wyraźniej, jeżeli się uwzględni liczbowy stosunek wymienionych zawodów wśród całej ludności. Odnośne cyfry podaje wykres rys. 130. Widzimy, że ze środowiska najlepszego pochodzi 10 razy tyle dzieci wybitnie zdolnych, niż wypadłoby we-

dług stosunku procentowego, zaś z najgorszego środowiska mniej niż 1/100 tej ilości, jakiej należałoby oczekiwać. Wprawdzie możnaby przyjąć, że prócz środowiska działa tu także dziedziczność pewnych cech umysłowych, lecz różnice są tak jaskrawe, że częściowy choćby wpływ środowiska jest oczywisty. Podobne wyniki dały analogiczne badania w Monachjum (Prokein), w Saksonji (Hartnack, na 18.657 dzieci szkolnych), w Londynie (Burt), w Nowym Yorku (Corbin) i inne.

W następnych ustępach przy omówieniu poszczególnych typowych środowisk będziemy mogli wykazać na przykładach mechanizm działania środowiska na rozwój umysłowy dzieci i młodzieży.

11. Działanie środowiska na rozwój moralny. Jeszcze jaskrawiej objawia się wpływ środowiska w dziedzinie rozwoju moralnego. Zwłaszcza ujemne działanie złych środowisk jest oddawna obserwowane i potwierdzone licznymi faktami. Możemy rozróżnić trzy główne drogi, któremi środowisko wpływa na postępowanie dzieci. Pierwsze, to ujemne w p ł y w y b i o l o g i c z n e, które mogą doprowadzić do konstytu-



Rys. 130.

Procentowy udział różnych zawodów: A) w ogólnej ludności, B) w liczbie rodziców dzieci wybitnie zdolnych. Pole białe: zawody wymagające najwyższego stopnia inteligencji (15 i powyżej); kreski przerywane: stopień 12 — 15; kreskowane: 10 — 11; podwójnie kreskowane: 6 — 9; czarne: zawody wymagające najniższego stopnia inteligencji (3 — 6).

Wykres sporządzony według tablicy Lenza; Bystron 1. c. str. 194.

cyjnego uszkodzenia moralnego. Wypadki tego typu wykazują u dzieci zupełny brak uczucia żalu za popełnione czyny. Trudno zresztą w tych wypadkach oddzielić wpływy środowiska od momentu genetycznego, od dziedzicznej konstytucji danej jednostki. W innych, liczniejszych na szczęście, wypadkach mamy do czynienia z wpływami czysto społecznej natury. Przedewszystkiem ważny jest moment przykładu, gdyż naśladownictwo należy do najogólniejszych i najsilniejszych środków, działających w stosunkach społecznych. Wreszcie wielkie znaczenie ma okoliczność, czy środowisko dziecka stanowi zespół spisty, jednolity, czy też krzyżują się w niem grupy o sprzecznych dążeniach i obyczajach. W tym ostatnim wypadku rozwój moralny bywa mocno zagrożony; stałe, ciągle, nieustanne przyzwyczajenie od najwcześniejszych lat życia, wzmocnione uczuciem sympatii i wspólnoty, należy bowiem do głównych warunków rozwoju moralnego, a te właśnie warunki mogą zaistnieć w całej pełni tylko w grupach zwartych i jednolitych.

Także w tej dziedzinie rozpatrywanie poszczególnych środowisk dopomoże nam do bliższego zrozumienia działania tych różnych momentów. Popp¹⁾ zbadał na podstawie aktów 500 wypadków przestępstw i zagrożenia moralnego dzieci i osób młodocianych i znalazł we wszystkich bez wyjątku wypadkach poważne braki środowiska społecznego. Na podstawie tego materiału polemizuje Popp z poglądem, jakoby przestępstwo młodociane było w znacznej mierze skutkiem dziedzicznej dyspozycji. Jakże bowiem wytłumaczyć fakt, że nie znalazł się ani jeden wypadek rozwinięcia się złej dyspozycji w dobrym środowisku? — Schoff²⁾ stwierdził, że z 1589 młodocianych przestępców w Filadelfji 316 straci-

ło przed 16 rokiem życia ojca, 298 matkę, 614 oboje rodziców; 577 miało rodziców alkoholików, 1161 używało napojów alkoholowych; u 219 matka pracowała poza domem, 12 nie miało nigdy mieszkania, 216 miało „przykre stosunki domowe” (pijaństwo, nędza, kłótnie między rodzicami); 30 było dziećmi rodziców przestępczych.

Wpływy środowiska działają szczególnie silnie w wieku przedpokwitania i pokwitania. Lund¹⁾ zbadał wiek, w którym rozpoczęło się wykołowanie moralne u wychowanków jednego zakładu wychowawczo - poprawczego w Szwecji i obliczył procentowy stosunek poszczególnych lat na ogół wypadków; cyfry te przedstawia tabl. III. Podobne cyfry daje Stelzner¹⁾ odnośnie do wieku, w którym nastąpiło pierwsze uwiedzenie dziewcząt upadłych (tabl. IV).

Tablica III.

Wiek	%
4	0,2
5	4,5
6	10,1
7	8,5
8	12,3
9	17,3
10	11,7
11	6,3
12	9,9
13	16,7
14	2,5

Tablica IV.

Wiek	Ilość dziewcząt
12	1
13	1
14	6
15	20
16	18
17	8
18	3
19	0
20	1

Już powyższe cyfry wystarczą, aby wykazać, jak ważna jest dla wychowawcy znajomość środowiska, z którego pochodzą jego wychowankowie; bez tej znajomości nie może on ich ani sprawiedliwie ocenić, ani też skutecznie przeciwdziałać niebezpiecznym wpływom.

12. Rodzina jako środowisko. Dla przeważającej większości dzieci w wieku przedszkolnym, a nawet dla wielu dzieci starszych najbliższym środowi-

¹⁾ Das pädag. Milieu (30), str. 186.

²⁾ Rouma, Pédagogie sociologique, str. 181.

¹⁾ Busemann (33).

²⁾ Busemann (33).

skiem jest d o m r o d z i n n y. Pożywienie i pielęgnacja, cały świat zewnętrzny, pierwsze stosunki społeczne zarówno z dorosłymi, jak i z innymi dziećmi, wszelkie wartości kulturalne, zawarte w języku ojczystym i w codziennych czynnościach domowych — wszystko to znajduje małe dziecko w obrębie rodziny. Postępy psychologii rozwojowej wykazują nam coraz wyraźniej, jak ogromnie ważne są w życiu człowieka właśnie pierwsze lata, jak bardzo decydujące są wpływy i wrażenia, jakie dziecko odbiera w tym pierwszym okresie rozwoju.

Przy omawianiu środowisk dziecka nie można zatem ominąć środowiska rodzinnego tembardziej, iż rodzina, mimo niezaprzeczanej zależności od szerszego środowiska, wytwarza często, jako zwarta grupa, s w o j e w ł a s n e warunki odmienne. Trzeba atoli uwzględnić jeden moment, ważny wobec naszej definicji środowiska. Określiśmy je w ustępie 8 jako całokształt stosunków i faktów pozawychowawczych, wpływających na urabianie dziecka. Otóż do treści rodziny jako grupy należą czynności wychowawcze jako składnik istotny; i jakkolwiek życie rodzinne nie ogranicza się bynajmniej do działalności w dziedzinie wychowania, lecz obejmuje także różnorodne inne stosunki, funkcje i czynności, wśród których czynności gospodarcze zajmują znaczne miejsce, to jednak niepodobna przeprowadzić w całokształcie tych stosunków jakiegokolwiek rozdziału spraw wychowawczych i pozawychowawczych. Jeżeli na przykład w rodzinie wiejskiej używa się dzieci od najmłodszych lat jako sił pomocniczych w gospodarstwie, to w zasadzie nie mamy tutaj do czynienia z zabiegiem wychowawczym, jak przy robotach uczniów w ogrodzie szkolnym, lecz z czynnością gospodarczą, konieczną dla bytu ekonomicznego rodziny; a jednak równocześnie praca ta ma niewątpliwie znaczenie wychowawcze, gdyż rodzice zupełnie świadomi są tego, że praca w gospodar-

stwie potrzebna i pożyteczna jest dla urabiania dzieci, jako przyszłych członków społeczności wiejskiej, i odpowiednio tą pracą kierują. Doświadczenie też wykazuje, że świadomość zadań wychowawczych jest bardzo żywą u większości rodziców.

Rodzina więc, najstarsza i najdojrzalsza ze wszystkich instytucji wychowawczych, jest równocześnie, jako grupa, obejmująca (przynajmniej w pełni swego rozwoju) niepodzielnie całe życie swych członków, n a j w a ż n i e j s z e m ś r o d o w i s k i e m d l a d z i e c i, dorastających w jej kole, zwłaszcza w pierwszych latach życia. Ale z powodu niepodzielności jej działania właściwe miejsce dla omówienia wpływów środowiska rodzinnego na rozwój dzieci i młodzieży znajdzie się w rozdziale o instytucjach wychowawczych, w którym rodzina będzie przedmiotem obszernej analizy.

13. Środowisko wiejskie. Większość prac, dotyczących rozwoju fizycznego i psychicznego dzieci i młodzieży, opiera się na materiałach, uzyskanych na dzieciach miejskich, łatwiej dostępnych dla badań naukowych. Lecz większość ludności naszego kraju żyje na wsi w warunkach zasadniczo różniących się od warunków miejskich. Zgóry przypuszczać możemy, że ś r o d o w i s k o w i e j s k i e wywiera znaczny wpływ na typ psychofizyczny dzieci i młodzieży wiejskiej.

Podstawowym faktem socjologicznym, charakteryzującym środowisko wiejskie, jest mniejsza gęstość zaludnienia, mniejszy rozmiar poszczególnych skupień ludzkich. Dzięki temu wieś nie straciła, jak miasto, łączności z przyrodą. Mieszkaniec wsi nieustannie prawie obcuje z nią, przebywa przeważnie pod gołym niebem; praca jego wymaga dokładnej obserwacji zjawisk atmosferycznych, właściwości ziemi, życia roślin i zwierząt. Na jego psychikę oddziaływa krajobraz wiejski, rozległością i ciszą pobudzającą uczuciowość. Gromada

wiejska, wskutek niewielkiej swej liczebności, stanowi zwartą grupę i wszyscy jej członkowie znają się osobiście, posiadają wspólne obyczaje oraz świadomość swej odrębności grupowej; łączy ich niepisane prawo wzajemnej pomocy i wzajemny udział w przeżyciach. Dalszą cechą środowiska wiejskiego jest jego konserwatyzm społeczny, uwarunkowany jednostajnością życia na roli i wielką stałością ludności wiejskiej. To też rodzina, która w środowisku miejskim Europy współczesnej tak ogromnie się rozluźniła i straciła na znaczeniu społecznym, na wsi zachowuje jeszcze w całej pełni swoją siłę, jako prakomórka społeczeństwa, tembardziej, iż dom rodzinny jest równocześnie warsztatem pracy, w znacznej części samowystarczalnym. Zarówno obcowanie z przyrodą, sprzyjające rozwijaniu się religijności, jak i tradycjonalizm wsi wzmacnia w niej stanowisko Kościoła, którego wpływy są tu silniejsze, niż w miastach, i przyczyniają się do utrzymania powagi węzła rodzinnego. Natomiast zamknięcie się w sobie grupy wiejskiej powoduje, że stosunek jej członków do szerszej grupy narodowej i państwowej jest naogół luźniejszy, zrozumienie dla treści tych grup mniej rozwinięte, uczucie wspólnoty odnośnie do nich słabsze; wzrok wieśniaka niełatwo sięga poza horyzont jego gromady.

Środowisko, które staraliśmy się tu w grubszych zarysach scharakteryzować, musimy określić jako *przeważnie niekorzystne* dla rozwoju dorastającego pokolenia. Przedewszystkiem jest ono korzystne dla fizycznego rozwoju dzieci i młodzieży. Wprawdzie śmiertelność niemowląt wiejskich wskutek nieracjonalnej i niedostatecznej pielęgnacji jest wielka, ale te dzieci, które utrzymują się przy życiu, przewyższają dzieci miejskie zdrowiem, wzrostem i siłą. Ponadto stwierdzono większą jednolitość wzrostu dzieci wiejskich; odchylenia są mniejsze, większość osobników wykazuje rozmiary zbliżone do średniej

arytmetycznej. Przyczyny tego zjawiska należy szukać w większej jednolitości rasowej (wskutek mniejszej ruchliwości ludności wiejskiej), oraz w większej jednolitości warunków życia.

Dla rozwoju psychicznego, zwłaszcza dla urabiania charakteru, środowisko wiejskie posiada — głównie dzięki jednolitości swej struktury socjologicznej — również znaczenie dodatnie. Tam, gdzie pojedynczy osobnik stoi pod wpływem różnych, często zwalczających się grup, linja jego rozwoju jest zagrożona, gdyż może nastąpić rozdwojenie psychiczne lub chwiejność charakteru. Takie niebezpieczeństwo tylko w małym stopniu istnieje na wsi z jej wspólnotą gromadzką, jej zwartą rodziną i trwałą tradycją.

Innym momentem dodatnim jest to, iż *dzieci rozu mi e ją o t o c z e n i e*. Wszelkie zjawiska, z którymi dziecko wiejskie się styka, są stosunkowo proste i wczesnie dostępne dla jego umysłu, tembardziej, iż w znacznej części połączone są z pracą zawodową na roli, w której ono samo już w bardzo młodych latach bierze udział. Wczesna praca zawodowa, dla proletariatu miejskiego jedna z najniebezpieczniejszych przeszkód pełnego rozwoju, w środowisku wiejskim jest raczej korzystna, gdyż odbywa się w dobrych warunkach higienicznych i w naturalnem otoczeniu członków rodziny. To też stwierdzamy u dzieci wiejskich naogół żywe zainteresowanie się pracą rolniczą i dodatnie ustosunkowanie się do niej.

Typ dziecka wiejskiego badano w różnych krajach, zwłaszcza w Niemczech, a także w Polsce. Prace te nie są jeszcze zbyt liczne i nie wyczerpują przedmiotu; brak zwłaszcza pomiarów ścisłych odnośnie do cech, nadających się do cyfrowego ujęcia. Stwierdzić jednak należy, że obraz dziecka wiejskiego, jaki znajdujemy np. u niemieckich autorów, Bode'go i Fuchsa (31), jest w zasadniczych rysach zgodny z obra-

zem dziecka polskiego, skreślonym np. przez J. Płatka, A. Michnę i T. Siwonia w ciekawym dziele zbiorowym „Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze”, wydanem przez J. Mysłakowskiego (21). To podobieństwo pozwala nam uważać typ dziecka wiejskiego za dostatecznie określony.

Inteligencję dziecka wiejskiego badali Kosminski¹⁾ i Sassenhagen²⁾. W obu wypadkach rezultaty okazały się gorsze, niż u dzieci miejskich. Lecz, jak to podkreślają Bode i Fuchs (31), nie można tego uważać za wynik ostateczny. Testy, używane dzisiaj do badania inteligencji, są lepiej dostosowane do typu i do przygotowania dziecka miejskiego, niż wiejskiego. Umysł dziecka wiejskiego nie jest niższy, ale jest inny. Jest on przede wszystkim bardziej konkretny, gdyż operuje jako materiałem raczej spostrzeżeniami zmysłowymi, aniżeli pojęciami oderwanymi i symbolami; dlatego wszelkie abstrakcje sprawiają dziecku wiejskiemu większe trudności. (W związku z tem warto wspomnieć, że Bode i Fuchs³⁾ przypuszczają większe rozpowszechnienie ejdetyzmu u dzieci wiejskich, co jednak wymaga jeszcze potwierdzenia). Wpływ środowiska jest tu widoczny. Aktywność dziecka wiejskiego, chcąc sprostać swoim zadaniom przy współpracy w gospodarstwie, musi się skierowywać przede wszystkim nazewnątrż, ku otaczającej je rzeczywistości. W związku z tem pozostaje fakt, że dziecko wiejskie posiada mniej szłą władzę nad słowem, napotyka na większe trudności wyrażania się w mowie. Środowisko wiejskie jest wogóle stosunkowo mało mównie; wspólność wrażeń i przeżyć czyni często zbędnymi szczegółowe tłumaczenia.

¹⁾ Otto Kosminski, Die Prüfung der Intelligenz von Dorfkindern. Dissert. Jena, 1918.

²⁾ Robert Sassenhagen, Ueber geistige Leistungen des Landkindes und Stadtkindes. Ztschr. f. angew. Psychol. Beiheft 37. 1926.

³⁾ l. c. str. 119.

maczenia. Jeżeli więc używane testy nie uwzględnią tej właściwości dziecka wiejskiego, to wymowniejsze dziecko wiejskie może budzić pozory bardziej rozwiniętego umysłowo, ale w rzeczywistości stopień doskonałości funkcji myślenia nie jest bynajmniej równoznaczny z umiejętnością słownego przedstawienia jej rezultatów. Konsekwencje pedagogiczne z tego faktu dla nauczyciela wiejskiego są jasne.

Wreszcie jeszcze jedna cecha, zgodnie stwierdzona: tempo psychiczne dziecka wiejskiego jest powolniejsze, aniżeli jego rówieśnika z miasta. Szybkość, umiejętność błyskawicznej adaptacji do zmieniających się nieustannie sytuacji — są to przymioty, wytworzone przez specyficzny charakter środowiska miejskiego; wieś nie posiada podstaw do ich wyrabiania. Powolność, trudność przerzucania się z jednego przedmiotu na drugi uważać będziemy naogół za wadę typu wiejskiego. Lecz pamiętać trzeba, że ta wielkomięjska giętkość umysłu osiągana bywa często tylko kosztem stałości woli i głębokości wzruszeń, a nawet jasności struktury umysłowej i jednolitości światopoglądu; w tych dziedzinach typ wiejski posiada większe możliwości udoskonalania się. Również zasób wiedzy dziecka wiejskiego jest bardziej jednostronny i ograniczony, ale za to pewniejszy, bardziej precyzyjny i lepiej związany.

Oдноśnie do przebiegu rozwoju dziecka wiejskiego badania stwierdzają zgodnie, że jest on nieco powolniejszy, niż w środowisku miejskiem. Ch. Bühler np. zauważyła (a Bode i Fuchs to potwierdzają), że zainteresowanie światem bajecznym trwa u dzieci wiejskich około 2 lata dłużej, niż to się przyjmuje ogólnie¹⁾; dopiero u znacznie starszych objawia się owa postawa trzeźwa i obiektywna, charakteryzująca drugie dzieciństwo. W pewnym przeciwieństwie do tego pozostaje wczesne rozbudzenie z do l-

¹⁾ Por. Enc. Wych. str. 241, tabl. III.

ności obserwacyjnej i praktycznego rozsądku w zakresie spraw gospodarczych; jest to bezpośrednim skutkiem tego, że już małe dziecko wiejskie spełnia pewną rolę w gospodarstwie i zmuszone jest do samodzielnego wykonywania różnych czynności. Poszczególne okresy dzieciństwa, owe tak charakterystyczne lata metamorfozy w rozwoju psychicznym¹⁾, zdają się mniej ostro odbiegać od siebie u dziecka wiejskiego; zwłaszcza faza przekory, występująca już około 3-go roku życia i po raz drugi w okresie przedpokwitania, według obserwacji Bode'go i Fuchsa jest mniej wyraźna u dziecka wiejskiego. Autorzy ci zaprzeczają też temu, jakoby fantazja dziecka wiejskiego była mało rozbudzona, jak się to często twierdzi, uzasadniając swoje zdanie przekonywującymi przykładami z wypracowań dziecięcych. Wszyscy też autorzy, podkreślając pełny rozwój uczuciowości u dziecka wiejskiego, widzą przyczynę tego w obcowaniu z przyrodą i we współżyciu rodzinnym, które, chociaż pozornie skąpe w wyrażaniu uczuć, odznacza się jednak według wszystkich obserwatorów szczerem i czynnym wzajemnym przywiązaniem.

