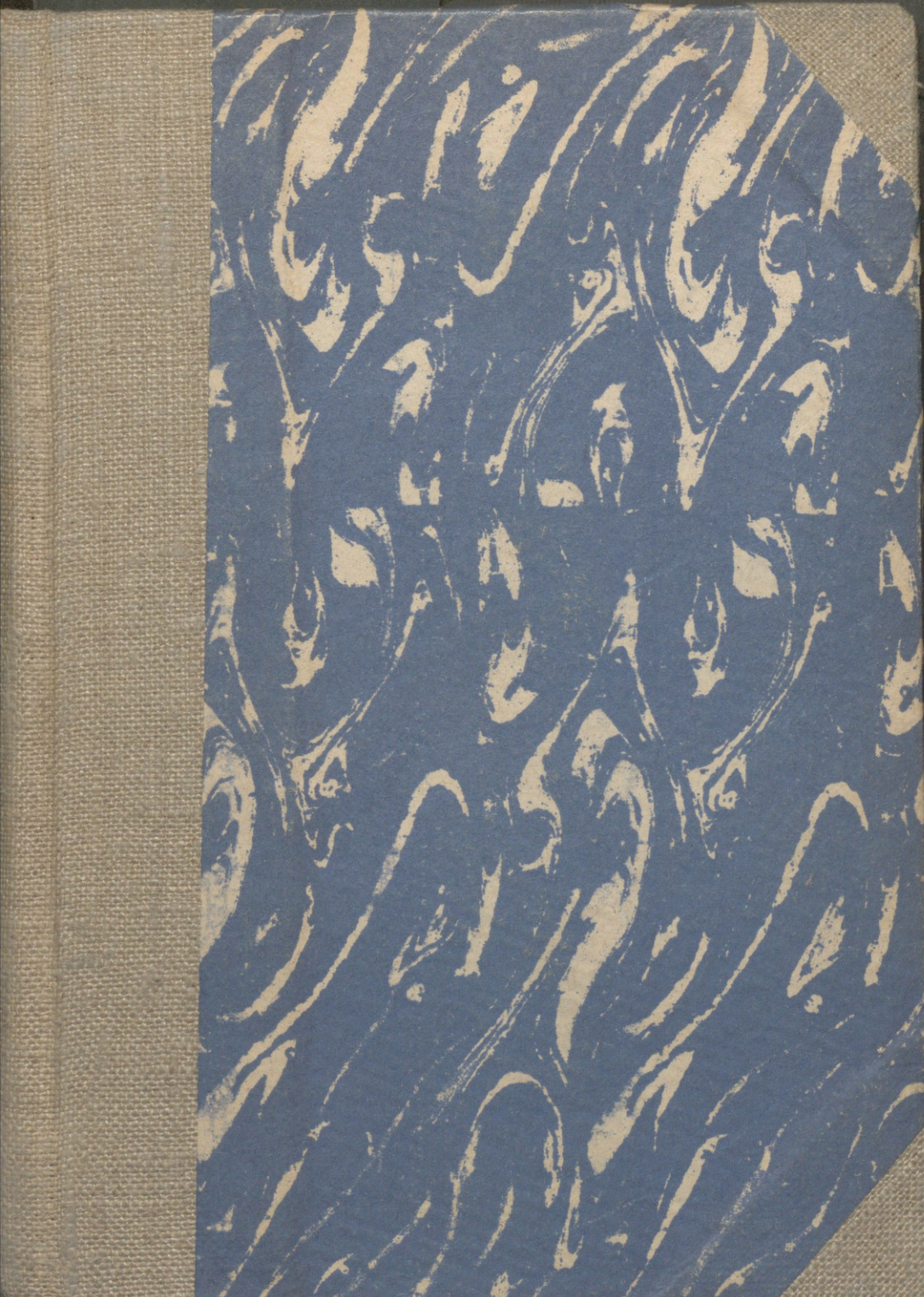




Grey Scale #13



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





41.35 *okładka*
BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNA

Nr 16

STEFAN BALEY

PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA W ZARYSIE

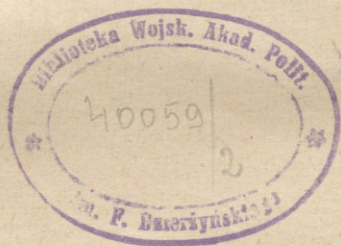
Z 19 RYCINAMI



K S I A Ż N I C A - A T L A S

S. A. ZJEDN. ZAKŁADY KARTOGR. I WYDAWNICZE T. N. S. W.

LWÓW — WARSZAWA



DRUKARNIA JANA ŻYDACHOWICZ
COPYRIGHT, 1938, BY S. A.
PRI

WÓW, UL. L. SAPIEHY 77
LAS, LWÓW-WARSZAWA

AND

Przedmowa

Książka ta jest próbą realizowania pewnego ujęcia zadań psychologii pedagogicznej, które wydaje mi się teoretycznie usprawiedliwione i praktycznie użyteczne. Nie jest to wprowadzić żadnym błędem, jeżeli podręcznik psychologii pedagogicznej zawiera obszernie rozdziały poświęcone psychologii ogólnej i rozwojowej oraz psychologii dziecka. Zachodzi jednak niebezpieczeństwo, iż właściwe zagadnienia wychowawcze odsunięte zostaną wtedy na drugi plan i staną się jak gdyby tylko pewnym dodatkiem przy rozpatrywaniu zagadnień innych. Otóż jeżeli od razu zrezygnuje się — w podręczniku psychologii pedagogicznej — z obszerniejszego omawiania zagadnień należących do psychologii dzieci i młodzieży, to wtedy znajdzie się więcej miejsca na analizę samych procesów wychowawczych, a więc tego, co dla wychowawczej psychologii jest zagadnieniem istotnym. Tak właśnie mamy zamiar postąpić w tej książce i to jest owa koncepcja, o której przed chwilą była mowa.

Chociaż jednak zagadnienia wychowania i nauczania są głównym a właściwie jedynym tematem tej książki, nie ma ona przecież charakteru dzieła pedagogicznego. Co innego jest pedagogika a co innego psychologia pedagogiczna. Psychologowie zbyt łatwo

ulegają pokusie, skoro raz wejdą na teren zjawisk pedagogicznych, przybierania pozy pedagogów. Wysnuwanie norm pedagogicznych nie jest jednak istotnym zadaniem psychologa, o ile nie ma on wyjść ze swojej roli. Jego obowiązkiem jest przede wszystkim psychologiczna analiza fenomenów wychowawczych. Jest to zadanie bardzo trudne a psychologia nie wyszła tu jeszcze poza pierwsze początki. Powinna więc być bardzo ostrożną ze spieszeniem się do wyprowadzania przedwczesnych uogólnień i zaleceń praktycznych. Pewne uprzedzenie, z którym psycholog spotyka się niekiedy wśród wychowawców, ślad w dużej mierze pochodzi, iż psycholog skłonny bywa przekraczać własne kompetencje. Pedagogika odniesie niewątpliwie bardzo dużą korzyść z badań prowadzonych przez psychologię pedagogiczną, ale korzyści tych można będzie spodziewać się na większą skalę dopiero w przyszłości, kiedy badania psychologii pedagogicznej zostaną odpowiednio pogłębione. Nie znaczy to wcale jakoby pedagog i teraz już nie mógł studiować z pożytkiem dotychczasowego skromnego dorobku psychologii wychowawczej.

Jakkolwiek psychologia pedagogiczna ma przed sobą właściwie jedno tylko zadanie, mimo to zakres jej jest tak szeroki, iż trudno było w jednej, niezbyt obszernej, książce wyczerpać chociażby tylko w krótkim zarysie wszelkie sprawy istotne. Toteż pewne rzeczy zostały z konieczności pominięte, a na niektóre można było jedynie wskazać nie zajmując się nimi dokładnie. Szło o to, ażeby ten, kto pragnie zająć się psychologią pedagogiczną, miał do dyspozycji zestawienie jej głównych zagadnień oraz suma-

ryczny przegląd najważniejszych uzyskanych do tej pory rezultatów. Powinno mu to ułatwić zorientowanie się, czym jest psychologia pedagogiczna w obecnym stadium jej rozwoju i jakie zadania czekają ją na przyszłość.

Skoncentrowanie uwagi na procesach wychowawczych — rozpatrywanych od psychologicznej strony — musiało doprowadzić w konsekwencji do ciągłego zabiegania się o pedagogikę i o socjologię pedagogiczną. Nie jest wykluczone, iż wbrew intencjom autora została wskutek tego włączona w zakres rozważań niekiedy także takie sprawy, które raczej należą do kompetencji pedagoga czy też socjologa. Ale psychologia pedagogiczna walczyć dopiero musi o ściśle wytyczenie właściwego jej terenu badań.

Z góry przewiduję pewien zarzut. Niejeden czytelnik uzna, że książka ta jest zbyt mało „oryginalna“. Autor wyjątkowo tylko powołuje się na własne badania i nie usiłuje rozwijać „własnych“ teorii i poglądów, ograniczając się raczej do krytycznego szeregowania teorii i poglądów innych autorów. Autor niewiele jednak będzie mógł podać na własne usprawiedliwienie. Książka ta nie ma być zrekapitulowaniem i oświeczeniem badań dokonanych czy to przez niego samego, czy przez innych autorów w Polsce. A to z tej prostej racji, że podczas gdy badania w zakresie psychologii rozwojowej mają u nas za sobą wcale pokaźny dodatni bilans, to dotychczasowe nasze zdobycze w zakresie pedagogicznej psychologii są dość nikłe. Jest to teren, który u nas ostatnio leżał prawie zupełnie odłogiem jakkolwiek tu i ówdzie spotykamy pewne poczynania, zdążające w tym kie-

runku. Toteż książka niniejsza stawia sobie właśnie jako główne zadanie wskazać ową lukę i zwrócić uwagę na potrzebę podjęcia gruntownych badań na tym polu. Jest ona zatem nie sprawozdaniem z tego, co u nas zrobiono, lecz raczej programem i zapowiedzią tego, co stać się powinno.

Autor.

CZEŚĆ WSTĘPNA

I.

ZADANIA PSYCHOLOGII WYCHOWAWCZEJ

W życiu codziennym spotykamy się z różnego rodzaju zjawiskami, faktami, stosunkami i procesami, które bywają określane jako „wychowawcze”. Opisuując je w sposób bardziej szczegółowy, posługujemy się innymi jeszcze terminami, takimi jak „kształcenie (się)” i „uczenie (się)”. Terminy te niekiedy przeciwstawiamy sobie w pewnym sensie, np. kiedy mówimy, że szkoła powinna nie tylko uczyć, lecz także wychowywać; niemniej jednak jest rzeczą jasną, iż między treścią odnośnych pojęć zachodzi pewien związek i że niekiedy nawet używamy ich zamiennie. A wielu pedagogów używa słowa wychowanie w ujęciu szerokim, w którym kształcenie i uczenie się uważane są za specjalne rodzaje czy też formy wychowania. Toteż i my będziemy posługiwać się tą właśnie nazwą dla objęcia całego zakresu zjawisk, faktów i stosunków, na które te wszystkie nazwy razem wskazują¹⁾.

Otóż nie ulega wątpliwości, iż w fenomenach wychowawczych biorą udział — bezpośredni lub pośredni — pewne zjawiska i dyspozycje psychiczne. I tak mówiąc o „źródłach” wychowania, wymieniamy się inteligencję, wyobraźnię, spostrzegawczość, pa-

¹⁾ Porównaj: B. Nawrockiński, Zasady nauczania. Lwów—Warszawa 1930, str. 8.

mieć, ciekawość, sugestywność itd., a więc pewne psychiczne dyspozycje. Korzystające z nich, wychowanie stwarza różne produkty takie, jak wiadomości, umiejętności, sprawności, nawyki itd., mające również charakter pewnych (pochodnych) dyspozycji psychicznych. Zjawiska i dyspozycje psychiczne mogą dalej stanowić materiał (przedmiot) wychowawczych zabiegów; mówi się o kształceniu uczuć, woli, charakteru itd. Analogicznie przedstawia się rzecz w odniesieniu do „środków” wychowania. A wreszcie sam proces powstawania produktów wychowawczych przebiega niejednokrotnie przy współdziałaniu psychicznych procesów: sprawności myślowej uczymy się myślać, urabiamy charakter podejmując różne postanowienia itd.

Ogólnie zatem w tych wszystkich przypadkach, gdzie wychowanie dotyczy „psychiki” człowieka, udział elementów psychicznych w zjawiskach wychowawczych jest łatwo widoczny. I tam jednak, gdzie wychowanie zwraca się nie na „duszę”, lecz na „ciało” — jako tzw. wychowanie fizyczne — udział momentów psychicznych w procesach wychowawczych jest niewątpliwy. Pomijając nawet fakt, iż kierownicy ćwiczeń cielesnych mają nadzieję wyrobić przy ich pomocy w wychowankach pewne psychiczne właściwości, takie np. jak odwagę i karność¹⁾, ćwiczenia ciała wymagają kontroli ze strony psychiki.

