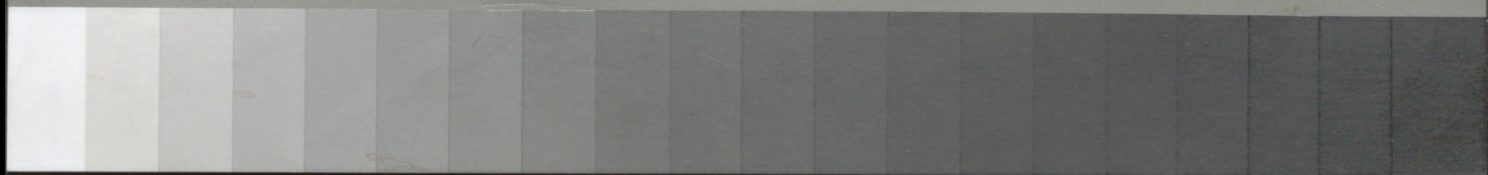




Grey Scale #13



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19





WSPÓŁPRACA DOMU I SZKOŁY W DZIELE WYCHOWANIA MŁODZIEŻY
BIBLIOTEKAZKA WYDAWANA STARANIEM STOW. DYREKTORÓW POLSKICH SZKÓŁ
ŚREDNICH PAŃSTWOWYCH POD REDAKCJĄ DR. E. ŁOZIŃSKIEGO

Nr. 6.

Dr. MIECZYŚŁAW KREUTZ

ROZWÓJ PSYCHICZNY MŁODZIEŻY



K S I A Ź N I C A - A T L A S

ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE

TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚREDN. I WYŻSZ. — SP. AKC.

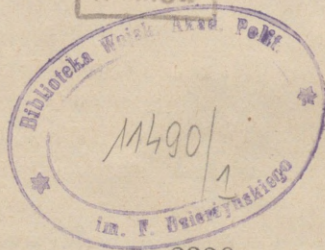
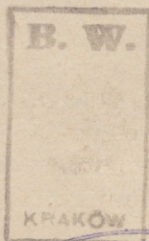
LWÓW — WARSZAWA

1931

360

15

13805/11



2326

Zakłady Graficzne Ski Akc. Książnica-Atlas we Lwowie

I. Wstęp.

1. Znaczenie badań nad rozwojem psychicznym dla psychologii teoretycznej. 2. Znaczenie tych badań dla praktyki wychowawczej. 3. Zadanie niniejszej rozprawy.

1. Faza dzieciństwa i młodości, przemiany psychiczne i fizyczne, pierwsze przygody i przeżycia — to są tematy, któremi każdy dorosły człowiek chętnie się zajmuje, przy każdej sposobności wspomina i zastanawia się nad nimi z tem większą przyjemnością, im więcej lat, zawodów i trosk go od tych najpiękniejszych i najszcześniejszych okresów życia przedziela. Nic też dziwnego, że i uczeni fizjologowie i psychologowie ze szczególną satysfakcją zajmują się naukowem badaniem tych właśnie okresów życia człowieka w przeciwieństwie np. do okresu starości, któremu stosunkowo niewiele — tylko badania poświęcono. Do specjalnego zajęcia się dzieciństwem i młodością składają jednak uczonych nietylko czynniki natury uczuciowej, lecz i wzgląd na doniosłe znaczenie tych badań zarówno dla nauki teoretycznej, jak i dla praktyki życiowej. Psychologia człowieka dorosłego — psychologia bowiem w niniejszej rozprawce będziemy się zajmować abstrahując od fizjologicznego rozwoju

dziecka — natrafia na każdym niemal kroku na niezmiernie złożone i skomplikowane zespoły zjawisk psychicznych, nie dające się w wystarczającym stopniu zanalizować i wyjaśnić. Stąd płyną te liczne spory i bezowocne polemiki, jakimi literatura psychologiczna jest przepełniona. Życie psychiczne dorosłego, zawile i ciemne, obfituje w zagadki i tajemnice, nad którymi badacze napróżno dotychczas się biedzą. W ostatnich czasach zaczyna się coraz silniej w nowych kierunkach psychologicznych zaznaczać przekonanie, że klucz do tych tajemnic leży właśnie w pierwszych okresach życia człowieka. W dzieciństwie, w wieku młodzieńczym wplatają się w tkaninę naszego życia poszczególne nici, które później tworzą ten skomplikowany splot psychiki dorosłego, i dokładne poznanie tych pierwszych okresów życia umożliwi lub przynajmniej ułatwi znalezienie odpowiedzi na wiele, nie dających się dziś rozwiązać kwestyj i problemów psychologii teoretycznej.

2. Niemniejsze znaczenie posiada poznanie rozwoju psychicznego człowieka i dla celów praktycznych, mianowicie dla pracy wychowawczej rodziców i nauczycieli. Bez znajomości głównych praw i faktów rozwoju psychicznego wychowawca nie będzie mógł w wielu wypadkach zrozumieć swego wychowanka, nie będzie wiedział, jak ma postępować, by trafnie i skutecznie pokierować powierzonym sobie dzieckiem, a nawet, co gorsze, często będzie postępował błędnie, niewłaściwie i wyrządzi mimowoli, wbrew najlepszym nawet intencjom, niepowetowaną szkodę swemu wychowankowi, bądźto nie wyzyskując pięknych możliwości rozwoju lub też wprost skierowując ten rozwój

na fałszywe tory. — I tak się istotnie dziś w wielu wypadkach dzieje; mnóstwo istnień wykolejonych, wiele charakterów spaczonych lub lichych, przyziemnych, jest w głównej mierze skutkiem błędów w wychowaniu, podobnie jak wiele niedomagań fizycznych, ułomności lub chorób jest skutkiem błędów wychowawców, wynikających z nieznamomości zasad fizjologii i higieny. Stałe uwzględnianie i dostosowywanie się do głównych praw rozwoju psychicznego dziecka powinno być jedną z naczelných wytycznych postępowania wychowawcy, o ile praca jego ma przynieść dobre rezultaty.

3. W niniejszej rozprawce chcę właśnie przedstawić w zarysie główne linje rozwoju psychicznego w okresie dzieciństwa i młodości, tj. od stanu niemowlęcia do lat dwudziestu kilku, tak, jak je dzisiejsza psychologia zdołała odtworzyć, przyczem uwzględniać będę przede wszystkim potrzeby praktyki wychowawczej. Coprawda niema dziś w nauce jeszcze całkowitej zgodności poglądów na wiele zasadniczych nawet kwestyj, dotyczących rozwoju psychicznego młodzieży; można nawet powiedzieć, że uczeni zbierają dopiero potrzebne materiały i cała ta dziedzina, o ile chodzi o stronę psychologiczną, jest dopiero w stadium przednaukowem. Część fizjologiczna jest natomiast znacznie dalej posunięta. Stan ten jest skutkiem zarówno ogromnych trudności metodycznych, jak też i ostrego kryzysu, jaki współczesna psychologia od kilkunastu lat przechodzi. Jednakże nawet ogólny, schematyczny opis rozwoju, jaki obecnie można podać, będzie, jak sądzę, dla wychowawców pożyteczny. Umożliwi im bowiem zarówno lepsze zrozu-

mienie różnych objawów życia psychicznego dzieci, a co za tem idzie trafniejszą ocenę i odpowiedniejsze ustosunkowanie się do nich, a także ułatwi harmonijną współpracę odrębnych czynników wychowawczych, najsilniej na dziecko działających, to jest domu i szkoły.

II. Ogólne uwagi, dotyczące rozwoju psychicznego.

1. Odrębność struktury psychicznej dzieci i młodzieży. 2. Znaczenie pedagogiczne tej odrębności. 3. Nierównomierność tempa rozwoju. 4. Konieczność uwzględniania tej nierównomierności w wychowaniu. 5. Ciągłość procesu rozwojowego i podział na okresy. 6. Tabela okresów rozwoju psychicznego. 7. Kilka uwag o powyższym podziale. 8. Znaczenie nazw poszczególnych okresów.

1. Przechodząc do właściwego tematu, przedstawię na wstępie kilka ogólnych twierdzeń, dotyczących całego rozwoju psychicznego i posiadających doniosłe znaczenie praktyczne. Przedewszystkiem należy silnie podkreślić fakt, że rozwój psychiczny dziecka nie polega na zwiększaniu się już istniejących nawet u niemowlęcia zdolności i skłonności, ale przeciwnie jest ciąglem przekształcaniem się całego życia psychicznego, które staje się coraz bogatsze. Nowe zjawiska psychiczne, których pierwotnie nie było, zjawiają się z biegiem czasu w formie zrazu prymitywnej, potem komplikują się coraz bardziej; stany psychiczne zrazu proste, stają się coraz bardziej złożonemi i zmieniają się stosunki i znaczenie poszczególnych rodzajów zja-

wisk psychicznych. W pewnym okresie dominującą rolę odgrywają przedstawienia spostrzegawcze i one decydują o całym zachowaniu się osobnika, w innym znów biorą górę czynniki emocjonalne, uczucia i pragnienia. Później znów znaczenie ich słabnie, tracą one swe stanowisko na rzecz refleksji, rozumowania itp. Nie można więc patrzeć na dziecko jako na miniaturową postać człowieka dorosłego, jak to zwykle robimy wskutek ogólnej skłonności do antropomorfizmu, tj. do przedstawiania sobie innych istot jako ustrojów podobnych do nas. Ten fałszywy, a jednak ogromnie rozpowszechniony pogląd jest być może bezwiedną reminiscencją dawnych i dawno odrzuconych teorii biologicznych. Mianowicie jeszcze w XVII w. istniała w biologii t. zw. teoria „pudełkowa“, wyjaśniająca rozwój embriologiczny w bardzo prosty sposób. Zwolennicy tej teorii t. zw. preformiści, do których należeli Albrecht Haller, Malpighi i inni znakomici zresztą biologowie, sądzili, że w macierzystej komórce jajowej względnie według innych w plemniku znajduje się w ogromnym pomniejszeniu już cały człowiek, wyposażony od samego początku we wszystkie organy, części ciała zupełnie takie same, jakie posiada osobnik dorosły. Części ciała tego miniaturowego, bo nawet nie milimetrowego człowieka są tylko pozwijane w kłębek i przezroczyste i dlatego niewidoczne. Rozwój embriologiczny ma wobec tego, zdaniem preformistów, polegać jedynie na tem, że poszczególne części rosną i odkręcają się, prostują, pozatem nic się nie zmienia, nic nowego nie przybywa, nawet stosunki wielkości poszczególnych partyj organizmu są stale zachowane takie same, jak u dorosłego człowieka. Rozwój więc

polega jedynie na wzroście, na powiększaniu się. Ta teoria pudełkowa konsekwentnie przemyślana prowadziła do absurdalnych wniosków. Z jej założenia bowiem wynikało np., że w komórkach jajowych pramatki Ewy znajdowały się już wszystkie pokolenia i wszystkie jednostki, jakie kiedykolwiek żyły, żyją i żyć będą na tym świecie, i to zupełnie wykształcone, a tylko ogromnie małe. Dalszy rozwój biologji, zastosowanie dokładnej obserwacji na miejsce nieścisłych spekulacji, doprowadził do odrzucenia zupełnego tej z gruntu mylnej teorii. Na jej miejsce wprowadzono i uzasadniono teorię epigenezy, której prawdziwość nie ulega dziś żadnej wątpliwości. Dziś wiemy, że rozwój fizyczny odbywa się drogą bezustannego podziału i różnicowania się komórek. Komórki rozrodcze nie wykazują jeszcze żadnego podobieństwa do organizmu dorosłego, dopiero powoli z biegiem czasu zaczynają się z nich wykształcać poszczególne narządy, przyczem we wczesnych okresach rozwoju organizm przybiera wygląd zupełnie odmienny od wyglądu końcowego. — Występują nawet narządy np. grasicy, które u dorosłego prawie zupełnie zanikają, jak również i proporcje narządów i części ciała ulegają zasadniczym zmianom. Rozwój więc nie jest tylko powiększaniem się.

2. Zupełnie podobnie przedstawia się i rozwój psychiczny dziecka, jak to później zobaczymy. Teoria „pudełkowa” rozwoju psychicznego, pokutująca do dziś w szerokich sferach, może niejasno sformułowana, ale widoczna w postępowaniu z dziećmi, jest nie tylko mylną, ale i szkodliwą w pracy wychowawczej. Dziecko nieraz zachowuje się w sposób nieodpowiedni, nie-



pożądany dla wychowawcy. Dopuszcza się pewnych wybryków, zaniedbań itp. Wychowawca musi stale oceniać zachowanie się dziecka i odpowiednio do swej oceny ustosunkowywać się do niego. Musi wiedzieć, kiedy i w jaki sposób ma wkroczyć, by swego wychowanka należycie poprowadzić. Trafna ocena zachowania się jest możliwą jednak tylko wtedy, gdy znamy warunki, jakie na dany postępek wpłynęły, gdy znamy motywy danego zachowania się. I tu z reguły wychowawcy błędzą, traktując dziecko właśnie jako miniaturkę człowieka dorosłego, przypisując mu motywy, jakie mogłyby w tym wypadku kierować człowiekiem dorosłym, których jednak u dziecka nie ma. Posądzamy je o złe serce, lenistwo, świadomą złą wolę itp. całkiem niesprawiedliwie, gdyż dziecko naogół ani nie obmyśla swego czynu, ani nie zdaje sobie sprawy z jego konsekwencji; wskutek właśnie swej odrębnej struktury psychicznej i braku doświadczenia życiowego. Dziecko w pewnym wieku poprostu reaguje na spostrzeżone bodźce w sposób zupełnie bezmyślny, czasem zaś są to reakcje na jakieś bodźce fizjologiczne, wewnętrzne, z których dziecko nie zdaje sobie sprawy. I zamiast karać je lub prawić morały, lepiej jest usunąć dane bodźce, okazje lub zaburzenia fizjologiczne, a wtedy i niepożądane reakcje ustąpią. Podobnie niektórzy rodzice lub nauczyciele pamiętają i wypominają przez czas długi, niekiedy przez lata całe — czasem przy maturze jeszcze przypomina się młodzieńcowi, co „przeskrobał“ np. w 3 kl. — jakieś wybryki dziecka, sprawiając mu niepotrzebnie przykrość, zawstydzając je i wzbudzając przez to niechęć do siebie. Taki wychowawca zraża do siebie tylko

wychowanka, robi sobie z niego wroga, nie osiągając żadnych dodatnich efektów, i myli się zupełnie, jeśli chce oceniać dziecko na podstawie jego zachowania się z przed kilku lat. Dziecko zmienia się tak gruntownie i czyny jego są tak impulsywne, że po paru latach nie może się ono nawet czuć odpowiedzialne za swe dawne wykroczenia, gdyż one są dla niego czemś zupełnie obcem i wypominanie ich odczuwa tylko jako krzywdę. Jeśli więc chcemy trafnie ocenić postępowanie dziecka, musimy wziąć pod uwagę jego stopień rozwoju i warunki, w jakich się znajduje, a nie wolno mu przypisywać motywów własnych i uważać go za minjaturkę dorosłego. Dziecko jest istotą o swoistej, odrębnej strukturze psychicznej i o tem pierwszym bardzo ważnem twierdzeniu, dotyczącem rozwoju psychicznego, wychowawcy stale pamiętać powinni.

3. Drugie ogólne twierdzenie odnosi się do samego przebiegu rozwoju. Rozwój psychiczny — i pod tym względem jest podobny do rozwoju całego szeregu cech fizycznych — nie jest równomierny, to znaczy: nie odbywa się z jakąś stałą, jednostajną lub jednostajnie przyspieszoną szybkością, lecz przeciwnie cały jego przebieg ma charakter skokowy. Możemy wyróżnić okresy szybkiego rozwoju, gdy zdolności intensywnie się powiększają i całe życie psychiczne staje się w szybkim tempie coraz bogatsze; po nich zaś przychodzą okresy wypoczynku, zastoju. Określenie tych okresów mianem „zastoju“ jest coprawda przesadne, gdyż i w tych okresach można dostrzec pewien rozwój, tylko znacznie wolniejszy. Ściśle mówiąc, mamy tu do czynienia tylko z wyraźną zmianą tempa

rozwoju. W tych okresach zwolnienia tempa organizm niejako wypoczywa, zbiera i przegrupowuje siły, bo w następnym okresie rozwój pójdzie znowu z wielką szybkością, ale, jak to przy opisie poszczególnych faz zobaczymy, nieraz w innym kierunku.