Wymienione cechy typowe spotykamy również u młodzieży wiejskiej. Stwierdzamy tu nieco późniejsze wystąpienie okresu pokwitania, który zresztą ma przebieg psychicznie mniej akcentowany; zarówno fazy negatywne, jak i wybujały indywidualizm okresu młodzieńczego nie wyrażają się u młodzieży wiejskiej w tej mierze, jak u miejskiej, ale może też częścię brak jej polotu, właściwego temu okresowi. Nie obserwujemy też u niej owej charakterystycznej opozycyjności wobec starszego pokolenia, oraz skłonności do tworzenia własnych związków, świadomie przeciwstawiających się światu dorosłych. Przeciwnie, właśnie młodzi są na wsi często najgorliwszymi zachowaw-

cami tradycji zwyczajowej i obyczajowej (Płatek, l. c. str. 94, Wiad. Bibljogr. 21).

Oceniając wiejski typ dzieci i młodzieży, możemy określić go jako typ do d a t n i, chociaż mniej efektywny od typu wielkomiejskiego, typ o spokojnym, harmonijnym i naturalnym przebiegu rozwoju, którego braki są raczej pozorne, spowodowane nieuwzględnianiem specyficznych warunków jego bytu.

14. Środowisko wielkomiejskie. W przeciwieństwie do dziecka wiejskiego dziecko wielkomiejskie było przedmiotem wielkiej liczby badań, zwłaszcza takich, które miały na celu ustalenie ogólnych praw rozwoju psychicznego, a nie różnic, uwarunkowanych środowiskiem. To też można powiedzieć, że znaczna część obserwacji, uznanych dzisiaj za odnoszące się do wszystkich dzieci w ogóle, jest raczej charakterystyczna dla wielkomiejskiego typu dzieci i młodzieży. Tak np. porównanie z wynikami analizy środowiska wiejskiego każe przypuszczać, że zaburzenia psychiczne, które uważane są prawie za typowe dla normalnego przebiegu okresu dojrzewania, mogą być raczej wynikiem działania środowiska miejskiego, niż ogólnym objawem rozwojowym.

Wielkie miasto nowoczesne, ten przedziwny twór naszej epoki, zarówno porywający i wielki, jak pożerający i straszny, jest najbardziej sztucznym środowiskiem, jakie kiedykolwiek istniało dla ludzkich istot. Styczność z przyrodą została przerwana prawie zupełnie; autor, prowadząc w swoim czasie wybieżki 10—12 letnich dziewcząt wielkomiejskich, stwierdził, że większość z nich nigdy przedtem nie widziała lasu, pola, strumyka. Socjologicznie najbardziej znamienym rysem jest ogromna fluktuacja ludności miejskiej. Wśród młodzieży szkolnej wielkich miast niemieckich stwierdzono do 70% dzieci urodzonych gdzieindziej. Niema wskutek tego na-

¹⁾ Por. Enc. Wych. str. 240.

ogół silniejszej więzi między jednostką a otoczeniem, a wpływy otoczenia sąsiedzkiego na jednostkę, zwłaszcza na dzieci, są nieobliczalne i w każdym razie działać będą raczej w kierunku ujemnym. Wzięta jako całość, ludność wielkiego miasta nie jest wogóle grupą w tem znaczeniu, jak ludność wsi; cechują ją nityle jakieś wspólne rysy, cele, treści społeczne, ile właśnie różnorodność, rozbieżność kierunków, brak jakiegokolwiek wspólnego mianownika. Najbardziej objawia się ten brak kierunku w wyczasach wielkomiejskich, których organizacja zależna jest prawie wyłącznie od przedsiębiorców, chcących na nich zarobić. Przed oczyma dziecka, wyrastającego w wielkim mieście, odgrywa się jakby fantastyczny, zawity film o nieograniczonych możliwościach, o scenach zmieniających się nieustannie, hałaśliwy, niespokojny, nieobliczalny.

W takich warunkach brak, oczywiście, tych licznych jednolitych wpływów, urabiających, nawet bez świadomych dążeń wychowawczych, członka grupy spistej, jaką jest naprzykład wieś. Tem większe staje się zadanie czynników, powołanych do wychowania młodego pokolenia, a więc rodziny i szkoły. Ale rodzina wielkomiejska ma warunki znacznie trudniejsze, niż rodzina wiejska. Rozluźnianie wspólnoty rodzinnej najdalej postąpiło właśnie w wielkich miastach. Miejsce pracy ojca, często i matki, oddalone bywa od mieszkania. Odległości wielkomiejskie pochłaniają wiele czasu; godziny, wspólnie spędzone, są krótkie i rzadkie. Dziecko wielkomiejskie w bardzo znacznej większości wystawione jest na wpływy przypadkowe, krzyżujące się i sprzeczne.

O typie dziecka wielkomiejskiego można mówić tylko z zastrzeżeniem. Odchylenia indywidualne są tu większe, wspólne cechy mniej wyraźne, niż u dzieci wiejskich, co jest naturalnym następstwem wymienionych warunków środowiska. W porównaniu z dzieckiem wiejskim występują jednak

pewne rysy charakterystyczne. Najbardziej zwraca uwagę szybsze tempo we wszelkich reakcjach psychofizycznych; dziecko miejskie umie prędzej przenosić uwagę z jednego przedmiotu na drugi, prędzej reaguje na podniety, prędzej formułuje swoje zdanie; nawet tempo rozwoju psychicznego i fizycznego jest szybsze. Odwrotną stroną tej właściwości jest pewien niepokój, brak harmonji i stałości. Psychopatyczne objawy są w wielkich miastach częstsze. W stosunkach społecznych dziecko wielkomiejskie jest ruchliwsze; przedewszystkiem cechuje je łatwość wyrażania się w mowie, wyrobiona przez niezliczone styczności, do których życie wielkomiejskie daje sposobność. Również do stron dodatnich zaliczyć trzeba szerszy horyzont dziecka wielkiego miasta, większy zasób wiadomości, zwłaszcza w zakresie pojęć technicznych oraz urządzeń społecznych. Z drugiej strony uderza często brak elementarnych wiadomości z zakresu życia przyrody i z rolnictwa oraz pewna skłonność do powierzchowności i do werbalizmu, spowodowana brakiem bezpośredniego czynnego stykania się z rzeczami. Natomiast zdolność obserwacji wewnętrznej zdaje się być większa. Busemann stwierdził znacznie wyższy stopień samokrytycyzmu u młodzieży miejskiej; jest to różnica sięgająca nawet kilku lat.

Środowisko wielkomiejskie otwiera dalekie perspektywy dla rozwoju, ale jest środowiskiem niebezpiecznym. Większość poczynań wychowawczych, jakie stara się realizować w coraz większej mierze współczesna szkoła, ma na celu przeciwdziałanie szkodliwym wpływom środowiska wielkomiejskiego, przy pełnem wyzyskaniu jego bogatych możliwości kulturalnych.

15. Środowisko proletarjackie. Większość mieszkańców wielkich miast stanowi klasa, która powstała wskutek rozwoju wielkiego przemysłu w 19 wieku, i dochodząc do świadomości grupowej, nazwę proletariatu, używaną początkowo jako przezwisko, przyjęła z własnej

woli na znak protestu. Cechuje ją brak własnych środków produkcji, wskutek czego proletariusz dla utrzymania życia zmuszony jest pracować w zależności od właściciela owych środków. Zależność ta wraz z wewnętrznymi prawami systemu kapitalistycznego doprowadziła do strasznej pauperyzacji, zwłaszcza w początkach tego ruchu. Inną cechą położenia ekonomicznego proletariusza jest niepewność jego stanowiska; każda sobota grozi mu utratą pracy, jedynej podstawy jego życia. Wreszcie proletariusz nie jest związany z żadnym stałym miejscem osiedlenia, bo mieszka tam, gdzie znajduje zajęcie i zmienia pobyt zależnie od wahań rynku pracy. Płynność ludności, którą poznaliśmy jako charakterystyczną cechą wielkich miast, jest właściwie przede wszystkim cechą odłamu proletariackiego tej ludności; w westfalskiem mieście fabrycznym Hamborn na 106.990 mieszkańców w ciągu 2 lat (1911—1912) nie mniej niż 37.601 przybyło z innych miejscowości, gdy równocześnie wyprowadziło się do innych miast 32.240 osób. Warunki mieszkaniowe są naogół opłakane; w długich szeregach brzydkich, szarych, koszarowych domów tłoczą się, jedna obok drugiej, ciasne, przepelnione izby, nie pozwalające na najskromniejsze indywidualne kształtowanie życia. Tak samo niema nic indywidualnego w pracy proletariusza; w fabrykach, w kopalniach staje się on częścią maszyny, sam nic nie wykonywa, nie jest związany duchowo ze swoją pracą, nie widzi jej wyników.

Tak więc warunki środowiska zmusiły proletariusza do życia w masie ruchomej i płynnej, wyrwanej z ziemi; pozbawiły go wszystkiego, co sprzyja rozwojowi własnej osobowości. Ale te same momenty, które stały się przekleństwem jego położenia materialnego i duchowego, dostarczyły mu broni do walki o zmianę losu jego klasy. Wspólność życia i pracy, przyzwyczajenie do występowania w masie, czy to w fabryce, czy

w koszarach mieszkaniowych, wyrobiły w nim zdolność łączenia się, umiejętność organizacyjną. Powstały związki zawodowe, powstał ruch polityczny; potężny prąd myśli socjalistycznej, który nadawał piętno polityce europejskiej ostatnich pokoleń, zasilany był stale ze źródeł proletariatu. Wytworzyła się wskutek tej walki wysoko rozwinięta solidarność, silne poczucie grupowe, połączone z żywo odczuwanym antagonizmem wobec klas posiadających. Akcja zawodowa i polityczna doprowadziła do pewnych rezultatów. Poprawiło się położenie pewnych warstw proletariatu, zwłaszcza niektórych grup robotników wykwalifikowanych; w drodze ustawodawczej osiągnięto niejedną ulgę, zwłaszcza przez ubezpieczenia społeczne. Ale zasadnicze cechy klasy robotniczej nie zostały zmienione przez dotychczasową jej walkę nigdzie, nawet w Rosji sowieckiej, mimo zwycięskiej rewolucji; wszędzie pozostała zależność, niepewność, zatarcie indywidualności, życie w masie, brak zrośnięcia się z ziemią; wszędzie też poziom życiowy pozostał niski. W ostatnich latach widmo stałego bezrobocia, klęska nieznana przedtem, wisi stale nad proletariatem i zaciemnia jego horyzont wzmocnioną grozą.

Środowisko proletariackie oddziaływało ujemnie na rozwój dzieci i młodzieży. Do wielkiej części dzieci tej klasy stosują się uwagi ogólne o wpływach środowisk niekorzystnych, zawarte powyżej w punktach 9—11. Ponieważ zaś przeważna część proletariatu skupia się w wielkich miastach, działają tu również ogólne wpływy tego środowiska. Poza to czynniki, charakteryzujące położenie proletariatu, wywołują specyficzne objawy. Rühle (29) stara się tłumaczyć rozwój psychiczny dziecka proletariackiego na podstawie „indywidualnej psychologii” Alfreda Adlera¹⁾. Uczucie mniejszej wartości powstać musi z podwójną siłą u dziecka, którego rodzice

¹⁾ Por. Kreutz, Enc. Wych. str. 207.

wraz z całym otoczeniem doznają tego rodzaju uczuć, wznieconych przez nieustanne porównywanie swego położenia i stanowiska z położeniem i stanowiskiem innych klas. Liczne objawy przekory, zachowanie wyzywające, umyślne niegrzeczności, nawet czyny antyspołeczne znajdują swoje motywy właśnie w dążeniu do kompensaty przez „męski protest” (by użyć terminu Adlera), a więc do przewycięzania uczucia mniejszej wartości przez postępowanie agresywne. Tu więc, według Rühlego, leży w niezliczonych wypadkach przyczyna przestępczości dziecka z proletariatu. Silny antagonizm klasowy, z jakim dziecko spotyka się w swoim otoczeniu, wzmacniają jeszcze często własne doświadczenia. Gdy Schneckenberger¹⁾ pokazał dzieciom robotników w wieku 8 — 14 lat obraz, przedstawiający napad człowieka biednego na bogatego, to 25% starszych i nieco mniejsza część młodszych dzieci aprobowaly czyn biedaka, znaczna część starała się go usprawiedliwić, a tylko mniejszość zdobyła się na zupełne potępienie.

Rodzina robotnicza tylko w małym mierze spełniać może zadania wychowawcze. Stłoczona w ciasnej izbie, często zmuszona do przyjmowania obcych na nocleg, nie może utrzymać własnego ogniska domowego; życie jej rozwija się na oczach sąsiedztwa, dzieci widzą od najwcześniejszej młodości sceny drażniące i niepokojące ich młodą wyobraźnię. Długie godziny pracy ojca, a często obojga rodziców, wykluczają już fizycznie jakąkolwiek skuteczną działalność wychowawczą. Ponieważ zaś robotnik często szuka wśród rodziny kompensaty dla własnego uczucia mniejszej wartości, wywołanego jego podrzędnym stanowiskiem w war-

sztaście i w świecie, przeto bardzo rozpowszechniony jest w proletariacie typ ojca tyrana. Bicie, bezwzględne kary są na porządku dziennym. To znów wzmacnia ucisk, ciążący na dzieciach, i potęguje reakcje psychiczne, o których wspomnieliśmy.

Głównym środowiskiem dziecka z proletariatu jest ulica. Tu się spotyka z rówieśnikami, tu tworzą się grupy do zabawy, które wobec niekorzystnych warunków dla gier dziecięcych lub sportowych łatwo dopuszczają się czynów swawolnych, a nieraz przemieniają się w bandy młodocianych przestępców.

Wiek dojrzewania kryje w sobie nowe niebezpieczeństwo dla młodzieży proletariackiej. Wczesna sposobność obserwacji życia płciowego, jeden ze skutków nędzy mieszkaniowej, wielka swoboda ruchów młodzieży, zwłaszcza już zarobkującej, a zatem samodzielnej, wreszcie brak kompensaty w innych dziedzinach powoduje wczesne rozpoczęcie stosunków seksualnych. Pozbawia to często młodzież robotniczą możliwości rozwojowych, zawartych w przedłużonym, t. zn. kulturalnym typie przebiegu dojrzewania. O stosunku do pracy była mowa w ustępie 7.

Obraz środowiska proletariackiego, który skreśliliśmy, jest obrazem schematycznym. W konkretnych wypadkach, w warunkach korzystniejszych wielu ze szkód, które wskazywaliśmy, można uniknąć, ale są i liczne wypadki, gdzie alkoholizm, zbrodnia, choroba i skrajna nędza wywołują jeszcze znacznie gorsze reakcje. To też wpływ środowiska proletariackiego na dzieci i młodzież nie może być oceniony korzystnie. Dla opieki społecznej i pedagogiki otwiera się tu ogromne pole działania. Niejedno już wykonano, lecz nieporównanie więcej pozostaje jeszcze do zrobienia. O organizacji tej działalności informować będzie tom III „Encyklopedji Wychowania”.

¹⁾ Zeitschr. für päd. Psychologie 34, str. 274 (1933).

INSTYTUCJE WYCHOWAWCZE: RODZINA I SZKOŁA.

16. Rozwój historyczny rodziny. Otoczoła czcigą wiekową, uświęcona sankcją religii, upiękuszona czarem poezji i najśladziej wspomnień dziecięcych, rodzina zajmuje wśród grup ludzkich stanowisko wyjątkowe i jedyne. Ponieważ istotnym celem rodziny jest organizacja rozradzania się ludzi, przeto wychowywanie młodego pokolenia jest nieodłącznie związane z jej ideą. Dla większości z nas ideał stosunku wychowawczego łączy się uczuciowo zawsze z obrazem stosunku rodziców do dzieci; mówiąc o opiece ojcowskiej, o macierzyńskiej troskliwości, wyrażamy najdoskonalsze formy postawy wychowawczej, jakie sobie wyobrazić możemy.

A jednak widzimy, jak w naszych oczach blask tego ideału blednie, jak kurczy się wpływ rodziny. Spoistość grupy rodzinnej zmniejsza się, a w swej działalności wychowawczej natrafia ona na coraz silniejszą rywalizację ze strony innych instytucji. Wiemy też, że istnieją silne prądy w kierunku świadomego zacieśnienia zakresu grupy rodzinnej, a nawet zupełnej jej eliminacji, jak np. w Rosji sowieckiej. A nie tylko z zewnątrz grożą rodzinie niebezpieczeństwa; wiele oznak wewnętrznego osłabienia i rozkładu budzi obawę, czy prastara ta instytucja nadal będzie odgrywać tę samą rolę, jaką miała w przeszłości. Odpowiedź na to pytanie nie należy do zadań niniejszej pracy, ale przesilenie, jakie niewątpliwie przechodzi rodzina, wymaga, byśmy drogą porównawczą uzyskali pogłębione zrozumienie istoty, struktury i funkcji tej podstawowej instytucji wychowawczej.

Czy t. zw. mała rodzina, to znaczy zespół pary małżeńskiej i śpiodzonych przez nią dzieci, jest pierwotną formą życia społecznego wogóle, jest rzeczą sporną. Wprawdzie u niektórych najniższych ludów właśnie małe rodziny, żyjące w odosobnieniu, stanowią cały

ustrój społeczny, lecz przytaczane są także argumenty, przemawiające za pierwszeństwem innego typu pierwotnego społeczeństwa, t. zw. hordy. Spotykamy również na niższych szczeblach rozwoju społecznego inne formy organizacyjne rozradzania się, jak wielożeństwo, wielomęstwo i ustrój macierzyński. Pewne jest jednak, że już bardzo wczesnie zespół biologiczny, jaki tworzą rodzice z dziećmi, stał się ważnym zespołem socjologicznym, który siłę swoją czerpał głównie z autorytetu, jaki mu nadawały szersze grupy społeczne. Grupy te, dbające, jak każda grupa wogóle, o zapewnienie swojej trwałości przez urabianie nowych członków, pozostawiały zadanie przygotowania młodego pokolenia do człowieczeństwa, przynajmniej do pewnego wieku, małej rodzinie, jako naturalnemu zespołowi, mającemu ku temu warunki i mogącemu się opierać na popędach i uczuciach, ufundowanych biologicznie.