Skoro zatem w procesach wychowawczych elementy psychiczne biorą tak żywy udział, jest rzeczą możli-

¹⁾ Porównaj: E. Piasecki, Zarys teorii wychowania fizycznego. Lwów 1931.

wą rozpatrywanie zjawisk wychowawczych od strony psychologicznej. Psycholog może postawić sobie za zadanie dokładniejsze zbadanie roli, jaką zjawiska psychiczne odgrywają w czynnościach wychowawczych i określenie praw, które się w tych wypadkach realizują. Ponieważ teren zjawisk wychowawczych jest bardzo rozległy, nie jest rzeczą dziwną, iż próba wykonania powyższego zadania prowadzi do stworzenia osobnej gałęzi psychologii. Gałąź ta nosi nazwę psychologii wychowawczej (pedagogicznej). Zadaniem psychologii wychowawczej jest zatem analiza psychologiczna zjawisk wychowawczych (a więc także uczenia się i kształcenia). W tym sensie określić też można — jak to robią niektórzy autorzy — psychologię pedagogiczną jako psychologię wychowania.

Powyższe określenie zadań psychologii pedagogicznej nie jest powszechnie przyjęte, a trzeba jeszcze zaznaczyć, iż wielu nawet takich autorów, którzy określają psychologię pedagogiczną w sposób zbliżony do naszego sformułowania, nie trzyma się ściśle programu, który by z tej definicji wynikał. Widoczne to jest zwłaszcza w odniesieniu do dawniejszych podręczników tej nauki (np. Stoessnera). Te dawniejsze podręczniki psychologii wychowawczej są właściwie podręcznikami psychologii ogólnej, w których autorzy robią od czasu do czasu pewne wstawki, dotyczące zastosowania omawianych zależności czy też praw do zagadnień wychowawczych. Zagadnienia wychowawcze są poza tym traktowane właściwie tylko przy okazji. Treść podręczników psychologii wychowawczej zaczyna powoli ulegać zmia-

nom w miarę tego, jak rozwijają się różne działy psychologii specjalnej czy też praktycznej. Gdy zaczęła rozwijać się psychologia różnicowa, uznano, iż pewne jej działy powinny wejść w skład podręczników psychologii wychowawczej. To samo odnosi się do psychologii rozwojowej, względnie psychologii dziecka. Znaleźli się liczni reprezentanci poglądu, iż psychologia wychowawcza jest właściwie psychologią dziecka. Inni zaczęli kłaść nacisk na konieczność uwzględnienia pewnych działów psychologii społecznej w ramach psychologii pedagogicznej.

Zachodzi tu niewątpliwie pomieszanie pojęć. Psychologię pedagogiczną miesza się z tym, co raczej, jak to robią niektórzy, można by określić jako „psychologię dla nauczycieli“. Niewątpliwie nauczyciel-wychowawca powinien posiadać, ze względu na swój zawód, zarówno pewne wiadomości z psychologii ogólnej, jak też z psychologii różnicowej, rozwojowej i społecznej. Podręczniki psychologii, z których on się kształci, winny zatem uwzględniać w odpowiedniej proporcji te wszystkie działy. Jednakowoż podręcznik ułożony według tych zasad nie jest naprawdę podręcznikiem psychologii wychowawczej, a tylko — usprawiedliwionym praktycznymi względami — zlepkiem różnych gałęzi psychologii. Psychologia pedagogiczna winna mieć jako przedmiot istotny i jedyny same procesy wychowawcze, oczywiście rozpatrywane od strony psychologicznej. Nawet jeżeli ktoś powie, że psychologia pedagogiczna jest nauką o psychice dziecka jako o przedmiocie wychowania, to określenie także, jakkolwiek bliższe prawdzie, nie zdaje nam się jeszcze zupełnie po-

prawne. Nie samo dziecko, lecz proces wychowawczy jest istotnym przedmiotem psychologii pedagogicznej, przy czym oczywiście, mówiąc o procesach wychowania, mówić trzeba także o wychowanku i o wychowawcy jako o przedmiotach czy też podmiotach tych procesów w tym jednak tylko stopniu, w jakim proces wychowawczy ich dotyka. Ogólne prawa psychologiczne i prawa rozwojowe obchodzą psychologię wychowawczą o tyle tylko, o ile one warunkują pewien fenomen wychowawczy i tylko w tym zakresie mogą być omawiane w jej ramach; punkt wyjścia powinien zawsze leżeć w danym fenomencie¹⁾.

Wśród autorów, którzy pojmują zadania psychologii wychowawczej w sposób zbliżony do wyłuszczonego, wymienimy H. L. Hollingwortha, Tumlirza i Doeringa. Tak Tumlirz podaje jako główne zadanie psychologii wychowawczej „wyklarowanie duchowego stosunku zachodzącego między wychowawcą a wychowankiem“²⁾. Podobnie Hollingworth zastrzega się przeciwko temu, ażeby psychologia pedagogiczna była mozaiką różnych działów psychologii i żąda, ażeby sprawy wychowawcze stanowiły istotny ośrodek treści³⁾.

Przy obecnym, bardzo niekompletnym jeszcze,

¹⁾ Porównaj: mój artykuł w „Encyklopedii wychowania“ tom I. Zadania psychologii pedagogicznej.

²⁾ Porównaj: Otto Tumlirz, *Pädagogische Psychologie*. Leipzig 1930, str. 5.

³⁾ Porównaj: H. L. Hollingworth, *Educational Psychology*. New York 1933, przedmowa. Do takiego stanowiska zbliża się także H. Rowid w III wydaniu swojej *Psychologii pedagogicznej*.

stopniu naszej wiedzy o psychice dziecka, psycholog studiujący zagadnienia wychowawcze niejednokrotnie zmuszony jest sam zapełniać jej luki, ażeby uzyskać podstawę do rozpatrywania zagadnień, dotyczących psychologii wychowania. Tym się tłumaczy fakt, iż ze względów praktycznych psycholog zajmujący się psychologią pedagogiczną bywa zarazem także badaczem psychiki dziecka w ogóle.

Uzupełnienie bibliografii podanej w przypiskach.
 Podręczniki omawiające całość zagadnień psychologii wychowawczej w języku polskim i w językach obcych: Sully Jakub, Psychologia wychowawcza. Warszawa, 1905 (przekład z ang.). — Rowid Henryk, Psychologia pedagogiczna. Warszawa, 1937 (wydanie III). — Gadowski ks. W., Podręcznik psychologii wychowawczej. Tarnów, 1926. — Szereg artykułów dotyczących psychologii wychowawczej znajduje się w Encyklopedii Wychowania, a mianowicie: artykuły Błachowskiego, Szumana, Sośnickiego i innych. — Thorndike Edward L., Educational Psychology. Vol. I, II i III. New York 1913—14. — Tenże, Educational Psychology (skrót poprzedniego dzieła). New York 1923 (istnieje niemiecki przekład tej książki). — Gates Artur, Psychology for students of education. New York 1925. — Sandiford Peter, Educational Psychology. London 1929. — Monroe W. S., De Voss J. C. i Reagan G. W., Educational Psychology. New York 1930. — Hollingworth H. L., Educational Psychology. New York—London 1933. — Wheeler R. H. i Perkins F. T., Principles of Mental Development. A Textbook in Educational Psychology. New York 1932. — Skinner C. E., Educational Psychology. Prentice-Hall, New York 1936. — Claparède Ed., Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Genewa 1926 (istnieje przekład polski dokonany przez M. Górską w r. 1936). — La Vais-

sière J., Psychologie pédagogique. Paris 1921. — Slock L., Précis de psychologie pédagogique. Anvers 1933. — Stössner Artur, Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. Leipzig 1921. — Meumann Ernst, Vorlesungen zur Einführung in die experimentale Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. I, II, III. Leipzig 1922. — Grunwald Georg, Pädagogische Psychologie. Berlin 1925. — Döring W. O., Pädagogische Psychologie. Osterwieck 1929. — Tumlirz Otto, Pädagogische Psychologie. Leipzig 1930. — Busemann Adolf, Pädagogische Psychologie. Leipzig 1932.

II.

STOSUNEK PSYCHOLOGII WYCHOWAWCZEJ DO INNYCH NAUK

Z dotychczasowych naszych rozważań pada już pewne światło na stosunek psychologii pedagogicznej do innych nauk, poruszających się na tym samym co ona terenie. Niemniej jednak wypadnie teraz z kolei stosunek ten nieco bliżej zanalizować.

Określając poprzednio zadania psychologii pedagogicznej, odseparowaliśmy ją już wyraźnie od niektórych innych gałęzi psychologii. Pozostaje jeszcze do omówienia miejsce, które przyznać jej trzeba w ramach całokształtu nauk psychologicznych. Jak wiadomo, przeciwstawia się naprzód ogólnej psychologii tzw. psychologie specjalne. Za przykłady specjalnych gałęzi psychologii posłużyć mogą psychologia religii i psychologia mowy. Z drugiej strony przeciwstawia się czystej (teoretycznej) psychologii różne gałęzie praktyczne. Tak np. psychologia reklamy może być uważana jako pewien rodzaj praktycznej psychologii.

Gdzie zatem w tych ramach jest miejsce psychologii pedagogicznej? Jest ona niewątpliwie psychologią specjalną. A teraz, czy jest ona dyscypliną teoretyczną, czy też praktyczną? To właśnie może być przedmiotem dyskusji. Tak Döring¹⁾ uważa

¹⁾ Porównaj: W. O. Döring, *Pädagogische Psychologie*. Osterwieck 1929, str. 2.

psychologię pedagogiczną za naukę praktyczną. Nie wydaje nam się to jednak zupełnie słuszne. Jesteśmy zdania, że w zakresie badań psychologii pedagogicznej rozróżnić trzeba dwa jednakowo uprawnione działy. Jeden z nich ma charakter teoretyczny a drugi praktyczny (techniczny). Psycholog ma prawo badać zjawiska wychowawcze w celu zaspokojenia teoretycznej ciekawości, nie stawiając sobie żadnego praktycznego celu. Tak jest np., gdy ktoś śledzi zjawiska wychowawcze w świecie zwierzęcym lub też zastanawia się nad możliwością uczenia się płodu ludzkiego w łonie matki. Ale nawet i takie zagadnienia, których rozstrzygnięcie nie jest pozbawione praktycznej doniosłości, mogą być rozpatrywane przez psychologa jedynie z punktu widzenia teoretycznego, bez myśli o rezultatach dla praktyki. Tak np. zagadnienie instynktu czy też talentu pedagogicznego należy niewątpliwie do terenu psychologii wychowawczej a może być rozpatrywane w płaszczyźnie teoretycznej, bez względu na to, iż fakt istnienia (względnie nieistnienia) osobnego talentu pedagogicznego mógłby mieć praktyczne zastosowanie przy wyborze kandydatów do stanu nauczycielskiego.

Niemniej jednak może psycholog stawiać sobie w odniesieniu do zjawisk wychowania, czy też uczenia się, pewne praktyczne cele. Tak np. może on śledzić, ze względu na racjonalną rozbudowę programów szkolnych, jaki stopień psychicznego rozwoju dziecka jest najodpowiedniejszy do przyswojenia sobie przez nie pewnej wiedzy czy też sprawności. Podobnie może on dla celów praktycznych badać, jaki sposób przyswojenia danego materiału jest pod



względem wydatkowania energii psychicznej najbardziej ekonomiczny.

Psychologia zatem pedagogiczna, będąc nauką specjalną, posiada dział teoretyczny i praktyczny. Granica między nimi nie może być oczywiście ostra, gdyż zdobycze teoretyczne w zakresie psychologii wychowania zazwyczaj przydawać się będą dla praktyki a równocześnie praktyczne zagadnienia, wysuwające się na terenie psychologii pedagogicznej, muszą oprzeć się o pewne założenia teoretyczne.

Przejdziemy teraz do stosunku psychologii pedagogicznej do pedagogiki. Trudność rozgraniczenia obu nauk, przynajmniej w praktyce, jest tu o wiele większa, aniżeli by się to zdawało na pierwszy rzut oka. Pedagog zajmujący się teorią wychowania tak często operować musi różnymi pojęciami psychologicznymi i powoływać się na prawa i zależności psychiczne, iż w sposób naturalny przechodzi w badaniach swoich z terenu pedagogiki na teren psychologii pedagogicznej. Twórcy systemów pedagogicznych nierzadko byli równocześnie badaczami w zakresie psychologii. Za przykład mogą posłużyć Decroly i Montessori. Odwrotnie psycholog mimo woli od analizy faktów, mogących mieć doniosłość dla wychowania, przechodzi do formułowania wskazań dydaktycznych i wychowawczych, a dalej do dyskusowania zadań i ideałów wychowania.