Jak powyżej zaznaczyłem, tego rodzaju okresy przyspieszenia i zwolnienia tempa zachodzą również i w rozwoju cech fizycznych. Stwierdzono je dokładnie na cechach łatwo dostępnych dla obserwacji i pomiaru, np. na wzroście i wadze. Odnośnie do wzrostu stwierdzono silne tempo rośnięcia w pierwszym roku życia, poczem przychodzi osłabienie tempa, trwające mniej więcej do piątego roku życia. W piątym roku przychodzi z reguły krótkotrwały okres intensywnego wzrastania, poczem tempo słabnie, staje się coraz to wolniejsze, by swe minimum osiągnąć około 11 roku życia. W tym roku kończy się ten okres „drugiej pełni” i wzrastanie zaczyna znów odbywać się intensywniej. Okres drugiego wzrostu trwa dłużej, bo do 15go mniej więcej roku, poczem następuje znowu zwolnienie tempa, przebieg wzrastania staje się coraz to słabszy, aż koło dwudziestego roku wzrastanie ustaje prawie zupełnie. Podobne zmiany tempa, jakkolwiek niezbadane jeszcze dokładnie ze względu na trudności mierzenia, zachodzą i w rozwoju cech psychicznych. Bardzo wyraźnie widać je w postępach w mówieniu dziecka. Gdy zaś rozpatrujemy rozwój psychiczny w całości, możemy zauważyć prócz zmian tempa także zmiany kierunku rozwoju; w poszczególnych okresach inne dziedziny życia psychicznego intensywnie się rozwijają.

4. Poznanie tego faktu nierównomierności rozwoju

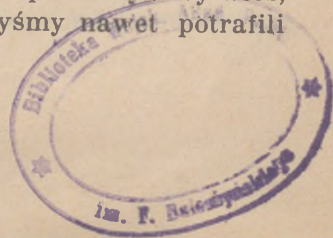
posiada doniosłe znaczenie dla praktyki wychowawczej. Bardzo częstem a naogół fałszywie rozumianem zjawiskiem jest nierównomierność pracy dziecka w szkole. Dziecko na pewnych stopniach nauki robi bardzo dobre postępy, uczy się chętnie i nauka przychodzi mu z łatwością, w innej zaś klasie to samo dziecko zaczyna się zaniedbywać, nie chce, czy nie może podolać obowiązkom, świadectwo przynosi bardzo słabe. Nauczyciele skarżą się rodzicom, obwiniają swego wychowanka o lenistwo, brak chęci do pracy, żądają lepszej kontroli domowej lub nawet ukarania; rodzice, zmartwieni, nie wiedzą, jak sobie to pogorszenie wytłumaczyć, przypuszczają, że dziecko dostało się w jakieś nieodpowiednie towarzystwo, martwią się, myśląc, że może to odzywiają się jakieś atawistyczne złe skłonności, które w przyszłości mogą się potęgować, i zaczynają się odnosić do dziecka odmiennie niż dotąd, tracą do niego serce, odmawiają mu rozrywek, ciągle mu wypominają jego winę, a nawet niekiedy boleśnie karzą. I dziecko cierpi niezastuszenie, bo cóż ono temu winno, że jego wychowawcy nic nie wiedzą o zasadniczem prawie nierównomierności rozwoju, nie wiedzą, że po okresie wzrostu zdolności musi przyjść okres zastoju, odpoczynku. Ponieważ zaś program nauki stale pnie się w górę i stawia dziecko przed coraz to trudniejszymi zadaniami, nic dziwnego więc, że wskutek tej rozbieżności musi przyjść do obniżenia postępów w nauce. Jest to jednak objaw wcale niegroźny; o ile nie działają inne jeszcze przyczyny, nie ma powodu do zmartwień i obaw, a tembardziej do zmiany postępowania wobec dziecka. Okres zastoju przemienie i w nowej fazie rozwojowej dziecko będzie

znowu dobrze odpowiadało stawianym mu przez szkołę wymaganiom. Program nauczania i wychowywania powinien być, jak widzimy, dokładnie dostosowany do przebiegu rozwoju psychicznego młodzieży, o ile nie ma pozostać martwą literą, lecz gdy chcemy, aby był w pełni zrealizowany i doprowadził do zamierzonego celu. Źle jest, gdy jest zbyt trudny, lecz także ujemne daje rezultaty, gdy jest zbyt łatwy. Nie postępuje bowiem trafnie wychowawca, który, pragnąc np. rozwinąć siłę fizyczną swego wychowanka, każe mu dźwigać zbyt duże ciężary. Nietylko nie osiągnie swego celu, lecz może spaczyć cały dalszy rozwój dziecka i wyrządzić mu nawet niepowetowaną szkodę, podkopując jego zdrowie. Z drugiej zaś strony nieodpowiedniem jest również stawianie wychowankowi zbyt małych wymagań, a tego rodzaju tendencje u nas obecnie gdzieś się ujawniają, gdyż w tym wypadku naturalna aktywność dziecka musi znaleźć dla siebie wyładowanie w jakimś innym kierunku, często zupełnie niepożądanym i dość krótki czas, najbardziej do kształcenia sposobny, nie zostaje należycie wykorzystany; powstaje luka w przygotowaniu dziecka do życia, którą później już bardzo trudno zapełnić, i najpiękniejsze możliwości rozwoju zostają często zmarnowane. — Jaknajlepsze więc przystosowanie programu kształcenia do przebiegu rozwoju psychicznego, niezmiernie zresztą trudne w nauce zbiorowej, gdyż prawie każde dziecko w innym czasie przez te fazy rozwoju i zastoju przechodzi, jest jednym z najważniejszych problemów i zadań pedagogów i odnośnych władz szkolnych.

5. Przedstawiona powyżej nierównomierność roz-

woju stanowi bardzo dogodną podstawę do przeprowadzenia podziału całego okresu rozwoju na drobniejsze fazy. W dzisiejszej nauce niema jakiegos ogólnie przyjętego podziału, lecz panuje na tym punkcie ogromna rozbieżność poglądów. Inaczej dzielą okres rozwoju fizjologowie, inaczej psychologowie, a i wśród nich brak zgody. Jedni przyjmują większą ilość faz, inni zadawalają się trzema lub dwiema fazami i objawiają wogóle niechęć do przeprowadzania podziałów. Istnieje na ten temat wiele sporów, polemik — zupełnie, jak mi się zdaje, niepotrzebnie. Nie chodzi tu bowiem o żadną ważną kwestję merytoryczną, o żadne cechy obiektywnie istniejące, gdyż podział okresu rozwoju na drobniejsze fazy jest sprawą natury tylko technicznej, chodzi mianowicie o najdogodniejszy sposób opisu. Proces psychicznego rozwoju odbywa się bowiem, jak i inne procesy biologiczne, w sposób ciągły. Niema w nim żadnych ostrych, wyraźnie zaznaczonych punktów zwrotnych, któreby mogły stanowić naturalne granice okresów, lecz są tylko drobne, niepozorne przejścia, zmiany, których z dnia na dzień niepodobna nawet zauważyć, a które dopiero po dłuższym okresie czasu prowadzą do przekształcenia się całego obrazu. Najlepiej może tę sprawę wyjaśnią przykłady. Kto obserwował uważnie małe dziecko, ten przyzna, że niepodobna określić dokładnie chwili, w której dziecko zaczęło chodzić, a przecież umiejętność chodzenia jest cechą wybitną, łatwą do skonstatowania i zmieniającą zupełnie całe zachowanie się, cały tryb życia dziecka. Gdy patrzymy na dziecko półroczne i dwuletnie, różnica zachowania się, występująca właśnie dzięki umie-

jętności chodzenia, bije wprost w oczy. Jednakże którego dnia, w jakiej chwili dziecko zaczęło chodzić, tego określić nie można, bo mamy tu do czynienia z długim szeregiem drobnych, niepozornie występujących zmian. Zrazu dziecko podnosiło główkę i poruszało rączkami, potem zaczęło siadać, opierając się o poduszki, brzegi łóżeczka itp., potem w taki sam sposób zaczęło klękać, wstawać. Gdy już umiało stać, zaczęło wykonywać jakieś niezdecydowane ruchy nóżkami, których znaczenie i cel były zupełnie nieokreślone; z tych jednakże ruchów rozwinęły się niepozornie ruchy już bardziej celowe, skoordynowane, dziecko zaczęło się posuwać, trzymając się silnie rączkami otaczających je przedmiotów. Potem zainteresowane czemś puszczalo jedną rączkę, czasem obie, przewracało się przytem często, aż z tych właśnie prób wytworzyła się umiejętność chodzenia, biegania, skakania itp. Jak widzimy, w tym bardzo pobieżnie przedstawionym szeregu rozwojowym niema żadnej naturalnej granicy, szereg jest ciągły, zwarty, bez żadnych skoków gwałtownych czy wyraźnych punktów zwrotnych. Jakiś podział można by przeprowadzić tylko na podstawie konwencji, umowy. Podobnie nie można oznaczyć momentu, od którego zaczyna się w życiu człowieka starość. Starzejemy się wszyscy i wszyscy znamy dobrze cechy starości, jak siwizna, zmarszczki, pochylona postawa, drżenie rąk, drobny, niepewny krok itp. A jednak kiedy, którego dnia życia starość się zaczęła — oznaczyć nie potrafimy, bo i tu niema żadnej wyraźnej granicy, lecz przejście odbywa się w sposób ciągły, niepozorny na przestrzeni całych lat. Przecie ani pierwszy siwy włos, ani pierwsza zmarszczka, gdybyśmy nawet potrafili



określić datę ich zjawienia się, nie są jeszcze dowodami starości. Każdy rozwój jest, jak widzimy, procesem ciągłym, bez gwałtownych i ostro się zaznaczających zmian i wobec tego nie ma potrzeby spierać się i wysilać na wyszukanie jakichś granic okresów, bo takich naturalnych granic wcale nie ma. Podział rozwoju na okresy jest rzeczą umowy, a nie odzwierciedla żadnej obiektywnej rzeczywistości.

6. Opisując rozwój psychiczny, mógłbym przyjąć okresy drobne np. co miesiąc lub co pół roku i opowiadać, jak wygląda życie psychiczne u dziecka miesięcznego, jak u dwu-miesięcznego, porównywać, co się zmieniło w tym czasie itd. Przy ogólnem jednak przedstawieniu rozwoju byłaby to zbyt duża dokładność; ograniczę się zatem do podzielenia całego rozwoju na sześć dużych faz. Przy tym podziale opieram się głównie na ogłoszonych niedawno poglądach niemieckiego psychologa i pedagoga Tumlrir'a, który w swych badaniach uwzględniał bardzo sumiennie wyniki badań wielu innych uczonych. Główną zasadą podziału jest odróżnienie okresów intensywnego rozwoju i okresów zwolnienia tempa rozwojowego, czem się już zajmowaliśmy.

• Podział całego okresu rozwoju przedstawia się następująco:

I faza, obejmująca czas od urodzenia do piątego roku życia (0—5), to okres intensywnego rozwoju, który będziemy nazywać „wczesnem dzieciństwem“

II faza, od 5—7 lat, to okres przejściowy, charakteryzujący się powolną zmianą zainteresowań dziecka, okres zwolnienia tempa rozwojowego, który nazwiemy „okresem pierwszego zastoju“.

III faza, od 7—11 lat, to znowu okres intensywnego rozwoju psychicznego, który, ze względu na kierunek zainteresowań, nazwiemy „okresem obiektywnym“.

IV faza, od 11—14 lat, stanowi okres przejściowy, drugiego zastoju t. zw. „okres lub wiek przekory“.

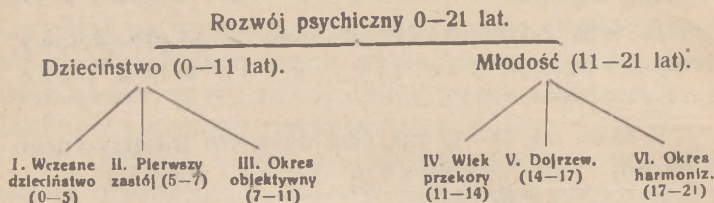
V faza, od 14—17 lat, jest okresem intensywnego rozwoju, t. zw. „okresem dojrzewania“ i

VI faza, od 17—21 lat, to znowu okres przejściowy, zwolnienia tempa rozwojowego, który ze względu na dokonywujące się przemiany psychiczne można nazwać „okresem harmonizacji“.

Po 21 roku życia okres rozwoju jest już zakończony, człowiek wchodzi w wiek dojrzały; wprawdzie i teraz odbywają się nieraz w jego psychice pewne przemiany i przekształcenia, jednakże w tempie z reguły bez porównania wolniejszym i wywołane jakimiś długo i uporczywie działającymi bodźcami z zewnątrz.

Fazy I, II i III wyodrębniają się wyraźnie od dalszych faz rozwojowych, które znowu tworzą odrębną, dość zwartą całość. Możemy wobec tego ująć wymienione pierwsze fazy od 0—11 lat razem i nazwać je „okresem dzieciństwa“, dalsze zaś trzy fazy od 11—21 lat również połączyć w „okres młodości“. Rozwój w okresie dzieciństwa zdąża do wykształcenia prymitywnych funkcji psychicznych, jak spostrzegania, mówienia, pamięci, w okresie młodości zaś przebiega pod wyraźnym wpływem budzącego się i rozwijającego popędu płciowego i zdąża do wykształ-

cenia bogatego życia uczuciowego i związanych z niem wyższych funkcij intelektualnych. Tabelarycznie nasz podział przedstawia się następująco:



Wymienione fazy można naturalnie podzielić na mniejszą lub większą ilość drobniejszych okresów, zależnie od potrzeby badacza.

7. Zanim przystąpię do omówienia poszczególnych faz, podam dla uniknięcia możliwych nieporozumień, parę uwag ogólnych. Przedewszystkiem muszę z naciskiem zaznaczyć, że powyższy podział przedstawia tylko pewien bardzo ogólny schemat, a w życiu, w konkretnych wypadkach, zawsze będziemy konstatować znaczne odchylenia nietylko u poszczególnych osobników, ale i w całych grupach. Dziewczęta np. rozwijają się z reguły szybciej, niż chłopcy. Różnicę tę można zauważyć już w fazie wczesnego dzieciństwa, gdyż dziewczynki zwykle o parę miesięcy wcześniej zaczynają chodzić i mówić. Wyraźniej występuje ta różnica w okresie młodości, który u dziewcząt zaczyna się o jeden lub kilka lat wcześniej niż u chłopców. Można powiedzieć, że dziewczynki mają krótsze dzieciństwo niż chłopcy. Różnic tych w opisie nie uwzględniam, gdyż nietylko płeć, ale i cały szereg innych czynników wywołuje znaczne odchylenia czasowe i jakościowe od

podanego schematu; ściśle rzecz biorąc, u każdego osobnika przebiega rozwój psychiczny w odmienny, indywidualny sposób. Stworzenie zatem opisu, uwzględniającego wszystkie odchylenia, jest rzeczą niemożliwą, musimy zadowolić się więc tylko ogólnym schematycznym opisem, opartym na obserwacji przede wszystkim młodzieży, kształcącej się w szkołach średnich. Jakże zaś ten schemat ma znaczenie i jaki może przynieść pożytek, tą sprawą zajmę się w jednym z końcowych ustępów rozprawki.

W przedstawionym schemacie widzimy, że liczba 7 i jej wielokrotności odgrywają znaczną rolę. W 7-ym roku życia kończy się wczesne dzieciństwo i złączony z niem ściśle okres przejściowy, na rok 14-ty, tj. 7 pomnożone przez 2, przypada początek bardzo ważnego okresu dojrzewania. W 21 roku, tj. 7 pomnożone przez 3, kończy się cały okres rozwoju. Niektórzy uczeni dopatrują się w tem jakichś bezwiednych tradycji astrologicznych i z ironją mówią o potrzebie porzucenia mistyki liczb w empirycznej nauce o dziecku. Jednakże ironja nie jest tu bynajmniej uzasadniona; nie można przecież unikać liczby 7 dlatego tylko, że zajmowała ona ongiś jakieś wyjątkowe stanowisko w astrologii. Z drugiej strony również zachodzi możliwość, że dlatego tej właśnie liczbie przypisywano w dawnych czasach jakieś wyjątkowe znaczenie, ponieważ trafnie zauważono, że w życiu jednostki w tych właśnie latach zachodzą jakieś ważniejsze przemiany i dopiero do tego słusznego spostrzeżenia doczepiono szereg fantastycznych spekulacji. W każdym razie liczbę 7 wprowadzamy do podziału nie z szacunku dla jakiejś mi-

stycznej tradycji, lecz jedynie na podstawie bezstronnych obserwacji.