Taką szerszą grupą, w której imieniu rodzina wykonywała swoje zadania wychowawcze, było w starszych społeczeństwach plemię, następnie lud, lub miasto-państwo, w późniejszych czasach Kościół. Państwo średniowieczne nie działało jeszcze bezpośrednio na jednostkę i na najmniejsze grupy; mała rodzina była w tej epoce pod kontrolą rodziny rozszerzonej, klanu czy rodu. Grupa rodowa, ród i wielka rodzina, typowa dla pewnego okresu kultury, obejmuje nie tylko, jak mała rodzina, parę małżeńską wraz z dziećmi, lecz rozciąga się również na potomstwo dzieci, tak że w danej chwili należą do niej wszyscy, którzy pochodzenie swoje wywodzą od tych samych przodków. Była to grupa nadzwyczajnie silna i zwarta; mała rodzina ponosiła wobec niej odpowiedzialność za wychowanie dzieci na godnych członków rodu i mogła w tej swojej działalności liczyć na pełne poparcie ro-

du z całym jego autorytetem. Ustrój rodziny charakteryzuje szczególnie szlachetę europejskiego średniowiecza; w warstwach wieśniaczych i mieszczańskich, gdzie występuje słabiej, zastępuje go w swoim stosunku do małej rodziny grupa terytorjalna, gmina wiejska lub miejska, oraz grupa zawodowa czyli cech. Mistrz cechowy miał obowiązek ożenić się i dom jego był równocześnie instytucją wychowawczą, regulowaną szczegółowo przez statut cechowy, nie tylko dla własnych dzieci, ale i dla obcych młodzieńców, przygotowujących się do zawodu¹⁾. We wszystkich tych ustrojach mała rodzina wykonywała swoje czynności wychowawcze z ramienia szerszego społeczeństwa i jest przez nie w tych czynnościach ściśle kontrolowana i skutecznie popierana.

17. Rozkład rodziny współczesnej.

W okresie nowożytnym, mała rodzina traciła kolejno wszelkie dawne podpory ze strony szerszych grup. Państwo, wzmacniając się, starało się docierać swojemi wpływami wprost do jednostek i ograniczać w swoim łonie rolę mniejszych grup, zarówno terytorjalnych i zawodowych, jak i rodowych. Wpływy Kościoła, najsilniej wciąż wspierającego instytucję rodziny, znacznie zmalały. Grupy zawodowe ograniczyły treść swoją ściśle do spraw, związanych z zawodem. Wielka rodzina i ród prawie przestały istnieć; resztki ich, utrzymujące się np. w arystokracji, nie mają już ogólniejszego znaczenia.

Natomiast powstała dla rodziny, jako instytucji wychowawczej, silna konkurencja w postaci szkoły i całego wychowania publicznego. Państwo nowoczesne, rozwijające się w ciągu ostatnich stuleci i wchodzące obecnie w epokę największego rozkwitu, posługuje się w coraz wyższej mierze temi instytucjami, ażeby w myśl swej stałej tendencji związać między so-

bą pojedynczych obywateli, bez pośrednictwa innych grup autonomicznych. Jesteśmy dzisiaj świadkami, jak szkoła rozszerza nieustannie zakres swego działania wychowawczego, wkraczając w dawną wyłączną domenę rodziny, co nie odbywa się bez różnych konfliktów.

W tym samym kierunku działają czynniki ekonomiczne. Dawna rodzina była równocześnie ważną jednostką gospodarczą, warsztatem produkcji, w znacznej mierze samowystarczalnym. Tyczyło się to zarówno rodziny rolniczej, jak i rzemieślniczej, ziemiańskiej i kupieckiej. Nawet tam, gdzie właściwa produkcja nie wchodziła w grę, jak w sferach urzędniczych i u wolnych zawodów, ważną część czynności gospodarczych wykonywana była w domu; zakupywano bowiem przeważnie tylko półfabrykaty, a ostateczna ich przeróbka na dobra spożywcze odbywała się w ramach gospodarstwa domowego, głównie przy współpracy żeńskich członków rodziny. Nie kupowano chleba, lecz mąkę, hodowano zwierzęta domowe, jarzyn i owoców dostarczał własny ogród, odzież i bieliznę sporządzano w domu z zakupionych materiałów, a często nawet produkcja materiałów (samodziałów) odbywała się w domu. Rozwijające się gospodarstwo kapitalistyczne zniósło tę samodzielność ekonomiczną rodziny. Ilość drobnych warsztatów spadła ogromnie, a jeszcze bardziej zmniejszyło się ich znaczenie w gospodarstwie ogólnem; tylko w drobnym rolnictwie zachowały się jeszcze dawne stosunki. Towary, dostarczane w coraz doskonalszej formie i — dzięki masowej produkcji — po coraz niższej cenie, czyniły przerób domowy zbędnym; ostatnią, nikłą jego pozostałością jest kuchnia rodzinna. Rodzina stała się, ekonomicznie biorąc, grupą prawie wyłącznie konsumpcyjną.

Wskutek tych zmian kobiety straciły warsztat, który przez wieki był ich wyłącznym zakresem. Dlatego zaczęły próbować swych sił na innych polach

¹⁾ Chałasiński. Wychowanie w domu obcym (34).

działalności, w czym pomagało im wzrastające zapotrzebowanie sił produkcyjnych w czasach dobrej konjunktury kapitalistycznej. Kobieta, pracująca poza domem, stała się zjawiskiem codziennym. Oczywiście ten moment znów rozluźnił w bardzo wydatnej mierze spójnię domu rodzinnego.

Dzisiejsza rodzina, pozbawiona oparcia rodowego, straciła też dążenie do utrwalenia, jakie jest cechą wszystkich zwartych grup. Trwanie jej ogranicza się do czasu życia małżonków, względnie dorastania dzieci; po osiągnięciu tego okresu rodzina się rozwiązuje, a dorosłe dzieci zakładają osobne rodziny. Taki stan rzeczy uniemożliwia utworzenie tradycji grupowej, będącej ważnym momentem w wychowaniu¹⁾. Jest to jeszcze jedna okoliczność, osłabiająca siłę węzła rodzinnego i jego znaczenie wychowawcze.

Mała rodzina współczesna przedstawia się nam zatem jako grupa indywidualnie krótkotrwała, mało popierana przez wielkie grupy społeczne, o małym znaczeniu ekonomicznym, bez własnej silnej tradycji, nie posiadająca już, jak ongiś, monopolu wychowawczego. Nie obejmuje już całokształtu życia swych członków; ojciec prawie zawsze, a matka często spędzają większość czasu przy pracy poza domem; wspólność życiowa w wielu przypadkach ledwo przekracza ramy wspólnego noclegu. Jest to oczywiście wypadek skrajny, chociaż nie rzadko spotykany w środowisku proletariatu wielkomijskiego; tendencja rozwojowa w tym kierunku jest jednak wszędzie wyraźna. Najlepiej utrzymał się dawny typ rodziny w środowisku wiejskim tam, gdzie dom jeszcze pozostał warsztatem produkcyjnym, jak u małych rolników.

18. Momenty różnicujące w rodzinie współczesnej. W tych warunkach rzeczywiste znaczenie wychowawcze poszczególnej rodziny zależne jest w decy-

dującej mierze od czynnika osobistego, od indywidualności i charakteru rodziców, od samej struktury rodziny, a po-
zatem od szerszego środowiska, do którego ona należy. Przy omawianiu środowiska wiejskiego, wielkomijskiego i proletariackiego mieliśmy sposobność rozpatrzenia odnośnych typów rodzin. Tu przedstawimy jeszcze jeden moment wewnętrznej struktury rodziny, mający znaczenie dla jej funkcji wychowawczej, a przytem łatwo dostępny dla badania socjologicznego, mianowicie jej liczebność.

Porównywano postępy szkolne i rozwój ogólny uczniów, pochodzących z rodzin o różnej ilości dzieci. Pokazało się, że jedyne osiągnęły gorsze wyniki, niż dzieci, posiadające rodzeństwo; chłopcy jedyne wydają się przytem więcej pod tym względem zagrożeni od dziewcząt-jedynaczek. Nie o wiele lepiej przedstawiają się dzieci z rodzin o dwojgu dzieciach. Zjawiska te są zrozumiałe. Dzieciom takim brak sposobności uspołeczniania się i wyćwiczenia, jakiej dostarcza towarzystwo rówieśników; skutki tego braku występują tem jaskrawiej, im bardziej zamknięta nazewnątrz jest taka rodzina karłowata, a więc właśnie w kołach zamożnych i inteligentnych, gdzie dzieci są starannie strzeżone od niepożądanych wpływów z zewnątrz.

Ale także wielka ilość dzieci nie wpływa korzystnie na rozwój dzieci, zwłaszcza u proletariatu, co wykazują zestawienia statystyczne Fürsta i Lenza¹⁾, dotyczące uczniów szkół doksztalcających w Monachjum (tabl. V). Przyczyna leży niewątpliwie w położeniu ekonomicznym; w środowisku, z którego pochodzą ci uczniowie, większa ilość dzieci powoduje automatycznie obniżenie poziomu życia, dość silne, by pociągnąć za sobą obniżenie poziomu wychowania. *Optimum* leży przy dzieciach z dwojgiem lub trojgiem

¹⁾ Bystron, str. 356. W przeciwieństwie do Bystronia widzę w tym fakcie wpływ środowiska, a nie wpływ inteligencji rodziców na ograniczenie cyfry rodzin.

¹⁾ Por. Enc. Wych., str. 450.

Tablica V.

Postęp szkolny	Przeciętna ilość dzieci w małżeństwie rodziców
II (najlepszy)	2,39
III	2,70
IV	3,15
V (najgorszy)	6,51

rodzeństwa, a więc pochodzących z rodzin o 3—4 dzieciach. Mniej liczebna rodzina, wskutek samej swej struktury, nie jest bardzo dobrem środowiskiem wychowawczym, większa zaś może niem być tylko w sprzyjających warunkach ekonomicznych. Posiadamy ciekawe prace o wpływach środowiskowych rodziny na dziecko — jedynaka, na pół-sieroty i sieroty, na dziecko najmłodsze, średnie i najstarsze. Zwłaszcza szkoła psychoanalityczna zajmowała się temi zagadnieniami¹⁾.

19. Znaczenie wychowawcze rodziny. Mimo tak wielkiego osłabienia rodziny, jako grupy, i zmniejszenia jej roli, jako instytucji wychowawczej, znaczenie jej, jako czynnika wychowania, bynajmniej jeszcze nie znikło. Prócz doświadczenia codziennego, prócz wyniku ankiet i monografii socjologicznych, mamy na potwierdzenie tej tezy również cyfry statystyczne. Śmiertelność niemowląt nieślubnych jest stale znacznie wyższa, niż ślubnych; w Polsce różnica w 1927 r. wynosiła 60% (tabl. VI).

Charakterystyczne jest, że różnica występuje o wiele silniej w miastach, niż na wsi. Jest to skutek faktu, że dziecko nieślubne na wsi często chowane jest w wielkiej rodzinie matki, więc nie podlega w tej samej mierze wpływom odmiennego środowiska. Odnośne cyfry dla Rzeszy Niemieckiej podaje tabl. VII; cały postęp higieny, "widoczny w cyfrach dla ślubnych dzieci, nie był w stanie zmniej-

¹⁾ Por. Enc. Wych. str. 291 i nast., oraz str. 358.

Tablica VI.

Ilość zgonów dzieci do 11 miesięcy na 100 urodzeń żywych		
Rok 1927	Ślubne	Nieślubne
W Polsce . . .	14,5	23,1
W miastach powyżej 25.000 mieszkańców	12,1	28,4
W gminach wiejskich . . .	15,0	22,3

zyć różnicy procentowej, istniejącej na niekorzyść nieślubnych. Reiter mówi nawet na podstawie obszernych obserwacji o przyrodzonej mniejszej wartości fizycznej dzieci nieślubnych — co oczywiście może być uważane jedynie za skutek wpływów środowiska¹⁾.

Tablica VII.

Ilość zgonów oseków w Rzeszy Niemieckiej na 100 urodzeń żywych		
Rok	Ślubne	Nieślubne
1913	14,2	23,7
1923	12,0	23,6
1924	9,9	19,2
1925	9,6	17,3
1926	9,4	15,8
1927	9,0	14,8

Zupełnie ten sam obraz daje statystyka dzieci przestępczych, między którymi znajduje się 20—40% dzieci nieślubnych, przy 5% dzieci nieślubnych wogóle, a więc 4—8 razy więcej, niż wypadaloby według stosunku liczbowego.

Z różnych innych badań wymienimy pracę Kniesego²⁾, który porównywał inteligencję sierot, wychowywanych w zakładzie, mierzoną testem Ebbinghaus'a, i otrzymał rezultaty, podane w tablicy VIII.

¹⁾ Elster, Sozialbiologie, str. 282.

²⁾ Busemann (33) str. 165.

Tablica VIII.

Iloraz inteligencji sierot według Kniesego.

Wiek	Sieroty	Uczniowie szkół powszechnych przeciętnie
10	25,2	44,0
11	25,2	51,6
12	37,3	50,2
13	37,8	52,1

Wartość wychowawcza rodziny oparta jest na jej charakterze biologicznym; tu, poza wszelkimi konstelacjami rozwoju społecznego, leży wiecznie świeże źródło żywych uczuć, których ciepłota tworzy niezrównane warunki dla rozwoju dzieci. Nie wierzymy, by dnie rodziny były policzone, i sądzimy, że wszystko, co przyczynia się do wzmocnienia tej instytucji, służy młodemu pokoleniu. Nie wolno nam jednak zamykać oczu na braki, cechujące dzisiejszą rodzinę. Słusznie zatem rzucone zostało hasło „wychowania rodziców”; jest to środek krzepienia rodziny, leżący w zakresie możliwości pedagogiki. W różnych krajach, zwłaszcza w Ameryce, hasło to znalazło szeroką realizację w postaci wykładów, ćwiczeń, kursów dla rodziców i innych form organizacyjnych, które bliżej omawiane będą w tomie III-cim Encyklopedji.

20. Szkoła jako instytucja społeczna. Równocześnie z rozluźnieniem rodziny i ze zmniejszeniem jej roli wychowawczej obserwujemy rozrost zewnętrzny i wzmocnienie wewnętrzne drugiej wielkiej instytucji społecznej, poświęconej wychowaniu: szkoły. Oba te fakty łączy ze sobą stosunek współzależności; te same czynności, które działają hamująco na rozwój jednej z tych rywalizujących instytucji, sprzyjają rozwojowi drugiej. Trzeba sobie jednak uprzytomnić, że mimo analogii ich ról pod względem funkcji wychowawczych, istnieje socjologicznie głęboka różnica między rodziną a szkołą. Ro-

dzina jest przede wszystkim grupą, i to grupą o silnym, wszechstronnym życiu grupowym, w którym wychowanie jest tylko jednym z objawów. Natomiast szkoła pierwotnie jest tylko instytucją innych grup, stworzoną dla spełnienia określonego celu; pewne usamodzielnienie, dzięki któremu i ona uzyskuje cechy grupy, występuje u niej dopiero jako objaw wtórny.

Historycznie szkoła jako instytucja wywodzi się — przynajmniej części — z rodziny. W niektórych rodzinach, względnie rodach, pewne zasoby wiedzy i umiejętności przechodziły z pokolenia na pokolenie. Z różnych powodów przyjmowano do takich rodzin także chłopców i młodzieńców obcych w celu wtajemniczenia ich i wychowywania na adeptów danej gałęzi. W ten sposób odbywała się nauka lekarzy greckich; analogiczne zwyczaje służyły do kształcenia przyszłych kapłanów bramińskich w Indjach, lub przyszłych rabinów w żydostwie średniowiecznym. Z czasem, z takiej rozszerzonej i wyspecjalizowanej działalności wychowawczej pewnych rodzin powstały szkoły zawodowe.

Mamy jednak także już bardzo stare przykłady, świadczące, iż większa grupa, jak szczerp lub państwo, tworzy instytucje wychowawcze, analogiczne do szkoły, bądź bezpośrednio, bądź za pośrednictwem innych grup (związki męzczyzn), w każdym razie bez pośrednictwa rodziny. Tu należą obyczaje, związane z inicjacją u wielu plemion. Młodzież udaje się na jakiś czas przed tą uroczystością w osobne miejsca, wraz z tymi członkami plemienia, którzy ją następnie mają wprowadzić do grupy, i tu, wśród pewnych ćwiczeń, jest wtajemniczana w nieznaną jej dotychczas wierznię plemienia. Na wyższym szczeblu kultury najbardziej znanym przykładem bezpośredniego wychowania przez grupę jest wychowanie spartańskie.

Jako instytucja szkoła otrzymuje swoje prawo i swój ustrój od grup, którym ma służyć, a więc

w nowszych czasach przede wszystkim od państwa, często także od Kościoła. Ale stosunek zależności i zgodności między grupą a instytucją może podlegać odchyleniom i zaburzeniom. Jedną z przyczyn jest tendencja wszelkich instytucyj do odrywania i usamodzielniania się, przyczem bardzo łatwo ulegają one skostnieniu; jeżeli wtedy w ustroju grupy nastąpią przekształcenia, a instytucja pozostanie bez zmiany — wówczas przestaje ona harmonizować z duchem swego zespołu. Inna przyczyna przeciwieństw leży w tem, że niezawsze instytucje zależą od jednej tylko grupy i dlatego walki grup między sobą odbijają się także w obrębie instytucji. Wreszcie, jeżeli nawet instytucja nie znajduje się w stanie skostnienia, to w okresie silnej przebudowy nadrzędnych grup muszą powstawać chwilowe dysharmonie i długotrwałe czasem procesy adaptacyjne.

Historja szkolnictwa dostarcza licznych przykładów niezgodności między szkołą a społeczeństwem dla każdego z wymienionych typów. Do pierwszego typu należy długotrwałość szkoły średniej klasycznej, powstałej z potrzeb hierarchji kościelnej, a utrzymującej się potem długo w różnych formach, w zmienionych zgoła warunkach. Przykłady drugiego typu znajdujemy w walkach między kościołem a państwem o decydujący wpływ na szkołę, kończonych zwykle kompromisami. Cała zaś głęboka ewolucja szkoły, której jesteśmy dzisiaj świadkami, jest odbiciem również głębokiej ewolucji współczesnych społeczeństw. Myśl tę wyraża wymownie Jadot w książce „Szkoła przeciw społeczeństwu” (42). Szkoła dzisiejsza odpowiada jeszcze, według niego, ustrojowi społecznemu minionej epoki liberalno-kapitalistycznej, gdyż jest indywidualistyczną. Tak samo, jak społeczeństwo kapitalistyczne, zatowizowane, rozdrobnione, znało tylko jednostki walczące wzajemnie o byt i o stanowisko, tak i szkoła dzisiejsza zna jeszcze tylko

pojedynczego ucznia, wzbudza w nim dążenie do wybicia się, do powodzenia osobistego. Zamiast tego, szkoła powinna tworzyć zorganizowane małe społeczeństwa, w którym mogłyby się rozwinąć uczucia solidarności, współpracy, wzajemnej pomocy w imię wspólnego dzieła; wtedy dopiero będzie w zgodzie z dzisiejszym rozwojem wielkiego społeczeństwa, idącym w kierunku wytwarzania nieporównanie wyższego stopnia socjalizacji, solidaryzacji, wspólnoty i podporządkowania jednostki celom grupy, aniżeli to miało miejsce w poprzednim okresie historycznym. W istocie, ten punkt widzenia daje klucz do wszystkich prawie dążeń reformatorskich szkoły dzisiejszej: samorząd uczniowski, szkoła pracy, aktywizacja szkoły, organizacja pracy szkolnej systemem grupowym, bezpośredni udział szkoły w zadaniach otaczającego społeczeństwa — wszystkie te prądy są przejawem procesu adaptacyjnego między przebudowującym się społeczeństwem a szkołą, jako jego instytucją.