W myśl naszych poprzednich wywodów psychologa obowiązuje przecież zasada, iż nie bada on zjawisk wychowawczych w ich kompletnej postaci a ogranicza się do analizy ich struktury psychicznej. Rozstrzygnięcie tego, jakie są ostateczne cele wycho-

wania, które dobra kulturalne i w jakim zakresie powinny być uwzględnione w kształceniu, do niego nie należy. Sprawy te musi on zostawić filozofom i pedagogom. Również zagadnienie metod wychowania jest w zasadzie zagadnieniem pedagogicznym. Z tego punktu widzenia psychologia pedagogiczna jest zależną od pedagogiki, która wytycza poniekąd ramy jej badań. Może też w pewnych granicach pedagogika uważać psychologię za naukę pomocniczą. Analiza psychologiczna zjawisk wychowawczych ułatwia zrozumienie ich mechanizmu; wspomniany już praktyczny kierunek psychologii pedagogicznej pomaga pedagogice w doskonaleniu metod wychowania.

Osobnej wzmianki wymaga stosunek psychologii pedagogicznej do tzw. pedagogiki eksperymentalnej. Tak bywa nazywany ten dział pedagogiki, który, celem rozstrzygnięcia zagadnień pedagogicznych, posługuje się eksperymentem. Nie wchodzimy w kwestię, czy wydzielanie w ramach pedagogiki takiego osobnego działu jest rzeczą słuszną. Niektórzy traktują pedagogikę eksperymentalną jako osobną dyscyplinę (Simon), inni, jak np. Hessen są zdania, iż przeciwstawianie pedagogiki eksperymentalnej pedagogice nieeksperymentalnej, jako oddzielnej dyscypliny, jest tak samo rzeczą niesłuszną, jak zasadnicze przeciwstawianie psychologii eksperymentalnej psychologii nie-eksperymentalnej. Jest faktem, iż wielu teoretyków pedagogiki odnosi się z pewnym uprzedzeniem do eksperymentu pedagogicznego i że natomiast czynnymi na tym polu było wielu psychologów. Między eksperymentem pedago-

gicznym a eksperymentem, należącym do zakresu psychologii pedagogicznej, zachodzi ta różnica, iż w pedagogicznym eksperymencie kontrola czynnika psychicznego nie wysuwa się na pierwszy plan. Eksperyment pedagogiczny rozstrzyga np., która z dwóch metod nauczania prowadzi rychlej do celu, przez stosowanie obu tych metod w ścisłych warunkach eksperymentu, nie troszcząc się specjalnie o to, czy i jakie momenty psychiczne decydują o większej skuteczności danej metody. Natomiast dla psychologa rola momentów psychicznych jest rzeczą istotną. W praktyce odróżnienie eksperymentu pedagogicznego od eksperymentu psychologicznego jest nieraz rzeczą bardzo trudną i, jak długo pedagogika trzyma się dość z daleka od drogi eksperymentalnej, liczyć się trzeba z faktem, iż psycholog zmuszony będzie ze względów praktycznych niejednokrotnie przeprowadzać na własną rękę eksperymenty pedagogiczne.

Charakteryzując stosunek psychologii pedagogicznej do pedagogiki, dodać jeszcze można, iż psychologa cechować będzie z reguły inna postawa w odniesieniu do zjawisk wychowawczych, aniżeli pedagoga. Pedagog jest skłonny do wysuwania żądań i postulatów, do wskazywania ciągle na to, co być powinno. Psycholog natomiast i ów nawet, który zajmuje się psychologią pedagogiczną, ma poniekąd, jakkolwiek to mogłoby wydawać się paradoksalnym, „niepedagogiczną“ postawę wobec zjawisk wychowawczych. Jego intencją będzie raczej zrozumieć dany fenomen wychowawczy, aniżeli oceniać jego wartość i dążyć do jego modyfikacji. Znaczenie badań psychologii pedagogicznej dla pedagogiki jest często dopiero pośrednie, wtórne. Oczekiwać od psychologa, ażeby wypowiadał się co do me-

ritum wszelkiego rodzaju zagadnień wychowawczych, znaczyłoby mieszać psychologię pedagogiczną z pedagogiką.

Trudnym do rozstrzygnięcia jest zagadnienie stosunku psychologii pedagogicznej do socjologii pedagogicznej. Pozostaje to w związku z niejasną sprawą stosunku pedagogiki do socjologii. Niektórzy socjologowie skłaniają się do opinii, iż cała pedagogika jest tylko częścią socjologii. Przekonanie to motywowane jest w ten sposób, iż wychowanie jest pewnym fenomenem społecznym, i że wobec tego należy do socjologii, która właśnie jest nauką o zjawiskach społecznych. Otóż twierdzenie, jakoby wychowanie we wszystkich swych formach było zjawiskiem społecznym, nie wydaje się słuszne. Stałe się to jasne zwłaszcza wtedy, gdy pojęcie zjawiska społecznego weźmiemy w znaczeniu nieco węższym, ale bardziej precyzyjnym, takim, jakim operuje Fl. Znaniecki. Zdaniem Znanieckiego przedmiotem socjologii jest mianowicie oddziaływanie człowieka na człowieka¹⁾. Jeżeli teraz weźmiemy pojęcie wychowania w szerokim ujęciu, w którym obejmuje ono także wszelkie formy uczenia się, to jest rzeczą jasną, iż niektórych form nie będziemy mogli włączyć do sfery oddziaływań człowieka na człowieka; tyczy się to np. samoistnego uczenia się przez „próby i błędy“,

¹⁾ Taką definicję podał mi autor ustnie. W książce pt. *The Method of Sociology*, New York 1934 stawia Znaniecki socjologię jako cel badanie „systemów społecznych“. — Dla prof. St. Czarnowskiego jest socjologia nauką o faktach społecznych (René Mauger, *Wprowadzenie do socjologii*, z przedmową i uzupełn. St. Czarnowskiego, Warszawa 1932).

lub chociażby zwykłego uczenia się na pamięć. Nie polegają też na wzajemnym oddziaływaniu ludzi wszelkie formy samokształcenia.

Oczywiście można wobec tej sytuacji postąpić tak, jak to faktycznie czynią niektórzy socjologowie, a mianowicie wyłączyć samokształcenie oraz różne formy uczenia się w pojedynkę z zakresu wychowania. Będzie to może właściwie tylko sprawa umowy terminologicznej. Byłoby to jednak po pierwsze sprzeczne z tradycją, gdybyśmy chcieli odebrać pedagogice wspomniany powyżej dział. Jest jeszcze drugi argument natury rzeczowej, który jednak rozwinąć będziemy mogli szerzej dopiero w dalszych rozdziałach tej książki. A mianowicie trudno jest odgraniczyć od siebie ściśle uczenie się samoistne i uczenie się przy pomocy drugih, samokształcenie i kształcenie pod kierunkiem. Dziecko, jak twierdzą psychologowie, ma wrodzony popęd do chodzenia i nauczyłoby się zapewne chodzić samo, gdyby mu pod tym względem żadnej nie udzielano pomocy. Ale w społeczeństwie ludzkim dziecku zawsze prawie pomagają uczyć się chodzić. Nauka chodzenia jest tu zatem splotem wysiłków samoistnych i pomocy społecznej. Już na tym przykładzie jest rzeczą widoczną, jak trudną jest sprawą oddzielić w zakresie wychowania składniki społeczne od czynników indywidualnych. Byłoby rzeczą nienaturalną, z psychologicznego punktu widzenia, traktować je w ramach dwu odrębnych nauk.

Z powyższego względu socjologia wychowania pojęta jako nauka o wychowawczym oddziaływaniu człowieka na człowieka będzie mieć zakres węższy,

aniżeli pedagogika a tym samym także psychologia wychowawcza. Poza tym psychologia wychowawcza różnić się będzie od socjologii wychowawczej punktem widzenia i metodami ujmowania zjawisk wychowawczych. Ścisłe uchwycenie zachodzących tu różnic jest trudne wobec chwiejności cechującej zarówno psychologów jak socjologów przy definiowaniu istotnego przedmiotu ich badań oraz doborze metod. Z tego też względu nie możemy na tym miejscu podejmować się zadania przeprowadzenia takiej ścisłej granicy. W każdym razie wnikanie w przeżycia psychiczne (względnie formy zachowania się) jednostek i łączenie tych przeżyć w związki na zasadzie praw psychologicznych jest tym, czym zawsze interesowała się psychologia i czym ona niewątpliwie interesować się będzie także w zakresie zjawisk wychowawczych; przeważa w niej punkt widzenia subiektywny i intraindywidualny. Socjologia natomiast zajmuje punkt widzenia raczej obiektywny i interindywidualny.

Zagadnienia analogiczne do tych, które nasunęły się przy analizie stosunku pedagogiki i psychologii pedagogicznej do socjologii, powstają przy rozpatrywaniu stosunku psychologii wychowawczej do psychologii społecznej. Można stać na stanowisku, iż psychologia wychowawcza jest częścią społecznej psychologii. Na tej drodze możliwe też staje się pośrednie włączenie psychologii wychowawczej w ramy socjologii, o ile, jak to czynią niektórzy socjologowie, uważa się psychologię społeczną za

część socjologii (Znаниеcki)¹⁾. Naszym zdaniem psychologia pedagogiczna nie jest częścią psychologii społecznej, przy czym decydującym dla nas są już te argumenty, na podstawie których nie mogliśmy nauki o wychowaniu umieścić w ramach socjologii (zjawiska samokształceniowe). Inna rzecz, iż nie podzielamy poglądu, jakoby psychologia społeczna była częścią socjologii. Psychologia społeczna, jakkolwiek zajmuje się zjawiskami społecznymi, nie przestaje być przez to dziedziną psychologiczną, stosującą psychologiczne a nie socjologiczne metody badań.

Jednakowoż usiłując z jednej strony oddzielić psychologię pedagogiczną od psychologii społecznej i od socjologii (łącznie z socjologią wychowawczą), musimy z drugiej strony stwierdzić, iż między tymi trzema naukami zachodzą liczne powiązania, które kazały psychologowi zajmującemu się psychologią wychowawczą mieć ciągle na oku zdobycze psychologii społecznej i socjologii. Socjologia wychowania wyprzedziła znacznie psychologię wychowawczą w analizie i klasyfikacji form wychowania oraz stosunków i instytucji wychowawczych. Psycholog znajdzie tu często gotowe ramy, które będzie mógł wypełniać analizą psychologiczną. Dotyczy to zwłaszcza psychologii wychowania grupowego (np. klasa szkolna).

Pozostaje jeszcze do omówienia stosunek psychologii wychowawczej do psychoterapii i higieny psy-

¹⁾ Znаниеcki Florian, Socjologia wychowania. t. I. Warszawa 1928, str. 107; tenże: Co to jest psychologia społeczna? Przegląd Współczesny, 1925.

chicznej. Mimo trudności rozgraniczenia w praktyce, musimy przynajmniej w teorii oddzielać od siebie leczenie psychiczne i wychowanie. Leczenie psychiczne znajduje właściwy teren zastosowania w odniesieniu do zjawisk chorobowych i anormalnych; wychowanie natomiast stosuje się przede wszystkim tam, gdzie nie ma zboczeń od normy. A więc już z tej racji psychologia wychowawcza i psychoterapia nie mogą pokrywać się ze sobą. W zastosowaniu do chorych i anormalnych wytworzył się wprawdzie osobny dział pedagogiki zwany pedagogiką leczniczą, ale nawet lecznicza pedagogika jest czymś innym aniżeli psychoterapia. Lekarz uprawiający psychoterapię stawia sobie jako główny cel usunięcie lub przynajmniej osłabienie cech i zjawisk patologicznych; natomiast wychowawca osób chorych i anormalnych dba o to, by u tych jednostek mimo istnienia defektów i anormalności wytworzyć pewne cechy społecznie dodatnie; że potrzebuje on przy tym pomocy lekarza, z którym musi ściśle współpracować, to rzecz łatwo zrozumiała. Z powyższych względów różne też będą zadania psychoterapii i psychologii pedagogicznej.