8. Nakoniec muszę jeszcze jasno i wyraźnie wyjaśnić znaczenie wprowadzonych tu nazw poszczególnych faz, pomimo, że będę musiał częściowo powtarzać myśli, wypowiedziane już powyżej, lecz zależy mi bardzo na uniknięciu na tym punkcie nieporozumień i na usunięciu możliwej wieloznaczności nazw. W długim, bo obejmującym zwykle jedną trzecią część całego życia ludzkiego, okresie rozwoju występują trzy zmieniające się cechy osobnika, mianowicie wiek, zjawiska psychiczne i właściwości fizyczne. Cechy te, pozostające niewątpliwie w pewnym związku między sobą, zależą jednak także w dużej mierze od odrębnych warunków tak, że ich wzajemna łączność nie jest zupełna. Przeciwnie każda z nich może się zmieniać sama, nie pociągając za sobą odpowiedniej zmiany pozostałych. Np. jak to wszyscy wiemy, wiek dziecka nie decyduje jeszcze ani o stopniu rozwoju psychicznego, ani fizycznego; niektóre dzieci dwuletnie mówią już i chodzą całkiem dobrze, podczas gdy inne w tym samym wieku zaczynają zaledwie uczyć się tych funkcyj. Podobnie nawet kilka tylko dni przeżytych w nowym otoczeniu może pchnąć rozwój umysłowy dziecka dalej naprzód, niż kilka miesięcy spędzonych w dobrze znanym, monotonnym otoczeniu. Pogląd o ściślejszej zależności rozwoju od wieku, przyjmowany niejako milcząco w wielu pracach, w dziedzinie psychologii dziecka jest mylny; ilość przeżytych miesięcy czy lat jest tylko jednym z wielu czynników wpływających na rozwój psychiczny i wcale nie najważniejszym. Podobnie i stan fizyczny nie decyduje jeszcze o stopniu

rozwoju psychicznego, jak to mylnie, zwłaszcza w kołach lekarskich nieraz się przyjmuje. Obie te linje rozwojowe człowieka oddziałują wprawdzie na siebie i to w znacznym stopniu, intensywniej nawet niż wiek, jednakże nie przebiegają dokładnie równolegle, lecz wielkie odchylenia są na porządku dziennym. Dzieci chore, przebywające wskutek leżenia w łóżeczku więcej w otoczeniu książek, i obcujące tylko z dorosłymi, prześcigają często stopniem inteligencji swych rówieśników, oddających się tylko hałaśliwym zabawom dzieciennym. Często też się zdarza, że jakiś chłopak np. 15-letni, dobrze fizycznie rozwinięty, silny i tęgi, jest pod względem rozwoju swego życia uczuciowego znacznie opóźniony, czyli, jak to potocznie określamy, jest „jeszcze bardzo dziecinny“.

Wobec częściowej niezależności trzech wymienionych cech jest rzeczą jasną, że podział okresu rozwoju według jednej z nich nie określa jeszcze stanu pozostałych; a na tem tle właśnie jest bardzo wiele nieporozumień i niezgodności nawet wśród uczonych i na tem tle zaznacza się bardzo często wieloznaczność omawianych nazw okresów. Źródłem wieloznaczności jest przedewszystkiem błędne łączenie i mieszanie tych różnych i odrębnych cech. Gdy mówimy np., że jakiś chłopiec jest w okresie przekory, może to powiedzenie znaczyć albo że liczy 11 do 14 lat. albo że wykazuje pewne charakterystyczne cechy psychiczne tego okresu, albo też wkońcu, że zachodzą w nim określone zmiany fizjologiczne, przygotowujące okres fizycznego dojrzwania. Ponieważ, jak to wiemy, te cechy często nie idą z sobą w parze, przeto bez dokładnego ustalenia znaczenia nazwy „okres przekory“ trudno będzie

uniknąć różnych a niezgodnych interpretacji tego zdania. Musimy więc wyraźnie sprawę postawić i zdecydować, czy temi nazwami chcemy oznaczać lata, czy też pewne zespoły zmian fizycznych czy psychicznych. Najprościej byłoby przyjąć znaczenie czasowe tego rodzaju, że np. okres wczesnego dzieciństwa oznaczałby lata od 0—5; mielibyśmy wtedy do czynienia z cechą łatwo uchwytną, jednakże osobne określenia nie miałyby racji bytu, gdyż dla podania wieku nie potrzeba osobnych, specjalnych nazw; określenia liczbowe lat zupełnie wystarczają i są znacznie dokładniejsze. Ponieważ zaś chodzi nam o opis rozwoju psychicznego, wobec tego musimy przyjąć za podstawę cechy psychiczne i przy ich pomocy zdefiniować poszczególne nazwy. A więc okres np. wczesnego dzieciństwa nie oznacza pewnej w przybliżeniu określonej liczby lat, ani pewnego zespołu cech fizycznych osobnika, lecz pewien stan organizacji psychicznej, który u pewnych jednostek może trwać dłużej, u innych krócej. Nie można przytem przemilczeć faktu, że stosowanie tak rozumianych określeń stopnia rozwoju psychicznego jest niekiedy bardzo trudne. Zjawiska psychiczne są bowiem trudno dostępne badaniu, krótkotrwałe, nieuchwytnie i niewątpliwie łatwiej jest zajrzeć do metryki i określić wiek życia, aniżeli podać trafną nazwę stopnia rozwoju psychicznego. Należy więc posługiwać się temi nazwami bardzo ostrożnie, a w wypadkach wątpliwych należy raczej wstrzymać się od określania lub zwrócić się o pomoc do fachowego psychologa i pedagoga. Jednakże te określenia są ważniejsze także dla praktyki życiowej, niż sama znajomość wieku fizycznego, gdyż np. do szkoły po-

winno się zasadniczo posyłać dzieci dopiero wtedy, gdy osiągną pewien stopień rozwoju intelektualnego, nie dzieci w określonym wieku, gdyż wiek sam jeszcze nie wystarcza. Przy posługiwaniu się podanymi powyżej nazwami pożyteczną jest jednak rzeczą przytaczanie i wieku danej jednostki, gdyż w ten sposób można się od razu przez porównanie z normalnym wiekiem, w którym zwykle dana faza rozwoju psychicznego występuje, zorientować, czy rozwój ma przebieg normalny, czy też może dziecko, o które w danym wypadku chodzi, jest opóźnione w rozwoju lub też przedwcześnie rozwinięte. A nadto wobec braku ogólnie przyjętego podziału rozwoju psychicznego podanie wieku zmniejszy w pewnej mierze możliwość nieporozumień.

III. Opis okresu dzieciństwa.

1. Punkt wyjścia. rozwoju psychicznego. 2. Zasadnicza cecha charakterystyczna wczesnego dzieciństwa. 3. Egocentryzm i obraz świata zewnętrznego. 4. Życie emocjonalne i postępowanie dziecka. 5. Uwagi pedagogiczne, odnoszące się do omawianego okresu. 6. Okres pierwszego zastoju. 7. Główna cecha charakterystyczna okresu obiektywnego. 8. Inne cechy tego okresu. 9. Stosunek dziecka do starszych i uwagi ogólne o okresie obiektywnym.

1. Przechodzimy wreszcie do krótkiego opisu poszczególnych okresów rozwoju. Punktem wyjścia całego rozwoju psychicznego jest, jak ogólnie przyjmujemy, zupełna pustka psychiczna; u noworodka żadne świadome zjawiska psychiczne jeszcze nie zachodzą. Małeńka istotka w czasie swego życia płodowego i po urodzeniu jest pogrążona w głębokim śnie,

bez żadnych marzeń sennych. Sen ten przerywają od czasu do czasu w pierwszych tygodniach po urodzeniu dziecka tylko zjawiska natury emocjonalnej, lecz prawdopodobnie nieokreślone, bezprzedmiotowe, jak głód, ból itp. To są pierwsze przebliski życia psychicznego i one to powodują budzenie się dziecka. W ten sposób głęboki sen zaczynają przeplatać okresy jawy, zrazu jednak bardzo krótkie i zapewne mało różniące się od snu. W czasie tych okresów jawy ze wszystkich stron uderzają najrozmaitsze podniety fizyczne na słabiutkie organa zmysłowe dziecka, wywołując chaos niewyraźnych, nieodróżnicowanych wrażeń zmysłowych. Lecz ta mglista zjawia świata zewnętrznego trwa za każdym razem krótko i dziecię znów zapada w sen. Z czasem powoli przerwy w śnie stają się dłuższe, chaos wrażeń zaczyna się układać i porządkować, stan emocjonalny nabiera wyrazistości i zaczyna skierowywać się już na określone przedmioty; życie psychiczne zaczyna płynąć tym wąziutkim zrazu strumykiem. Jeśli ten opis jest zgodny z rzeczywistością, możemy scharakteryzować pierwsze chwile życia psychicznego jako budzenie się ze snu. Jednakże cały ten opis polega tylko na przypuszczeniach i domysłach. Jak jest naprawdę, tego nie wiemy, bo niemowlę nic nam powiedzieć nie potrafi, a w późniejszym wieku człowiek już tych pierwszych dni życia nie pamięta. Empirycznie więc zbadać życia psychicznego niemowląt nie możemy; nasze domysły wchodzą poniekąd w zakres metafizyki. Można więc sobie myśleć, że już wtedy, w pierwszych dniach na ziemi spędzanych jest jakieś życie psychiczne, przyniesione gdzieś z zaświatów, że w tym śnie głębokim przesuw-

wają się przez psychikę dziecka jakieś piękne marzenia senne; przecie niemowlę niéráz przez sen się uśmiecha. Wedle ludowych wierzeń japońskich dziecko po urodzeniu pamięta i wspomina swe poprzednie istnienie i dopiero z czasem, w pierwszych latach życia, zaciera się ono w pamięci. Jednakże jest to tylko poezja — jak jest w rzeczywistości, tego nie wiemy. W każdym razie wobec nieukończonego rozwoju centrów nerwowych i wobec braku objawów zewnętrznych, towarzyszących stale zjawiskom psychicznym u człowieka dorosłego, musimy stwierdzić, że dziecko po urodzeniu nie przeżywa jeszcze zjawisk psychicznych tego rodzaju, jakie występują w późniejszym wieku. W tem znaczeniu mamy do czynienia z zupełną pustką psychiczną. Powolne budzenie się z głębokiego snu rozpoczyna pierwszy okres życia psychicznego, fazę najintensywniejszego rozwoju, w której zachodzą zmiany graniczące wprost z cudownością. Znakomity psycholog niemiecki K. Bühler, podkreślając wielkość tych zmian, powiada, że dziecko przychodzi na świat zupełnie bierne, znacznie bardziej niedołężne niż jakiegokolwiek zwierzę. W kilka lat później mamy na miejsce tego bezradnego i niedoskonałego stworzonka istotę o bogatym życiu psychicznem, przewyższającą już pod tym względem wszystkie zwierzęta. Dziecko kilkoletnie umie już przecie mówić mową ludzką, wydaje sądy, wysnuwa wnioski, ma pewien, prymitywny wprawdzie, ale własny pogląd na świat, uświadamia sobie już jakoś różnicę między dobrem a złem, prawdą a fałszem, pięknem a brzydotą; tego wszystkiego zaś żadne zwierzę nie potrafi. Bryłka plazmy staje się

w przeciągu kilku zaledwie lat człowiekiem, co jest niewątpliwie przemianą ogromną.

2. Przypatrzmy się teraz bliżej tym zmianom, zachodzącym w okresie wczesnego dzieciństwa. Opisując je będę się starał wybrać cechy najważniejsze, charakterystyczne dla tego okresu. Nawiasowo dodam, że pierwsze lata życia dziecka są najlepiej znaną fazą rozwoju psychicznego i stanowią oddawna przedmiot wielu skrupulatnych badań. Istnieje niezliczona ilość prac, osobne podręczniki, a nawet osobne oddziały w instytutach psychologicznych, poświęcone wyłącznie studjom nad psychiką małego dziecka. W niniejszej, krótkiej rozprawie nie mogę podawać szczegółowych opisów. Kto chciałby się dokładniej z tym najważniejszym może okresem rozwoju psychicznego zapoznać, znajdzie wiele cennych wiadomości oraz informacji bibliograficznych w jednym z podręczników psychologii dziecka, których dokładne tytuły podaję na końcu rozprawy.

Gdy obserwujemy dziecko w okresie wczesnego dzieciństwa, zauważymy z łatwością, że większość czynności, jakie ono wykonywa, jego ruchy, dźwięki, jakie wypowiada lub wykrzykuje, jego mówienie, pytania itp. są przeważnie jakby bezcelowe. Np. w pewnym wieku dziecko zabawia się w ten sposób, że rzuca z widoczną przyjemnością jakiekolwiek przedmioty na ziemię i natychmiast wyciąga po nie rączkę; gdy mu ktoś z otoczenia ten przedmiot, który, jakby się mogło wydawać, dziecko chciało mieć, poda, rzuca je momentalnie znowu i chętnie będzie tę zabawę kilkanaście razy z rzędu powtarzało. Widoczną jest rzecz, że przy tem rzucaniu dziecku nie chodzi o usunięcie

przedmiotu, lecz sama czynność rzucania sprawia mu przyjemność. Podobnie gaworzy, wypowiada jakieś zgłoski, wykrzykuje coś, bynajmniej nie w tym celu, by się z kimkolwiek skomunikować. Dziecko już starsze podobnie coś mówi, choć właściwie nie ma nic do powiedzenia, zanudza dorosłych pytaniami, lecz poważnie nie zależy mu wcale na tem, o co się pyta, gdyż zadawała się byle jaką odpowiedzią, a często nawet na odpowiedź nie czeka. W tem bezcelowem powtarzaniu pewnych czynności uwydatnia się ogromna różnica między dzieckiem a dorosłym, którego wszystkie czynności mają z reguły jakiś cel określony, do czegoś zmierzają. Tu te czynności są wykonywane dla nich samych, dziecko nie chce niczego przy ich pomocy osiągnąć, lecz cieszy się niemi, znajduje przyjemność w rzucaniu, w wypowiadaniu czy w wykrzykiwaniu pewnych zgłosek, w pytaniu itd. Tego rodzaju czynności nazywamy „ćwiczeniem się“, a celem tych ćwiczeń, naturalnie nieświadomym, bo dziecko sobie z niego sprawy nie zdaje, jest opanowanie pewnych ruchów, wytworzenie pewnych form, schematów psychicznych, któremi później, w całym swem życiu będzie się posługiwało. Ciągłe ćwiczenie się jest cechą charakterystyczną pierwszego okresu. W ćwiczeniach dziecka chodzi tylko o stronę zewnętrzną, formalną, a nie o zawartość tych wytwarzanych dopiero form, o treść, jaka się w nich mieści.

3. Z tem ustawicznym ćwiczeniem się dziecka łączą się ściśle inne cechy tego okresu. I tak dziecko zajęte ćwiczeniem się, zajmuje się właściwie tylko samem sobą; ono samo jest główną osią własnych za-

interesowań i zajęć, wszystko zaś inne jest dla niego mniej lub więcej obojętne. Cechę tę nazywamy e g o c e n t r y z m e m dziecka. I wskutek tego świat zewnętrzny, cała otaczająca dziecko rzeczywistość, mało je interesuje. Dziecko nie jest ciekawe ani też nie zależy mu na tem, by dokładnie poznać, jak ten świat wygląda, jak jest zbudowany i urządzony. Rzeczywistością zajmuje się dziecko o tyle, o ile dostarcza mu ona materiału do ćwiczeń; pozatem jakiejś chęci poznania, dążenia do wiedzy, u dziecka niema. Wątpliwą jest nawet sprawa, jak się świat zewnętrzny dziecku przedstawia, czy wywołuje w niem takie same wrażenia zmysłowe i przedstawienia spostrzegawcze jak u dorosłych, czy też ma wygląd jakiś odmienny? Badania eksperymentalne nad dziećmi wykazały, że wrażliwość zmysłowa dziecka jest kilka razy mniejsza, niż dorosłego; dziecko nie odróżnia jeszcze tylu barw, jasności, dźwięków, woni itp., ile my odróżniamy. Jego spostrzeżenia są znacznie uboższe, co nas zresztą nie dziwi, gdyż o ilościowej różnicy między psychiką dziecka a dorosłego jesteśmy zgóry przekonani. Niektórzy jednak uczeni twierdzą nadto, że dziecko nie posiada jeszcze wyraźnych przedstawień spostrzegawczych, lecz tylko przedstawienia tak zw. „eidetyczne“, to znaczy widzi przedmioty je otaczające, lecz równocześnie może widzieć i przedmioty, które poprzednio widziało, a których w danej chwili w polu widzenia już niema. Tego rodzaju zdolności eidetyczne w ciągu lat dalszego rozwoju zanikają i wśród dorosłych są już bardzo rzadkie. Eidetyk dorosły może, przypatrzwszy się nawet niebardzo dokładnie jakiemuś skomplikowanemu obrazowi, wywo-

łać sobie później ten obraz na dowolnem tle i będzie go widział i opisywał tak dobrze, jakgdyby prawdziwy rzeczywisty obraz przed nim się znajdował. Z tych przedstawień eidetycznych, które u wszystkich dzieci mają występować, dopiero powoli wyodrębniają się przedstawienia spostrzegawcze i odtwórcze czyli pamięciowe. Wprawdzie cała ta kwestja eidetyzmu nie jest jeszcze dostatecznie wyjaśniona i słusność powyżej przedstawionej teorii pozostaje pod znakiem zapytania, w każdym razie jednak istnienie różnic także jakościowych między spostrzeganiem u dzieci i u dorosłych jest bardzo prawdopodobne. Dopiero właśnie w ciągu omawianego okresu rozwoju zdolności spostrzegawcze rozwijają się i obraz świata zewnętrznego upodabnia się coraz bardziej do obrazu, jaki mają dorośli.