21. Szkoła jako grupa. Prócz swego charakteru jako instytucji wychowawczej grup społecznych, szkoła, jako trwały zespół, nabierać może również sama charakteru grupy w większym lub mniejszym stopniu. Stać się grupą na najwyższym szczeblu rozwoju, to znaczy uzyskać własne wartości obiektywne, niezależne od wartości innych grup, posiadać własną świadomość grupową i własną żywotność, dążącą do utrwalenia grupy, do utwierdzenia jej przeciw wszelkim próbom rozbicia. Nie przeszkadza to oczywiście temu, by grupa jako całość, lub poszczególni jej członkowie, wszyscy lub tylko niektórzy, należeli do innych grup; szkoła, która sama stała się grupą, nie przestaje przez to samo być częścią składową, instytucją większej grupy, do której należy. Grupa być może zarówno poszczególny zakład szkolny, jak i całe szkolnictwo pewnego zespołu społecznego.

Nie wszystkie zakłady szkolne mogą być uważane za grupy. Nie będzie nią np. przeciętna powszechna szkoła wielkomiejska, umieszczona w budynku szablony, ani zewnętrznie, ani wewnętrznie nie różniąca się niczem od innych szkół tego typu, prócz przypadkowego składu osobowego. Uczeń, przeprowadzający się z jednego takiego zakładu do drugiego, nie odczuje zmiany rzeczowej; w razie podzielenia lub rozwiązania zakładu nie giną żadne wartości specyficzne. W szkołach tego rodzaju co najwyżej poszczególnym klasom można przyznawać charakter grupy; całość tego charakteru nie posiada. Taki typ szkoły jest bardzo częsty w krajach o szkolnictwie regulowanym jednolicie i biurokratycznie, zwłaszcza wtedy, gdy także w grupach nauczycielskich zmiany są znaczne i częste.

W skrajnym przeciwieństwie do tego bezbarwnego, bezosobowego typu zakładu szkolnego znajdują się zakłady takie, jak słynne historyczne angielskie uniwersytety i szkoły średnie społeczne (*public schools*). Wszystkie urządzenia współdziałają tu, by podnieść je do rangi grupy o niezwykle mocnej zwartości. Tradycja wiekowa jest starannie utrzymywana; współżycie jest zupełne, gdyż szkoły te są internatami; system zwyczajów i obyczajów reguluje życie szkoły i uczniów do najdrobniejszych szczegółów, poczynając od stroju aż do finezyj wyrażania się i wymowy; własny dorobek pedagogiczny, rozwinięty w zupełnej prawie swobodzie; współzawodnictwo z innymi zakładami, zwłaszcza w dziedzinie sportu — wszystko to wytwarza we wszystkich członkach zakładu (a są nimi nauczyciele, uczniowie i byli uczniowie) niezmiernie żywą świadomość grupową, wzmocnioną silnym, niespotykanym chyba u nas w takim natężeniu uczuciem w stosunku do szkoły.

Typ szkoły o wyraźnym charakterze grupowym nie znajduje naogół korzystnych warunków rozwoju tam, gdzie grupa nadrzędna dąży do bezpośredniego

regulowania spraw wychowawczych. Znajdujemy go zatem raczej w krajach i w czasach, gdzie wogóle życie społeczne odznacza się większą autonomią mniejszych grup. Dla zadań wychowawczych charakter grupowy szkoły ma niewątpliwie *z n a c z e n i e d o d a t n i e*. Poczucie wspólnoty, przyjęcie świadomości grupowej do świadomości indywidualnej członków, powodują, że tradycje, zwyczaje i dążenia grupy od wewnątrz przenikają psychikę przynależnych do niej jednostek. W ten sposób szkoła może urzeczywistnić samym faktem swej struktury w duszy wychowanków wiele celów, które w innych wypadkach trzeba narzucać wychowankom z zewnątrz.

22. Klasa. Charakter socjologiczny klasy szkolnej różni się zasadniczo od typu, reprezentowanego przez zakład szkolny. Szkoła, jeżeli wogóle ma charakter grupy, należy do t. zw. tworów społecznych obiektywnych; treść jej bowiem stanowią przedewszystkiem tradycje i obyczaje, a więc wartości obiektywne, niezależne w wysokim stopniu od osób i od osobistych stosunków nauczycieli i uczniów. Klasa natomiast, jako zespół rówieśników, zbierających się we wspólnym miejscu w celu wspólnego zajęcia, jest tworem *o s k u p i e n i u z m y s ł o w e m*; właściwa jej treść leży właśnie w osobistem zetknięciu jej członków. Mowa tu o treści w znaczeniu socjologicznym, gdyż treść zajęć, jako wyznaczona z zewnątrz, nie wchodzi do istoty klasy, jako zespołu. Klasa nie wytwarza tradycji, nie dąży do utrwalenia się; jej zadanie wyczerpuje się w *b e z p o ś r e d n i e m, w s p ó l n e m s p e ł n i e n i u p e w n y c h p r a c* uczniów i nauczycieli.

Czy klasa jest grupą w znaczeniu socjologicznym? Nie chcemy iść tak daleko, jak Jadot, który twierdzi, że w obecnych warunkach jest ona tak samo, jak szkoła, tylko biernym tłumem dzieci. Także zmysłowy przejściowy zespół jest grupą, jeżeli posiada świadomość grupową i zorganizowaną strukturę. Rozwa-

żymy, w jakich okolicznościach te warunki są w klasie szkolnej zrealizowane.

Przedewszystkiem charakter socjologiczny klasy zależy od jej l i c z e b n o ś c i. Zespoły z 40 i więcej członków w warunkach, w jakich przebywa zwykle klasa szkolna, uniemożliwiają dostateczny stopień kontaktu osobistego między wszystkimi członkami, potrzebny, aby wytworzyć wspólnotę grupową, zwłaszcza gdy chodzi o dzieci, których zasięg społeczny w porównaniu z dorosłymi jest bardziej ograniczony. Niektórzy autorzy uważają, że nawet tak małe zespoły, jak klasy o 20—25 uczniach, są jeszcze za wielkie pod tym względem.

Wiek dzieci jest ważnym momentem dla zdolności ujęcia klasy jako całości społecznej, o czym mówiliśmy wyżej w ustępie 5. W pierwszych latach szkolnych niema tej zdolności, podczas gdy później już klasa wykazuje pewną strukturę.

Innym momentem, wpływającym na socjalizację klasy, jest t e c h n i k a p r a c y. Jeżeli uczniowie spędzają większość czasu w ławkach, jeżeli ich swoboda ruchu podczas pauz jest ograniczona, to kontakt wzajemny jest zbyt mały, by tworzyć poczucie grupowe. Również hamującą okolicznością jest nastawienie szkoły na jednostkę, o czym wspomnieliśmy wyżej; jeżeli szkoła żąda tylko indywidualnej pracy ucznia, a nie organizuje prac wspólnych, to rozwija ona tylko rywalizację, a nie solidarność, i wtedy niema podstawy do powstawania wspólnoty klasowej. Wreszcie nie jest bez znaczenia fakt, że klasa stanowi zespół przymusowy, co również nie sprzyja zespalaniu wewnętrznemu.

To też obserwacja życia społecznego w klasach szkolnych okazuje nam, że często klasa jako całość nie dochodzi do stanu zorganizowanej grupy w znaczeniu socjologicznym. Natomiast powstają wśród uczniów grupki, polegające na osobistych sympatiach, naogół dość przelotne i zmienne. Na niższym stopniu po-

chodzenie uczniów, ich środowisko społeczne nie odgrywa naogół większej roli przy tem zgrupowaniu, natomiast później następuje zwykle segregacja według środowisk. Również powstaje prawie zawsze pewne różnicowanie poziome między uczniami; ustala się rangi według najrozmaitszych znamion, zwykle dość sprzecznych z oceną nauczycieli. Wcześniej pokazują się talenty urodzonych przywódców, zbierających około siebie mniejsze lub większe grupki i wywierających czasem głęboki wpływ na ducha klasy. Mamy więc w klasie wszelkie objawy życia zbiorowego, o których mówiliśmy w rozdziale o rozwoju społecznym dzieci i młodzieży. Lecz w wielkiej mierze jest to życie społeczne właściwie podziemne, często tajemne, rzadko tylko znane bystrzemu obserwatorowi wśród nauczycieli, rzadziej jeszcze uwzględniane przy pracy wychowawczej w klasie.

Mimo to byłoby przesadą twierdzić, że klasa szkolna zasadniczo nie dochodzi do świadomości i wspólnoty grupowej. Weiss w swojej „Socjologii pedagogicznej” opisuje szczegółowo rozwój tej świadomości u dzieci wstępujących do szkoły. Początkowo nowe środowisko jest dla nich przeżyciem indywidualnym, niepodzielnym, analogicznym do dotychczasowego „świata zabaw”; dopiero powoli rozkłada się ono, i wtedy zaczyna się proces włączania dziecka do nowego zespołu. Porządek szkolny, wspólna praca, wpływ naśladowania działają w kierunku pewnej asymilacji. Doświadczony nauczyciel wie, że każda klasa ma swoje oblicze; są klasy żywe, odporne, potulne, chętne, bierne — i taka charakterystyka nie wynika bynajmniej jedynie z sumowania przymiotów poszczególnych uczniów. Że w pewnych okolicznościach pokazuje się w klasie wspólna emocja i wspólna wola (np. gdy dochodzi do konfliktu z inną klasą), należy to także do codziennych doświadczeń pedagogów. Siły socjalizujące działają więc w klasie, ale oficjalny kierunek

raczej je hamuje, niż rozwija i wyzskuje.

Wiele dążeń pedagogiki nowoczesnej, jak samorząd uczniowski, prace zespołowe i grupowe nad wspólnym projektem, rozumieć można w świetle tych faktów, jako tendencję zorganizowania klasy szkolnej i uczynienia z niej grupy społecznej w pełnym znaczeniu. Podobne też cele mają reformy, idące w kierunku zastąpienia klasy szkolnej, jako zespołu, powstałego ze względów technicznych i dydaktycznych, grupami innego typu, więcej sprzyjającymi socjalizacji (Berthold-Otto-Schule w Hamburgu; instytucja „*home-room-teachers*” w szkołach Pensylwanji ¹⁾).

23. Nauczycielstwo jako grupa zawodowa. Prócz poszczególnego zakładu szkolnego, także szkolnictwo jednego kraju, jako całość, może nabrać cech samodzielnej grupy. Głównym czynnikiem takiego rozwoju będzie ustrój socjologiczny nauczycielstwa.

Wiadomo z historii wychowania, że zawód nauczycielski w znaczeniu stałego zajęcia, wypełniającego życie uczestników i polegającego na fachowym przygotowaniu, jest młodym zawodem. Jak w starożytności niewolnicy i wykolejency (Dionizos tyran, wypędzony z Syrakuz, był nauczycielem w Koryncie, a Lukjan przeznacza wszystkim tyranom w przyszłym życiu podobny los: żebraków lub nauczycieli początkowych), — tak jeszcze w 18-tym wieku inwalidzi i zwolnieni żołnierze, kalecy lub rzemieślnicy bez zajęcia zasilają szeregi nauczycieli. Wychowanie ogólne należało do rodziny, wychowanie zawodowe do mistrzów; nauczyciel był tylko pomocnikiem, wypełniającym drobne luki w systemie wychowawczym, i dlatego stanowisko jego często nie odbiegało od stanowiska służby domowej. Dopiero wiek 19-ty utworzył stan nauczycielski na podwalinach kwalifikacji zawodowej. Ale

ślady dawnego położenia widoczne są do dziś dnia. Z bogatego materiału, który do tego punktu zebrał Bystroń ¹⁾, przytoczymy kilka charakterystycznych momentów.

Zawód nauczycielski jest jeszcze dzisiaj w wyższej mierze, niż inne zawody, zajęciem przejściowym. W Stanach Zjednoczonych statystyka wykazuje, że z tych, którzy obrali zawód nauczycielski, do innych zajęć przeszło około 40%, podczas gdy odnośna cyfra dla teologów wynosiła 9%, dla prawników i lekarzy tylko 3% ²⁾. Cyfry, które posiadamy dla Polski, niebardzo, zdaje się, odbiegają od amerykańskich ³⁾. Podobne wnioski nasuwa statystyka wieku nauczycieli: w Stanach Zjednoczonych przeciętny wiek nauczyciela wynosi 29.05 lat, nauczycielki 24.1 lat; 78% nauczycielstwa jest w wieku 16 — 34 lat, podczas gdy wśród prawników tylko 36%, wśród bankowców tylko 16% należy do tej klasy wieku ⁴⁾. Ponieważ śmiertelność nauczycieli nie różni się znacznie od śmiertelności analogicznych zawodów, wymienione cyfry są wyrazem faktu, że wielu nauczycieli, a zwłaszcza wiele nauczycielek opuszcza zawód w krótkim czasie. To znów stoi w pewnym związku z dużym udziałem kobiet w zawodzie; dla wielu z nich bowiem jest on tylko zajęciem tymczasowym do czasu zamążpójścia. Wzrost liczby kobiet, zajętych w zawodzie nauczycielskim, jest stały i bardzo znaczny we wszystkich krajach; w Stanach Zjednoczonych doprowadził on do tego, że wśród nauczycielstwa tego kraju jest około 90% kobiet. Można więc mówić o zupełnej feminizacji zawodu. Charakterystycznym szczegółem jest, że w fachowej literaturze pedagogicznej amerykańskiej, słowo *teacher*, które oznacza zarówno „nauczyciel”, jak i „nauczycielka”, odczuwane jest ja-

¹⁾ Szkoła i społeczeństwo, str. 284 — 348.

²⁾ I. c. str. 313.

³⁾ I. c. str. 289.

⁴⁾ Clow. Principles of Sociology, s. 16.

¹⁾ Rule, The Pennsylvanian Study. Progressive Education, vol. 9 nr. 5.

ko słowo rodzaju żeńskiego, co się wyraża tem, że zastępywane jest zawsze zaimkiem *she* (ona), a nie *he* (on).

Analiza pochodzenia nauczycieli wykazuje, że znaczna ich część pochodzi z warstw niższych, szczególnie jeśli chodzi o mężczyzn. Według statystyki pruskiej przedwojennej¹⁾ prawie 30% mężczyzn i 12% kobiet rekrutowało się ze sfery włościańskiej, około 20% mężczyzn i 17% kobiet z grupy „przemysł, górnictwo”, co przeważnie oznacza robotników, rzemieślników i niższych funkcjonariuszy; razem więc około 50% mężczyzn i 35% kobiet pochodziło ze środowiska niższego. Statystyka, przeprowadzona wśród uczestników kursów nauczycielskich w Warszawie²⁾, dała podobne rezultaty (tabl. IX i X). Zawód nauczycielski nie jest pojęty dla młodzieży lepiej sytuowanej, zwłaszcza męskiej. Jest to skutek gorszego naogół wynagrodzenia nauczycieli i mniejszych widoków kariery w porównaniu z innymi zawo-

Tablica IX.
Pochodzenie nauczycieli pruskich.

Rodzice	Nauczycieli %	Nauczycielek %
zamożni . . .	2	9,9
średnio zamożni	40,5	6,2
ubodzy . . .	57,5	83,8

24. Państwo. Państwo jest w naszej epoce najważniejszą z grup, zajmujących się bezpośrednio wychowaniem swoich członków, a zwłaszcza młodego pokolenia. Ale wiemy, że niezawsze tak było. Musimy zatem rzucić okiem na morfologię socjologiczną państwa

¹⁾ Bystron str. 338.

²⁾ l. c. str. 340.

Tablica X.

Pochodzenie uczestników kursów nauczycielskich w Warszawie.

Zawód rodziców	Nauczycieli %	Nauczycielek %
rolnicy . . .	49,6	20
urzędnicy . . .	18	43
nauczyciele . . .	9	8,5
kupcy i przemysłowcy . . .	6	18,8
rzemieślnicy . . .	15	7,3
wyrobnicy . . .	2,4	2,4

dami o podobnych kwalifikacjach. Naogół ocena społeczna zawodu nauczycielskiego nie zrównała się jeszcze z oceną zawodów analogicznych.

Wszystkie te warunki stoją raczej na przeszkodzie przetwarzaniu nauczycielstwa w silną, zwartą grupę zawodową o rozwiniętej świadomości zbiorowej. Jeżeli mimo to stan nauczycielski wykazuje dzisiaj w większości krajów wysoki stopień organizacji, to zawdzięcza ten rezultat niewątpliwie czynnikom ideologicznym. W istocie widzimy, że w konsolidacji nauczycielstwa decydującą rolę odgrywa zainteresowanie wspólną pracą i jej naukowymi podstawami. Wspaniałe rozwój pedagogiki w ostatnich dziesiętkach lat jest zarówno dziełem nauczycielstwa, jak i główną treścią rosnącej wśród niego wspólnoty.

WYCHOWUJĄCE SPOŁECZEŃSTWO.

w związku z jego działalnością wychowawczą.

O istocie państwa traktują rozliczne teorie, a to nie tylko teorie socjologiczne, lecz przede wszystkim teorie jurystyczne i metafizyczne. Dla socjologii państwo jest bezwątpienia jedną z grup społecznych. Dwie są istotne cechy grupy państwowej: po pierwsze, jest ona grupą przestrzenną, obejmującą wszystkich

mieszkańców pewnego terytorjum; po drugie, grupa państwowa jest grupą przymusową, to znaczy, że przynależenie do niej jest niezależne od woli jednostek, oraz, że grupa używa w razie potrzeby środków przymusowych dla zapewnienia swego bytu i swoich celów, zarówno wobec własnych członków, jak i wobec jednostek i grup obcych. Jako trzecią cechę wymienia się często suwerenność; w znaczeniu socjologicznym rozumiemy przez to fakt, że grupa państwowa obejmuje w sobie wszelkie inne grupy, istniejące w jej obrębie, sama zaś nie należy do żadnej grupy nadrzędnej. Trzeba jednak stwierdzić, że suwerenność państwa jest raczej dążeniem, niż faktem i że można przytoczyć liczne wyjątki w jednym, jak i w drugim kierunku.