Pozostaje teraz sprawa higieny psychicznej. Jest faktem, iż higienę psychiczną często miesza się z jednej strony z psychoterapią, a z drugiej strony z pedagogiką i z psychologią pedagogiczną. I tu jednak trzeba poprowadzić pewne granice. Higienę psychiczną interesują warunki zdrowia psychicznego oraz sposoby jego utrzymania przez zastosowanie

odpowiednich środków zapobiegawczych¹⁾. Środki, które się tu stosuje, nie będą zatem te same, którymi posługuje się wychowanie dla swoich celów, sięgających o wiele szerzej poza samo zdrowie. Ponieważ jednak wychowanie dbać musi ciągle o to, aby zdrowia psychicznego nie nadwierać, wynika stąd częste zazębianie się o siebie pedagogiki oraz psychologii pedagogicznej i higieny psychicznej. Tak np. zagadnienie zmęczenia szkolnego jest raczej zagadnieniem higieny psychicznej, aniżeli pedagogiki, względnie psychologii pedagogicznej. Niemniej jednak ze względu na ważność tej sprawy przy prowadzeniu nauki szkolnej, nie można dziwić się, iż zajmują się nią podręczniki pedagogicznej psychologii.

W nastawieniu na profilaktykę higiena psychiczna wykazuje pewne powinowactwo z tą częścią pedagogiki, którą nazwać można profilaktyką pedagogiczną. Higiena psychiczna usiłuje zapobiec powstaniu fenomenów chorobowych, względnie anormalnych. Profilaktyka wychowawcza stara się uniemożliwić powstawanie takich wytworów, które byłyby szkodliwe z wychowawczego punktu widzenia. W grę wchodzi tu nie tylko wytwory niepożądane z punktu widzenia ideologii wychowawczej, ale także takie, które wpływają hamująco na funkcjonowanie ważnych dyspozycji psychicznych. Tak dzieje się np. wtedy, gdy przeładowanie pamięci paraliżuje pro-

¹⁾ St. Szuman i Tad. Jaroszyński, Higiena wychowawcza (w Higienie szkolnej pod red. Kopczyńskiego, Warszawa, wyd. II). — St. Baley, Higiena psychiczna dzieciństwa i wieku dojrzewania (Choroby dzieci, pod red. W. Jasińskiego tom I Warszawa 1936). Tamże bibliografia przedmiotu.

cesy spontaniczne, oryginalne procesy twórcze. W odniesieniu do takich sytuacji profilaktyka pedagogiczna zbiega się z dążeniami higieny psychicznej, które wciela do zakresu własnych postulatów. I to jest ten punkt, w którym zarówno pedagogika, jak higiena psychiczna, mogą odnieść korzyść z wyników badań psychologicznych. Psycholog wyznacza prawa i stadia rozwoju poszczególnych dyspozycji, ich „pojemność” oraz rodzaje zachodzących pomiędzy nimi współdziałań i antagonizmów. Odnosne prawa stają się podstawą wskazań profilaktycznych higieny psychicznej i muszą być respektowane także przez pedagogikę. Psychologia, o której powiedzieliśmy, iż musi zachować dużą wstrzemięźliwość w wypowiedzaniu się, gdy idzie o cele wychowawcze, tu, w domenie profilaktyki, ma prawo wypowiadać postulaty i przestrogi.

Uzupełnienie bibliografii: Znaniński Florian, The Method of Sociology. New York 1934. — Baley Stefan, Referat o zadaniach psychologii wychowawczej w „Sprawozdaniu z I-ej Polskiej Konferencji Psychologów pracujących na polu wychowania”. (Prace w dziedzinie psych. wychowawczej w Polsce) nakł. Naszej Księgarni, Warszawa 1937. — Tenże: Co to jest higiena psychiczna? Higiena Psychiczna. Roczn. 1936. — Stransky Erwin (wyd.), Leitfaden der psychischen Hygiene. Berlin 1931. — Burnham William H., The Wholesome Personality. New York 1932. — Weiss Carl, Pädagogische Soziologie. Leipzig 1929.

III.

OGÓLNE UWAGI O METODACH PSYCHOLOGII WYCHOWAWCZEJ

Zajmiemy się teraz krótko sprawą metod psychologii wychowawczej. Psychologia pedagogiczna, będąc jedną z gałęzi psychologii, ma oczywiście do swej dyspozycji te wszystkie rodzaje metod, którymi rozporządza psychologia w obecnym stadium jej rozwoju, a które zazwyczaj omawiane są w podręcznikach psychologii ogólnej. A więc będzie to zarówno metoda bezpośrednia, na introspekcji oparta, jak też wszelkie metody pośrednie (objektywne), polegające na interpretacji zewnętrznych objawów przeżyć psychicznych (wypowiedzi ustne i piśmienne, objawy mimiczne itp.). Zastosowanie znaleźć może tu, jak i na innych terenach psychologii, zarówno obserwacja w warunkach naturalnych, jak też eksperyment. Jednakowoż fakt, iż psychologia pedagogiczna jest gałęzią specjalną, powoduje w zakresie metodyki także szczególne wymagania.

Wynikają one po pierwsze z okoliczności, iż psychologia pedagogiczna jest w pewnej swej części nauką praktyczną. Otóż Wiliam Stern wykazał, iż „praktyczność” danej gałęzi psychologii musi odbić się także na jej metodach¹⁾. Psychologie praktyczne od-

¹⁾ W. Stern, *Angewandte Psychologie* (Beiträge zur Psychologie der Aussage, herausg. W. Stern) Leipzig 1903, str. 23 i nast. Stern posługuje się tu terminem „angewandt” (stosowany).

znaczą się mianowicie tym, co Stern nazywa „zbliżeniem do życia“ (Lebensnähe). Chcąc chwytając zjawiska w ich pełnym skomplikowaniu i ustalając zależności, które miałyby bezpośrednie zastosowanie w praktyce, psychologia praktyczna nie może tak jak psychologia ogólna operować najprostszymi elementami przeżyć psychicznych. Wychodząc bowiem od nich narażałaby się na to, że nie dotrze nigdy do konkretnego bogactwa zjawisk życiowych, którymi musi się bezpośrednio interesować. Musi ona nieraz operować od razu pojęciami bardziej złożonymi i traktować jako przedmiot eksperymentu funkcje globalne, nie rozłożone szczegółowo na pierwiastki, dające się jednoznacznie określić czy wyznaczyć. Ale właśnie ta nieunikniona czasami „wada“ pozwala jej na osiągnięcie w badaniach rezultatów mogących mieć bezpośrednie zastosowanie życiowe.

Odnosi się to wszystko do psychologii wychowawczej. Musi ona operować szeregiem pojęć, które przejęmuje od pedagogiki, takich jak zainteresowanie, autorytet, karność, pilność, lenistwo itp., które są pojęciami złożonymi i posiadającymi treść nieco chwiejną. Psycholog zajmujący się psychologią pedagogiczną może wprawdzie postawić sobie za zadanie analizę tych pojęć. Nie można jednak żądać od niego, ażeby nie posługiwał się tymi pojęciami w swoich badaniach tak długo, aż zostaną one szczegółowo zanalizowane i ściśle określone. Musi on, podążając za pedagogiką, operować niejednokrotnie tymi pojęciami w ich rozumieniu nieco ogólnikowym, niesprecyzowanym, by móc pozostawać w kontakcie z nauczycielem i z praktyką szkolną. Musi on np.

w badaniach psychodydaktycznych z zakresu matematyki śledzić trudności, na które natrafiają uczniowie przy dodawaniu i mnożeniu, jakkolwiek dodawanie i mnożenie pojęte jako pewien proces psychiczny, jest zjawiskiem bardzo skomplikowanym, którego dotychczas nikt jeszcze należycie nie zanalizował. Musi śledzić na przykład, jakie czynniki wpływają dodatnio a jakie hamująco na czytanie „ze zrozumieniem“, nie mogąc zatrzymywać się naprzód szczegółowo nad analizą samego procesu rozumienia.

Nie znaczy to jednak, jakoby psychologia wychowawcza musiała zawsze posługiwać się jedynie takimi złożonymi pojęciami i takimi skomplikowanymi procesami. Idzie tylko o to, iż od psychologii wychowawczej nie można żądać, ażeby w każdym wypadku docierała do i zaczynała od pojęć prostych i funkcji pierwiastkowych. Niewątpliwie jest jednym z jej zadań ścisła analiza złożonych a często chwiejnych pod względem swej treści pojęć psychologicznych, którymi operuje się na terenie wychowania. Z drugiej strony jednak psychologia wychowawcza nie może w każdym wypadku zaczynać od takiej analizy, lecz musi niekiedy brać od razu za punkt wyjścia owe pojęcia złożone.

Pedagogika, a za nią także psychologia wychowawcza, musi nawet niejednokrotnie opierać swoje wnioski na podstawach o wiele jeszcze mniej dokładnych aniżeli owe „zbliżone do życia“ eksperymenty, o których mowa była przed chwilą. Pozostaje to w związku z niezwykłą zawisłością procesów wychowawczych oraz ich bardzo długim niejednokrotnie przebiegiem. Gdy idzie np. o wpływ religijnego wychowania na

dziecko, to przypuszcza się ogólnie, iż wpływ ten zależy od wieku, w którym zaczął on działać na daną jednostkę, oraz od długotrwałości działania i że pozostawia w człowieku ślad, którego zetrzeć zupełnie nie można, nawet gdyby ten człowiek później „stracił wiarę“. Ale przekonanie to nie jest oparte na eksperymentalnych badaniach i trudno jest nawet pomyśleć sobie warunki takiego eksperymentu, który by zagadnienie to pozwolił rozstrzygnąć w sposób ścisły. Teoria wychowania religijnego operować tu zatem może jedynie pewnymi przypuszczeniami nieopartymi o fakty eksperymentalne. Zagadnień tego typu spotykamy na terenie wychowania bardzo wiele. Psychologia pedagogiczna, chcąc być ścisłą nauką, powinna by w zasadzie unikać wypowiedzania się o zagadnieniach tego rodzaju. Musiałaby jednak w tym wypadku ograniczać się w swoich dociekaniach jedynie do drobnych fragmentów wychowania człowieka. Będzie ona zatem, o ile ma intencję objąć całość zagadnień wychowawczych, wypowiadać się niekiedy w sprawach, do których nie może dotrzeć ścisłymi metodami. Obowiązkiem jej jednak jest wtedy wyraźnie stwierdzić, iż to, do czego dochodzi, ma jedynie charakter pewnego przypuszczenia.

Są to tylko ogólne uwagi dotyczące metod psychologii pedagogicznej. Ponieważ poszczególne metody dostosowane być muszą do rodzajów poszczególnych zagadnień, przeto bliższe ich omówienie znajdzie właściwe miejsce tam dopiero, gdzie zagadnienia te zostaną sprecyzowane. Zaznacza się przy tym zależność doboru metod od takiej czy innej koncepcji przedmiotu psychologii wychowawczej. Dla kogo jest

ona psychologią dziecka czy też psychologią rozwojową, ten jako metody pracy wymieni i stosować będzie metody właściwe tym gałęziom psychologii. My natomiast zgodnie z przyjętymi przez nas założeniami odwoływać się będziemy przede wszystkim do tych metod, które pozwalają poznać psychiczną strukturę procesów wychowawczych.

Uzupełnienie bibliografii: Szuman Stefan, Metody psychologii pedagogicznej. Encyklopedia Wychowania t. I. — Claparède Ed., Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów. (Przekład J. Jastrzębskiej). Lwów (bez daty). — Bykowski Ludwik, Zasady pedagogiki doświadczalnej. Lwów 1920. — Pieter Józef, Nowe sposoby egzaminowania. Lwów 1934. — Buckingham B. R., Praca badawcza na terenie szkoły (przekł. z ang.). Lwów 1931. — Argelander Annelies, Methoden der Kinderpsychologie und der pädagogischen Psychologie. Berlin—Wien. 1935. — Ruttman W. J., Handbuch der pädagogischen Psychologie. Bd. I. Die Methoden. Marhold 1930. — Monroe W. S., An Introduction to the Theory of Educational Measurements. Boston 1923. — Mc Call William A., How to Measure in Education. New York 1923. — Simon Th., Pédagogie expérimentale. Paris 1924. — Garret Henry E. i Schneck M. R., Psychological Tests, Methods and Results. New York 1933. — Buyse Raymond, L'Expérimentation en pédagogie. Bruxelles 1935.

CZEŚĆ OGÓLNA

IV.

ZAGADNIENIE ODREBNOŚCI ZJAWISK PSYCHICZNYCH UWIKŁANYCH W PROCESIE WYCHOWANIA

Skoro psychologia pedagogiczna zajmuje się psychiczną strukturą wychowania, to jej centralnym zagadnieniem wydaje się znalezienie odpowiedzi na pytanie: co stanowi istotę wychowania z psychologicznego punktu widzenia; a przede wszystkim: czy proces wychowawczy rozpatrywany od strony psychologicznej jest zawsze tym samym zjawiskiem względnie zespołem tych samych zjawisk, czy też jego charakter zmienia się od przypadku do przypadku?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, zdawałoby się rzeczą właściwą przyjrzenie się gotowym już definicjom wychowania. Analiza tych definicji powinna wykazać, jakiego rodzaju fenomeny psychiczne będą wchodziły w skład procesów wychowawczych i czy będą to zawsze te same fenomeny.