Brak zainteresowania rzeczywistym światem zewnętrznym objawia się w sferze intelektualnej dziecka zamięłowaniem do bajek. Dziecko wchłania chciwie opowiadane mu bajki i przyjmuje je za prawdę. Nie troszczy się, ani nawet może nie chce odróżniać szczegółów prawdziwych od zmyślonych i, przenosząc te ostatnie nad szarą rzeczywistość, żyje w świecie fantastycznym, w świecie bajki. Chatka, widziana w lesie, to domek czarownicy, w dużym piecu, stojącym w kącie pokoju, mieszkają jakieś istotki albo groźne albo też miłe, usługune, zależnie od treści opowiadań osób starszych. Krzesło może być lokomotywą albo powozem, a lalki to istoty żywe, bardzo nawet podobne do ich właścicielek. Tego rodzaju przykładów można podać wiele; dowodzą one, że świat dziecka jest bardzo różny od naszego, w którym stale się obracamy i dlatego

tak często nie możemy dziecka zrozumieć i jego myśli, obawy, zachowanie się są nieraz dla nas niejasne.

4. W związku z egocentryzmem dziecka przedstawia się jego życie emocjonalne bardzo ubogo. Z uczuć występują przeważnie tylko uczucia fizyczne niższego rzędu, odnoszące się do „ja“ fizycznego, a więc kompleksy uczuciowe, jak głód, nasycenie, złość wskutek przeszkód w realizacji jakichś zachcianek itp. Uczuć wyższych, których cała ogromna skala zabarwia życie psychiczne dorosłego, prawie zupełnie nie ma. Dziecko np. oswaja się nader łatwo z nowym otoczeniem i nie tęskni wcale za domem. Miłości rodziców także zaobserwować nie można, zastąpić ich może bowiem każda obca osoba i byle się z dzieckiem łagodnie obchodziła, zdobędzie sobie łatwo jego zaufanie i przywiązanie, jakimi poprzednio cieszyli się rodzice. Nikłość życia uczuciowego wydaje się nam zupełnie racjonalną, „ekonomiczną“, jeżeli się można tak wyrazić, gdy uwzględnimy główne zadanie tego okresu, jakim jest wytworzenie zasadniczych form intelektualnych. W tym procesie rozwojowym wysoko rozwinięte życie uczuciowe stanowiłoby niewątpliwie przeszkodę. Podobnie jak uczucia, tak i pragnienia dziecka są proste, nieskomplikowane, odnoszą się głównie do sfery fizycznej, a nadto są nietrwałe. Dziecko rezygnuje ze swych zachcianek stosunkowo łatwo i szybko o nich zapomina. Wiemy wszyscy, jak nietrudno jest dziecko „zagadać“, odwrócić jego uwagę i podsunąć mu do zabawy na miejsce upragnionych jakieś inne przedmioty. Jedną z przyczyn tego zjawiska jest wielka podatność na wszelkiego rodzaju sugestje, płynące z otoczenia.

Egocentryzm dziecka zaznacza się również wyraźnie w sferze woli i działania. Zachowaniem się dziecka nie kieruje w najmniejszej mierze namysł ani rozważa. O postanowieniach u dziecka w tym okresie mówić nie można; dziecko działa wyłącznie pod wpływem chwilowych impulsów i nie zna żadnych hamulców wewnętrznych, któreby te impulsy mogły powstrzymać. Żąda więc zawsze zupełnego spełniania swych życzeń bez reszty; sprzeciwianie się otwarte wywołuje już nawet w pierwszym roku życia wybuchy złości i gniewu. W swym nieposkromionem dążeniu do realizowania wszystkich, choćby najdziwniejszych zachcianek, staje się często bożkiem i tyranem swego otoczenia, to też rozsądne kierowanie dzieckiem w tym okresie bez posługiwania się groźbami i karami, które są zwykle bezużyteczne a często nawet szkodliwe, lecz przez usuwanie drażniących bodźców, wymaga wiele umiejętności i cierpliwości. Te cechy dzieciństwa t. zw. „infantylne“ utrzymują się zresztą u niektórych osób, zwłaszcza obdarzonych zdolnościami i zamiłowaniami artystycznymi przez całe życie. Uporczywość w dążeniu do zaspokojenia swych zachcianek wpływa dodatnio na rozwój intelektualny, wzbudzając niekiedy prymitywne rozumowania, kombinacje i podstęp. Znakomity, współczesny psycholog amerykański J. B. Watson, porównując zachowanie się rocznej małpki z zachowaniem się dziecka w tymże wieku, opowiada, że mała małpka, chcąc uzyskać od rodziców pożywienie, a nie mogąc im przemocą go odebrać, gdyż jest fizycznie słabsza, ucieka się często do podstępu. Ukrywszy się mianowicie w jakimś kąciку, zaczyna głośno krzyczeć i rzu-

cać się tak, jakgdyby ktoś na nią napadł. Rodzice, słysząc te krzyki, zostawiają swe jedzenie i biegną na ratunek, tymczasem nasza małpka, korzystając z oddalenia się rodziców, kradnie pożywienie, biorąc, ile tylko może. Do takiego podstępu zdolne byłoby, zdaniem Watsona, dopiero jakieś 6-cioletnie dziecko. Jednakże ta opinia Watsona o niższości dziecka wydaje mi się nietrafną. Sam bowiem obserwowałem analogiczne podstępy u dziecka 11-o miesięcznego. Dziecko to, umiejące już dobrze raczkować i trochę nawet chodzić, niechętnie przebywało w swej „klateczce“ z poręczami, do której rodzice je wstawiali. Wołało poruszać się swobodnie po pokoju. Płacz i krzyki okazały się bezskuteczne, i wobec tego dziecko, nie zaniebując wprowadzić także i tych środków, uciekło się już do podstępu. Zauważyło mianowicie, że rodzice wyjmowali je z zagrody, ilekroć ono sygnalizowało potrzebę fizyczną. Wobec tego, gdy miało już dość siedzenia w klatce, oznajmiało z poważną miną swą potrzebę i dopiero wyjęte z klatki wybuchło radosnym śmiechem i usiłowało jaknajszybciej oddalić się od rodziców. Podstęp, jak widzimy, wcale nie gorszy od podstępu rocznej małpki.

5. Tak się przedstawiają w zarysie główne cechy charakterystyczne wczesnego dzieciństwa. Ze względu na ciasne ramy wstrzymuję się w niniejszej rozprawce od wszelkich uwag i wskazań pedagogicznych, tem bardziej, że i dzisiejsza nauka niewiele ich jeszcze podać może. Jednakże w tem miejscu muszę stać się obrońcą małych dzieci i zwrócić uwagę na konieczność łagodnego, choć konsekwentnego postępowania z niemi. System nerwowy

dziecka w tym okresie dopiero się rozwija i jest wskutek tego ogromnie wrażliwy na wszelkie urazy, które pozostawiają po sobie często trwałe ślady. Przeżycia, jakie u dorosłego przemijają bez żadnych złych skutków, u dziecka pociągnąć mogą za sobą fatalne następstwa. Nieostrożni wychowawcy przygotowują nieraz swem nieoględnem postępowaniem podłoże pod poważne choroby nerwowe; oni to właśnie stwarzają, co prawda bezwiednie, jednostki nerwowe, przeczulone, lękliwe i niezdolne do czekającej je ciężkiej walki o byt. Na wychowawcach ciąży wielka odpowiedzialność, z czego powinni sobie zdawać dokładnie sprawę. Szkodliwe naogół jest przedewszystkiem stosowanie ostrych kar fizycznych, następnie tak obecnie rozpowszechnione straszenie dzieci jakimś zmyślonemi opowiadaniem o kominiarzu, który porywa niegrzeczne dzieci itp. Dziecko nie boi się z natury niczego prócz gwałtownych hałasów i utraty równowagi; wszystkie inne obawy dzieci są już produktem szkodliwej działalności wychowawczej. Unikać należy również dostarczania dziecku zbyt wielkiej ilości nowych wrażeń. Nie powinno się obsypywać dzieci zabawkami, prowadzić na przedstawienia teatralne, kinematograficzne itp., nie należy zabawiać ustawicznie, bo to wszystko wpływa na dziecko ujemnie. Dziecko powinno wzrastać w atmosferze cichej, spokojnej, bez żadnych gwałtownych wzruszeń i zmian, pozostawiane wiele sobie samemu. Ponieważ dziś nauka nie poznała jeszcze prawie wcale działania wychowawczego całego szeregu czynników, dlatego lepiej jest zawieść nie „wychowywać“, lecz chroniąc jak najpilniej dziecko od wszelkich uszkodzeń, ograniczyć

swą ingerencję czynną do koniecznego minimum, a resztę pozostawić samej naturze. Wychowawca powinien w tym okresie troszczyć się przede wszystkim o należyty, normalny rozwój fizyczny dziecka i usuwać wszelkie możliwości urazów nerwowych.

6. Reasumując powyższe uwagi o pierwszym okresie rozwojowym, podkreślam, że wczesne dzieciństwo jest okresem ćwiczenia się z wyraźnie występującym egocentryzmem. Wszystkie inne cechy pozostają w najściślejszym związku z wymienionymi właściwościami. Rezultatem rozwoju w tym okresie jest przede wszystkim opanowanie podstawowych ruchów i rozwinięcie zasadniczych funkcji intelektualnych, to jest spostrzegania, mówienia i myślenia oraz pamięci. Po mniej więcej 5-ciu latach zadania pierwszego okresu są już zgrubsza wypełnione, pewne formy czy schematy psychiczne są już gotowe. Dziecko wchodzi obecnie w dwuletni okres przejściowy, okres „pierwszego zastoju”. Ta faza rozwojowa nie ma swego wyraźnego oblicza, gdyż przejście z jednego okresu rozwojowego w drugi odbywa się powoli i zachodzące zmiany są prawie niedostrzegalne. Dotychczasowe zainteresowania nieznacznie gasną; ulubione dotychczas zabawy przestają dziecku sprawiać przyjemność, nowe zainteresowania jeszcze wyraźnie się nie zaznaczają, choć już niekiedy można je zaobserwować podobnie jak i dawne upodobania, które od czasu do czasu jakgdyby jakaś fala powrotna się zjawiają. Obserwowałem np., jak dziewczynka sześćioletnia z przyjemnością bawiła się grzechotką, przeznaczoną

dla całkiem małych dzieci. Jednakże te nawroty są krótkotrwałe; następnego dnia grzechotka poszła znowu w kąt i dziewczynka na nią już nawet spojrzeć nie chciała. Naogół dziecko w tym okresie przejściowym nudzi się, trudno je zabawić i zająć czemkolwiek. Nudząc się samo, nudzi i drugich, jest kapryśne i uciążliwe dla otoczenia. Ten okres przejściowy, pozbawiony jakichś wybitnych cech charakterystycznych, wykazuje znaczne zwolnienie tempa rozwojowego. Zdolności, które w poprzednim okresie bardzo intensywnie, niejako z dnia na dzień wzrastały, obecnie zmieniają się tylko powoli i nieznacznie, jest to bowiem okres jakgdyby wypoczynku i zbierania sił do dalszego skoku. Przy końcu tego okresu dziecko zaczyna zwykle uczęszczać do szkoły, przechodząc dzięki temu w zupełnie nowe środowisko. Fakt powyższy częściowej zmiany otoczenia wpływa zwykle na skrócenie fazy przejściowej i przyśpiesza początek następnego okresu. Jednakże nie należy sądzić, że fakt wstąpienia do szkoły jest przyczyną, wywołującą nowy okres rozwojowy. U dziecka, nieposyłanego do szkoły, nowy okres teżby nadszedł, może nieco później, ale musiałby nadejść, gdyż każdy okres dalszy jest koniecznem następstwem poprzedzającego. Gdy zadania jednego okresu są spełnione, rozwój po krótkiej przerwie toczy się dalej.

7. Dziecko wchodzi teraz w okres obiektywny, w którym występuje zasadnicza zmiana zainteresowań, pociągająca za sobą zmianę szeregu innych właściwości psychicznych. Dziecko zajęte dotychczas ćwiczeniem się, zainteresowane jedynie swą własną osobą, wykształciło już pewne intelektualne

formy psychiczne, ale formy te są narazie puste. Trzeba więc teraz wypełnić je jakąś treścią i wobec tego zainteresowania dziecka zmieniają zupełnie swój kierunek; z własnej osoby, ze stanowiska egocentryzmu, przenoszą się na zewnątrz, na otaczający świat. Rzeczywistość, świat obiektywny zaczynają wyłącznie zaprzętać umysł dziecka i przedstawiają mu się niezwykle interesująco. Dziecko pragnie teraz poznać jak najwięcej najrozmaitszych przedmiotów. Zaczynają się więc wyprawy po tajemniczych zakątkach i skrytkach domowych, wycieczki po ptasie gniazda, na łąki, nad rzekę, wystawanie w niemy podziwie przed wystawami sklepowymi, kolekcjonowanie różnorodnych przedmiotów. Kieszonki chłopaka w tym okresie rozwoju są prawdziwym magazynem, pełnym przeróżnych skarbów. Czego tam niema: i kamyczki barwne lub dziwnego kształtu, muszelki, blaszki, sznurki, druty, znaczki pocztowe, ołówki, kreda itp. Wszystkie te rzeczy są albo cennymi obiektami, zasługującymi na bliższe zbadanie, albo bardzo pożytecznymi narzędziami do „pracy” lub zabawy. Przy kolekcjonowaniu dzieci nie kierują się ani namysłem ani planem; zbierają najrozmaitsze przedmioty według swej chwilowej fantazji lub naśladując kolegów. Zbierają więc motyle, owady, minerały, kasztany, znaczki pocztowe, pióra i t. p., przy czym niekiedy dochodzą do bardzo gruntownych wiadomości w danych dziedzinach. Np. znaczki pocztowe niekiedy tak dobrze rozpoznają, że już z okazanego rąbka potrafią trafnie określić, z jakiego państwa pochodzi i jakiego rodzaju jest dany znaczek. Przy

tem żywiołowem dążeniu do poznania, które często daje się w domu przykro odczuwać, dziecko psuje i niszczy wszystko, co mu wpadnie pod ręce, gdyż chce zobaczyć, jak to „w środku“ wygląda. W tej całej działalności poznawczej dziecka łatwo jednak zauważyć szczegół, stanowiący wybitną różnicę w porównaniu z zachowaniem się dorosłych, mianowicie brak wszelkiego wartościowania. U człowieka dorosłego prawie równocześnie ze spostrzeżeniem występuje sąd o wartości danego przedmiotu i ten sąd warunkuje dalsze ustosunkowanie się, tymczasem dziecko ani nie umie, ani nie stara się o określenie wartości. Ono ogląda, zbiera, gromadzi najrozmaitsze przedmioty, cenne i zupełnie bezwartościowe z równym zapalem. Wszystko je ciekawi, wszystko jest godne uwagi.

Świat fantastyczny bajek i symboli, w którym dziecko żyło w pierwszym okresie rozwojowym, przekształca się i zwolna zanika. Obecnie nie wierzy już tak łatwo w to wszystko, co mu starsi opowiadają; nadszedł już czas demaskowania św. Mikołaja, podpatrywania rodziców, którzy wieczorem przygotowują drzewko Bożego Narodzenia, czas, gdy dziecko, nie odrzucając jeszcze prawdziwości bajek, nie wierzy jednak, by one mogły się rozgrywać w jego otoczeniu, lecz przenosi je gdzieś daleko, za morze, w jakieś nieznanne i niedostępne krainy. Powoli jednak te fantastyczne historie przestają je interesować, a na ich miejsce wchodzi opisy przygód, podróży i odkryć. Dążenie do poznania rzeczywistości panuje bezspornie w całym życiu psychicznym w okresie obiektywnym; jednakże, dla uniknięcia nieporozumień, muszą pod-

kreślić, że dziecko interesuje się jedynie przedmiotami rzeczywistymi, danymi w doświadczeniu zmysłowym. Wiedza książkowa nie pociąga go wcale, jest zbyt oderwana i monotonna, łatwo nudzi i nuży. Dzięki zajęciu się światem zewnętrznym rozwijają się silnie odpowiednie zdolności intelektualne, jak spostrzegawczość, pamięć, inteligencja praktyczna i zdolność myślenia, jednakże tylko odnośnie do przedmiotów konkretnych, zmysłowych. Pojęcia abstrakcyjne są jeszcze dla umysłu dziecka niedostępne, z czym trzeba w nauczaniu poważnie się liczyć.