Polski socjolog Gumplowicz wygłosił teorię, że państwo zawsze powstaje drogą podboju jednej grupy przez drugą. Nie wchodząc w zagadnienie, czy jest to jedynym sposobem powstawania grup państwowych, przyznać należy, że w wielu historycznie znanych wypadkach istotnie tak było. Jest rzeczą naturalną, że w początkach grupy państwowej, tą drogą ustanowionej, przymus pozostaje jeszcze długo wyłącznym środkiem jej działalności. Przymus wystarcza też do osiągnięcia celów, jakie państwo w tym okresie swego rozwoju sobie wyznaczy. Niema więc potrzeby starania się o trwałe urobienie członków grupy; pierwotne państwo nie zajmowało się kwestją wychowania, pozostawiając ją grupom rodowym, zawodowym, religijnym i innym, działającym na swoim terytorjum.

Rozwój grupy państwowej nie wykazuje we wszystkich wypadkach tego samego przebiegu. W sferze cywilizacji europejskiej idzie on głównie w dwóch kierunkach: jeden odnosi się do treści grupy, drugi do jej stosunku do własnych członków. Treścią grupy państwowej jest początkowo tylko obrona własnego bytu nazewnątrz, ustalenie porządku prawnego nawewnątrz. Wszelkie inne dziedziny pozostają w tym okresie

poza życiem grupowym, jako sprawy prywatne członków grupy. Ale treść grupy, zakres spraw, objętych życiem grupowym, rozszerza się stale. Najpierw państwo zaczyna wciągać sprawy gospodarcze w orbitę swoich zainteresowań; rozpoczyna się era świadomej polityki ekonomicznej. Następnym krokiem jest rozciągnięcie wpływu państwa na sprawy kultury duchowej, które przedtem należały do zakresu grupy religijnej, a więc Kościoła; kierunek ten datuje się od czasu humanizmu i reformacji. Odtąd państwo stale, chociaż z pewnemi wahaniem, wzbogaca swą treść i coraz więcej spraw traktuje jako sprawy publiczne.

W tym samym kierunku działają te zmiany, które dotyczą wewnętrznego ustroju (socjologicznego, nie politycznego) grupy państwowej. W początkach państwo występuje jako grupa nadrzędna, która obejmuje w sobie liczne inne grupy, ale nie nawiązuje naogół żadnego bezpośredniego kontaktu z jednostkami. Poszczególne osoby należą do grupy państwowej tylko pośrednio, jako członkowie grupy rodowej, lokalnej, religijnej lub zawodowej. Klasyczny obraz tego ustroju przedstawia feudalizm. W ciągu swego rozwoju państwo stara się zmniejszyć zakres grup podrzędnych i związać ze sobą poszczególnych obywateli bez ich pośrednictwa. Wymaga to, między innymi, utworzenia odpowiednich instytucyj i organów: tak powstaje biurokracja.

Obie te linje rozwojowe wpływają, rzecz oczywista, na stosunek państwa do wychowania. Z chwilą, gdy sprawy kultury duchowej zaczynają się stawać sprawami państwowymi, państwo musi objąć lub stworzyć instytucje, poświęcone tym sprawom. Tak więc, począwszy od epoki humanizmu, uniwersytety, które dotąd były instytucjami Kościoła, przechodzą pod zwierzchność państwową. Dalszy rozwój szkół wyższych i średnich zawdzięczamy głównie potrzebie kształcenia funkcjonarjuszy państwowych, których liczba i zakres działania, w myśl

wspomnianej tendencji, mnoży się nieustannie od 17-go do 20-go wieku. Dalszą konsekwencją obu wymienionych kierunków rozwoju jest powstanie powszechnego szkolnictwa publicznego. Zakładając szkoły lub wykonywując nadzór nad nimi, państwo oświadcza, że nie tylko prawne stosunki między obywatelami, ale też stopień ich wykształcenia i poziom ich kultury należą do sfery spraw publicznych. Równocześnie posiada państwo w szkołach potężne narzędzie zacieśnienia więzi, łączących całość grupy z poszczególnymi jednostkami w jej obrębie. Szczególnie silnie działało w tym kierunku wprowadzenie przymusu szkolnego.

Państwo, które organizuje wychowanie młodego pokolenia, osiągnęło wyższy szczebel rozwoju także pod względem środków, stosowanych wobec obywateli. Nie zrzekając się bowiem środków przymusowych, które należą do istoty grupy państwowej, używa ono we wzrastającej mierze łagodniejszych metod, odpowiadających stosunkowi wychowawczemu; zamiast zmuszać swoich członków do pełnienia nakazów grupowych, urabia ich do dobrowolnej służby dla swych celów.

W obecnej chwili jesteśmy świadkami wewnętrznego wzmocnienia się państwa, nie odbywającego się bez walki. Analogiczny objaw ukazują nam dzieje początków epoki nowożytnej. Wówczas państwo zmagало się z grupami rodowymi, reprezentowanymi przez magnatów, a często także z grupą religijną, reprezentowaną przez Kościół, i z tej walki wyszło zwycięsko. W walkach obecnych stoi z jednej strony państwo, z drugiej strony klasy, typowe dla współczesnego ustroju społecznego grupy warstwowe, powstałe na tle stosunków ekonomicznych. Tak jak przed 500 laty państwo przedstawia w tej walce wyższy typ organizacyjny, gdyż reprezentuje w swej idei interesy ogółu mieszkańców danego terytorjum przeciwko egoistycznym dążeniom poszczególnych klas. W tem

świetle zrozumiemy znaczenie tego skupienia wszystkich sił, jakie dokonywa się w państwach współczesnych i wyraża się, między innymi, we wzmocnionym i zgłębnym wpływie państwa na cały system wychowawczy kraju.

25. Kościół. Grupy religijne były pierwszymi z wielkich obiektywnych zespołów, które włączyły sprawy wychowania do istotnego zakresu swego działania. Wynika to już ze sposobu ich uzupełniania się. Podczas gdy państwo jest grupą genetyczną w tem znaczeniu, że dzieci jego członków już przez sam fakt urodzenia stają się członkami grupy, obywatelami państwa, — grupa religijna wymaga wyraźnego przystąpienia jednostki, czego dowodem są symboliczne akty, jak chrzest i bierzmowanie w Kościele katolickim, występujące w rozmaitych formach we wszelkich grupach religijnych. Każdy musi przejść okres przygotowywania i urabiania duchowego, zanim stanie się pełnym członkiem wspólnoty wierzących. Jest więc rzeczą zupełnie zrozumiałą, że grupy religijne wykonują wszędzie czynności wychowawcze.

Grupa religijna, z natury swej istoty, nie ogranicza się do jednej tylko sfery psychiki i postępowania swoich członków, lecz dąży do podporządkowania całego ich życia zasadom, wyływającym z treści przeżycia religijnego. To też działalność wychowawcza grupy religijnej rozszerza się często poza krąg wychowania religijnego w ścisłym znaczeniu i stara się objąć całość człowieka we wszystkich kierunkach. Przykłady znajdujemy w dziejach wszystkich grup religijnych, najwspanialszy zaś stanowi historia Kościoła chrześcijańskiego. Zasługi zakonów dla rozwoju wychowania w krajach kultury zachodniej są zbyt znane, by wymagały na tem miejscu szerszego omówienia.

Prócz wychowania religijnego w znaczeniu ścisłym, oraz wychowania ogólnego według zasad religijnych, grupy religijne zajmują się też od najstarszych

czasów wychowaniem swoich kapłanów. Prawdopodobnie grupy religijne były pierwszymi grupami, które dbały o urabianie osobników wybitnych, przeznaczonych do pełnienia szczególnej roli w wychowaniu i utrwalaniu tradycji grupowych. W tych zaś usiłowaniach, jak zaznacza Znaniecki, szukać należy źródła pedagogicznego kształcenia osobowości wogóle¹⁾; stąd więc wywodzi ostatecznie swój rodowód wszelkie wychowanie indywidualne, różnicujące. I tu znów historia wychowania w Europie średniowiecznej jest zupełnym potwierdzeniem tej tezy; wiadomo bowiem, że wszelkie wyższe i średnie uczelnie powstały z zakładów kształcenia teologów i osób duchownych.

26. Naród. Określenie narodu należy do najbardziej zawiłych zagadnień socjologicznych. Żadna bowiem z cech, które się potocznie wymienia, jako istotne dla pojęcia narodu, nie da się zastosować bezwzględnie do wszystkich grup narodowych. Czy naród jest grupą terytorjalną? Naogół tak, zapewne, ale są terytoria narodowo tak mieszane, że siedziby narodów nie dają się rozgraniczyć; istnieje też naród bez własnej siedziby, mianowicie naród żydowski. Wspólny język jest cechą typową dla większości narodów, ale są grupy, mówiące tym samym językiem, a jednak tworzące odrębne narody, jak angielski i amerykański, a z drugiej strony Szwajcarzy uważają się za naród, jakkolwiek dzielą się na trzy podgrupy językowe. Niewątpliwie naród posiada wspólną kulturę, wspólne wspomnienia i tradycje — lecz pojęcia te są niedość ścisłe, gdyż wspólność istnieje także ponad granicami narodowymi. Najczęściej uważa się naród za grupę ludzi wspólnego pochodzenia, lecz już krótki rzut oka na historię przekonana nas o fałszywości tego zdania; przeciwnie, twierdzić można, że żaden z większych narodów nie jest jednolity co do pochodzenia. Tem bardziej oczy-

wiście mylne jest utożsamienie pojęć: naród i rasa, tak głośne w obecnej chwili w Niemczech, gdyż wszystkie narody są rasowo mieszane. Natomiast przekonanie, chociaż mylne, o wspólnym pochodzeniu zdaje się istotnie być ważnym punktem świadomości grupowej w narodzie.

Mimo tej nieuchwytności teoretycznej, naród jest grupą bardzo realną, może najbardziej decydującą w dziejach współczesnych. Jaki więc jest stosunek narodu do wychowania?

Tu trzeba podkreślić jeden moment: naród, jako taki, nie jest grupą zorganizowaną. Wyręcza go pod tym względem wielka grupa terytorjalna, państwo. Stosunek między państwem a narodem może być różnorodny; można równie dobrze twierdzić, że narody tworzą państwa, jak i odwrotnie, że państwa tworzą narody. Naród francuski, dzisiaj jeden z najbardziej jednolitych na świecie, powstał z ludów, nie mówiących tym samym językiem (język prowansalski, używany we Francji południowej, różni się od francuskiego tak, jak hiszpański od portugalskiego, a język bretoński należy do grupy celtyjskiej), i rasowo ogromnie różnych, głównie dzięki działalności państwowo - twórczej swoich królów. W państwie narodowym państwo staje się wprost organizacją narodu; we Francji to samo słowo *national* oznacza państwowy i narodowy. Większość państw jednak nie jest narodowo jednolita, a do tych należy także Rzeczpospolita Polska. Istnieją też narody, pozbawione wogóle organizacji państwowej; stan taki boleśnie znany jest Polakom z czasu zaborów. W tych wypadkach obserwujemy w 19-tym i 20-tym wieku wszędzie dążenia narodów do utworzenia własnej organizacji; za ideał prawie zawsze uważana jest własna państwowość. Dopóki jej niema, naród tworzy sobie organy tymczasowe w formie związków i stowarzyszeń, partyj politycznych i t. p.

Czynności wychowawcze, jako świadome i kierunkowe, mogą być wykony-

¹⁾ Socjologia Wychowania I, str. 250.

wane tylko przez grupę zorganizowaną. W nowoczesnym państwie narodowym obejmuje je z natury rzeczy państwo. Tam, gdzie istnieje konflikt między grupą narodową a państwem, jak to miało miejsce na ziemiach polskich podczas zaborów, odpowiednie organizacje w łonie narodu spełniają funkcje wychowawcze, które są jednym z najistotniejszych środków do utrwalenia grupy i do ochrony więzi grupowej wśród warunków niekorzystnych. Znana jest ogólnie doniosła działalność narodowo - wychowawcza związków i stowarzyszeń, tajnych lub jawnych, jak „Polska Macierz Szkolna”, „Towarzystwo Szkoły Ludowej” i t. p.

27. Inne grupy. Grupa genetyczna, t. zn. uzupełniająca się drogą naturalnego przyrostu, zajmuje się z reguły wychowaniem swoich młodych pokoleń. Tylko wtedy może się zrzec tego zadania, jeżeli ono jest spełniane przez inne grupy, stojące do pierwszej w takim stosunku, że włączenie młodych do danej grupy jest dostatecznie zapewnione. Państwo więc może wtedy nie zajmować się wychowaniem, jeżeli to czynią grupy podrzędne: rody, rodziny, gminy, stany w sposób zadowalający dla celów grupowych państwa. Również mała grupa terytorjalna może nie zajmować się wychowaniem, jeżeli to czyni w dostatecznej mierze państwo, jako grupa nadrzędna.

Już wspomnieliśmy o tem, że w pewnych okresach ród lub wielka rodzina stanowi główny podmiot czynności wychowawczych; w imieniu rodu rodzice wychowywali swoje dzieci, a głowa rodu sprawowała ścisły nadzór nad ich działalnością wychowawczą. Podobne czynności kontroli nad wychowaniem, bezpośrednio wykonywanem w rodzinie, lub w organizacji zawodowej, przypadają w pewnych warunkach małym grupom terytorjalnym, a więc gminom. W mieście średniowiecznym prawo miejskie regulowało wychowanie zawodowe i umożliwiało wkroczenie w razie zaniedbania przez rodziców obowią-

ków wychowawczych. W osiedlach wiejskich pewien analogiczny wpływ gromady utrzymywał się jeszcze długo; obecnie jednak, wskutek bezpośredniej ingerencji państw, zanika on wszędzie, a w wielkich miastach i ślad z niego nie pozostał.

O grupach zawodowych mowa była w ust. 7. W pewnych okresach ich działalność wychowawcza była bardzo ożywiona i intensywna. Cechy rzemieślnicze w wiekach średnich i w początku czasów nowożytnych regulowały szczegółowo sposób przygotowania do zawodu, starając się nie tylko o techniczne wykształcenie, lecz niemniej o odpowiednie urabianie całej osobowości. Nie były one wprawdzie, ściśle biorąc, grupami genetycznymi, lecz naogół istniała silna tendencja do rekrutowania nowych adeptów raczej wśród dzieci mistrzów cechowych, niż ludzi z zewnątrz. Obecnie rola wychowawcza grup zawodowych ogromnie zmalała; o ile wogóle istnieje, ogranicza się prawie wyłącznie do strony technicznej. Wyjątek stanowi m. in. wojsko, jako grupa o silnej i bardzo zdecydowanej działalności wychowawczej.

Z innych grup znaczenie wychowawcze dla młodzieży mają głównie te, do których należą osobniki młode. O związkach młodzieży była mowa powyżej. W naszych czasach doniosłe wpływy wychowawcze wywierają organizacje sportowe.

Często mówi się o roli wychowawczej prasy, teatru, kina i t. p. Według naszej definicji wychowania, jako świadomej i kierunkowej działalności, większość wpływów, wywieranych przez te instytucje, nie należy do przedmiotu. Wyjątek stanowią te wypadki, gdy jakaś osoba lub grupa posługuje się owymi wpływami w celach wychowawczych; w tym związku można więc mówić o znaczeniu wychowawczym książek dla młodzieży i t. p. Omówienie tych spraw należy do zakresu tomu III-go „Encyklopedji”.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

Por. także bibliografię do poprzedniego rozdziału.

A. Do ustępu: Rozwój socjologiczny dzieci i młodzieży.

1. WANDA STETNER: Rozwój uczuć społecznych u dzieci. Praca Szkolna 1930, 2.
2. S. BALEY: Psychologia wieku dojrzewania. Lwów, 1931. 3. CH. BÜHLER: Dzieciństwo i młodość. Warszawa, 1933. 4. M. FRIEDLÄNDER: Uspołecznianie się dziecka w wieku przedszkolnym. Życie dziecka, 1933, 7—8.

5. S. N. HARPER: Civic Training in Soviet Russia. Chicago, 1933.

6. HANS BLÜHER: Wandervogel. Geschichte einer Jugendbewegung. Wyd. 5. Prien, 1920. 7. ST. DUNIN BORKOWSKI: Führende Jugend. Berlin, 1920. 8. Vom Gemeinschaftsleben der Jugend. Beitr. z. Jugendforschung, her. v. S. Bernfeld. Leipzig, 1922. 9. NELLY WOLFHEIM: Beobachtungen über das Gemeinschaftsleben im Kindergarten. Ztschr. f. päd. Psych. XVI. 10. K. REININGER: Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät. Wien, 1924. 11. C. BONDY: Die Jugendvereinigungen. Handb. d. Pädag. her. v. Nohl u. Pallat, t. II. 12. L. HETZER-VECERKA: Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit. Qu. u. Stud. z. Jugendkunde H. 5. Jena, 1926. 13. HERMANN BUES: Die Stellung des Jugendlichen zu Beruf und Arbeit. Berlin, 1926. 14. Jugend, die neue Forschungen zur Völkerpsych. u. Soziol. IV, her. v. R. Thurnwald. Leipzig, 1927. 15. CH. BÜHLER: Das Seelenleben der jugendlichen. Jena, 1927. 16. CH. BÜHLER, H. HETZER, B. TUDOR-HART: Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr. Qu. u. Studien z. Jugendkunde H. 5. Jena, 1927. 17. D. KATZ: Gespräche mit Kindern. 1927. 18. TH. HUBER: Die deutsche Jugendbewegung als soziologisches Phänomen. 1929. 19. Jugend und Beruf. Qu. u. Studien z. Jugendkunde H. 8. Jena, 1931.

20. J. VARENDONCK: Recherches sur les sociétés d'enfants. Notes et mém. de l'Inst. Solvay, fasc. 12. 1914.

B. Do ustępu: Środowisko społeczne.

21. Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze, wyd. Z. Mysłakowski. Warszawa, 1928. 22. M. FRIEDLÄNDER: Znaczenie środowiska w wychowaniu. Ruch Pedagog., 1928. 23. S. STENDIG: Współczesna rodzina wielkomiejska w świetle socjologii wychowania. Ruch Pedagog., 1931. 24. ROWID: O środowisku wychowawczem. Ruch Pedagog., 1932. 25. J. KUCHTA: Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego. Kwart. Pedag., 1933.

26. G. DEHN: Grossstadtjugend. Wyd. 2. Berlin, 1922. 27. E. HEYWANG: Das Landkind. Leipzig, 1924. 28. A. BUSEMANN: Die Bedeutung des Milieus für den Zögling. Handb. d. Päd., her. v. Nohl u. Pallat, t. II. 29. O. RÜHLE: Die Seele des proletarischen Kindes. Dresden, 1925. 30. W. POPP: Das pädagogische Milieu. Langensalza, 1928. 31. P. BODE i H. FUCHS: Psychologie des Landkindes. Wyd. 2. Halle, 1928. 32. HILDEGARD HETZER: Kindheit und Armut. Leipzig, 1929. 33. Handbuch der pädagogischen Milieukunde, her. v. A. Busemann. Halle, 1932.

C. Do ustępu: Instytucje wychowawcze.

34. J. CHAŁASINSKI: Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna. Poznań, 1928. 35. J. CHAŁASINSKI: Rodzina i szkoła, a szersze grupy społeczne. Choczwanna, 1929. 36. B. NAWROCZYŃSKI: Uczeń i klasa. Lwów, 1931.