Otóż niektórzy teoretycy pedagogiki definiując wychowanie wyrażają się w sposób podsuwający mniemanie, iż proces wychowawczy jest pewnym zjawiskiem swoistym i jednolitym, posiadającym stale tę samą strukturę. Tak Moog mówi o swoistym „akcie wychowawczym“ będącym osią całego wychowania¹⁾.

¹⁾ Grundfragen der Pädagogik. Osterwieck 1923, str. 7.

Mówiąc o oddziaływaniu wychowawczym, zachodzącym pomiędzy wychowawcą i wychowankiem, Buseman twierdzi, iż wchodzi tu w grę proces socjopsychiczny, który zarówno ze strony wychowawcy, jak ze strony wychowanka dokonuje się w „jednym jedynym akcie“ (in einen einzigen Akt)¹⁾. Na tej podstawie wysuwałaby się monistyczna koncepcja procesu wychowawczego rozpatrywanego od strony psychologicznej. Bliższe rozpatrzenie owych definicji względnie komentarzy, którymi uzupełniają je ich autorzy, wykazuje, iż owa jednolitość i identyczność procesu wychowawczego ma charakter wyłącznie formalny, który nie wymaga jednolitości i identyczności zaangażowanych w akcie wychowawczym zjawisk psychicznych. Sam Busemann, jakkolwiek uważa, jakżeśmy to widzieli, oddziaływanie wychowawcze za coś dokonywującego się w jednym akcie, twierdzi, iż proces, który tu wchodzi w grę, może być opisany jako „współistnienie sympatii, zaufania, rozumienia, kierownictwa itd.“. Działalność wychowawcza rozpada się tu zatem od strony psychologicznej na cały szereg odmiennych procesów.

Wielu pedagogów współczesnych widzi istotę wychowania w przekazywaniu dóbr kulturalnych młodemu pokoleniu przez pokolenie starsze²⁾. Otóż definicja taka nie postuluje zupełnie udziału jakichś określonych, zawsze takich samych dyspozycji i zja-

¹⁾ Adolf Busemann, *Pädagogische Psychologie*. Leipzig 1932. str. 38.

²⁾ Porównaj: Mieczysław Ziemnowicz, *Problemy wychowania współczesnego*. Warszawa 1927.

wisk psychicznych w procesie przekazywania czy to w psychice przekazujących, czy też odbiorców.

Socjologowie definiują wychowanie zwykle jako proces dostosowania się jednostki, jeszcze niedojrzałej, do wymagań grupy, której jednostka ta ma zostać członkiem¹⁾. Wspólna cecha procesów wychowawczych polega tu, jak widzimy, na celu, do którego one wszystkie zdążają. Nie wyklucza to, iż środki, które do tego celu prowadzą, mogą być bardzo różne. Wydedukować z takiej definicji, jakie zjawiska psychiczne będą uwikłane w procesie wychowawczym i czy będą one zawsze te same, czy też różne, oczywiście nie można.

Przytoczmy teraz inną definicję, którą ze względu na jej charakter można by nazwać „biologiczną”. Spotkamy ją mianowicie wśród biologów a także wśród przedstawicieli psychologii biologicznie zorientowanej. Przytoczmy tu ją w sformułowaniu Colvina. Mówi się w tej definicji wprawdzie nie o wychowaniu, lecz o uczeniu się; pojęcie to jednak wzięte jest tu, zwyczajem autorów angielskich i amerykańskich, tak szeroko, iż obejmuje sobą cały zakres wychowania. Brzmi ona: „Proces uczenia się może być w krótkości opisany w najogólniejszym ujęciu jako modyfikacja

¹⁾ W. Gottlieb w „Encyklopedii wychowania” określa wychowanie w socjologicznym znaczeniu jako „proces przysposobiania jednostek na członków grupy społecznej” (str. 442). Definicja Znanieckiego brzmi: „wychowanie jest to działalność społeczna, której przedmiotem jest osobnik, będący kandydatem na członka grupy społecznej, której zadaniem... jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka”. (F. Znaniecki, Socjologia wychowania I. Warszawa 1928, str. 25).

reakcji organizmu na podstawie doświadczenia¹⁾. Widzimy od razu, że jest to definicja bardzo szeroka, ogarniająca sobą nie tylko wychowanie psychiczne, ale także fizyczne. W każdym razie jest rzeczą jasną, że i ta definicja nie wskazuje na jakieś określone procesy psychiczne. Nic tu nie przeszkadza, aby przyjąć, iż „doświadczenie“, na które się powołuje, jako na czynnik modyfikujący reakcję, obejmuje zjawiska psychiczne różnego rodzaju.

Inaczej nieco zdaje się przedstawiać sprawa, gdy ujmujemy się proces wychowawczy według schematu podanego przez Thorndike'a, którego poglądy na istotę wychowania zbliżają się zresztą do definicji Colvina. Otóż, mówi Thorndike, przyjmijmy, iż organizm, na podstawie mechanizmów wrodzonych, odpowiadał na sytuację S reakcją R_1 . Proces wychowawczy polegać będzie na tym, iż reakcja R_1 zostanie zastąpiona reakcją R_2 ²⁾. Pierwotny sposób reagowania organizmu ulega tu zatem modyfikacji. Na pierwszy rzut oka opis procesu wychowawczego podany przez Thorndike'a nie odbiega od definicji Colvina. Skoro jednak uprzytomnimy sobie, iż według Thorndike'a w procesie wychowawczym sytuacja S ma być „złączona“ z obcą jej początkowo reakcją R_2 , to nasuwa się od razu myśl, iż proces wychowawczy sprowadza się wobec tego ostatecznie do kojarzenia, asocjacji pewnych fenomenów psychicznych. Mechanizm asocja-

¹⁾ S. S. Colvin, *The Learning Process*. New York 1927, str. 1. Porównaj także Colvin i Bagley, *Postępowanie człowieka*, str. 30.

²⁾ E. L. Thorndike, *Human Learning*. New York 1931, str. 4 i 5.

cyjny byłby za tym podstawowym mechanizmem wychowania a prawa kojarzenia podstawowymi jego prawami. Główne (a według wielu psychologów jedyne) prawo kojarzenia, a mianowicie prawo kojarzenia przez styczność czasową orzeka, iż elementy psychiczne, nawet obce sobie, kojarzą się ze sobą i wskutek tego później odnawiają się nawzajem, skoro w jakiś sposób doprowadzone zostaną do zetknięcia się ze sobą w świadomości. Posługując się zatem mechanizmem kojarzenia można łączyć ze sobą w stosunek bodźca i reakcji także takie zjawiska, które przedtem w takim stosunku do siebie nie pozostawały. Krótko mówiąc zatem wychowywać znaczyłoby tyle co kojarzyć.

Tak więc powyższa definicja, przy pewnym jej ujęciu, podsuwa pewną określoną psychologiczną interpretację procesu wychowawczego. I niewątpliwie interpretacja taka nie jest pozbawiona zupełnie słuszności. Zwłaszcza na gruncie tego kierunku psychologii, który nazywają asocjacionizmem, powyższa interpretacja wydaje się trafna. I nic w tym zresztą dziwnego, skoro bowiem asocjacionizm tłumaczy wszystkie w ogóle przemiany psychiczne kojarzeniem wyobrażeń, to muszą do tego właśnie mechanizmu być wprowadzane także psychiczne zmiany wychowawcze. Ale asocjacionizm jest dziś już kierunkiem przewyciężonym. Wiemy, iż przemian psychicznych nie można sprowadzić do samych skojarzeń. A tyczy się to także tych zmian, które tkwią w wychowawczych procesach. Pozostaje wprawdzie rzeczą słuszną, iż kojarzenie odgrywa w procesach wychowawczych dużą rolę. Plastyczność wychowawcza człowieka i zwie-

rżęcia sprowadza się w pewnym stopniu do tego właśnie, iż doświadczenie życiowe może prowadzić do powstawania ciągle nowych skojarzeń w ich psychice. Ale zdolność kojarzeniowa nie wyczerpuje plastyczności wychowawczej.

Dokładniejsze rozpatrzenie tej sprawy będzie możliwe dopiero później, gdy zajmiemy się szczegółową analizą różnych wychowawczych mechanizmów. Zobaczymy przy tej sposobności, że i samo prawo kojarzenia przez styczność, w jego potocznym sformułowaniu, zostało przez nowszą psychologię zakwestionowane i podważone. Nie wydaje się nam już dziś rzeczą niewątpliwą, jakoby samo stykanie czasowe w świadomości dwu zjawisk wystarczyło do ich trwałego połączenia. Skłonni jesteśmy mniemać, że aby takie połączenie nastąpiło, muszą wejść w grę jeszcze jakieś czynniki inne. Nie zatrzymując się jednak nad tą sprawą w tym miejscu dłużej, skonstatujemy, iż Thorndike sam, ulegając ewolucji poglądów, w późniejszych swoich pismach komentuje swój opis procesu wychowawczego w sposób nie pozwalający na interpretowanie go jako prosty fenomen skojarzeniowy. To stanowisko Thorndike'a nazywają niekiedy „koneksjonizmem“.

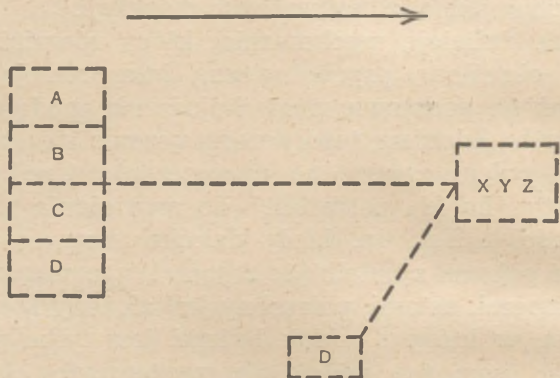
Na tym stanowisku poddaje się przede wszystkim pewnej poprawce twierdzenie, jakoby pewnej sytuacji S odpowiadała w sposób naturalny jedna tylko jakaś reakcja R_1 . W organizmie żywym istnieje zawsze możliwość odpowiadania na taką samą sytuację różnymi reakcjami pozostającymi jednak z nią w pewnej naturalnej „koneksji“ (łączności). Możemy więc przy danej sytuacji co najwyżej mówić o większym

lub mniejszym prawdopodobieństwie jednej z wielu możliwych reakcji. A wychowanie nie polega w rzeczywistości na tym, ażeby zwi za  daną sytuacj  z jak s dowolną reakcj , niezgodną z naturalnymi moŹliwo ciami organizmu, lecz raczej na tym, ażeby zwi kszy  lub zmniejszy  szanse pewnej reakcji leŹ cej w zakresie naturalnych moŹliwo ci, czyli wzmacni  jedną z naturalnych koneksji.

Inną definicję wychowania, która równieŹ podsuwa okre slon  psychologiczną interpretacj  i to równieŹ na podstawie praw kojarzenia, podaje Hollingworth. Zdaniem tego autora uczenie się (wychowanie) polega zawsze na uproszczeniu („redukcji“) podniety (hasła) potrzebnej do wywołania pewnej czynno ci¹⁾. Tak np. kiedy dziecko uczy się przyjmowa  pokarm z butelki, to z początku, zanim chwyci ono smoczek ustami, potrzebny jest z łożony kompleks podnie , w którym widok butelki jest tylko pewną cz stk ; sam ten widok nie wystarczyłby jeszcze, aŹeby wywo a  u dziecka odpowiednią czynność. Po pewnym czasie jednak inne składniki tego kompleksu stają się zbyteczne i do spowodowania odnośnej czynności dziecka wystarczy juŹ samo spostrzeŹenie butelki. Podobnie, zdaniem Hollingwortha, dzieje się wtedy, gdy kt s uczy się gra  na fortepianie, kierowa  samochodem lub czytać. Ten sam mechanizm działa w zakresie kształcenia uczuć; wzruszenie, którego dziecko doznaje na widok flagi, pow Źny nastrój, który powstaje w nim na widok krzyŹa, to wszystko

¹⁾ Hollingworth H. L., o. c. str. 30 i nast. Autor nazywa ten proces „cue reduction“ (redukcja hasła).

daje się sprowadzić do tego samego mechanizmu. Ogólnie zatem, kiedy na początku do wywołania pewnego efektu psychicznego potrzebny był skomplikowany „antecedens“ zawierający w sobie wiele składników, to później do wywołania tego efektu wystarcza tylko jego część. Uwidacznia to podany poniżej schemat (Ryc. 1):



Ryc. 1. Diagram procesu uczenia się według Hollingwortha.

Czynność XYZ, aktywowana z początku przez kompleks ABCD, później, pod wpływem uczenia się, może być aktywowana przez samo tylko D.