8. Życie emocjonalne jest w okresie obiektywnym jeszcze bardzo ubogie. Zjawiają się wprawdzie niektóre uczucia wyższego rzędu, np. przywiązanie do rodziców względnie opiekunów, ale są one krótkotrwałe. Dla zilustrowania tej przelotności uczuć przytoczę z własnej obserwacji wypadek, gdy chłopak ośmioletni, wysłany dla kuracji z domu rodziców do nieznanych poprzednio krewnych, w pierwszych dniach swego pobytu tęsknił ogromnie, płakał, nie chciał nawet jeść itp. Po trzech miesiącach zaś odwieziony z powrotem do rodziców, znowu przez kilka dni czuł się nieszczęśliwy, tym razem jednak z tęsknoty za ciotką, która się nim w czasie kuracji opiekowała. Właściwie, w porównaniu z okresem wczesnego dzieciństwa, zachodzą w życiu uczuciowym dziecka bardzo nieznaczne zmiany, które można, jak w powyższym przykładzie, przypisać tylko lepszemu rozwojowi pamięci. Niewątpliwe ubóstwo uczuciowe ma te same, co i poprzednio przyczyny w oszczędzaniu sił dla innych zadań.

W sferze woli i działania nie widzimy już tych gwałtownych, nieposkromionych zachcianek i kaprysów, jakie wskutek egocentryzmu u małego dziecka występowały. Wprawdzie działaniem nie kieruje jeszcze i teraz namysł ani rozważa, jednakże postęпки dziecka w tym okresie nie są już tylko bezpośrednimi reakcjami na bodźce zewnętrzne, lecz płyną raczej z chęci powtarzania tego, co dziecko gdzieś słyszało lub widziało. Dziecko robi głównie to, co robią inni w jego otoczeniu, co mu powiedzą, względnie co usłyszy z ust starszych lub kolegów i przyjaciół. Brak rozwagi jest wyraźnie widoczny, gdyż dziecko często nieświadomie naraża się na poważne niebezpieczeństwa. Dlatego też wymaga baczego nadzoru. W domu przestaje już być tyranem, przede wszystkim z tego powodu, że jest bardziej samodzielne, nie zdane w zupełności na łaskę starszych, lecz w wielu wypadkach samo sobie potrafi dać radę, a pozatem dzięki rozwojowi intelektualnemu rozumie już cośnecóś z tego, co mu starsi tłumaczą, i rezygnuje łatwiej ze swych zamiarów i chęci, gdy starsi je zganiają. Pragnienia ma dość skromne i dzięki temu a także wskutek ubóstwa życia uczuciowego robi wrażenie jednostki dość zrównoważonej i spokojnej.

9. W stosunku do starszych jest dziecko w okresie obiektywnym wdzięcznym obiektem wychowawczym. Nie krytykuje bowiem jeszcze swoich wychowawców, lecz odnosi się do nich z wielką serdecznością i ufnością. Garnie się do nich, zwierza się, rade się popochlebić, słucha chętnie ich poleceń i wskazówek, choć coprawda, często o nich zapomina. Przyczyna tego ustosunkowania się leży częściowo w dobroci

i radości życiowej dziecka, częściowo też w tem, że starsi mu imponują; tyle przecie widzieli, tyle wiedzą, i potrafią zrobić. Ten miły stosunek ulegnie wkrótce gruntownej zmianie, ale narazie uzewnętrznia się na każdym kroku. Np. uczeń pierwszej klasy gimnazjalnej potrafi po kilkodniowej zaledwie znajomości objąć wpół i uściskać swego nauczyciela w czasie przerwy szkolnej lub, gdy zobaczy go na ulicy, cały promienieje i radośnie, choć mniej zgrabnie, wita go ukłonem, przystaje i uśmiecha się do niego, gdy tymczasem uczeń z klas wyższych z reguły już zdaleka omija swoich wychowawców, kryje się przed nimi, odwraca się, by tylko nie zdjąć swej czapeczki.

Rezultatem okresu obiektywnego jest dalszy, znaczny rozwój zdolności intelektualnych oraz wzbogacenie umysłu całym szeregiem wiadomości o życiu i świecie. U wielu osób np. u wieśniaków, żyjących w jakiejś zapadłej wiosce, bez szkoły, gdzie niema możliwości kształcenia się, wiedza obiektywna o świecie, nabyta w tym okresie, nie zwiększa się już wiele w dalszem życiu. Gdy bowiem dziecko pozna cały szereg przedmiotów, gdy zorjentuje się jako tako w stosunkach życiowych, naturalny rozwój intelektualny jest tem samem prawie ukończony, a nabyty zasób wiadomości wystarcza już do zaspokojenia potrzeb życia codziennego, prowadzonego w jakichś prymitywnych, nieskomplikowanych warunkach.

Zrównoważone, zajęte głównie światem zewnętrznym, dziecko w tym okresie jest w swem zachowaniu trochę podobne do człowieka dojrzałego, w każdym razie podobniejsze niż było w okresach poprzednich i niż będzie w okresach późniejszych. Dorośli intere-

sują się przecież również głównie światem zewnętrznym z tą jednak różnicą, że dorosły wszystkie swe spostrzeżenia i wiadomości wartościuje, u dziecka zaś niema jeszcze sądów o wartości. Jest to skutkiem ubóstwa życia uczuciowego dziecka, ponieważ sądy o wartościach opierają się na uczuciach. Wypełnienie tej luki będzie zadaniem dalszych okresów rozwojowych.

IV. Opis okresu młodości.

1. Przejście do wieku przekory. 2. Życie uczuciowe i zachowanie się w tym okresie. 3. Inne cechy wieku przekory. 4. Okres dojrzewania; życie uczuciowe. 5. Ustosunkowanie się wzajemne obu płci. 6. Funkcje intelektualne w okresie dojrzewania. 7. Pojawienie się sądów o wartościach i odkrycie własnej odrębności psychicznej. 8. Krytycyzm; plany życiowe. 9. Działanie; trudności pedagogiczne. 10. Wskazania wychowawcze. 11. Okres harmonizacji. 12. Harmonizowanie ideałów z rzeczywistością; przejście do dojrzałości.

1. Mniej więcej około 11 r. życia kończy się idylla okresu obiektywnego i dziecko przechodzi w nową fazę, fazę drugiego zastoju w tak zw. „okres przekory“ (od 11—14 lat). Dzieciństwo, zasługujące istotnie u wielu dzieci na określenie „sielskie, anielskie“, również z tym okresem przemija, zaczyna się zaś obecnie z wiekiem przekory drugi wielki rozdział rozwoju, młodość „górna, chmurna“, najeżona wieloma przykrościami i niebezpieczeństwami. Zachodzące obecnie zmiany są wywołane głównie przez dwa czynniki, z których pierwszym natury psychicznej jest

okoliczność, że wytworzone w okresie wczesnego dzieciństwa formy intelektualne zostały już wypełnione pewną treścią, t. j. wiadomościami o świecie zewnętrznym. Wobec tego dotychczasowe zainteresowania tracą swą rację bytu i powoli maleją. Jakiś zwrot musi wobec tego obecnie nastąpić. Kierunek tego zwrotu wyznacza drugi czynnik, który stanowią do niesłe zmiany fizjologiczne, rozpoczynające się właśnie w organizmie rozwijającej się jednostki. Najważniejsze z nich zachodzą w pewnych gruczołach dokrewnych, t. j. takich, których wydzieliny t. zw. „hormony“ nie wydostają się nazewnątrz organizmu, lecz przechodzą do krwi i krążą z nią po całym ciele. Dopiero teraz zaczynają te gruczoły intensywną działalność wydzielczą, ich hormony zaś wywierają silny wpływ na cały organizm, powodują zmiany morfologiczne, oddziałują na wszystkie prawie funkcje fizjologiczne, między innymi na funkcje systemu nerwowego. Spokojne i zrównoważone dziecko z okresu obiektywnego staje się wskutek działania tych nowych bodźców wewnętrznych jakiegoś rozdrażnione i przeczulone. Jego nerwy znajdują się stale, jak się potocznie wyrażamy, w stanie silnego napięcia. Przedstawione zmiany fizjologiczne wpływają wyraźnie na całe psychiczne życie, które wskutek tego przybiera zupełnie inny wygląd i przechodzi w nową fazę, fazę zastoju, przejściową między dwoma okresami intensywnego rozwoju, t. j. między okresem obiektywnym i okresem dojrzewaną. Ta faza zmniejszenia tempa rozwojowego ma w przeciwstawieniu do okresu pierwszego zastoju wyraźne, charakterystyczne rysy, które poniżej przedstawie.

2. Nowe procesy fizjologiczne, wymagające stopniowo swą siłę, dochodzą do świadomości dziecka w postaci mglistych wrażeń ustrojowych i niejasnych, ale przykrych stanów uczuciowych. Dziecko nie rozumie naturalnie tych zmian, jakim jego organizm podlega, i nie umie ich sobie wytłumaczyć. Jest tylko niespokojne, rozdrażnione, jakieś słabe i niezadowolone z siebie i z innych. Drobne, nie mile zdarzenia życia codziennego odczuwa boleśnie, wszystko je drażni, irytuje, a poradzić sobie nie potrafi. W psychice jego wytwarza się przykre poczucie własnej bezradności i bezsilności. Ono czuje, że dzieje się z niem coś niezwykłego, coś, czego się boi i co mu przykrość sprawia, a ponieważ nie wie, jak sobie pomóc, traci równowagę ducha i wpada w wewnętrzną rozterkę. Starsi, do których niekiedy się zwraca, nie rozumieją przeważnie, o co chodzi, gdyż dziecko nie potrafi jasno określić, co mu dolega, a zresztą i oni na te niedomagania nie poradzić nie mogą. Stąd budzi się w dziecku jakaś niechęć, gniew na wychowawców, którzy spokojnie patrzą na jego przykrości i swoimi wymaganiami, wskazówkami jeszcze tylko drażnią i tak już rozdrażniony system nerwowy. Od tej chwili cały dalszy rozwój psychiczny odbywać się będzie w opozycji do starszych, która w różnych okresach będzie przybierać odmienne formy.

Stany rozterki wewnętrznej, rozdrażnienia i depresji znajdują swój zewnętrzny wyraz w pewnej dzikości i zuchwalstwie w zachowaniu się, w ciągłym przeciwstawianiu się drugiemu, krnąbrności i ustawicznym zaprzeczaniu. Dla tych cech właśnie nazywamy ten

okres „wiekiem przekory“. Młode jednostki wykazują w tym czasie nawet skłonności do okrucieństwa, obojętność i brak serca dla rodziców i wychowawców; stają się złośliwe i dokuczliwe, psują wszystko i niszczą bynajmniej nie z dawniejszej ciekawości, jak dany przedmiot „w środku“ wygląda, lecz dla samej chęci niszczenia. Przykre stany wewnętrzne prowadzą od czasu do czasu do pozornie nieuzasadnionych wybuchów, dających się jednak wyjaśnić przyczynami natury fizjologicznej. Są to prawdopodobnie reakcje systemu nerwowego na nowe bodźce wewnętrzne, do których się organizm jeszcze nie przystosował. Ciągłe podrażnienia gromadzą się niejako, złość wzbiera i nagle z jakiegokolwiek błahego powodu następuje wybuch. Np. chłopak 13-letni wraca w południe do domu ze szkoły i, choć w szkole nic przykrego go nie spotkało, na pytania rodziców odpowiada niechętnie, z rosnącym rozdrażnieniem i wreszcie z powodu jakiejś łagodnej uwagi wpada w gniew, zaczyna krzyczeć, irytować się, wkońcu wybuchu gwałtownym płaczem i ucieka z pokoju. Po takim ataku przychodzi zwykle opamiętanie, chłopak wstydzi się, żałuje, szczerze przeprasza i przyrzeka poprawę, jednakże po jakimś czasie podobna historia znowu pozornie bez powodu się powtarza. Cały ten okres przejściowy jest dla przeżywającego osobnika bardzo przykry; wprawdzie u niektórych przybiera łagodne formy z zaledwie dostrzegalnymi rysami charakterystycznymi, jednakże może też mieć przebieg bardzo ostry, opisane wybuchy mogą przypominać wprost patologiczne ataki nerwowe. W tych wypadkach wychowawcy powinni w swem postępowaniu kierować się łagodnością

i współczuciem, oraz postarać się o dobrą opiekę lekarską nad swoim wychowankiem.

3. Zdolności intelektualne rozwijają się w omawianym okresie, jak już wspomniałem, stosunkowo powoli, chęć do nauki słabnie i postępy w szkole zwykle się pogarszają (zob. str. 12). Pojęcia bardziej oderwane, jakieś problemy ogólne są jeszcze w dalszym ciągu zbyt trudne, a poza tem jednostkę w tym wieku niełatwo można czemś zainteresować, wszystko ją nudzi, męczy i drażni. Ulubioną lekturę tego okresu stanowią jakieś opisy walk, awanturniczych przygód w egzotycznych krajach, jakieś opowiadania indyjskie itp., co pozostaje może w związku z jej własnem postępowaniem. W wieku przekory osobnik niekiedy naraża się zupełnie zresztą bezmyślnie na poważne niebezpieczeństwa, a że jest przytem nieposłuszny i niekarny, robi często właśnie „na złość” to, co mu zostało zakazane. Np. bez namysłu decyduje się, gdy tylko nadarzy się sposobność, na niedozwoloną jazdę dorożką, mimo że jedzie w niedogodnej pozycji ledwie przyczepiony gdzieś z tyłu karoserji. Obserwowałem raz podobną jazdę, ale samochodem, gdzie w każdej chwili groziło niebezpieczeństwo co najmniej kalectwa. Łazi, niszcząc ubrania, po płotach, po moczarach itp., bo to wszystko jest zakazane.

Wkońcu przedstawię jeszcze jeden ważny rys charakterystyczny omawianego okresu. Osobnik w tym czasie usuwa się wyraźnie od młodszych od siebie, od dzieci i w poczuciu swej wyższości gardzi niemi. Ponadto także chłopcy zaczynają stronić od dziewcząt; obie płcie oddzielają się od siebie i unikają się wzajemnie. Jest to pierwsza, bezpośrednia oznaka budzą-

cego się popędu płciowego. Dotychczas istniały tylko dzieci i chłopak równie chętnie bawił się z dziewczynkami, jak z innymi chłopcami i uważał je za zupełnie odpowiednie, a w najgorszym już razie za trochę niezdarne towarzyszki zabaw. Obecnie już ta obojętność mija. Dorastający chłopak nie chce się już bawić z dziewczynkami, wyszydza je i wyśmiewa, choć ukradkiem zaczyna się niemi interesować. Kwestje seksualne zaciekawiają go i niepokoją. Już koledzy szkolni opowiadają sobie różne historie, snują domysły i uświadamiają się wzajemnie. Pokazują sobie i pożyczają jakieś, przeważnie pornograficzne, a niepoważnie swój temat traktujące książki i obrazki. Te zainteresowania występują w ścisłej zależności od stopnia rozwoju fizjologicznego. W jednej klasie szkolnej obok grupy młodzieńców, zajmujących się już żywo kwestjami seksualnymi, może istnieć inna grupa, złożona prawdopodobnie z osobników na wcześniejszym stopniu rozwoju fizjologicznego, których te sprawy jeszcze wcale nie interesują, a nawet nudzą. Podczas gdy pierwsi w czasie przerw opowiadają sobie tajemniczo o swych „ciekawych“ przygodach lub spostrzeżeniach, inni nie chcą nawet patrzeć na pokazywane im obrazki, żalując na to czasu, który można doskonale wyzyskać na gonitwy i zabawy na dziedzińcu szkolnym.