37. J. A. TODD: *The Primitive Family as an Educational Agency*. New York, 1913.
38. C. MENNICKE: *Die sozialen Lebensformen als Erziehungsgemeinschaften*. Handb. d. Päd., her. v. Nohl u. Pallat, t. II.
39. KRUCKENBERG: *Die Schulklasse*, 1926.
40. W. DÖRING: *Psychologie der Schulklasse*. 3 wyd., 1929.
41. E. WALLNER: *Masse und Gruppe im Leben der Schulklasse*. 1930.
42. R. JADOT: *L'école contre la société*. Bruxelles, 1927.

SOCJOLOGJA OŚWIATY POZASZKOLNEJ

napisal

Dr. WOJCIECH GOTTLIEB

WSTĘP

1. **Główne formy wychowania dorosłych.** Obce terminy: pedagog, pedagogia, pedagogika, pedagogiczny, których tak często używamy do określenia spraw i zagadnień wychowania, wskazują już przez samą swoją etymologię, że głównym przedmiotem zainteresowań wychowawczych były od dawna dzieci i młodzież; znaną bowiem jest rzeczą, że wyrazy te pochodzą od greckiego słowa *paidagogos*, oznaczającego „prowadzącego chłopców”. Ale oprócz tego istniały zawsze i istnieją działania wychowawcze, których przedmiotem są osoby dorosłe. Fakt ten jest zupełnie zrozumiały w świetle socjologicznego pojęcia wychowania (str. 442), według którego jest ono celowym przysposabianiem jednostek na członków grupy społecznej. Są grupy, które nie uzupełniają się drogą biologiczną, to znaczy, że dzieci członków grupy nie są zgóry również przeznaczone do takiego członkostwa. Inne grupy dążą do rozszerzania się ponad swój zasięg naturalny, do przyjmowania w swe szeregi jednostek, należących do tychczas do innych grup. Gdzieindziej jeszcze występują zmiany wewnętrzne w strukturze grupy, które mogą wywołać potrzebę urabiania członków grupy w pewnym kierunku. We wszystkich takich wypadkach obserwować można, że grupa przez swoje organy lub instytucje

stara się działać wychowawczo także na dorosłych, a działalność ta będzie tym żywsza, im grupa jest bardziej zwarta i wyżej zorganizowana, lub im silniejsze jest przesilenie, przez które grupa przechodzi.

Wśród przykładów, jakich nam dostarcza zarówno historia, jak i obserwacja współczesnych zjawisk, wyodrębniają się pewne charakterystyczne formy wychowania dorosłych. Jedną z nich przedstawia działalność wychowawcza grup religijnych, zarówno wobec własnych członków dorosłych, jak i wobec innych. Nowe religie w epoce swego powstania i często jeszcze w następującym okresie odznaczają się ogromną siłą ekspansji, i jakkolwiek czynnikiem tej ekspansji bynajmniej nie jest wyłącznie wychowanie, to jednak i ono ma dla niej doniosłe znaczenie. Dzieło misyjne kościołów chrześcijańskich jest właśnie szeroko zakreśloną i intensywną działalnością wychowawczą, skierowaną w znacznej mierze ku dorosłym.

Inną formą wychowania dorosłych jest wychowanie zawodowe. Szczególnie charakterystyczny typ tej formy stanowi wychowanie wojskowe dlatego, że chodzi w niem o rzeczywiste, trwałe urobienie całej osobowości w pewnym kierunku,

a nie tylko o przeniesienie pewnych wiadomości i umiejętności. Ale także w innych wypadkach dążenia wychowawcze są często wyraźne, jak np. w dokształcaniu nauczycieli. Zawodowe wychowanie podejmowane jest bądź w imieniu samej grupy zawodowej, która nie ma sposobności kształcić swych przyszłych członków już w wieku dziecięcym lub młodzieńczym, bądź też z inicjatywy grupy nadrzędnej, potrzebującej ludzi odpowiednio przygotowanych do spełniania określonych funkcji w swoim organizmie.

Zarówno z religijnem, jak i z zawodowym wychowaniem dorosłych wiążą się doniosłe zagadnienia socjologiczne; lecz w istocie swej obie te formy wychowania są jednak wyznaczone przez cele specjalne, którym mają służyć. Zasadniczo inny charakter posiada trzeci typ wychowania dorosłych, obejmujący liczne dzisiaj i wysoko zorganizowane wysiłki, które w Polsce oznaczamy zbiorową nazwą oświaty pozaszkolnej. Mamy tu do czynienia z potężnym ruchem, szeroko rozgałęzionym, rozpowszechnionym we wszystkich krajach cywilizowanych. Charakter tego ruchu jest wybitnie społeczny, zarówno w swoich założeniach i źródłach, jak i w zamiarach i wynikach. Zrozumienie problemów, które powstają przed oświatowcami — a zaznaczyć należy, że ta gałąź wychowania obfituje szczególnie w problemy trudne i gorąco dyskutowane — nie jest więc możliwe bez poznania podstaw socjologicznych oświaty pozaszkolnej.

2. Pojęcie oświaty. Źródła pojęcia oświaty należy szukać w wieku 18-tym, który w historii kultury nosi miano Wieku Oświecenia. Epoka ta wierzyła w cudowną moc rozumu i widziała w kształceniu umysłu niezawodny środek udoskonalenia osobistego. Rozważania społeczne były jej obce; rozum dla filozofów „Encyklopedji Francuskiej” był tylko jeden i ze światła jego korzystać mogli, według ich zapatry-

wania, wszyscy, którzy z natury posiadali odpowiednie zdolności. Posiadanie oświecenia było wartością samo w sobie, wartością przede wszystkim dla danej jednostki. Wygłaszając swoje idee w książkach lub w rozmowach towarzyskich kół wybranych, elita umysłowa 18-go wieku nie odczuwała jednak potrzeby stworzenia jakichś urządzeń dla rozpowszechniania oświaty wśród wszystkich warstw. W owym czasie położono jedynie fundamenty pod organizację elementarnego, powszechnego nauczania dzieci.

W wieku 19-tym zbudziła się wszędzie świadomość, że oświecenie jest nie tylko wartością osobistą, lecz także wartością społeczną. Stan oświecenia, jaki osiągnął człowiek (czyli, jak to teraz nazwano, jego wykształcenie lub „inteligencja”) ma doniosłe znaczenie dla jego stanowiska w społeczeństwie. W potocznym języku słowo „człowiek wykształcony” lub „człowiek inteligentny” oznaczało bardzo często nie tyle wyrobienie jego umysłu lub stopień rozwoju jego osobowości, ile jego przynależność do pewnej warstwy. Stopień oświaty stał się cechą charakterystyczną dla różnych klas społecznych. Było wówczas już rzeczą jasną, że oświata a jest skutkiem przynależności klasowej, funkcją środowiska, z którego jednostka pochodzi. Równocześnie zaś okazało się naodwrot, że oświata, stan oświecenia lub wykształcenia jednostek i grup może stanowić o ich roli społecznej, decydować o ich podniesieniu lub zepchnięciu w skali rang socjalnych. Równocześnie zaś Marx i Engels rozbudowali teorię, według której cała kultura czyli system wartości obiektywnych, których opanowanie jest właśnie celem oświaty, jest tylko „nadbudową” stosunków ekonomicznych, a w szczególności funkcją klasy panującej w danym ustroju gospodarczym.

Na takim tle powstał ruch oświatowy 19-go i 20-go wieku, który w swoich najgłębszych celach jest dążeniem

niem do zmian w stosunkach społecznych.

Dla socjologii nowoczesnej, pojmowanie oświaty jako funkcji społecznej jest rzeczą naturalną. Bliższe uzasadnienie znajduje się w poprzednich rozdziałach (Funkcje twórcze wychowania, str. 464, i Środowisko społeczne, str. 481).

Jeden szczegół jeszcze wymaga wyjaśnienia, który łączy się zresztą dość ściśle z poprzednimi wywodami. Pojęcie oświaty rozszerza się coraz więcej i obecnie nie obejmuje wyłącznie, jak pierwotnie, dziedziny umysłowej, lecz odnosi się do całej osobowości człowieka, może nawet ze szczególnym naciskiem na wychowanie uczuć i woli. Związek jest oczywisty. Człowiek jako istota społeczna nie jest tylko, a nawet nie jest przede wszystkim, istotą myślącą; w wyższej mierze wcho-

dzi tu w grę sfera jego aktywności, na którą działać możemy tylko wtedy, jeżeli kształcenie uchwyci wszystkie dziedziny jego psychiki. Polski wyraz „oświata pozaszkolna” jest zatem za ciasny i nie odpowiada już treści, jaką z nim wiążemy. To nie szkodzi oczywiście nic, jeżeli tylko uświadamiamy sobie rozszerzanie tego pojęcia, jakie zaszło w ciągu stuletniego rozwoju. Jest to bowiem objaw zwyczajny, że pojęcia, utworzone w minionej epoce, zmieniają w dalszym ciągu swoją treść, wskutek czego nowa treść nie zgadza się z dosłownym znaczeniem pierwotnego wyrazu. Inne narody używają przeważnie wyrazów szerszych dla oznaczania tego, co po polsku nazywamy oświatą pozaszkolną. Niemcy mają wyraz *Volksbildung* (kształcenie ludu), Francuzi mówią o wychowaniu ludowym (*éducation populaire*), Anglicy o wychowaniu dorosłych (*adult education*).

ŹRÓDŁA OŚWIATY POZASZKOLNEJ.

3. Demokracja. Teoria demokracji zaczęła swój pochód zwycięski przez kraje cywilizacji zachodniej od czasu rewolucji francuskiej. Głosiła ona, że wszelka władza pochodzi od ludu i że cały naród ma brać udział w jej sprawowaniu. W ciągu 19-go wieku w poszczególnych państwach kolejno, z licznymi nawrotami i wahaniem, wprowadzono formy demokratyczne. Logicznym wnioskiem z tej sytuacji był postulat, by masom, powołanym do wykonywania ważnych funkcji politycznych, udostępniono też wiedzę, któraby je czyniła zdolnymi do spełniania zadań politycznych. Znaczenie wiedzy i kształcenia umysłu dla spraw publicznych oceniano tem wyżej, iż epoka urzeczywistniania demokracji była równocześnie epoką postępu i cywilizacji, który, po upływie fali romantycznej, nawiązując znów do idei oświecenia, uznawał pierwszeństwo ro-

zumu w psychice człowieka i naukę uważał za najważniejszy instrument postępu ludzkiego. Wierzono więc, że oświecenie mas stanie się skutecznym środkiem udoskonalenia demokracji. Kwestja socjalna, oświadczył Carlyle, jeden z ojców tego ruchu, jest przede wszystkim kwestją oświaty.

Istnieje jeszcze drugi związek między ideą demokratyczną a oświatą powszechną, niezależny od względów użyteczności politycznej. Idea ta, konsekwentnie przeprowadzona, wymaga, by wszyscy obywatele mieli równe szanse życiowe pod każdym względem, a więc i w korzystaniu ze skarbów wiedzy i nauki¹⁾. Ponieważ zaś szkoła nie mogła dotychczas spełnić tego zadania w równej mierze dla wszystkich, wyłonił się także z tego punktu widzenia postulat oświaty pozaszkolnej.

¹⁾ Por. także Enc. Wych., str. 461.

Istotnie, oba te motywy miały wpływ na powstanie ruchu oświatowego. Początki tego ruchu w większości krajów noszą wyraźne znamiona tego źródła, co występuje szczególnie w organizacji oświatowej angielskich uniwersytetów (*university extension*) od 1854 r., lub w pracy niemieckiego towarzystwa szerzenia oświaty (*Gesellschaft für Verbreitung der Volksbildung*, założonego w r. 1871). Cechami tego kierunku są, zgodnie z jego teorią: dążenie do działania na możliwie szerokie masy, oraz silne podkreślanie momentu umysłowego, szerzenia wiedzy. Jako główne środki stosowano przede wszystkim wykłady publiczne i biblioteki. Ta forma oświaty utrzymała się w licznych organizacjach aż do naszych czasów, obok innych młodszych form, polegających na odmiennej ideologii i wywodzących się z odmiennych sił społecznych.

Jest rzeczą znamioną, że organizacja ruchu oświatowego demokratycznego nie była dziełem politycznie zorganizowanej demokracji. Nawet w krajach zdecydowanie demokratycznych, jak Anglja i Francja, państwo jako takie nie brało w niej udziału, a naogół zachowywało w najlepszym razie stanowisko życzliwej neutralności. Rządy demokratyczne zadawały się rozbudową szkolnictwa powszechnego, widząc w tem dostateczne spełnienie swoich zadań oświatowych. Również demokratyczne partje polityczne (z wyjątkiem partyj socjalistycznych, o których jeszcze będzie mowa) nie zajmowały się oświatą pozaszkolną. Jedyną instytucją publiczną, która przyczyniła się w znacznej mierze do urzeczywistnienia pierwszych poczynań oświatowych, był uniwersytet. Pozatem organizatorami ruchu byli poszczególni działacze, skupiający się w wolnych związkach. Uznawano tę niezależność często, zwłaszcza w Niemczech, jako istotną cechę właściwej organizacji oświaty, o czym świadczy nazwa „wolna oświata” (*freies Volksbildungswesen*), używana przez

oświatowców niemieckich. Fakty te wskazują na to, że od samego początku, może poczęści podświadomie, prócz ideologii demokratycznej, jeszcze inne czynniki wpływały na rozwój ruchu oświatowego.

4. Ruch narodowy. Po rozluźnieniu i zniszczeniu dawnych więzi, jakimi ustrój stanowy i wspólnota religijna jednoczyły społeczeństwo, ujawniła się wszędzie tęsknota za nową wspólnotą, któraby mogła zastąpić dawną. Na tem *idea narodu* nabrała głębszego i pełniejszego znaczenia, niż w przeszłości. Odtąd naród miał być tą zbiorowością, w której przechowuje się i odradza nieustannie cały skarb wartości kulturalnych, w której kształtuje się wola społeczna. Do narodu należeć powinny nie tylko klasy uprzywilejowane, lecz wszystkie warstwy ludności miały brać pełny i czynny udział w życiu narodowym. Teorie narodowe, najpierw sformułowane przez romantyzm, zostały w ciągu 19-go wieku rozwinięte i rozszerzone. Były one wyrazem silnego wewnętrznego rozrostu i skrzepnięcia grup narodowych, trwającego z niezmiennem natężeniem aż do czasów obecnych. Oczywiście, ruch narodowy odznaczał się szczególnym nasileniem tam, gdzie, jak w Polsce, grupa narodowa nie posiadała politycznej niepodległości i warunków swobodnego rozwoju.

Obserwacja życia pokazała jednak, że ideał jedności wewnętrznej i spójności narodowej daleki jest od urzeczywistnienia. Między klasą uprzywilejowaną a proletariatem była przepaść, która prawie uniemożliwiła wzajemne porozumienie. Również głębokie różnice dzieliły wieś od miasta. To, co dla warstw wykształconych stanowiło najwyższe wartości narodowe: poezja i sztuka, zdobycze myśli, tradycje historyczne — było obce i obojętne dla robotnika i chłopca. Nawet obyczaje codziennego życia i potoczny sposób wyrażania się różniły się zasadniczo. Brakło poprostu wspólnego języka, któryby ułatwił porozumienie

wzajemne i stworzył warunki prawdziwej spójni narodowej.

Tu leży drugie źródło ruchu oświatowego, powstałego w końcu ubiegłego stulecia. Pionierzy tego ruchu przejęci byli głęboką troską o jedność narodu i skierowywali najlepsze swoje wysiłki ku temu, by wypełnić przepaść między klasami i budować mosty porozumienia pomiędzy nimi. Donioślejsem, niż gdzieindziej, było to zadanie w narodach ujarzmionych; tam bowiem wychowanie publiczne dzieci i młodzieży kierowane było przeważnie ręką obcą. Stąd zrozumiałe staje się ogromne znaczenie, jakie miał dla naszej sprawy narodowej ruch oświatowy w Polsce pod zaborami. Organizacje oświaty, tajne i jawne, jak Polska Macierz Szkolna, Towarzystwo Szkoły Ludowej, Towarzystwo Czytelni Ludowych, były niezbędnymi narzędziami pracy dla dobra narodu.

Ale także w krajach, gdzie naród posiadał własną państwowość, ruch oświatowy stale był zasilany z tego samego źródła. Nie należy jednak utożsamiać pracy oświatowej z polityczną akcją nacjonalistyczną; stronnictwa skrajnie nacjonalistyczne nie prowadziły naogół żywej działalności na polu oświaty, a oświatowcy przeważnie nie należeli do tych obozów. Ale wpływ idei narodowej jest jasny i udowodniony licznymi świadectwami. Wyraźnie powiada Walter Hofmann, jeden z czołowych oświatowców niemieckich, słynny organizator czytelnictwa i bibliotek powszechnych, że „oświata dorosłych jest wychowywaniem narodu do jedności”.

5. Walka klas. Na zupełnie innym tle wyrósł ruch oświatowy w środowisku proletariatu. Klasa ta wytworzyła pod wpływem doktryny Karola Marxa teorię o walce klas, jako konieczności dziejowej. W konsekwencji dążenia do wzajemnego zbliżenia klas pozostały obozowi temu obce. Marksisci uznawali również istnienie ogromnych różnic wykształcenia na niekorzyść proletariatu,

lecz wniosek, jaki wyciągnęli z tego twierdzenia, był zupełnie odmienny. Według ich przekonania, kultura warstwy uprzywilejowanej, chociaż bezwątpienia wyżej rozwinięta od kultury proletariackiej, znajduje się jednak na fałszywej drodze i jest skazana na bliski zanik. Czerpanie w tym źródle może być zatem tylko szkodliwe dla proletariatu, tem bardziej, że osłabiałoby rozmach bojowy tej klasy. Zadaniem oświaty proletariackiej jest, według tych zapatrywań, utworzenie z elementów nauki i kultury mieszczańskiej nowej kultury proletariackiej, niezależnej od tamtej, a wzmacniającej warstwę robotniczą w walce z klasami posiadającymi.

Szczególnie skrajnie rozwijał się ten prąd w Niemczech. Cytujemy słowa jednego z czołowych oświatowców socjalistycznych przed wojną, wygłoszone na zjeździe robotniczych wydziałów oświatowych w r. 1913: „Nam chodzi o to, by wzmocnić naszą klasę do walki i uczynić ją dojrzałą do przejęcia władzy i do kierowania produkcją. Kładziemy nacisk na ujawnianie sił socjalnych i ekonomicznych także w sztuce i literaturze, w technice i w naukach przyrodniczych — a do spełnienia tego zadania nawet najbardziej uczony profesor burżuazyjny jest niezdolny. Chcemy wytłumaczyć naszym słuchaczom, że wszelka kultura umysłowa jest ostatecznie tylko skutkiem i odzwierciedleniem materialnych warunków produkcji, oraz ustroju społecznego, wynikającego z tych warunków”¹⁾. W imię takich teorii odrzucano wszelką współpracę z innymi gałęziami oświaty i utworzono własny, bardzo potężny ruch oświatowy, stojący oczywiście w ścisłym związku z akcją polityczną. Dopiero później, po wojnie, doszło wielokrotnie do pewnego zbliżenia obu kierunków. W innych krajach przeciwieństwa były mniej krańcowe. Jean Jaurès, jeden z przywódców socjalistów francuskich, oświadczył:

¹⁾ Wiese (9), str. 365.