Otóż mechanizm, na który tu zdaje się powoływać Hollingworth, tłumacząc przebieg procesów wychowawczych, znany jest psychologii jako pewien specjalny wypadek działania praw kojarzeniowych. Mianowicie przy nauce o kojarzeniu omawia się w psychologii fakt, że jeżeli jakieś wyobrażenie B skojarzy się z innym poprzedzającym czasowo wyobrażeniem A, złożonym z większej ilości elementów,

to pod wpływem częstego powtarzania takiego następstwa, dokonuje się pewnego rodzaju przesunięcie względnie uproszczenie skojarzenia, które sprawia, iż do wywołania owego wyobrażenia B wystarczy później już tylko pewna część złożonego wyobrażenia A.

Zapewne w wielu wypadkach wychowanie da się sprowadzić do powyższego mechanizmu. Ale jest rzeczą jasną, iż nie można tego zrobić w każdym przypadku. Mimo zastrzeżeń, jakie nasunęły się nam poprzednio w związku z analizą schematu procesu wychowawczego, podanego przez Thorndike'a, przyznać trzeba, iż niejednokrotnie wychowanie polega nie na samym uproszczeniu danej naturalnej podniety, wywołującej daną reakcję, lecz na związaniu jej z reakcją odmienną od pierwotnej.

Powyższa próbna analiza szeregu definicji wychowania przemawia za tym, iż trudno jest spodziewać się, jakoby było rzeczą możliwą ująć psychiczny mechanizm wychowania w jednej prostej formule, dającej się zastosować do wszelkich wypadków. Trudność ta jednak łatwo się wytłumaczy, gdy skłonimy się do poglądu, iż nie istnieje jeden jakiś prosty mechanizm, do którego można by sprowadzić wszystkie zjawiska wychowawcze. Musimy więc przygotować się raczej na to, iż wychowanie, rozpatrywane od strony psychologicznej, polegać będzie na różnych mechanizmach, zmieniających się od przypadku do przypadku.

Okazuje się wobec tego rzeczą nieodzowną, skoro śledzić chcemy psychologiczną stronę wychowania, przechodzić w sposób systematyczny poszczególne jego tereny i szukać uwikłanych tam psychicznych

składników. Należyte zrozumienie ich roli wymagać będzie oczywiście, aby nie tylko wskazywać na udział pewnych fenomenów psychicznych w samym procesie wychowania, lecz by odszukiwać źródła psychiczne, z których te fenomeny wypływają oraz wytwory psychiczne, które się przy ich udziale formują.

Zanim jednak przystąpimy do tych zadań, musimy wziąć pod uwagę następującą okoliczność: Skoro nie wychodzimy od jakiejś ściśle określonej definicji wychowania i skoro a priori nie wydaje się nam rzeczą prawdopodobną, jakoby zjawiska psychiczne uwikłane w wychowaniu oddzielały się od innych zjawisk psychicznych jako jakaś jednolita, zwarta grupa, to zdaje się grozić nam ewentualność zagubienia się przy naszych badaniach w terenie nieokreślonym i może zbyt szerokim. Idzie mianowicie o to, czy te wszystkie zjawiska, których strukturę psychiczną będziemy badać, są istotnie zjawiskami wychowawczymi i czy analizując wszystko to, co ktośkolwiek uważa za zjawisko wychowawcze, nie wykraczamy poza właściwy teren wychowania. Wątpliwości te musimy teraz rozpatrzyć.

Z jedną sprawą, tu należącą, spotkaliśmy się już poprzednio, omawiając stosunek psychologii pedagogicznej do socjologii wychowania. Widząc w wychowaniu zjawisko społeczne związane z oddziaływaniem człowieka na człowieka, niektórzy socjologowie wyłączają z zakresu zjawisk wychowawczych samokształcenie, dla którego takie oddziaływanie nie jest czymś istotnym. Na tym stanowisku samowychowanie jest właściwie pojęciem w sobie sprzecznym. Tak W. Okiński twierdzi, iż w wychowaniu musi zawsze

być czynny wychowawca oddziaływujący na wychowanka¹⁾. Z psychologicznego punktu widzenia takie usunięcie zjawisk samokształceniowych z zakresu zjawisk wychowawczych wtedy tylko byłoby usprawiedliwione, gdyby się okazało, że struktura psychiczna procesów biorących udział w samokształceniu i w kształceniu przez drugich jest zupełnie różna. Otóż, jak już zaznaczyliśmy, gdy idzie o wychowanka, nie ma ostrej granicy między procesami zachodzącymi w obu wypadkach. Z tego też względu nie uważamy za rzecz niezbędną i słuszną wyłączyć zjawiska samokształceniowe z terenu badań psychologii wychowawczej. Mówiąc zatem o wychowaniu, będziemy mieli raz na myśli wychowanie przez drugich, a raz samowychowanie. Obok heteroedukacji będziemy mówili o autoedukacji.

Również od niektórych socjologów wychodzi żądanie ograniczenia zakresu rzekomych zjawisk wychowawczych w innym jeszcze kierunku. I tak wspomniany już autor, W. Okiński, przeciwstawia wychowanie „samorzutnemu rozwojowi społecznemu“, którego istotę stanowi „mniej lub więcej spontaniczne i swobodne poddawanie się osobnika wpływom środowiska społecznego“²⁾. W wychowaniu natomiast czynny byłby zawsze „indywidualny wychowawca“³⁾, który urabia wychowanka według pewnego wzoru. Urabianie takie musi być, zdaniem niektórych socjologów, procesem świadomym i celowym. Znaniecki

¹⁾ Porównaj: Okiński, *Procesy samokształceniowe*. Poznań 1935, str. 35.

²⁾ W. Okiński, o. c. str. 28 i nast.

³⁾ *ibid.* str. 35.

określając wychowanie, zaznacza wyraźnie, że idzie tu o działanie „świadome“¹⁾. O wychowaniu mówiliby się zatem przede wszystkim tam, gdzie jest ono procesem świadomym, zamierzonym przez kogoś, umyślnym i ewentualnie systematycznym. Natomiast nie uznawałoby się na tym stanowisku za wychowanie tych wszelkich wpływów urabiających jednostkę, które dokonują się jakoś przypadkowo, niesystematycznie „przy dowolnej okazji“, w sposób „przygodny“, „okolicznościowy“, „uboczny“.

Otóż tu znowu względy psychologiczne nie pozwalają na takie zacieśnienie zakresu zjawisk wychowawczych. W wychowaniu nie ma ostrej granicy pomiędzy tym, co jest świadome i wyraźnie zamierzone, a tym, co ma charakter raczej przygodny, okolicznościowy. Jest rzeczą niewątpliwą, iż różnego rodzaju nawyki, postawy i upodobania tworzą się przez obcowanie młodych ze starszymi bez stałej intencji przekazywania ich ze strony starszych i przejmowania ich ze strony młodszych. Niemniej decydują one o ukształtowaniu psychiki człowieka. Istnieje nawet pogląd, iż niektóre ważne formacje psychiczne, np. charakter, tworzą się raczej w drodze takiego przygodnego i niezamierzonego, ale za to ciągłego wpływania otoczenia społecznego na jednostkę, aniżeli przez zabiegi świadome. Uczenie się „uboczne“, niezamierzone, którym później zajmować się będziemy jeszcze obszerniej, odgrywa niewątpliwie w procesach uczenia się w ogóle dużą rolę, a ostatnio zwróciło nawet na siebie specjalną uwagę psychologów

¹⁾ F. Znaniecki, Socjologia wychowania. t. II, str. 54.

i pedagogów (zob. str. 231). Otóż trudno to uczenie się uboczne wyłączać z ram pedagogiki i wychowania. Zresztą produkty powstałe przez takie niezamierzone oddziaływania i ulegania wpływom swoją strukturą psychiczną nie różnią się zasadniczo od wytworów intencjonalnych. Z tego też względu nie byłoby rzeczą naturalną zajmować się tylko jednymi, pomijając drugie.

W każdym razie mówiąc o wychowaniu jest rzeczą niezbędną uświadamiać sobie wyraźnie, jaką jego formę ma się na myśli. Będziemy mówili o wychowaniu zamierzonym („intencjonalnym“) tam, gdzie będzie nam szło o procesy płynące z wyraźnego zamiaru uzyskania wychowawczych efektów.

Skoro mówimy o zakresie zjawisk wychowawczych, to jedna jeszcze nasuwa się trudność. Wspominaliśmy już o tym, iż termin *wychowanie* bywa używany w ujęciu szerszym i węższym i że w tym szerszym ujęciu obejmuje on także zjawiska uczenia się, podczas gdy w jednym z ujęć węższych bywa on ograniczany do procesów urabiających sferę uczuciowo-wolową. Nasuwa się pytanie, czy użycie słowa wychowanie w tym najszerszym ujęciu nie ma jedynie konwencjonalnego charakteru i czy, gdy idzie o samą istotę rzeczy, nie mamy tu do czynienia z dwoma rodzajami zjawisk odmiennej zupełnie natury. Z rzeczowego punktu widzenia takie używanie terminu *wychowanie* byłoby zatem nieusprawiedliwione. Nauka o jednym i drugim nie byłaby właściwie jedną nauką, a tylko zlepkiem dwóch dyscyplin. Toteż niektórzy autorzy wyłączają zagadnienia uczenia się z zakresu psychologii pedagogicznej, uważając, że — o ile

idzie o ich psychiczną strukturę — są one raczej działem psychologii ogólnej.

Trudność, na którą tu natrafiamy, jest dość poważna. Postawa wielu pedagogów w odniesieniu do tego zagadnienia jest nieco dwoista. Podkreślają oni niejednokrotnie, że uczyć a wychowywać to są dwie rzeczy różne i zarzucają „dawnej szkole“, iż tylko uczyła, a nie wychowywała. Wyrażają się zatem tak, jakoby wychowanie i nauka były to dwie rzeczy dające się od siebie oddzielić. Z drugiej strony jednak żąda się, ażeby nauczanie i wychowanie (w węższym ujęciu) zostały ze sobą jak najściślej w praktyce powiązane. Twierdzi się, iż prawdziwa nauka musi także oddziaływać na uczucie i wolę i operuje się pojęciem nauczania kształcącego, które ma rozwijać całego człowieka, a więc nie tylko sferę intelektualną, lecz także uczuciową i wolową. Sądzi się zatem, że uczenie i wychowanie mogą tworzyć organiczną całość, co byłoby rzeczą wykluczoną, gdyby szło o procesy zupełnie odmiennej natury.

Z psychologicznego punktu widzenia zachodzi niewątpliwie wiele różnic pomiędzy procesami uczenia się, tymi mianowicie, które dają wiedzę i umiejętności a procesami wychowawczymi w ściślejszym tego słowa znaczeniu, a więc takimi np., przy pomocy których formuje się charakter. Wykaże to bliżej jeszcze szczegółowa analiza mechanizmu tych procesów, która zajmie nas później. Nie mogą one więc być mieszane ze sobą. Niemniej jednak istnieją liczne nici, wiążące te dwa rodzaje procesów, ich źródła i ich produkty. Ciekawość i zainteresowania, będące ważnym źródłem uczenia się, nie tkwią w samej tylko

intelektualnej sferze, lecz zawierają w sobie pierwiastki uczuciowe i pragnieniowe. Na odwrót wiedza i umiejętności zdobyte przez uczenie się, rozszerzają i zmieniają zainteresowania, wpływając tym samym na sferę uczuciowo-pragnieniową. Wydatne ćwiczenie nie jest z reguły możliwe bez siły woli. I na odwrót sprawności i nawyki zdobyte przez długotrwałe ćwiczenie formują postępowanie człowieka, przyczyniając się w ten sposób do tworzenia jego charakteru. Z tych powodów wydaje się rzeczą usprawiedliwioną mówić o wychowaniu także w zaznaczonym poprzednio ujęciu szerokim.

Trzeba z kolei uświadomić sobie, że gdy — odrzucawszy szereg postulowanych ograniczeń — nada się pojęciu wychowania tak szeroki zakres, to zdaje się tu wracać sygnalizowane już przez nas niebezpieczeństwo. Idzie o to mianowicie, czy zakres pojęcia wychowania nie stanie się przez to zbyt szeroki, a może nawet w ogóle nieokreślony. Może ktoś bać się, iż na tej drodze zjawiska wychowania zostaną zidentyfikowane ze zjawiskami psychicznymi w ogóle a psychologia wychowawcza weźmie na siebie zadania wszystkich dyscyplin psychologicznych. Byłoby to wprawdzie zgodne z potocznym twierdzeniem, że człowiek wychowuje się ciągle i stale i że całe życie człowieka jest jedną wielką szkołą. Z drugiej strony jednak wysuwa się zarzut, iż w ten sposób pedagogika i psychologia pedagogiczna zostają pozbawione jakiegoś jednoznacznego, ściśle określonego przedmiotu.