4. Poznaliśmy główne cechy charakterystyczne okresu przekory, któremi są ogólne rozdrażnienie, krnąbrność i awanturniczość. Okres ten jest najprzykrzejszym w całym rozwoju zarówno dla przechodzących przez ten okres jednostek, jak i dla wychowawców. Po kil-

ku latom, mniej więcej koło 14-go roku życia (u dziewcząt z reguły wcześniej) wiek przekory się kończy, a koniec jego schodzi się zwykle z nowym faktem natury fizjologicznej, mianowicie z rozpoczęciem właściwego funkcjonowania gruczołów płciowych, objawiającego się u dziewcząt jako pierwsza menstruacja, u chłopców jako pierwszy nocny wypływ nasienia. Zaczyna się znowu okres intensywnego rozwoju, okres „dojrzewania“. Pomimo, że na granicy tych dwu okresów występuje fakt natury fizjologicznej, który łatwo można czasowo określić, nie można tego momentu uważać za wyraźny punkt zwrotny, gdyż i tu przejście odbywa się nieznacznie i pewne rysy charakterystyczne okresu przekory utrzymują się jeszcze przez czas dłuższy. Życie psychiczne w okresie dojrzewania, trwającym mniej więcej od 14—17 lat, jest już bardzo bogate i skomplikowane; okazuje ono szereg cech charakterystycznych, odróżniających osobnika w tym wieku od człowieka dorosłego. Te cechy będą się starał obecnie systematycznie przedstawić.

Dominującą rolę w całym życiu psychicznym zaczynają obecnie odgrywać uczucia i pragnienia, wiążące się razem w zawiłe kompleksy emocjonalne wyższego rzędu, jakich w dotychczasowym życiu osobnika jeszcze nie było. Główna przyczyna rozkwitu uczuć leży w działalności omówionych powyżej hormonów, które obecnie nie tylko wywołują zmiany morfologiczne, jak np. rozwój różnorodnych cech płciowych, lecz także działają w dalszym ciągu na system nerwowy, choć nie wywołują obecnie już tak silnych jak poprzednio reakcyj, dzięki częściowemu

przystosowaniu się organizmu. Dlatego i całe życie psychiczne płynie już spokojniejszym nurtem i przybiera charakter łagodniejszy, mniej gwałtowny, niż w poprzednim okresie. Działanie hormonów wyraża się w świadomości jako niejasne, nieokreślone jeszcze popędy, z których czasem wykrystalizuje popęd płciowy. W tem wczesnem ujawnianiu się tego popędu leży niewątpliwie pewna dysharmonja ustroju ludzkiego, na którą zwrócił uwagę znany biolog Miecznikow, gdyż popęd zjawia się prędzej, zanim jeszcze cały organizm jest zdolny do wypełniania odnośnych funkcij bez szkody dla siebie. Dysharmonję tę łagodzi częściowo okoliczność, że popęd płciowy nie występuje odrazu w swej jasnej, wyraźnej postaci, lecz, jak wspomniałem, przybiera początkowo mglistą formę skomplikowanych stanów emocjonalnych, pomimo że z reguły u nas młodzież w tym wieku zdążyła się już dokładnie „uświadomić“. Osobnik w omawianym właśnie okresie przeżywa często uczucia jakiejś nieokreślonej, bezprzedmiotowej, a miłej tęsknoty. Na samotnych przechadzkach, szarą godziną puszcza wodze swej fantazji i marzy o jakichś bohaterskich czynach, o przedziwnych przygodach, o pracy i szczęściu własnem i ogólnem. W te marzenia powoli zaczynają się wkradać osoby drugiej płci i to pozwala właśnie na zdemaskowanie tych tęsknot jako wyrazu popędu płciowego. Inną formą tegoż popędu jest zaznaczająca się silnie jakaś tkliwość, potrzeba przyjaźni. W tym wieku zawiązują się na ławie szkolnej łatwo związki przyjaźni, które niekiedy trwają przez całe, dalsze życie. Człowiek dorosły natomiast już bardzo trudno i rzadko może się z kimś naprawdę zaprzyjaźnić.

W wieku dojrzewania koleżeństwo jest traktowane bardzo poważnie i dla solidarności ponosi się nieraz ciężkie ofiary. Na tle tych tęsknot, skłonności do marzeń, potrzeby przyjaźni i miłości rozwijają się wzniosłe uczucia etyczne. Miłość ludzkości, ojczyzny zaczyna płonąć żywym i czystym, bo bezinteresownym płomieniem i często w czyn się przyobleka, czego dowodów dostarcza nam nasza historia ostatnich lat (np. obrona Lwowa). Rozwijają się też uczucia estetyczne; młodzież zaczyna teraz rozumieć i odczuwać piękno poezji, która wypowiada przecie jej własne uczucia i marzenia. Zajęcie się literaturą jest nietylko bierne, lecz i czynne. Któż w tym okresie życia sam wierszy nie pisał?

Jednakże wskutek przeczulenia systemu nerwowego, a może i wskutek nowości tych wszystkich przeżyć, występuje u dojrzewających osobników brak pewnego zrównoważenia i harmonji w życiu uczuciowym, stanowiący wybitną różnicę w porównaniu z człowiekiem dorosłym. Przedewszystkiem łatwo można skostatować przesadę w samych uczuciach i w ich wyrazach zewnętrznych. Jakieś błahe bodźce wywołują nieproporcjonalnie silne afekty i nastroje, klójące się wprost z całością danej sytuacji. Przesadne zachwyty lub nieoczekiwana pogarda, radość i zapał lub kompletne zniechęcenie występują bez właściwego powodu, tak, że dorośli, którzy te przeżycia obserwują lub o nich się dowiadują, są skłonni uważać je za jakąś pozę czy komedjanctwo. I w wielu wypadkach mają rację, jednakże przeważnie nie mamy do czynienia z udawaniem, lecz istotnie uczucia są ogromnie intensywne. Jednakże, i to jest drugą cechą odróżniającą

od człowieka dorosłego, uczucia te mimo swej gwałtowności trwają stosunkowo krótko i łatwo przechodzą w stany wprost przeciwne. Ożywienie i zapal zmieniają się w mgnieniu oka w obojętność, niechęć lub przygnębienie, życie uczuciowe waha się między dwoma biegunami, stosunkowo rzadko tylko przebywając w częściach środkowych całej swej skali. Ale dla uniknięcia nieporozumień trzeba zaznaczyć, że u osobników zdrowych, fizycznie dobrze rozwiniętych, przeważają uczucia dodatnie, wesołość, ożywienie, chęć działania. Np. wszyscy cieszymy się widokiem młodych dziewcząt, „podlotków“, które ciągle się śmieją i chichoczą. U takich „podlotków“ trudno o chwilę skupienia; w najpoważniejszych chwilach bowiem wybuchają nagle niepowstrzymanym śmiechem, niewiadomo z jakiego powodu.

5. Stosunek do drugiej płci w okresie dojrzewania ulega znowu pewnej zmianie. Niema już teraz tego odsuwania się oraz wzajemnej niechęci, jakie cechowały wiek przekory; owszem są to lata pierwszej miłości, tęsknot i wzdychań do ukochanej osoby, ale zarazem lata nieśmiałości i wstydu. I chłopcy i dziewczęta czerwienią się wyżej uszu, gdy się wspomni choćby imię ich ideału. I choć myślą o nim ciągle i radeby zobaczyć, zbliżyć się, to jednak jakiś nieumotywowany wstyd zmusza je do unikania się wzajemnego lub w najwyższym stopniu onieśmiela, zamyka usta, odbiera zgrabność ruchów (t. zw. „cielące lata“). Charakterystycznym rysem tego okresu jest koleżeńskość nawet w dziedzinie erotycznej. Często można obserwować wypadki, w których znaczna część jakiejś klasy szkolnej uwielbia jedną i tę samą osobę. Chłopcy

gromadkami promenują pod oknami mieszkania swej wybranej, a dziewczęta wspólnie adorują jakiegoś śpiewaka, nauczyciela lub nawet nauczycielkę. Wskutek zmienionego ustosunkowania się względem drugiej płci zaczynają występować pierwsze oznaki kokieterii. Chłopak, który dotychczas mało poświęcał uwagi swemu ubraniu lub fryzurze, zaczyna teraz gorliwie zajmować się pewnymi szczegółami swego zewnętrznego wyglądu i nieraz zdarza się, że w czasie lekcji szkolnej trzyma ukradkiem lusterko pod ławką i przegląda się w niem lub też poprawia niezbyt czysto umytemi rękami uczesanie włosów, lub też w domu usiłuje pożyczoną brzytwą usunąć pierwsze ukazujące się włosy na brodzie, kalecząc się przytem niemiłosiernie. Podobnie podlotki nie lubią już dziecinną modą uszytych sukienek, lecz przebierają się nieraz w ukryciu w suknie starszych lub, korzystając z nadarzającej się sposobności, robią użytek z pudru czy też perfum.

Ogólnie mówiąc, w stosunkach wzajemnych obu płci występuje w okresie dojrzewania wyraźne przyciąganie się, połączone jednak z dużą dozą nieśmiałości i obawy.

Omówilem powyżej w krótkości rozwój życia uczuciowego w okresie dojrzewania. Na zakończenie tego ustępu muszę jeszcze raz podkreślić, że właśnie swoiste życie uczuciowe stanowi najważniejszą cechę charakterystyczną tego okresu. Zmiany, jakie dobitnie i w innych dziedzinach życia psychicznego się zaznaczają, pozostają jednak, jak zobaczymy, w wyraźnej zależności od rozwoju stanów emocjonalnych; są więc

cechami niejako pochodnemi. Okres dojrzewania jest okresem hegemonji życia uczuciowego.

6. Przechodzę obecnie do rozpatrzenia rozwoju funkcij intelektualnych. Rozwój tych funkcij jest uwarunkowany głównie przez dwa czynniki, to jest przez dalsze zmiany anatomiczno-fizjologiczne, zachodzące w systemie nerwowym, i przez omówiony już rozkwit życia uczuciowego. Rozwój centralnego systemu nerwowego posuwa się w okresie dojrzewania bardzo intensywnie naprzód i zmianom w nim zachodzącym odpowiadają prawdopodobnie nowe formy intelektualne, które dopiero teraz pojawiają się w myśleniu rozwijającego się osobnika i zaczynają zajmować w niem coraz to więcej miejsca. Mam tu na myśli pojęcia ogólne, abstrakcyjne tego typu, jak np. ludzkość, sprawiedliwość, wolność, wiedza, prawda, piękno itp. Dotychczas bowiem terminy tego rodzaju nie znajdowały oddźwięku w umyśle dziecka; były to dla niego wyrazy niejasne, przeważnie niezrozumiałe, któremi ono operować nie umiało. Zainteresowania dziecka zwracały się przedewszystkiem w stronę przedmiotów konkretnych, jednostkowych i te przedmioty zajmowały myśl dziecka i tylko z przedstawieniami konkretnymi potrafiło sobie dziecko jakoś radzić, tylko niemi umiało się posługiwać. Teraz zaś terminy abstrakcyjne zaczynają nabierać życia i treści. Nie stają się jeszcze wprawdzie jasnymi, ściśle zdefiniowanymi pojęciami, bo takimi nie są przeważnie i u ludzi dorosłych, ale przestają już być pustymi dźwiękami. Łączą się z niemi teraz całe łańcuchy myśli, one stają się czemś znanem, bliskiem, intuicyjnie rozumianem i stanowią ośrodek rozważań,

dyskusyj, a nawet mogą być pośredniemi motywami działania.

Nowy ten składnik życia intelektualnego pociąga za sobą rozwój zdolności spekulatywnych, jak np. analizowania i rozumowania. Procesy te są również prawie zupełnie nową zdobyczą okresu dojrzewania, bo dotychczas prawie wyłącznemi czynnościami umysłowemi dziecka było spostrzeganie i uczenie się pewnych rzeczy, przyczem naturalnie zasadniczą rolę odgrywały zdolności spostrzegawcze i pamięć. Jakiegoś wnioskowania, rozumowania u dziecka prawie nie spotykamy, jak to mogą poświadczyć np. nauczyciele, którzy prowadzą naukę matematyki w niższych klasach szkół średnich. Teraz zaś, gdy w prądzie życia psychicznego pojawiły się już pojęcia abstrakcyjne, stają się one z natury swej punktem wyjścia rozważań o charakterze spekulacyjnym, gdyż nie wiążą się przecie bezpośrednio ani ze spostrzeganiem, ani z działaniem praktycznem. Rozumowania, jakie zaczyna osobnik w tym okresie rozwoju przeprowadzać, są jeszcze zupełnie prymitywne, co zresztą jest rzeczą naturalną. Nie odbywają się jeszcze według zasad logiki i grzeszą brakiem systematyczności, a nawet bijącą w oczy naiwnością. Poszczególne przesłanki są przyjmowane bez uprzedniego zbadania ich prawdziwości, lecz są zaczerpnięte często z fantazji i przemawiają do przekonania danego osobnika przede wszystkim dzięki swym walorom uczuciowym, zgodności z pragnieniami itp. Dlatego też tak trudno przekonać młodzieńca w tym wieku o niesłuszności jego poglądów, gdyż wykazanie błędów logicznych, niezgodności z rzeczywistością nie może

go skłonić do odrzucenia myśli, mających dla niego dostateczne uzasadnienie uczuciowe. Pomimo wszystkich wad i braków pojawienie się rozumowań w życiu psychicznym osobnika stanowi niezmiernie ważny krok naprzód w rozwoju duchowym.

7. O ile omówione dwie zdobycze tego okresu, to jest pojęcia abstrakcyjne i zdolność rozumowania, zawdzięcza osobnik rozwijający się prawdopodobnie zmianom warunków anatomiczno-fizjologicznych, o tyle drugi czynnik, o którym wspomniałem, mianowicie rozkwit życia uczuciowego warunkuje zjawienie się w świadomości sądów o wartościach oraz wpływa na zasadniczą zmianę kierunku zainteresowań, dostarczając głównej treści myślowej w tym okresie. Jak już powyżej wyjaśniłem, dziecko prawie wcale nie wartościuje czyli nie ocenia przedmiotów, z którymi się styka, ani zdarzeń, jakie przeżywa, z tego przedewszystkiem powodu, że jego życie emocjonalne jest zbyt jeszcze ubogie, by mogło stanowić wystarczającą podstawę takich ocen. Przeciwnie zaś człowiek dorosły wartościuje prawie wszystkie swe przeżycia, a te sądy o wartościach uczynają się wytwarzać właśnie w okresie dojrzewania. Wobec bowiem hegemonji życia uczuciowego wszystkie spostrzeżenia, przedstawienia itp. osobnika rozwijającego się zabarwiają się w pewien sposób uczuciowo i zależnie od jakości i intensywności występujących w związku z nimi zjawisk emocjonalnych stają się czemś cennem, wartościowem lub też odwrotnie nabierają wartości negatywnych w różnym stopniu. Innemi słowy to wszystko, co się zgadza z pragnieniami i uczuciami danej osoby, staje się w jej

oczach czemś dodatniem, cennem, inne zaś rzeczy są ignorowane, odrzucane jako bezwartościowe lub szkodliwe. Sądy o wartościach, zaznaczające się obecnie już wyraźnie w życiu umysłowem jednostki i pozostające w omawianym okresie rozwojowym w ścisłym związku z życiem emocjonalnem, zostają już na zawsze jako stały składnik wszystkich przeżyć psychicznych, jakkolwiek w późniejszym rozwoju bezpośrednia łączność z uczuciem znacznie osłabnie i podstawą sądów o wartościach stanie się obok uczuć doświadczenie życiowe, rozumowanie i nauka.

Prócz sądów o wartościach przynosi ze sobą rozkwit życia uczuciowego także zupełną zmianę kierunku zainteresowań, zmianę, zaznaczającą się powoli już w okresie przekory. Intensywnie występujące przeżycia wewnętrzne ściągają na siebie z przemożną siłą uwagę jednostki i odrywają ją od wyłącznego zajmowania się światem zewnętrznym. Dojrzewający osobnik dopiero teraz zaczyna patrzeć w siebie i odkrywa w sobie bogaty i tajemniczy świat uczuć i myśli, a nadto uświadamia sobie swoją odrębność i niezależność. Dopiero teraz dochodzi do poznania, że jest istotą odrębną, posiadającą swe własne życie, swe własne losy, które musi sam przeżyć i nikt choćby najbardziej mu oddany i kochający nie może za niego cierpieć, myśleć i pracować. Samotny musi iść w ciemną nieznaną przyszłość. To odkrycie własnej odrębności i własnego bogatego życia psychicznego, przychodzące niekiedy na młodą jednostkę nagle, jakby jakieś objawienie, pociąga za sobą przede wszystkim odwrócenie się od rzeczywistości, która jej zaczyna ciążyć, i zata-

pianie się w świecie własnych myśli i marzeń. Życie intelektualne przybiera charakter, który można określić terminem zapożyczonym z psychiatrii jako „autystyczny“. Ten zwrot, tak bardzo charakterystyczny dla okresu dojrzewania, pociąga za sobą ważne następstwa. I tak odkrycie bogatego życia wewnętrznego wzbija młodą jednostkę w dumę; zdaje się jej, że to specjalnie ona jest tak hojnie przez naturę uposażoną, że jest czemś wyjątkowym, lepszym od innych. Rodzi się stąd młodzieńcza pewność siebie, zarozumiałość, przybierająca niekiedy komiczne formy jakiejś buffonady. Młodzieniec, mając poczucie wysokiej własnej wartości, staje się bardzo drażliwy na tym punkcie i zaczyna się do drugich odnosić z wyższością, lekceważąco. Poznanie własnej odrębności budzi w nim poza przejściowymi okresami smutku i lęku przed życiem, pęd do samodzielności, jakąś chwalebłą chęć autonomji. Dotychczas dziecko rozwijało się i kształtowało pod wpływem warunków, jakie na nie oddziaływały; było właściwie tylko przedmiotem formowanym przez wpływy zewnętrzne, do którychby trzeba zaliczyć i procesy fizjologiczne; dziecko było wychowywane. Teraz dopiero jednostka staje się podmiotem, nie tylko biernie reagującym, ale i czynnym. We własnym rozwoju sama zaczyna świadomie odgrywać pewną rolę i z tym nowym czynnikiem powinni się pedagogowie liczyć.