„Naród jest skarbcem geniusza ludzkiego; nie wolno proletariatu rozbijać tego bezcennego naczynia kultury”¹⁾). Lecz pewna nieufność do oświaty „burżuazyjnej” i „akademickiej” występowała prawie wszędzie, i w ten sposób walka klas wywierała doniosły wpływ na ruch oświatowy.

6. Izolacja jednostki. Rozluźnienie więzi społecznych, tak charakterystyczne dla społeczeństwa nowoczesnego, doprowadziło do niespotykanej w historii izolacji jednostki. Podział pracy, przyjęty w gospodarstwie kapitalistycznym, odzielił przedewszystkiem człowieka od jego dzieła. Dawny rzemieślnik cieszył się swoim własnym dziełem. Nie chodziło mu o pośpiech, ani też o pobicie konkurenta, lecz o doskonałość wykonania. To, co wyrabiał, przeznaczone było zgóry dla znanych mu osób, z którymi pozostawał często w bliskich stosunkach. Teraz robotnik przez całe życie wyrabia jakąś część maszyny, której nigdy nie widzi jako całości. A nawet jeżeli robi przedmioty całe, to nie wie, kto ich będzie używał, komu będą służyły. Praca jego stała się bezosobowa, często bezduszną. I tak samo bezosobowe jest całe życie w typowym przebiegu wielkomiejskim. Stosunek pracownika do pracodawcy już dawno nie opiera się na uczuciach i obowiązkach wierności z jednej, opieki i odpowiedzialności z drugiej strony. Pracodawcą przeważnie wogóle nie jest żadna osoba, lecz abstrakcja jakaś: firma, koncern, spółka akcyjna. Czyś to też przypadkowe są stosunki, jakie się nawiązuje z innymi osobami, z sąsiadami, którzy nieustannie się zmieniają, z towarzyszami zabawy, z którymi zwykle nic głębszego nas nie łączy.

Wielu ludzi odczuwało i odczuwa próżność takiego życia bez kierunku, bez treści. Ale tylko nielicznym jednostkom dane jest zdobyć drogę i wydobyć treść życia z własnych sił. Po większej części człowiek może je znaleźć tylko jako

członek swojej grupy, żyjąc jej życiem i poddając się jej prawom. Tak było w średniowieczu, gdy Kościół, miasto i cech obejmowały całe życie mieszczanina w żelazne karby swoich obyczajów i tradycji, a zarazem przytulały go do swego łona i owijały ciepłem swej wspólnoty. Brak takiej wspólnoty we współczesnym społeczeństwie stał się dla wielu tragedją duchową, i z tęsknoty za nią zrodziły się silne prądy, dające dzisiejszym wysiłkom oświatowym znamienne zabarwienie. Dzisiejsze tendencje ruchu oświatowego kładą mocny nacisk na tworzenie zespołów, ściśle z sobą związanych węzłami, jakie tworzyć mogą wspólne zainteresowania, wspólna praca i wspólne cele. Tendencje te rozumiemy jedynie na tle owego rozluźnienia spójni społecznej, owej izolacji jednostki, która wynikała z przemian społecznych ostatniego stulecia.

7. Regionalizm. W poszukiwaniu nowej spójni społecznej w niektórych kołach starano się opierać na mniejszych zespołach terytorjalnych. Kierunek taki zaznaczał się w środowiskach wiejskich, gdzie stare tradycje nie wymarły jeszcze zupełnie, wówczas, gdy rozpoczynający się zanik tych tradycji i wtargnięcie obyczajów odmiennych ze środowiska wielkomiejskiego groziły rozbiciem starego społeczeństwa. Oznaczamy tę tendencję nazwą regionalizmu. I tutaj więc, jak w proletariacie, mamy do czynienia z dążeniami do wyodrębnienia się, do stworzenia oddzielnych ognisk kulturalno-społecznych. Ale istnieją głębokie różnice. Bo gdy w proletariacie spostrzegamy przeważnie zerwanie z wszelką tradycją, to dla ruchu oświatowego wiejskiego charakterystyczny jest właśnie konserwatyzm, który chce zachować możliwie treść dawnej kultury regionalnej, zwyczaje i obyczaje, stroje, obrzędy, gwarę, w tym celu, by razem z niemi odżyła także dusza zbiorowa, z której one wypłynęły. Niema też żadnego przeciwieństwa między tym kierun-

¹⁾ Wiesse (9), str. 377.

kiem oświaty wiejskiej a ideałem narodowym. Dla regionalizmu kultura miejscowa i grupa, która ją wytworzyła, są składnikami kultury narodowej i społeczeństwa narodowego. Wartość regionalizmu polega według tych zapatrywań na tem, że zespół regionalny ze swoją odrębną kulturą jest zespołem kulturalnym *w i d o c z n y m, b l i s k i m*. Łatwiej więc wzbudzić uczucie społeczne najpierw w takim ciśniejszem kole, w którym jeszcze trwają ślady dawnej wspólnoty, a dopiero na nich, jak na mocnym fundamencie, budować świadomość narodową i państwową.

Wpływy regionalizmu są widoczne w ruchu oświatowym wiejskim wszystkich prawie krajów. Wzorem dla tego ruchu stał się duński uniwersytet ludowy, dzieło *G r u n d t v i g a*. Również w współczesnej pracy oświatowej w Polsce zagadnienie regionalizmu zajmuje poważne miejsce.

8. Wpływy religijne. Między źródłami oświaty dorosłych nie można pominąć wpływów grup religijnych. Działalność wychowawcza należy do istoty tych grup, i idea religii obejmuje, jako jeden ze swych celów, bliskie zespolenie

wszystkich wyznawców. Jasne więc jest, że dążenia nowoczesnego ruchu oświatowego znalazły dużo zrozumienia w sferach religijnych. Bez ich współdziałania nigdy nie doszłoby do skutku wspaniałe dzieło oświatowe w Anglii, któremu przypisywać należy znaczenie pionierskie. Również działalność Grundtviga, twórcy duńskich uniwersytetów ludowych, miała tło religijne. Ogromnie rozgałęziona i intensywna jest praca oświatowa katolików niemieckich. Również większość oświatowców polskich podkreśla chrześcijańską podstawę swej działalności. Jest to zupełnie zrozumiałe. Ponieważ osłabienie życia religijnego mas wpłynęło najsilniej na rozluźnienie struktury społecznej, przeto ruch oświatowy, który dąży do wzmocnienia wspólnoty, nawraca chętnie do tradycji religijnych. Wspólną też jest metoda, którą religija, zarówno jak oświata, chcą przeciwdziałać siłom odśrodkowym w społeczeństwie; droga ta wiedzie przez wspólność światopoglądu do wspólnoty w znaczeniu społecznym. Odmienne przykłady dążenia do wspólnoty na podstawie światopoglądu zdecydowanie antyreligijnego mamy w oświacie socjalistycznej, zwłaszcza bolszewickiej.

MORFOLOGJA OŚWIATY POZASZKOLNEJ.

9. Oświatowcy. Początki oświaty pozaszkolnej nie miały nigdzie charakteru instytucji, utworzonej przez zorganizowane grupy. Oczywiście istniał zawsze związek między oświatą a pewnymi zjawiskami życia zbiorowego, jak np. demokracją, nacjonalizmem, religją; związek ten staraliśmy się w poprzednich ustępach przedstawić. W wielu innych wypadkach analogicznych dzieje się tak, że zespół lub grupa, w której dany prąd uosabia się, powołuje do życia urządzenie społeczne, mające służyć jej celom. Tak np. państwo nowoczesne zorganizowało szkolnictwo, partje polityczne utworzyły swoją własną prasę, Kościo-

ły rozbudowały sieć stowarzyszeń religijnych. Inaczej rzecz się miała przy powstaniu ruchu oświatowego. Inicjatorami jego byli przeważnie poszczególni ideologowie lub małe koła ludzi, przejętych swymi ideałami. I tak ma się rzecz przez czas dalszego rozwoju ruchu oświatowego i, w znacznym stopniu, aż do dnia dzisiejszego. Ludzie ci łączyli się w związki, poświęcone wyłącznie sprawom oświaty, i pozostawali naogół tylko w luźnych stosunkach z organizacjami o innych celach. W tych więc ramach wykonywano ogromną część pracy. Można słusznie mówić o daleko idącej *a u t o n o m j i* ruchu oświatowe-

go w stosunku do innych grup. Oczywiście okoliczność ta zaważyła bardzo na kierunku i rozwoju tego ruchu; na niej polega postulat t. z. n e u t r a l n o ś c i o ś w i a t y.

Przykłady takiej wolnej formy organizacyjnej znajdują się we wszystkich krajach. Należą tu wielkie przedwojenne towarzystwa oświatowe w Polsce, niemieckie Towarzystwo szerzenia oświaty (*Gesellschaft für Verbreitung der Volksbildung*) i Akademia Humboldta (*Humboldt - Akademie*), angielskie kolegia robotnicze (*Labour Colleges*), kluby robotnicze (*Working Men's Clubs*) i osiedla oświatowe (*Settlements*), francuskie uniwersytety ludowe (*Universités populaires*) i wiele innych. Szczególnie znamienny jest rozwój słynnych d u Ń s k i c h u n i w e r s y t e t ó w l u d o w y c h, dzieła jednego duchownego protestanckiego, Grundtviga, stojącego w jawnej opozycji do swego Kościoła z powodu odmiennych poglądów na sprawy dogmatyczne i ustroju kościelnego. Tam każdy poszczególny uniwersytet ludowy cieszy się do dziś prawie nieograniczoną niezależnością organizacyjną. Nawet budynki, w których odbywa się praca tych zakładów, są przeważnie własnością każdorazowego kierownika.

Jaskrawy wyjątek stanowi ruch oświatowy socjalistyczny, który od samego początku był tylko emanacją organizacji politycznej i zawodowej proletariatu.

Ciekawy rozwój przedstawia polska oświata pozaszkolna doby powojennej, której ster objęła bezsprzecznie największa organizacja zawodowa nauczycieli, Związek Nauczycielstwa Polskiego. W tym wypadku widzimy zwrot ku „zawodowości” oświaty pozaszkolnej.

11. Uniwersytety a oświata. Jedną z zorganizowanych instytucji publicznych czyni wyjątek od reguły „niezależności oświaty”. Jest nią uniwersytet. Już w początkach ruchu oświatowego w Anglii uniwersytety brały w nim

udział. Wydano wówczas hasło „rozszerzenia uniwersytetu” (*university extension*), które znalazło rzeczywistnienie nie tylko w Anglii, ale prawie we wszystkich krajach. Z początku wyniki tego kierunku ograniczały się do urządzania wykładów, przystępnych dla wszystkich, i w tem stadium zatrzymano się też w wielu miejscach. Ale gdzieindziej, a najbardziej w Anglii, zadanie rozszerzenia uniwersytetu zostało znacznie głębiej zrozumiane i lepiej zrealizowane.

Na pierwszy rzut oka może się wydawać dziwnym, że właśnie uniwersytet, najwyższa instytucja społeczna dla spraw wykształcenia i nauki, uważał się za powołany do szerzenia oświaty wśród mas ludowych, a więc na poziomie z natury rzeczy nieporównanie niższym, od tego, który cechuje zwykłą działalność uniwersytetu. Rozpatrzenie zmian, jakie zaszły w stanowisku społecznym uniwersytetu, może przyczynić się do wyjaśnienia tego zjawiska.

Uniwersytet średniowieczny, jak już wskazuje sama nazwa, był instytucją o celach ogólnych, uniwersalnych. Zadanie jego polegało na przechowywaniu skarbu wiedzy społeczeństwa chrześcijańskiego i podawaniu go przyszłym pokoleniom. Dopiero na drugim planie stało zadanie przygotowywania fachowego pewnej grupy członków społeczeństwa, powołanych do ważnych funkcji. Między tymi zaś przeważną część stanowili duchowni, przedstawiciele Kościoła, w którym łączyło się całe społeczeństwo i jego kultura. Tak więc centralne stanowisko uniwersytetu średniowiecznego, jako ośrodka wykształcenia dla wszystkich warstw, było mocno określone.

Wskutek szeregu powolnych i kolejnych przemian, uniwersytet utracił takie stanowisko w wieku 19-tym. Zadaniem jego było już wówczas, prócz pracy naukowej, badawczej, prawie wyłącznie p r z y g o t o w a n i e d o w y ż s z y c h f u n k c y j z a w o d o w y c h. Wskutek wielkiej różnorod-

ności poszczególnych dziedzin i braku jakiejś nauki centralnej, uniwersytet nie stanowi już jednej całości, lecz właściwie jest tylko sumą licznych specjalnych wyższych uczelni fachowych, dość luźno i tylko zewnętrznie ze sobą związanych. W ten sposób łączność uniwersytetu ze społeczeństwem, jako całości, została przerwana; i jakkolwiek autorytet jego w kołach burżuazji i inteligencji (która przeważnie w murach jego otrzymała swoje wykształcenie) był jeszcze bardzo wielki, w innych warstwach patrzono na uniwersytet obojętnie albo wrogo.

W tej sytuacji niektórzy z nauczycieli uniwersyteckich uświadomili sobie obowiązki, jakie nakłada na uniwersytet jego tradycyjne stanowisko, jako centralnej i uniwersalnej instytucji społecznej w sprawach wykształcenia i oświaty, niezależnej od potrzeb fachowych pewnych zawodów. Uświadomienie takie rośło i doprowadziło, zwłaszcza w Anglii, do głębokich zmian w roli uniwersytetu, jako ośrodka oświatowego, a rozwój ten napewno nie jest jeszcze skończony. Wyrazem tej zmienionej roli są angielskie kolegia robotnicze, wchodzące w skład uniwersytetów, lub uniwersyteckie zespoły pracy (*university tutorial class*), które się tworzą, jeżeli 32 ludzi, bez względu na ich wykształcenie, wyraża życzenie studjowania pewnego przedmiotu przez trzy lata. Jeszcze głębsze przeobrażenie, jakiego doznały uniwersytety sowieckie, wymagają obszerniejszego omówienia, które zamieszczone będzie w III t. „Enc. Wych.”.

Z tego punktu widzenia staje się zrozumiała nazwa „u n i w e r s y t e t l u d o w y”, używana najpierw przez Grundtviga w Danji i pod wpływem jego dzisiaj wszędzie rozpowszechniona. Placówki oświatowe tego typu nie mają nic wspólnego z uniwersytetem takim, jakim go znamy z 19-go i 20-go wieku, lecz nawiązują właśnie do tradycji uniwersalistycznej, której uniwersytet zawdzięcza swoją nazwę. Chcą one kształ-

cić nie fachowca, lecz człowieka i członka społeczeństwa, i w ten sposób tworzyć wspólną podstawę, na której połączyć się mogą rozerwane i zwaśnione grupy i klasy.

12. Oświata ekstensywna i intensywna. W oświacie pozaszkolnej obserwujemy dwie formy, które różnią się między sobą już zewnętrznie liczebnością zespołów, biorących udział w każdej poszczególniej imprezie oświatowej. Nazywamy je, według przyjętej i często w dyskusji używanej terminologii, oświatą ekstensywną i intensywną.

O ś w i a t a e k s t e n s y w n a zwraca się bezpośrednio do mas. Typową jej metodą jest wykład. Dąży ona do tego, by na wykładzie obecna była możliwie wielka ilość osób. Także przy innych rodzajach pracy, np. w bibliotekach, w świetlicach, na przedstawieniach teatralnych i artystycznych nacisk kładzie się na zainteresowanie i wciągnięcie jak najszerszych sfer. Natomiast nie stara się oświata ekstensywna w swej czystej formie o nawiązanie bliższego kontaktu z uczestnikami, o zorganizowanie ich, o stworzenie grup lub zespołów, związanych ze sobą silniejszą jakąś spójnią. Taką przeważnie była praca oświatowa w pierwszym okresie swego działania, ale i dzisiaj tego rodzaju formy pracy są jeszcze dość częste.

Obok niej jednakowoż coraz więcej się przyjmuje i rozpowszechnia forma inna, o ś w i a t a i n t e n s y w n a. Charakterystyczną jej cechą jest praca w małym zespole. Uczestnicy takiego zespołu łączą się na czas dłuższy, nawiązują między sobą i z kierownikiem lub kierownikami stosunki bliskie tak, że tworzą prawdziwe grupy społeczne o wyraźnym obliczu. W miarę możliwości urządza się takie zespoły nawet w formie internatu, ażeby przez wspólne życie wzmocnić spójnię zespołu. Historycznie początki oświaty intensywnej wiążą się z duńskim uniwersytetem ludowym Grundtviga.

Nawet w krajach o rozwiniętym ruchu oświatowym oświata ekstensywna nie osiąga więcej, niż jeden procent dorosłych. Zasięg oświaty intensywnej jest z natury rzeczy jeszcze mniejszy liczebnie, lecz zato dąży ona do rozszerzania swoich wpływów drogą pośrednią.

13. Oświata pozaszkolna a dobór społeczny. Z idei oświaty pozaszkolnej wynika, że nie ma ona być środkiem podniesienia pewnych jednostek do wyższych warstw społeczeństwa lub do wyższych stopni w ich zawodzie. Głównym bowiem jej celem społecznym jest *z b l i ż e n i e k l a s*, podzielonych wskutek różnic poziomu kulturalnego. Temu celowi służy zarówno oświata ekstensywna, jak i oświata intensywna. Praca oświatowa ma podnosić uczestników, ale nie wyrwać ich ze swego środowiska, jak trafnie formułuje tę zasadę statut *Ruskin College* w Oxfordzie. Istotnie statystyka potwierdza, że wypadki indywidualnej kariery społecznej, osiągniętej dzięki oświacie pozaszkolnej, należą do wyjątków.

A jednak oświata dokonywa pewnego doboru, zwłaszcza oświata intensywna, która ogniskuje się w małych zespołach. Tylko cel i kierunek tego doboru jest inny. Nowicki¹⁾ określa go jako „wychowanie wybitniejszych jednostek z ludu, by stać się mogły duszą nowej opinii gromadzkiej”, a Rosenstock²⁾ nazywa zespół oświatowy komórką, która ma stać się czynnikiem, kształtującym społeczeństwo. Można by mówić o pośredniej metodzie działania oświaty intensywnej; chodzi jej o kształcenie przodowników, którzy, pozostając w swojej klasie, mogą skutecznie pracować nad ogólnym podniesieniem jej poziomu. Formy ekstensywne oświaty służą wtedy jako pierwsze sito, gdzie pozostają ci, którzy dzięki swoim zdolnościom, skłonnościom i zaletom charakteru prze-

znaczani są do roli „przodowników” oświatowych i społecznych.

14. Stosunek społeczny w oświacie pozaszkolnej. W analizie socjologicznej stosunku wychowawczego (str. 446) stwierdziliśmy, że jest to stosunek nieodwracalny, pokrewny stosunkowi opieki silniejszego nad słabszym. Czy można to samo powiedzieć o stosunku społecznym, istniejącym w oświacie dorosłych? Odpowiedź na to pytanie będzie różna, zależnie od różnych typów pracy oświatowej, przyczem odda nam dobre usługi klasyfikacja, stosowana przez Niesiołowskiego¹⁾.