Sytuacja, przed którą stoi tu pedagogika i psychologia pedagogiczna, nie rozwiązuje się w sposób prosty. Faktycznie bowiem te fenomeny psychiczne,

które stanowią istotę zjawisk wychowawczych w ich najciaśniejszej, „szkolnej“ formie, odszukamy na całym prawie terenie życia psychicznego; zaznaczamy przy tym, że mamy teraz na myśli fenomeny dokonujące się w „wychowanku“, a nie w wychowawcy. Ciasniejszy zakres zjawisk wychowawczych powstaje dopiero w sposób sztuczny poniekąd i to zarówno w praktyce jak i w teorii. W sensie zdobywania pewnej wiedzy i sprawności człowiek rzeczywiście uczy się przez całe życie. A tak samo jego postawa wobec świata, jego uczucia i pragnienia ulegają ciągłemu przetwarzaniu. Ale życie społeczeństw kulturalnych zorganizowane jest w ten sposób, iż w pewnych okresach rozwoju człowieka dokonuje się świadomie i celowo pewnego rodzaju kumulacja i jak gdyby kondensacja tych procesów, oparta na swoistej szluzie. I to są właśnie te warunki, które stwarzają zjawiska wychowawcze w ściślejszym tego słowa znaczeniu, te, które ma się przede wszystkim na myśli, mówiąc o wychowaniu człowieka. Rzecz jasna, że w tej skondensowanej formie są one też najwdzięczniejszym przedmiotem nauki. Tym się też tłumaczy, iż socjologia wychowawcza i pedagogika nimi głównie się interesują. Nie zmienia to jednak faktu pokrewieństwa zjawisk sztucznie wyselekcjonowanych z ich pierwowzorami rozsianymi na terenie całości życia psychicznego. A psycholog musi się z tym faktem nie tylko liczyć, lecz jest nawet jego obowiązkiem zwracać na niego uwagę.

Skoro pojęcie wychowania bierzemy w tak szerokim ujęciu, w którym oprócz heteroedukacji obejmuje ono także autoedukację (samowychowanie), to wy-

nika stąd, iż w rozważaniach naszych na pierwszy plan wysuną się fenomeny wychowawcze, dokonujące się w psychice wychowanka; przy tym, wobec powyższej definicji, będziemy mogli jako wychowanka traktować pewne jednostki także i wtedy, gdy nie ma drugiej osoby, która byłaby ich wychowawcą.

Skoro wszyscy godzą się na to, że w procesie wychowawczym osobnik wychowywany ulega pewnej zmianie, to, analizując fenomeny wychowawcze u wychowanków, zająć się musimy tymi właśnie zmianami. Wobec uwag powyżej wymienionych zakres tych zmian będzie bardzo szeroki, nie ograniczający się do tego jedynie, co daje wychowanie „sztuczne”. Słusznym jednak wydaje się po pierwsze żądanie wielu pedagogów, ażeby za wychowawcze uznać takie tylko zmiany, które mają charakter względnie trwałe. „W wychowaniu — mówi Z. Mysłakowski — nie chodzi nam o osiągnięcie doraźnego skutku w postaci zmiany cudzego postępowania aktualnego, lecz o wprowadzenie zmian, sięgających głębszej warstwy, mianowicie trwałych nastawień...”¹⁾. Wprawdzie i tu trudno przeprowadzić ścisłą granicę; jest rzeczą względną, którą zmianę uznamy za przejściową, a którą za stałą. Nie mniej jednak wydaje się słusznym, by do zmian wychowawczych zaliczać tylko te, które modyfikują zachowanie się jednostki na dłuższą metę.

W rozumieniu potocznym wychowania, a także w pedagogice naukowej robi się ponadto milczące za-

¹⁾ Z. Mysłakowski, Pedagogika. „Encyklopedia Wychowania” t. I, str. 20.

łożenie, iż wychowawczy charakter przyznać można tym tylko zmianom, które są pożyteczne z punktu widzenia jednostki względnie społeczeństwa; uczenie się ma podnieść wydajność pracy jednostki, kształcenie charakteru ma ułatwić jej kontakt ze społeczeństwem. Z psychologicznego punktu widzenia granica taka nie może być zawsze istotną. Nie mniej jednak pozostaje faktem, iż uczenie się wypływa zasadniczo z potrzeby dostosowania się do nowych, trudniejszych warunków bytu i że jego tendencją jest wtedy podniesienie sprawności („wydolności“) jednostki na wyższy poziom.

Skonstatowaliśmy już, iż momentów psychicznych związanych z wychowaniem szukać musimy, analizując jego źródła i środki, jego materiał oraz jego produkty i wreszcie procesy, które od źródeł do tych produktów prowadzą. Ścisłe pojęciowe oddzielenie i osobne traktowanie tych wszystkich wymienionych właśnie kategorii nie da się przeprowadzić. W dużym stopniu zachodzą one bowiem na siebie. Inteligencja np., która niewątpliwie jest jednym z ważnych źródeł wychowania, bywa równocześnie wykorzystywana jako jego środek. Wychowywanie usiłuje jednak nie tylko użyć inteligencji jako środka, przy pomocy którego chce stworzyć pewne wychowawcze wytwory, lecz stara się także samą inteligencję rozwinąć i wykształcić, traktując ją w ten sposób jako materiał (przedmiot) swoich zabiegów. Jednakowoż celem wprowadzenia porządku w tok naszych rozważań, będzie rzeczą wskazaną dokonać pewnego ugrupowania tych pojęć. Przeciwstawimy zatem produktom wychowawczym, a więc tym formacjom, które proces

wychowawczy wyłania ze siebie jako ostateczny rezultat, materiał, z którego te produkty się formują. Materiał ten obejmuje zarówno ostateczne źródła wychowania, tkwiące w jednostce, a więc wszelkie pierwotne, „wrodzone“ dyspozycje, do których wychowanie się odwołuje, jako też te wszelkie wytwory, o charakterze poniekąd pośrednim, które, nie należąc do pierwotnego wyposażenia człowieka, nie stanowią właściwego celu wychowania, lecz muszą ulegać dalszym przeróbkom. W tym sensie materiałem wychowania mogą być pewne gotowe produkty, które wychowanie usiłuje zniszczyć, zmienić lub udoskonalić. Środki wychowania traktować będziemy łącznie z jego materiałami. Jako grupa trzecia zostaną procesy, formujące z materiałów produkty.

Idąc w logicznym porządku, powinniśmy teraz nasz przegląd owych grup zacząć od materiałów wychowania, a przede wszystkim przyjrzeć się tym ostatecznym źródłom, do których wychowanie nawiązuje, a potem dopiero przejść do procesów i ich produktów. Tak np. postępuje Thorndike w swoim podręczniku psychologii pedagogicznej. Ponieważ jednak sprawa wytworów wychowania jest bardziej przejrzystsza od ich źródeł, być może dlatego, iż w wychowaniu bardziej się zazwyczaj myśli o tym, do czego ono powinno doprowadzić, aniżeli o tym, jakie przy tym mają być czynne źródła, przeto zaczniemy nasz przegląd od produktów wychowawczych.

V.

O PSYCHICZNYCH MATERIAŁACH I PRODUKTACH WYCHOWANIA

A. Produkty wychowania.

Podając cele, które osiąga wychowanie, teoretycy wychowania nie zawsze formułują je w taki sposób, ażeby składniki psychiczne, w tych celach uwikłane, były od razu widoczne. Ujawnia je dopiero analiza psychologiczna. I tak, aby wziąć przykład banalny, kiedy wychowawca podaje jako cel swoich usiłowań rozwinięcie w wychowanku pewnej cnoty, to cnota jako taka nie jest psychologicznym pojęciem. Jednakowoż, z psychologicznego punktu widzenia, cnotliwe postępowanie pewnej jednostki ma jako swój odpowiednik w psychice zbiór pewnych nawyków, pewnych upodobań, pewnych postaw itd., które są swoistymi formacjami psychicznymi; a są to formacje nie pierwotne, lecz pewne produkty, które z dyspozycji pierwotnych pod wpływem wychowania wyrastają. Niekiedy jednak pedagog, wymieniając rezultaty, do których osiągnięcia zmierza, formułuje je od razu w terminach psychologicznych. Jest to objawem pewnego „psychologizowania“ pedagogiki, które można uważać w pewnych granicach za jej postęp. Skoro dawniej pedagog miał raczej na oczach jedynie tylko obraz pewnego doskonałego postępowania wychowanka i usiłował wymóc je na nim, nie troszcząc się zbytnio o psychiczną podbudowę takiego ide-

alnego wzoru, pedagog współczesny coraz bardziej usiłuje zdać sobie sprawę z mechanizmów psychicznych, które umożliwiają takie postępowanie; wie on, że zrealizowanie owego ideału jest uwarunkowane stworzeniem odnośnego mechanizmu psychicznego i z tego względu wymieni właśnie ów mechanizm jako cel swoich zabiegów. Kiedy więc wychowawca mówi na przykład o tym, iż chce u wychowanka stworzyć pewne nawyki, to wtedy cel swój formułuje od razu w terminach psychologicznych.

Nie posiadamy dotychczas jeszcze należycie po-klassyfikowanego systematycznego przeglądu produktów wychowania, ujętych w psychologicznych terminach. Próbuje to robić częściowo W. C. Bagley, nazywając owe produkty „nabytymi regulatorami postępowania“ (acquired controls of conduct)¹⁾ w przeciwieństwie do wrodzonych. Podana przez niego lista wymienia następujące rodzaje tych regulatorów:

I. Nabyte automatyczne regulatory postępowania:

a) swoiste nawyki.

II. Nabyte świadome regulatory postępowania, w których przeważa element zmysłowy względnie intelektualny:

a) wyobrażenia (ideas), pojęcia, sądy (meanings);

b) wiadomości o faktach i o prawach ogólnych (facts and principles).

III. Nabyte świadome regulatory postępowania, w których przeważa element uczuciowy względnie wzruszeniowy (affective or emotional):

¹⁾ W. C. Bagley, Educational values. New York 1920, str. 15 i nast.; listę tę przytaczam w dosłownym tłumaczeniu.

a) ideały;

b) normy uczuciowe (emotional standards).

IV. Nabyte regulatory postępowania, które posiadają pewne właściwości nawyków, zachowując równocześnie niektóre cechy właściwe regulatorom światomym:

a) te, w których przeważa element uczuciowy względnie wzruszeniowy: gusty (tastes); uprzedzenia¹⁾ (prejudices);

b) te, w których przeważa element zmysłowy względnie intelektualny: postawy (attitudes); „perspektywy“ (perspectives).

Przejrzenie listy Bagleya od razu nasuwa pewne zastrzeżenia. Zwracają uwagę niektóre pojęcia i terminy poniekąd sztuczne, a właściwie nie posiadające dobrych odpowiedników w języku polskim (np.: „perspektywy“ i „normy uczuciowe“). Dalej zwraca uwagę, iż Bagley nie wymienia wyraźnie obok wiadomości także umiejętności względnie sprawności. Dziwić też kogoś może opuszczenie w liście „regulatorów“ — charakteru, który jednak zastąpiony tu jest szeregiem dyspozycji prostszych, a składających się razem na charakter. Można mieć wreszcie wątpliwości w odniesieniu do pewnych terminów, a mianowicie czy są to ściśle biorąc terminy psychologiczne, jak np. „ideały“. Lista Bagleya wymagałaby więc pewnej korektury. Niemniej jednak przyjąć można zasadę, na podstawie której dokonuje ona zgrupowania produktów wychowawczych.

¹⁾ Autor bierze tu „uprzedzenie“ w sensie ogólniejszym, w którym nie ma ono ujemnego posmaku.

Jak widzimy, zasadą grupowania jest u Bagleya w pierwszej linii stopień udziału świadomości w mechanizmie produktu wychowawczego. Z jednej strony zatem mamy wytwory charakteryzujące się tendencją do automatyzmu (grupa I), a z drugiej takie, w których dominuje czynnik świadomości (grupa II i III). W tej drugiej kategorii przeważać mogą albo elementy intelektualne (grupa II) albo też składniki uczuciowo-pragnieniowe (grupa III). Wreszcie istnieją wytwory, które łączą w sobie pewne cechy pierwszej i drugiej kategorii, będąc czymś niejako pośrednim (grupa IV). Ażeby powyższe ugrupowanie miało charakter bardziej kompletny, należałoby kategorię II uzupełnić jeszcze podgrupą takich wytworów, w których świadomość wiąże się w wydatniejszym stopniu z pewnymi elementami natury ruchowej (pewne rodzaje sprawności). (Bagley sam myśli o nich raczej w ramach grupy pierwszej.)