8. Spłót wymienionych powyżej zmian, zachodzących w życiu intelektualnym, staje się podstawą krytycznego ustosunkowania się względem otoczenia, a specjalnie względem osób starszych, z którymi dana jednostka się styka. Poczucie wysokiej własnej war-

tości prowadzi, jak już wspomniałem, do obniżania wartości drugich, to też młody człowiek nie uznaje w tym czasie żadnych autorytetów ani powag i nie przyjmuje już z wiarą tego, co mu starsi, rodzice („co tam matka wie?”) czy wychowawcy, powiadają i nakazują, lecz zaczyna nad tem mędrkować, wszystko krytykować i o wszystkim ma swoje własne, odmienne zdanie. Młodzież w tym wieku jest bardzo skora do sporów, do długich dyskusyj, w których zajmuje zwykle stanowisko bardzo radykalne i broni poglądów, choćby mało prawdopodobnych, ale przeciwstawiających się poglądom ogólnie uznawanym. I tak zaczyna się obecnie z reguły okres zwątpień religijnych. Osobnik, który dotychczas bez oporu i zastanowienia się wykonywał nałożone mu przez starszych praktyki religijne, zaczyna obecnie odnosić się do nich z niechęcią, zaczyna krytycznie, choć często bardzo naiwnie, deliberować nad podstawami wiary, i zwykle, jak w naszych stosunkach, traci wiarę „dziecinną” albo zupełnie, albo conajmniej siłą jego przekonań religijnych znacznie maleje. Podobnie zaczyna się zastanawiać nad stosunkami społecznymi, zajmuje się polityką i w tych dziedzinach również poglądy skrajne, radykalne najłatwiej mogą go sobie pozyskać, choćby dlatego tylko, że przeciwstawiają się panującemu porządkowi rzeczy. To krytyczne, opozycyjne stanowisko młodzieży w okresie dojrzewania stanowi wielką trudność dla wychowawców, których nauki i upomnienia spotykają się często z ironicznym uśmiechem wyższości na twarzy wychowanka, a żadne przekonywania rozumowe nie potrafią sprowadzić go z błędnej drogi, gdyż, jak wiemy, jego myśli pozo-

stają pod hegemonją uczuć i logiczne, zimne wywody głębszego wpływu nie wywierają.

Nakoniec muszę poruszyć jeszcze jeden punkt ważny w rozwoju psychicznym mianowicie powolne tworzenie się ideałów życiowych. Opozycyjne stanowisko wobec rzeczywistości, nieokreślona tęsknota i inne, podobne stany emocjonalne skłaniają osobnika do ucieczki w świat nierzeczywisty, w świat fantazji, a wobec dokonanego odkrycia własnej odrębności, nic dziwnego, że w marzeniach pierwsze miejsce zajmować będą myśli o własnej przyszłości. I wtedy w samotnych rozmyślaniach lub w długich, szczerych rozmowach najbliższych przyjaciół zaczynają się snuć marzenia o jakichś wzniosłych czynach, o jakichś górnych i dalekich celach i pracach życiowych, mających z gruntu przebudować, zmienić istniejący stan rzeczy. Wtedy to kształtują się plany życiowe i ideały, coprawda bardzo jeszcze mgliste, nieuchwytne i nieliczące się zupełnie z możliwościami. Jest to znowu ważny krok naprzód w rozwoju duchowym; dotychczas bowiem dziecko nie myślało zupełnie o swej przyszłości, nie kłopotowało się wcale tem, że ono samo będzie musiało wybierać i decydować o drogach, po których ma się jego dalsze życie potoczyć. Teraz zaś myśli o przyszłości stają się najulubieńszem zajęciem, a że przyszłość przedstawia się wzniosłe i różowo, osobnik ze stale wzrastającą niecierpliwością oczekuje chwili wyzwolenia się z obowiązków szkolnych, które mu coraz bardziej ciążyą, by móc się rzucić w wir życia samodzielnego i przystąpić do pracy nad realizacją swych ideałów.

9. Przedstawiwszy najważniejsze zmiany w życiu

intelektualnem, zajmę się jeszcze krótko działaniem osobnika w okresie dojrzewania. W tej dziedzinie następuje również wzbogacenie się życia psychicznego; wzrasta bowiem ilość motywów, które działaniem dojrzewającego osobnika kierują. Wśród tych motywów na pierwszy plan wybijają się uczucia i nastroje, rozsądek natomiast i namysł jeszcze do decydującego głosu nie dochodzą i na działanie większego wpływu nie mają. To też, jak zmienne są stany emocjonalne, tak i w wypływającym z nich działaniu niema ścisłości, konsekwencji, lecz częste zmiany i przerzucanie się od nadzwyczajnych wysiłków do zupełnej bierności i apatji. Także wskutek kierującej roli uczuć występuje, co łatwo zauważyć można, nieliczenie się z rzeczywistymi warunkami i możliwościami. Tęsknota i niezadowolenie z szarej codzienności wzbudzają żądze nadzwyczajnych, awanturniczych przygód, pragnienie czynów bohaterskich, niezwykłych. Jeśli dodamy, że człowiek w tym okresie życia jest bardzo podatny na sugestje otoczenia, że niezmiernie żywo oddziałują nań towarzystwo, literatura, teatr, kino itp., a rozsądek nie neutralizuje jeszcze tych, często szkodliwych wpływów, musimy dojść do przekonania, że jest to okres dla jednostki bardzo niebezpieczny. To też tak łatwo w tym czasie o samobójstwa z błahych nawet przyczyn, gdyż osobnik dopiero dojrzewający nie zdaje sobie sprawy z grozy śmierci, nie myśli o niej tak, jak myślą dorośli, i nie boi się jej, czego dowodem może być również ślepa odwaga, okazywana często w czasach jakichś rozruchów czy wojny; łatwo również o występki, zbrodnie lub jakieś lekkomyślne czyny, których skutków niestety

* często odrobić nie można. I nie należy winić młodzieży za jej niekiedy złe postępowanie, gdyż nie są to czyny wykonywane z rozważą, namysłem, lecz występują pod nieodpartym, wewnętrznym przymusem uczuć, to też i prawodawstwo traktuje je stosunkowo łagodnie. Wobec takiego stanu jest rzeczą jasną, że osobnik w tym okresie rozwoju wymaga specjalnie pieczołowitej opieki i starania ze strony wychowawców.

Jednakże oddziaływanie wychowawcze jest ogromnie trudne. Jak już o tem wspominałem, młodzież w okresie dojrzewania zajmuje z reguły stanowisko krytyczne i opozycyjne względem starszych. Gdy poznaje dokładniej, w miarę rozwoju intelektu, panujące stosunki życiowe i urządzenia społeczne, w wielu wypadkach biegunowo różne od obrazów świata, stwarzanych przez nią w rojeniach fantazji, młodzież, nie znając jeszcze nieubłaganych praw, rządzących światem realnym, nie zdając sobie sprawy z ogromnych trudności, na jakie realizacja wszelkich planów i reform napotyka, uważa tę różnicę między istniejącym stanem rzeczy a jakimś wymarzonym, idealnym światem za winę społeczeństwa starszego. Ludzie dorośli, jak sądzi, są albo źli i nie chcą zmiany na lepsze, lub też są ograniczeni i niedołężni i nie wiedzą, jakie zmiany należy wprowadzić lub nie mogą swych planów uskutečnić. Wskutek takiej opinii, obok całego szeregu innych czynników, o których powyżej była już mowa, odsuwa się młodzież od starszych i tworzy odrębny, wrogi obóz, zamyka się przed nimi, ukrywa swe myśli i poglądy, jakby niebardzo pewna ich wartości, otacza się tajemnicą i opornie, bez przekonania,

przeważnie tylko pod przymusem wypełnia nakazy i polecenia swych wychowawców.

10. Jak przełamać tę zaporę, oddzielającą wychowawcę od wychowanka, jak uzyskać w tych warunkach wpływ na młode dusze, to kwestje ogromnie trudne, mające jednak zasadnicze dla pedagogów znaczenie. Można przytoczyć wiele wskazówek negatywnych, powiadających, czego należy w postępowaniu z młodzieżą unikać. I tak wobec jej wysokiego poczucia własnej wartości i przesadnej drażliwości na tym punkcie należy unikać ironizowania, szyderstwa lub nawet pobłażliwego traktowania wychowanków „z góry”, bo takie postępowanie upokarzając odsuwa i zraża w najwyższym stopniu. Nie należy również stosować w razie jakichś wykroczeń zbyt ostrych represyj, bo one nietylko do niczego nie prowadzą, lecz często* zwiększają opór i tworzą fałszywych „bohaterów”. A dalej trzeba wystrzegać się pilnie jakichś niesprawiedliwych rozstrzygnięć, choćby nawet w sprawach mało znaczących, gdyż i drobne niesprawiedliwości utwierdzają młodzież w jej złej opinii o starszych i wzmacniają jej opozycyjne stanowisko. Nie należy krępować młodzieży całym kodeksem nakazów i zakazów, nie narzucać jej tego, co robić powinna, a czego jej nie wolno, gdyż wobec budzącej się samodzielności nakazy właśnie zniechęcają, a czasem wywołują nawet skutek wręcz odwrotny. Gdy inicjatywa jakiejś pracy wychodzi ze strony młodzieży, wtedy zwykle wychowankowie wykonują ją z zapałem, z wielkim choćby nakładem wysiłku. Tej samej pracy zaś, gdy jest nakazaną, młodzież wykonać nie chce, lub wykona ją niedbale. Z jakim zapałem np. czytano w ukryciu

dzieła poetów narodowych w czasach, gdy ta lektura była zakazana, a jak niechętnie zapoznaje się dziś młodzież z temi samemi utworami, gdy szkoła tego żąda. Podobnych wskazówek negatywnych można przytoczyć znacznie więcej, ale one, choć są zupełnie racjonalne, kwestji nie rozwiązują, nie wskazują bowiem pozytywnie tego, co wychowawca ma robić, jaką zająć postawę, by uzyskać wpływ na młodzież, tj. by na nią w pożądany sposób oddziaływać. Z psychologii rozwoju wynika jednak jasna, pozytywna nauka, a mianowicie ponieważ okres dojrzewania jest okresem hegemonji życia uczuciowego, przeto któ chce mieć wpływ na młodzież, musi przede wszystkim apelować do jej uczuć. Wychowawca, który potrafi młodzież porwać i zapalić, będzie miał zadanie bardzo łatwe i pracę wdzięczną. Wygórowane nawet jego wymagania będzie młodzież przyjmowała ochotnie i wypełniała je z całym poświęceniem, a wyniki jego starań wychowawczych będą nad wyraz dodatnie. W praktyce szkolnej często można zaobserwować, że jednych nauczycieli uczniowie kochają, odnoszą się do nich z ufnością i pracują dla nich gorliwie, podczas gdy inni stale napotykają na opór, niechęć i lekceważące traktowanie przedmiotu. Wyjaśnienia faktów tego rodzaju należy szukać właśnie w tem, że ci pierwsi potrafili przemówić do uczuć młodzieży, podczas gdy drudzy odpowiedniej drogi nie znaleźli. Powyższe wskazanie jest wprawdzie proste i zrozumiałe, ale gdy spytamy dalej o dokładniejsze objaśnienie, jak ma wychowawca w praktyce postępować, by młodzież sobie pozyskać, na to pytanie w dzisiejszym stanie nauki odpowiedzi jasnej i wyczerpu-

jącej dać nie można. Pedagogiem trzeba się urodzić; kto zdolności oddziaływania na drugich ze sobą na świat nie przyniósł, kto nie wyczuwa niejako intuicyjnie, jak należy postąpić, co powiedzieć w niezliczonych, drobnych sytuacjach codziennego współżycia z młodzieżą, ten mimo nauki i szczerych usiłowań nigdy silniejszego wpływu na młodzież nie wywrze i w najlepszym wypadku będzie tylko poprawnym nauczycielem, ale nigdy nie stanie się prawdziwym przewodnikiem. Postać jego nie pozostanie na zawsze wyrytą w umysłach i sercach młodzieży, lecz wspomnienie o nim i jego naukach czas szybko zetrze z pamięci. Prawdopodobną jest rzeczą, że główne znaczenie przy oddziaływaniu na uczucia młodzieży ma wartość wewnętrzna wychowawcy, podczas gdy jakieś walory bardziej zewnętrzne odgrywają tylko drugorzędną rolę. Właśny zapał wychowawcy, jego wiara w naukę i ideały, jego poziom moralny i miłość do wychowanków — to są czynniki najsilniej przemawiające do uczuć młodzieży. Kto chce być dobrym wychowawcą, musi sam swą psychikę w wymienionym kierunku dobrze przygotować i w pracy nad sobą, nad kształceniem własnej osobowości nigdy nie ustawać. To jest najprawdopodobniejsza odpowiedź, jaką na postawione powyżej pytania dać można.

11. Jak z podanego opisu widzimy, okres dojrzewania jest okresem intensywnego rozwoju psychicznego i prawie wszystkie rodzaje zjawisk psychicznych, jakie występują w życiu psychicznym dojrzałego człowieka, już się w tym okresie pojawiają. Jednakże sposób ich występowania i ich wzajemne ustosunkowanie

się, jak też i główny kierunek zainteresowań jest jeszcze odmienny i wykazuje wyraźne różnice w porównaniu z człowiekiem dorosłym. Poszczególne składniki psychiczne nie są jeszcze ze sobą zharmonizowane. Uzgodnienie i harmonizacja wzajemna poszczególnych stron życia psychicznego odbywa się dopiero w nadchodzącym obecnie okresie, trwającym mniej więcej od 17—21 r. życia, a stanowiącym ostatni już etap rozwoju i przejście do formy dojrzałej. Stany emocjonalne zatracają powoli swe dominujące stanowisko; na pierwszy plan wybija się chłodny, spokojny intelekt. Naturalnie zmiana ról odbywa się stopniowo, drobnymi krokami w sposób prawie niedostrzegalny. Powoli pod wpływem rozsądku, działającego jakby hamulec, życie uczuciowe znacznie się uspokaja, wyrównuje i traci swą przesadną intensywność; niema już tych gwałtownych przeskoków, niema już tego przemożnego wpływu na działanie. Wśród motywów bowiem rozbawa również stopniowo zajmuje dominujące stanowisko i kieruje całym postępowaniem. W tym okresie dopiero zaczyna człowiek być w pełni odpowiedzialnym za swoje czyny. Wkońcu pod wpływem przewagi intelektu odbywa się w sposób nieznaczny powtórnie, jak w okresie obiektywnym, zwrot na zewnątrz w kierunku świata obiektywnego i to „nastawienie ekstropekcyjne“, jak tego rodzaju kierunek myśli i zainteresowań nazywa prof. Błachowski, pozostaje na stałe już i u dorosłego człowieka. Opisane zmiany nie odbywają się, rzecz jasna, w sposób równomierny, systematyczny. W okresie harmonizacji zachodzą jeszcze dość często chwile nawrotów, momenty, w których

znowu uczucia i przypadkowe impulsy obejmują rządy i wtedy młody człowiek „szumi“, jak to potocznie mówimy, oddaje się hucznym zabawom, pozwala sobie na niewybredne dowcipy itd. Nawroty ułatwia i ta okoliczność, że właśnie wtedy młodzież opuszcza mury szkolne, w których była ujęta w mocne karby rygorów, i uzyskuje stosunkowo dużą swobodę działania. Lecz są to już tylko jakby „powracające fale“ coraz to słabsze, aż wreszcie prędzej czy później nikną zupełnie.

Powolne wybijanie się zjawisk intelektualnych na pierwszy plan życia psychicznego, zrównoważenie uczuciowe i zwrot nazewnątrz — to są główne cechy charakterystyczne okresu harmonizacji. Czynnikiem wygładzającym nierównomierności i wybujałości okresu dojrzewania jest przedewszystkiem intelekt.