Niesiołowski rozróżnia trzy typy pracy oświatowej. W pierwszym podmiot jest odrębny od przedmiotu; w drugim podmiot jest równocześnie przedmiotem; trzeci obejmuje organizację środków pomocniczych. Pierwszy typ nazywa autor także *o p i e k ą k s z t a ł t u j ą c ą*. Należą tu wszelkie instytucje i imprezy, w których członkowie klas wykształconych starają się rozszerzyć posiadane przez siebie wartości kulturalne wśród warstw, pozbawionych tych wartości. Oświata ekstensywna w swoich dawniejszych formach przeważnie odpowiada właśnie temu typowi. Przesłanką takiej oświaty jest wiara oświatowców w bezwzględną wartość tych dóbr kulturalnych, których udzielać pragną innym.

Otóż ta wiara została w dalszym rozwoju pracy oświatowej silnie zachwiana, a to przede wszystkim wskutek rozważań społecznych. Coraz jaśniej uświadamiano sobie, że wszelka kultura jest funkcją życia społecznego i że staje się czymś martwym, jeżeli wyrwa się ją z podłoża, z którego wyrosła. Rozumiano też coraz lepiej, że poszczególne gałęzie kultury, wiedzy i sztuki muszą tworzyć jednolitą całość, jeżeli mają być czymś żywym i płodnym. Ci

¹⁾ Polska Oświata Pozaszkolna, rok 2, str. 337.

²⁾ Bulletin of the World Association for Adult Education XLIV.

¹⁾ Andrzej Niesiołowski, *Formy i metody pracy oświatowej. Próba klasyfikacji i analizy socjologicznej*. Warszawa, 1932.

zaś z pośród klasy wykształconej, którzy głębiej zajmowali się zagadnieniami oświaty, doszli do przekonania, że tej jednolitości brak także kulturze ich własnej klasy, że nie tworzy ona zważonego, powszechnie uznanego poglądu na świat. W konsekwencji musieli odrzucić myśl prostego przeniesienia tej kultury na warstwy, które jej nie posiadają nie tylko dlatego, że przeniesienie mechaniczne dóbr kulturalnych, bez wewnętrznego zespalania się i wrastania w podłoże społeczne tych warstw, jest niemożliwe, ale także dlatego, że odczuwali niedomagania kulturalne swej własnej klasy i szukali na nie lekarstwa.

Z takich założeń wyszedł drugi typ oświaty, w którym według wyrażenia Niesiołowskiego podmiot jest równocześnie przedmiotem, czyli *t y p o ś w i a t o w y s a m o w y c h o w a w c z y*, charakterystyczny dla najżywszych prądów oświaty dzisiejszej. Właściwą metodą tej formy oświaty jest *p r a c a z e s p o ł o w a*, w której mała grupa ludzi, łaknących dóbr kulturalnych, jednoczy się z przodownikiem, którego wykształcenie daje mu możliwość pomagania towarzyszom w ich dążeniach. Ale stosunek nie jest jednostronny. Opiszemy go słowami D. E. Fuchsa z artykułu „Oświata pozaszkolna i wspólnota życiowa”:

„Każda godzina pracy oświatowej musi być wspólną lub szukaniem wspólnoty. Cokolwiek nauczający rozpatruje, czy jakiś przedmiot nauki abstrakcyjnej, czy kwestję życia codziennego, poetę czy artystę, czy życie przeszłości — on sam musi rozpatrywać rzecz wraz ze słuchaczami, tak jak rozpatrywałby ją w domu ze swoimi dorastającymi dziećmi. Razem rozpatrywać — to wspólnota życiowa... Dopiero wtedy, gdy takie badanie staje się wspólną, promieniującą z osobowości przodownika siły życiowe, wtedy dopiero wznoszą się w duszach towarzyszy wartości istotne, wykształcenie prawdziwe... Oświata musi być wspólną, nie da-

waniem zgóry, lecz duchowem spotkaniem, wzajemnym nauczaniem i uczeniem się, przekształcaniem życia”¹⁾.

Zgodnie z takim pojmowaniem oświaty określa swoje zadanie angielska *Adult School*, nazywając się „szkołą, w której wszyscy są nauczycielami i wszyscy uczniami, wspólną utworzoną dla wzajemnej pomocy w kształceniu i ćwiczeniu się w sztuce życia”.

A więc nie patronat wykształconych oświatowców nad niekulturalną masą, lecz *w s p ó l n e s z u k a n i e n o w y c h d r ó g* — tak określić można ideał oświaty. Oświata przekracza dziedzinę wychowania i staje się siłą społeczną, opartą na stosunku życiowej wspólnoty.

15. Niektóre wnioski. Wiele z haśleł, dominujących we współczesnej pracy oświatowej, uzyskuje z przedstawionego w poprzednim ustępie stanowiska właściwe wyjaśnienie. Przede wszystkim zrozumiemy teraz różnicę oświaty *b i e r n e j* i oświaty *c z y n n e j*. Gdy tamta zadowala się dążeniem do dawania masom udziału w kulturze narodu, lub raczej wyższych warstw narodu, to oświata czynna chce przetwarzać, wraz z jednostkami, również i istniejącą kulturę według potrzeb ich warstwy. Czynną być musi zarówno postawa poszczególnych uczestników wobec materiału rozpatrywanego, jak i postawa całego ruchu wobec istniejącego ustroju społecznego. Oświata dzisiejsza jest ruchem o tendencjach *s p o ł e c z n i e r e f o r m a t o r s k i c h*.

Stąd również otrzymuje trafne oświetlenie zagadnienie *h e t e r o n o m j i* i *a u t o n o m j i* w oświacie. Odnosi się ono zarówno do stosunków wewnątrz zespołu oświatowego, jak i do organizacji ogólnej oświaty. Jeżeli już w wychowaniu dzieci i młodzieży przymus jest źródłem wątpliwej wartości, to w zespole oświatowym, urządzonym według zasady wspólnoty, wszelki przymus musi być

¹⁾ Wiese (9), str. 226 i 238.

zasadniczo wykluczony. Plan pracy i regulamin współżycia muszą się zrodzić ze wspólnej woli uczestników, przodownik zaś działać powinien wyłącznie przykładem. W praktyce mogą powstać trudności, o których np. ciekawie wspomina Fr. Seefeld w artykule „Swoboda i przymus w uniwersytecie ludowym”¹⁾. Ale zato zespół oświatowy może stać się laboratorium udoskonalonych stosunków społecznych i, jak dowodzą liczne doświadczenia, rolę tę spełnia wielokrotnie z powodzeniem.

Również regulowanie pracy oświatowej z zewnątrz nie jest dla niej korzystne; najlepiej rozwija się ona w możliwie zupełnej autonomii. Biurokracizm i mechanizacja, które są normalnymi skutkami organizacji przez czynniki nadrzędne, nie zgadzają się z zasadą towarzyskości i z ideą wspólnoty. To też większość oświatowców nie uważa bezpośredniego zorganizowania pracy oświatowej przez państwo za wskazane, jakkolwiek przyznać trzeba, że zdania są pod tym względem podzielone. W praktyce szereg państw zupełnie nie wtrąca się do spraw oświaty pozaszkolnej, jak Belgja i Holandia; niektóre udzielają pomocy i sprawują kontrolę formalną, np. Wielka Brytania, Niemcy (w każdym razie do przewrotu Hitlera), a także Polska; natomiast w Czechosłowacji i w Rosji oświata została upaństwowiona. Inną zupełnie sprawą jest znaczenie oświaty dla państwa; może ją ma na myśli E. Nowicki, gdy twierdzi, że zagadnienie oświaty pozaszkolnej jest przede wszystkim zagadnieniem państwowym²⁾. Sprawy te są jednak płynne i znalezienie właściwego stosunku państwa do oświaty pozaszkolnej będzie zadaniem przyszłości.

Wreszcie, z istoty stosunku społecznego w oświacie pozaszkolnej wynika

¹⁾ Polska Oświata Pozaszkolna, 1931, str. 10.

²⁾ Polska Oświata Pozaszkolna, 1928, str. 141.

postulat poznania środowiska i dostosowania do niego programu pracy. Jeżeli postawa uczestników ma być czynna, jeżeli celem tej pracy ma być wzajemne przenikanie i wspólne rozwijanie elementów kulturalnych różnych warstw, jeżeli zespół oświatowy ma stać się wspólnotą — praca musi bezwarunkowo wiązać się z warunkami społecznymi, ekonomicznymi i kulturalnymi środowiska, w którym się odbywa. Kardynalnym błędem niektórych starszych kierunków oświatowych było właśnie zapoznanie tej zasady, dążenie do szerzenia jakiejś abstrakcyjnej „oświaty”. Dzisiaj potrzeba studjów środowiskowych dla skuteczności pracy oświatowej jest ogólnie uznana. Nietylko oświata w mieście, wśród robotników przemysłowych, różni się zasadniczo od oświaty wiejskiej, ale i różnice regionalne są starannie uwzględnione. Samo badanie środowisk doznało silnego rozwoju ze strony oświatowców.

16. Wyniki społeczne oświaty. Wdzieliśmy, że źródła ruchu oświatowego leżą przeważnie na polu społecznym, i że główne cele oświaty mają często charakter śmiałych i głęboko reformatorskich ideałów. Dąży ona bowiem do utworzenia mocniejszej spójni, bądź w imię wielkiej grupy narodowej czy państwowej, budując mosty porozumienia poprzez przepaści klasowe, bądź w imię ideału głębszej jeszcze wspólnoty czysto ludzkiej, wyrastającej na tle zbiorowej pracy oświatowej. Czy wysiłki te dały już jakieś wyniki? Czy można wskazać obiektywne jej rezultaty w stosunkach lub w strukturze społeczeństw?

Dwa są kraje, w których oświata pozaszkolna posiada już historję przeszło półwiekową: Dania i Anglja. W obu tych krajach przypisują jej wielkie wpływy na rozwój społeczny.

Jeżeli się spytać Duńczyka o przyczyny wzorowego rozwoju gospodarczego wsi w jego kraju, niezawodnie odpo-

wie, że zawdzięcza się go uniwersytetom ludowym.

„Wspólnota uniwersytetu ludowego”, powiada Else Hildebrandt¹⁾, „tworzy coraz większe koła. Od samego początku dawni słuchacze powracali stale do swego uniwersytetu, jako do swej ojczyzny duchowej. Utworzyli związki byłych słuchaczy, którzy podejmowali się zadań społecznych, jak np. zebrania stypendjów dla ubogich uczestników. Byli słuchacze, ich rodzice i przyjaciele zrośli się w jeden wielki zespół. Uniwersytet ludowy stał się ośrodkiem towarzyskim i oświatowym dla mieszkańców wsi. Większe uroczystości, które odbywają się z okazji zebrania uczniowskich, często stanowią prawdziwe zgromadzenie ludowe i trwają nieraz kilka dni.

„Tak silny był tutaj duch wspólnoty, że wpływał na pracę zawodową byłego słuchacza, który zwykle po opuszczeniu uniwersytetu ludowego powracał do swej poprzedniej działalności. Duch ten czynił go zdolnym do uzgodnienia kręgu jego zadań indywidualnych z ideą większej społeczności. To poczucie solidarności umożliwiło w Danii założenie owych wzorowych spółdzielni rolniczych, które spowodowały, że rolnictwo duńskie mogło wyjść zwycięsko z walki z konkurencją amerykańską. Byłych słuchaczy znajdujemy jako przodowników w organizacjach samopomocy”.

Nie nauka zawodowa (choć nie była i nie jest wyłączona z programów uniwersytetów ludowych), lecz idee, które się tam realizują, dokonały tak wielkiej przemiany ludności wiejskiej w Danii i doprowadziły do wyników, widocznych nawet dla tych, do których przemawiają tylko cyfry i wartości wyrażone w pieniądzu.

¹⁾ Wiese (9), str. 471.

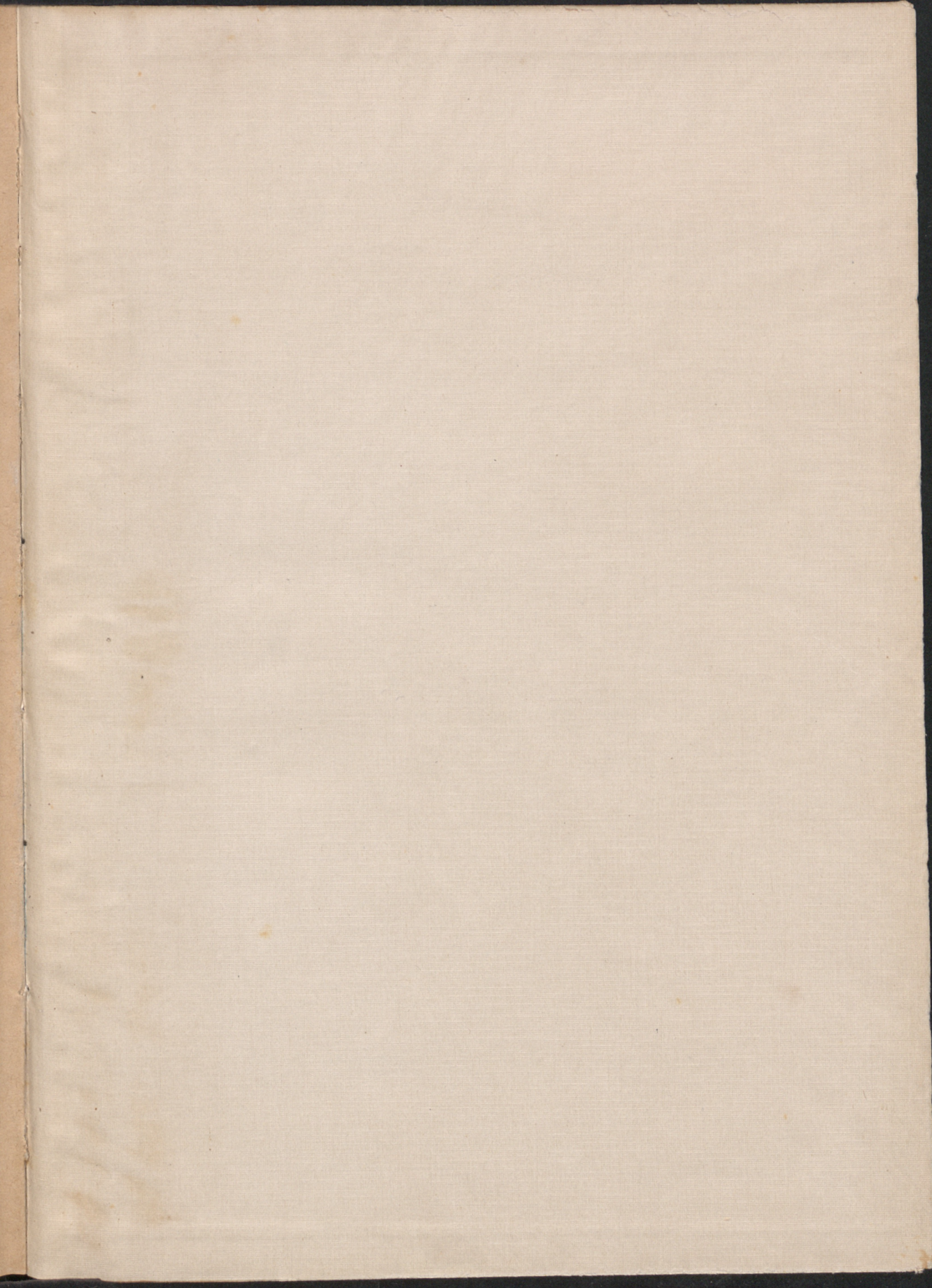
Anglicy również uważają oświatę pozaszkolną za czynnik niezmiernie doniosły w rozwoju społecznym swego kraju. Może w żadnym narodzie przepaść duchowa między klasami (mimo krańcowych i rażących różnic materialnych) nie jest tak mała, jak wśród narodu angielskiego. Nigdy tam teoria walki klas nie była wyznaczana przez szersze koła; w stosunkach politycznych nie objawia się tam owa zawiść, która zatruwała i zatruwa życie publiczne wielu innych państw. Przekonanie, że praca oświatowa miała wielki udział w osiągnięciu takich rezultatów, jest powszechne w Anglii.

W innych krajach, gdzie doświadczenia są krótsze, trudniej często o ostateczną ocenę. Sceptycy mają zawsze do dyspozycji argument, że rzecz ma się raczej odwrotnie, że mianowicie oświata może się rozwijać tam tylko, gdzie istnieją odpowiednie warunki społeczne. Istotnie ściśle rozróżnienie przyczyn od skutków jest w socjologii rzeczą niezmiernie trudną, ponieważ wszelkie zjawiska społeczne wzajemnie się uwarunkowują i wzajemnie na siebie wpływają. Jest rzeczą pewną, że piękne wyniki indywidualne są osiągnięte i że słusznie napełniają one oświatowców radością i otuchą. Wyniki społeczne wymagają więcej czasu. W Polsce wskazują np. na to, że z pracy oświatowej powstała między innymi młoda i ruchliwa organizacja Młodzieży Wiejskiej, z którą wielu łączy nadzieje, analogiczne do sukcesów duńskich. Dużo jest tu zagadnień jeszcze otwartych i przyszłość dopiero pokaże, czy śmiałe plany przebudowy społecznej, jaką niektórzy pragną przygotować przez pracę oświatową, będą wykonalne. Ale to, co już teraz dało się stwierdzić, uprawnia oświatowców do wytrwania na posterunku, w myśl pięknego hasła Carlyle'a: *Pracować, nie tracić nadziei!*

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. KAZIMIERZ KORNIŁOWICZ: Z rozważań społecznych oświatowca. Polska Oświata Pozaszkolna II, 1925.
2. JERZY KOŁAKOWSKI: Zagadnienia oświaty niezależnej. Polska Oświata Pozaszkolna III, 1926.
3. EUSTACHY NOWICKI: Oświata pozaszkolna a rozwój demokracji. Polska Oświata Pozaszkolna III, 1926.
4. Sprawozdanie z konferencji oświatowców w Szycach. Polska Oświata Pozaszkolna V, 1928.
5. WŁADYSŁAW WOLERT: Demokracja i kultura. Warszawa 1930.
6. FRITZ SEEFELDT: Swoboda i przymus w uniwersytecie ludowym. Polska Oświata Pozaszkolna VIII, 1931.
7. ANDRZEJ NIESIOŁOWSKI: Formy i metody pracy oświatowej. Próba klasyfikacji i analizy socjologicznej. Warszawa 1932.
8. WALTER HOFMANN: Grenzen der Volksbildungsarbeit. Volksbildungsarchiv, Band 7, 1916.
9. LEOPOLD v. WIESE: Soziologie des Volksbildungswesens. München 1921.
10. MAX SCHELER: Versuche zu einer Soziologie des Wissens. München 1924.
11. RUDOLF LOCHNER: Die Entfaltung der Gemeinschaft. Eine Lehre von den Grundlagen und Zielen der Volksbildung. Frankfurt a. Main 1930.





Biblioteka
Główna
UMK Toruń

460039