12. Równocześnie i w związku z temi procesami odbywa się jeszcze proces innej harmonizacji, niezmiernie doniosły, gdyż od wyników tego procesu zależy później w dużej mierze wartość całego życia jednostki. Wzniosłe, lecz mgliste ideały życiowe, marzenia o przyszłym działaniu, wysnute w okresie dojrzewania i oparte przedewszystkiem na podłożu stanów emocjonalnych, a nie liczące się z rzeczywistością, wchodzą obecnie pod ocenę trzeźwego rozsądku. Młodzieniec poznaje coraz lepiej otaczający go świat zewnętrzny, zaczyna zdawać sobie sprawę z twardych praw życiowych, rządzących nami z bezlitosną konsekwencją, których żaden zapal, żadne uczucia zmienić nie potrafią, dostrzega trudności i przeszkody, piętrzące się na jego drodze, których tak łatwo, jak się to w marzeniach zdawało, usunąć nie można. I staje teraz przed trudnem zadaniem pogo-

dzenia swych marzeń i ideałów z rzeczywistością. Teraz z ideałów nieuchwytnych musi sformować jasne, dokładnie określone cele życiowe, z marzeń musi przejść do postanowień, gdyż już np. wybór wyższych studjów wymaga stanowczej decyzji, przekreślającej cały szereg odmiennych, a niekiedy nęcących możliwości, których może kiedyś w późniejszym życiu będzie żałował. Od stopnia, w jakim mu się uda zharmonizować swe ideały z rzeczywistości warunkami, będzie zależała w dużej mierze wartość jego dalszego życia. I nie wszystkim udaje się znaleźć pomyślne rozwiązanie. W większości wypadków, w zetknięciu z szarem, codziennem życiem zaczynają wzniosłe marzenia o przyszłości powoli schnąć i zamierać, ideały schodzą do roli odświętnych frazesów, nie pozostających w żadnym związku z działaniem, a człowiek żyje bez żadnej dalszej myśli, bez żadnego przyświecającego mu w górze celu, tak tylko z dnia na dzień jako zwykły „zjadacz chleba“. Inni znów, nie umiając również pogodzić tych dwu światów, świata marzeń młodzieńczych i świata rzeczywistości, nie rezygnują jednak ze swych rojeń, lecz raczej ignorują świat obiektywny. Powstają z nich typy marzycieli, fantastów, fałszywych idealistów, niezdolnych do żadnego czynu, do żadnej celowej pracy, typy ludzi, z którymi nikt się poważnie nie liczy, gdyż na nich nigdy polegać nie można. Nieliczni tylko potrafią przeprowadzić pomyślnie tę harmonizację, przekształcić swe mgliste i nieokreślone marzenia w wyraźne cele życiowe, do których realizacji zmierzają potem przez całe życie, idąc krokiem pewnym i odrzucając z heroicznym niekiedy za-

parciem się siebie poziome względy egoistyczne. — To będą jednostki wybitne, prawdziwi wybrańcy i dobroczyńcy ludzkości.

Faza harmonizacji kończy cały, długi okres rozwojowy, zajmujący około jednej trzeciej życia człowieka. Organizacja psychiczna jednostki przybiera już określone, nieulegające większym zmianom formy. W dalszem życiu zdolności i skłonności jednostki nie zmieniają się prawie zupełnie ani w swej jakości ani pod względem stopnia, tak, że od chwili ukończenia fazy harmonizacji można je uważać za cechy stałe, charakteryzujące poszczególnych ludzi. Już żadne nowe rodzaje zjawisk psychicznych nie wzbogacą prądu świadomości, nawet zainteresowania i poglądy nie ulegną większym zmianom lub przesunięciom, chyba w bardzo rzadkich, wyjątkowych wprost wypadkach, jakimi są np. nagłe nawrócenia religijne. Z powtarzanych często czynności tworzą się nieznacznie nawyki, przyzwyczajenia, które stają się drugą naturą. Wszystko się ustala, dni za dniami płyną monotonnie, podobne do siebie, jak dwie krople wody. Plastyczna masa, do której porównać można organizm młody, twardnieje na kamień w wytworzonej w okresie rozwoju formie. Zaczyna się wiek dojrzały, czas produktywnego działania, do którego młodość była okresem przygotowawczym.

V. Zakończenie.

1. Zmienne warunki rozwoju psychicznego. 2. Znaczenie norm fizycznych. 3. Znaczenie pedagogiczne schematu rozwoju psychicznego.

1. Podany powyżej opis przemian psychicznych, jakie zachodzą w rozwijającej się jednostce, nasunie prawdopodobnie niejednemu z czytelników szereg wątpliwości i zastrzeżeń co do trafności różnych szczegółów. Pewne partje opisu nie będą się zgadzały bądź to z własnymi wspomnieniami, bądź też z obserwacjami, jakie można na tem lub innem dziecku poczynić. Licząc się z możliwością tego rodzaju zarzutów, muszę raz jeszcze podkreślić zamieszczoną już poprzednio uwagę, że podany opis rozwoju jest i nie może być czemś więcej, jak tylko ogólnym schematem, rozwój zaś poszczególnych jednostek musi być mniej lub bardziej różny od naszkicowanego obrazu. Rozwój każdego dziecka przebiega z reguły w swoisty, indywidualny sposób. Zastanówmy się nieco nad tą sprawą.

Przebieg rozwoju psychicznego jednostki jest wyznaczony przez cały zespół warunków, różnych, odmiennych u poszczególnych osób. Najważniejszym może czynnikiem, określającym rozwój danej jednostki, jest jej swoista struktura wewnętrzna, częściowo wrodzona, częściowo zaś w ciągu życia się zmieniająca. Bodźce zewnętrzne, działając na osobnika, będą wobec tego wywoływać różne skutki, zależnie od stanu jego wewnętrznej struktury w danej chwili. Każdy krok naprzód na długiej drodze rozwoju psychicznego jest spowodowany zjawieniem się odpowiedniej pod-

niety zewnętrznej; działanie tej podniety będzie jednak tylko wtedy skuteczne, gdy struktura wewnętrzna została już przygotowana, gdy odpowiedni stopień rozwoju został już osiągnięty. Tej zależności od struktury wewnętrznej zawdzięczamy widoczną ciągłość procesu rozwojowego, pewną logikę rozwoju, sprawiającą, że jedne stadia występują po innych w ustalonym porządku i dzięki niej właśnie rozwój osobnika przedstawia się nam jako zwarta, konsekwentna całość, gdyż te same bodźce działające na psychikę jeszcze nieprzygotowaną, żadnych zmian nie wywołają.

Przyczyn zewnętrznych, warunkujących rozwój człowieka, istnieje bardzo wiele. I tak szybkość rozwoju zależy od czynników fizjologicznych, np. pewne choroby, sposób odżywiania mają znaczny wpływ na przyspieszenie względnie opóźnienie rozwoju. Dzieci dobrze odżywione rozwijają się naogół szybciej i lepiej, niż dzieci niedożywione, wynędzniałe. Następnie klimat i środowisko, w jakim dzieci wzrastają, stanowią również ważne czynniki rozwojowe. Jest rzeczą znaną, że na południu, a nawet u osobników ras południowych, choćby u nas żyjących, dojrzewanie następuje szybciej, niż u ludów, zamieszkujących północne kraje. Podobnie dzieci, wychowywane w mieście i wystawione wskutek tego na działanie licznych i różnorodnych bodźców, rozwijają się psychicznie szybciej, niż dzieci wiejskie, żyjące w środowisku cichem, monotonnem. Jako dalsze czynniki, określające rozwój psychiczny dzieci, można wymienić atmosferę moralną domu, towarzystwo, lekturę, specjalne doświadczenia życiowe, np. przeżycia wojenne i t. d. Wyczerpujące wyliczenie warunków rozwoju oraz bliższe ich omówienie

nie należy już do tematu niniejszej rozprawy. Podane przykłady dowodzą, jak sędzę, w sposób wystarczający prawdziwości twierdzenia, że rozwój psychiczny zależy od dużej ilości czynników. Ponieważ zaś te czynniki są różne u różnych jednostek i to tak dalece, że niema dwóch ludzi, którzyby wzrosli w identycznych warunkach, przeto jest rzeczą jasną, że rozwój każdej jednostki musi przybierać jakieś swoiste, indywidualne formy.

2. Wobec faktu istnienia znacznych różnic rozwoju u poszczególnych osobników wartość podanego powyżej schematycznego opisu wydaje się bardzo problematyczna. Musimy więc odpowiedzieć sobie jeszcze na pytanie, czy i jaką praktyczną korzyść może odnieść wychowawca ze zaznajomienia się z tego rodzaju schematem rozwoju? Odpowiedź na tę kwestję może dać nam porównanie z analogicznym przykładem z dziedziny praktyki lekarskiej. W gabinecie lekarza-pedjatrii znajdują się zwykle tabele np. Pirqueta, podające normy wzrostu i wagi dla każdego wieku dziecka. W tabelach takich możemy odczytać, że np. ośmioletni chłopiec powinien mieć wzrost 120 cm i ważyć 25 kg, a dziewczynka w tym samym wieku powinna mieć 118 cm wzrostu i wagę 23 kg. W rzeczywistości trudno byłoby znaleźć dziewczynkę względnie chłopaka w tym wieku, który miałby właśnie przepisaną wysokość i wagę. Z reguły spotyka się odchylenia od norm i to dość znaczne, które jednak nie stanowią żadnej niespodzianki, gdyż wiemy, że liczby, zawarte w tabelach są tylko średniami, obliczonymi na podstawie pomiarów tysięcy najrozmaitszych dzieci, a więc wartościami fikcyjnymi. Wiemy nadto, że

obliczone normy są zmienne i mają w znacznej mierze charakter przypadkowy, gdyż badając różne grupy dzieci, otrzymujemy różne wyniki. Lecz mimo tych wad są tabele norm bardzo użyteczne i oddają cenne usługi. Dzięki nim bowiem można szybko zorientować się w stanie rozwoju fizycznego danego osobnika oraz łatwo ocenić, czy stosunek wagi do wzrostu jest u niego prawidłowy. Drobne odchylenia od normy nie odgrywają jeszcze żadnej roli, natomiast w wypadkach znaczniejszych odchyleni mamy wyraźną wskazówkę, że dziecko należy poddać dokładnemu badaniu i ewentualnie odpowiedniej kuracji.

3. Podobnie i podany opis rozwoju psychicznego, w którym przedstawione główne etapy rozwojowe będzie można naogół u wszystkich dzieci obserwować, choć w różnym stopniu nasilenia, może ułatwić wychowawcy zorientowanie się w stanie rozwoju danej jednostki. Wychowawca, znając schemat rozwoju, łatwiej będzie mógł określić okres rozwojowy i ewentualnie zauważy znaczniejsze odchylenia, a w takim razie powinien poddać wychowanka dokładniejszym badaniom, względnie obserwacji i wyniki swych spostrzeżeń uwzględniać w swej pracy wychowawczej i w swem ustosunkowaniu się do danej jednostki. Ponadto znajomość schematu rozwoju, uwypuklającego różnice, jakie zachodzą między psychiką dzieci i młodzieży a psychiką ludzi dorosłych, może rozwiać mylne, choć bardzo dziś rozpowszechnione mniemanie, o którym obszerniej mówiłem na str. 7 i n., że dziecko jest minjaturą człowieka dorosłego, i dzięki temu może uspokoić zbyt wrażliwych rodziców, którzy w zaobserwo-

wanych objawach pewnych faz rozwojowych niekiedy z lękiem dopatrują się symptomów jakiejś anormalności, a z drugiej strony może skłonić zbyt ostrych wychowawców do odnoszenia się z większą miłością i pobłażliwością do dzieci i powstrzymać jakieś kary, represje, stosowane często zbyt pochopnie wskutek fałszywej interpretacji postępów dziecka. Tak przedstawiają się korzyści, jakie z zapoznania się ze schematycznym opisem rozwoju może wychowawca dla swej praktyki odnieść.

Nakoniec zaznaczę, że układając powyższy obraz głównych linii rozwoju psychicznego, miałem przede wszystkim cel praktyczny na oku. Chciałem mianowicie choć w drobnej mierze ułatwić tak bardzo pożądaną, nieodzowną wprost współpracę domu ze szkołą. Oby rodzice i wychowawcy bacznie obserwowali młodzież, zwracając uwagę na podane, charakterystyczne cechy poszczególnych okresów rozwojowych i komunikowali sobie wzajemnie z całą szczerością i zaufaniem swe spostrzeżenia. Jedynie bowiem dokładna znajomość stanu psychicznego wychowanka umożliwi zajęcie odpowiedniej postawy wychowawczej i celowe kierowanie jego rozwojem. Rodzice i nauczyciele, obserwując wychowanka bez wzajemnej łączności, widzą go w innym zupełnie otoczeniu i mogą sobie wytworzyć tylko jednostronny, a co za tem idzie, nieprawdziwy obraz. Obustronna obserwacja, szczerą wymianą spostrzeżeń jest więc nieodzownym warunkiem owocnej pracy wychowawczej dla dobra młodzieży, tego najcenniejszego skarbu narodu.

Literatura przedmiotu.

Bliższe szczegóły, odnoszące się do problemów poruszanych w niniejszej rozprawie, oraz obszernie wykazy prac, zajmujących się rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży można znaleźć w następujących książkach:

a) w języku polskim:

Edward Claparède, Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna. Z X wyd. franc. przetłumaczyła M. Górska. Nakładem „Naszej Księgarni“. Warszawa 1927.

Jan Piaget, Mowa i myślenie u dziecka. Przetłoczyła z franc. J. Kołudzka. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1929.

Baley Stefan, Psychologja wieku dojrzewania. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1931.

b) w języku niemieckim:

Karl Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes. 5. Aufl. G. Fischer, Jena 1929.

William Stern, Psychologie der frühen Kindheit bis zum 6. Lebensjahre. 5. Aufl. Quelle & Meyer, Leipzig 1928.

Oswald Kroh, Die Psychologie des Grundschulkindes in ihrer Beziehung zur kindlichen Gesamtentwicklung. H. Beyer & Söhne, Langensalza 1930.

Otto Tumlirz, Die seelischen Erscheinungen der Reifejahre. 2. Aufl. J. Klinkhardt, Leipzig 1927.

Eduard Spranger, Psychologie des Jugendalters, 4. Aufl. Quelle & Meyer. Leipzig 1925.

SPIS TREŚCI.

I. Wstęp	3
1. Znaczenie badań nad rozwojem psychicznym dla psychologii teoretycznej. 2. Znaczenie tych badań dla praktyki wychowawczej. 3. Zadanie niniejszej rozprawy.	
II. Ogólne uwagi dotyczące rozwoju psychicznego	6
1. Odrębność struktury psychicznej dzieci i młodzieży. 2. Znaczenie pedagogiczne tej odrębności. 3. Nierównomierność tempa rozwoju. 4. Konieczność uwzględniania tej nierównomierności w wychowaniu. 5. Ciągłość procesu rozwojowego i podział na okresy. 6. Tabela okresów rozwoju psychicznego. 7. Kilka uwag o powyższym podziale. 8. Znaczenie nazw poszczególnych okresów.	
III. Opis okresu dzieciństwa	23
1. Punkt wyjścia rozwoju psychicznego. 2. Zasadnicza cecha charakterystyczna wczesnego dzieciństwa. 3. Egocentryzm i obraz świata zewnętrznego. 4. Życie emocjonalne i postępowanie dziecka. 5. Uwagi pedagogiczne, odnoszące się do omawianego okresu. 6. Okres pierwszego zastoju. 7. Główna cecha charakterystyczna okresu obiektywnego. 8. Inne cechy tego okresu. 9. Stosunek dziecka do starszych i uwagi ogólne o okresie obiektywnym.	
IV. Opis okresu młodości	41
1. Przejście do wieku przekory. 2. Życie uczuciowe i zachowanie się w tym okresie. 3. Inne cechy wieku przekory. 4. Okres dojrzewania; życie uczu-	

ciowe. 5. Ustosunkowanie się wzajemne obu płci. 6. Funkcje intelektualne w okresie dojrzewania. 7. Pojawienie się sądów o wartościach i odkrycie własnej odrębności psychicznej. 8. Krytycyzm; plany życiowe. 9. Działanie; trudności pedagogiczne. 10. Wskazania wychowawcze. 11. Okres harmonizacji. 12. Harmonizowanie ideałów z rzeczywistością; przejście do dojrzałości.

V. Zakończenie	68
1. Zmienne warunki rozwoju psychicznego. 2. Znaczenie norm fizycznych. 3. Znaczenie pedagogiczne schematu rozwoju psychicznego.	
Literatura przedmiotu	73





12693



71490/

11