Ponieważ nie może tu być miejsca na szczegółowe omówienie wszystkich punktów przytoczonej listy, ograniczymy się do krótkich uwag dotyczących pojęć najważniejszych.

Zacniemy od n a w y k ó w, stanowiących pierwszą grupę. Postawienie ich na pierwszym miejscu jest o tyle usprawiedliwione, że wychowanie najwcześniejsze, u niemowlęcia, zaczyna się od wytwarzania pewnych nawyków (sposób i pory przyjmowania pokarmu, zasypiania, eliminacji itd.). Przyznać trzeba, iż mimo ważności tego produktu wychowawczego pedagogika europejska — w przeciwieństwie do amerykańskiej — mało stosunkowo poświęcała mu dawniej uwagi. Niektórzy pedagogowie traktowali go na-

wet raczej ujemnie jako zjawisko eliminujące pełnię świadomości (Rousseau). Nawyk, zwłaszcza silniejszy, zdawał zbliżać się do nałogu ocenianego jako zjawisko szkodliwe. Jest to zasługą Jamesa¹⁾, iż podkreślił istnienie dobrych nałogów oprócz złych, wykazując doniosłość, którą nawyk odgrywać może w wychowaniu.

Są różne definicje nawyków. Niektórzy biorą to pojęcie tak szeroko, iż nawykiem jest dla nich wszystko, co jest wynikiem doświadczenia w przeciwieństwie do mechanizmów wrodzonych. Tak Dunlap podaje, iż „nawyk jest formą życia, powstałą przez uczenie się” („habit is way of living — that has been learned“)²⁾. Inni natomiast nadają temu pojęciu zakres o wiele węższy. Charakterystyczną cechą nawyku jest jego większa lub mniejsza automatyczność. Czynność nawykowa przebiega przy zmniejszonej kontroli ze strony świadomości, względnie całkowicie bez jej udziału; nie opiera się ona o decyzję woli, kierowaną świadomymi motywami. Odpowiada temu zmniejszenie wysiłku psychicznego przy wykonywaniu czynności nawykowej w porównaniu z wydatkiem energii niezbędnej do wykonania analogicznej czynności przed przejściem jej w stan nawyku. Zmniejszona kontrola świadomości prowadzić może do zeszywnienia, wskutek czego czynność nawykowa ma tendencję do przebiegania zawsze w ten sam sposób (stereotypowość nawyku). Jednak niektórzy autorzy, jak np. P. Guillaume, przeczą, jakoby sztywność była nieodłączną

¹⁾ W. James, Nałóg (przekład z angielsk.).

²⁾ Knight Dunlap, Habits. New York 1932, str. 3.

cechą wszelkich nawyków. Twierdzą oni, iż nawyk może posiadać plastyczność, pozwalającą mu dostosowywać się do zmienionych sytuacji¹⁾.

Niektórzy dopatrują się istnienia typowych nawyków wyłącznie w sferze ruchowej, gdzie powstawanie automatyzmów łatwo rzuca się w oczy. Inni wymieniają oprócz nawyków ruchowych także umysłowe²⁾.

Jako produkt wychowania nawyk rzadko występuje sam, jako wytwór „czysty“, częściej zmieszany on jest z innymi mechanizmami psychicznymi. Tak np. stanowi on istotną składową część różnych umiejętności i sprawności. Jako składnik sprawności nawyk przez swą automatyczność ułatwia wykonywanie odpowiednich czynności, robiąc je przez to bardziej ekonomicznymi. Z wychowawczego punktu widzenia ma nawyk jeszcze to znaczenie, iż siłą swego istnienia gwarantuje w pewnych granicach poddanie się przez dane indywiduum pewnej regule postępowania, którą wychowawca, względnie wychowanek sam, uznaje za słuszną.

Gрупę wytworów wychowania z przewagą elementów intelektualnych stanowi wiedza jednostki (w której skład wchodzi różnego rodzaju wyobrażenia, pojęcia i sądy). Jest to grupa wytworów, z którą

¹⁾ Porównaj: P. Guillaume, *La formation des habitudes*. Paris, Alcan 1936.

²⁾ Do pojęcia nawyku zbliża się pojęcie „przyzwyczajenia“, któremu jednak nadaje się zakres nieco szerszy. Obejmuje ono także fenomeny stopienia uczuciowego i zahartowania (przyzwyczajenie się do niskiej czy też wysokiej temperatury, do hałasu itp.).

wychowanie szkolne ma bardzo wiele do czynienia i która pod względem swej psychicznej struktury jest stosunkowo najbardziej opracowana, wobec czego możemy teraz zostawić ją bez komentarzy, zwłaszcza, że zagadnieniami psychologicznymi związanymi z tą grupą zajmiemy się jeszcze w szczególowej części naszych rozważań.

Od różnych rodzajów wiedzy prowadzi linia ciągła do umiejętności, względnie sprawności¹⁾, które wobec tego połączyć można w jedną grupę wytworów razem z wiedzą. Od wiedzy różnią się umiejętności względnie sprawności tym, iż zawierają w sobie jako istotny składnik wprawę, objawiającą się w ten sposób, iż pewne czynności dokonują się w sposób ekonomiczny, tj. uzyskując maksymalny efekt przy możliwie najmniejszym wysiłku. Czynności, wchodzące w skład różnych umiejętności, zawierają w mniej lub więcej wydatnym stopniu czynniki ruchowe (np. pisanie).

Wprawa, będąca warunkiem umiejętności, opiera się częściowo, jak o tym była już mowa, na nawyku. Z tego względu można by sądzić, iż umiejętności i sprawności należałoby zaliczyć raczej do tej grupy wytworów według podziału Bagleya, która charakteryzuje się powiązaniem elementów świadomych z czynnikami automatycznymi. W rzeczywistości umiejętności wykazują pokrewieństwo z tą grupą. Zaliczamy je

¹⁾ Wymieniając „sprawność” obok „umiejętności” nie mamy zamiaru przeciwstawiać ich sobie nawzajem. Być może wystarczyłoby tu mówić o „umiejętnościach”. W pewnych wypadkach jednak, jakkolwiek idzie w zasadzie o rzecz tę samą, słowo „umiejętność” nie brzmi dobrze. I tak mówi się o „sprawności fizycznej”, a nie o „umiejętności”.

jednak mimo to do tej samej grupy, do której należy wiedza, z tego względu, iż czynniki automatyczne są w umiejętnościach zawsze podporządkowane elementom świadomym i ulegają, w mniejszym lub większym stopniu, ich kontroli.

Następna grupa, w której Bagley umieszcza ideały i normy uczuciowe, charakteryzuje się tym, iż w strukturę produktów tu należących wchodzi poza elementami intelektualnymi także pierwiastki uczuciowe i pragnieniowe. Zachowanie się człowieka w społeczeństwie zależy w dużym stopniu od tej właśnie grupy wytworów i dlatego w wychowaniu odgrywa ona dużą rolę. Ją to ma się głównie na myśli, kiedy się mówi o kształceniu uczuć i woli. Ponieważ uczucia i akty woli nie występują nigdy same w oderwaniu od treści intelektualnej, więc wchodzi tu w grę kompleksy, w których uczucia i pragnienia związane są z intelektualną podstawą, składającą się z wszelkiego rodzaju wyobrażeń, pojęć, sądów i przypuszczeń.

Różne właściwości tzw. charakteru należą częściowo również do tej grupy (częściowo zaś do grupy następnej). Wszelkiego rodzaju „cnoty“, „zasady moralne“ są — w psychologicznym ujęciu — kompleksami dyspozycyjnymi, na które składają się zarówno dyspozycje do pewnych przekonań, jak też do pewnych uczuć, pragnień i postanowień.

Grupa ta jest bardzo bogata, nie możemy jednak zajmować się na tym miejscu systematyczną analizą należących tu produktów. Zatrzymamy się jedynie nad pojęciem będącym głównym jej reprezentantem, a mianowicie nad pojęciem ideału.

„Ideal“ jest terminem, którym pedagogika zwłaszcza praktyczna bardzo często operuje. Ale właśnie w związku z tym tak częstym użyciem a niekiedy nadużyciem, pojęcie związane z tym terminem stało się chwiejne i nieściśle. Zauważyć jeszcze trzeba, iż ideał nie jest ściśle biorąc pojęciem psychologicznym. Staje się wobec tego rzeczą zrozumiałą, iż szeregi psychologów próbuje wyłuskać treść psychologiczną odpowiadającą temu pojęciu i nadać mu charakter jednoznaczny.

Poglądy poszczególnych autorów analizujących psychologiczną stronę ideałów ujawniają jednak pewne rozbieżności. Pierwsza rozbieżność polega na tym, iż dla jednych istotnym składnikiem ideału jest pragnienie, chęć zrealizowania pewnego nie istniejącego stanu rzeczy. Dla drugich element pragnienia nie jest konieczny, wystarczy uczucie wartościujące. W tym drugim ujęciu ideał zbliża się do wartości, którą ktoś może „uznawać“, nie pragnąc jednak jej zrealizowania. Druga różnica dotyczy stopnia skomplikowania treści intelektualnej wyznaczającej przedmiot ideału. Dla jednych wystarcza już treść całkiem prosta, by można było mówić o ideałach. Według innych treść ideału musi być bardziej złożona. Przykładem poglądu, który za istotny składnik ideału uważa pragnienie, i widzi jego przedmiot w formie bardzo prostej, może tu służyć definicja ideału podana przez W. W. Chartersa: „ideał.. jest to cecha, która stała się przedmiotem pragnienia“ („An ideal... is a trait which has become the object of desire“)¹⁾.

¹⁾ W. W. Charters, *The Teaching of Ideals*. New York 1929, str. 33.

Przykładem zaś takiego ujęcia ideału, które nie kładzie nacisku na elemencie pragnienia a przedmiotowi ideału nadaje skomplikowaną strukturę, jest definicja Szumana: „Ideały są to idee o cechach doskonałości zarówno pod subiektywnym jak pod obiektywnym względem“²⁾. Rzecz jasna, iż jeżeli w strukturę psychiczną ideału ma wchodzić przedstawienie sobie czegoś „doskonałego“ („idealnego“), to ideał tego rodzaju zakłada wyższe stadium dojrzałości psychicznej a równocześnie wyższy stopień wykształcenia aniżeli tego wymaga ideał w ujęciu Chartersa.

Z punktu widzenia psychologii rozwojowej będzie może rzeczą wskazaną posługiwać się pojęciem ideału w ogólniejszym ujęciu, mówiąc o ideałach tam, gdzie zjawia się pragnienie pewnego nieistniejącego stanu rzeczy. Ponieważ społeczeństwo aprobeuje tylko takie ideały, które są zgodne z dobrem społecznym, można by w razie potrzeby mówić o ideałach społecznie czy też moralnie dodatnich, przeciwstawiając im ideały etycznie ujemne. Można by dalej, z psychologicznego punktu widzenia, rozróżniać pewne stopnie ideału o strukturze coraz bardziej skomplikowanej. „Ideały doskonałości“ w rozumieniu Szumana byłyby właśnie taką formą rozwojowo wyższą. Było by jeszcze rzeczą do rozstrzygnięcia, czy w psychiczną strukturę ideału wchodzi stale czynnik emocjonalny i czy w danym wypadku jest on tylko uczuciem, czy też ma charakter pewnego pragnienia. Można tu oczywiście skłaniać się do jednego lub dru-

²⁾ Stefan Szuman i inni, Psychologia światopoglądu młodzieży. Warszawa 1933, str. 16.

giego poglądu czy też wreszcie uznać ten moment za podstawę dalszego podziału ideałów. Wydaje się rzeczą bardziej naturalną uznać tendencję do „zbliżenia“ a więc pewien moment pragnieniowy za charakterystyczny dla ideałów młodzieży. Oczywiście mógłby on mieć różne stopnie intensywności, zaczynając od zdecydowanej woli realizowania go do biernego tylko raczej marzenia o nim.

Współczesna psychologia rozwojowa łączy powstawanie różnych ideałów z poszczególnymi stadiami rozwoju psychicznego. Jest rzeczą łatwo zrozumiałą, iż na niższych szczeblach rozwoju ideał nie może występować jeszcze w formie oderwanej „idei“. Ideał bywa początkowo ucieleśniany w postaci ludzkiej (czy też nadludzkiej), którą młoda jednostka obiera sobie jako wzór. Chce ona być taką, jak ten ktoś.

Szuman podkreśla słusznie, że pewien ideał osobowości odnaleźć można już w okresie dzieciństwa, a mianowicie w końcowej jego fazie. Ideał ten zbliża się do postaci bohaterów Iliady i Odysei. Główną cnotą jest tu dzielność, na którą składają się zarówno cechy fizyczne, takie jak siła i zręczność, jako też pewne właściwości duchowe, takie jak odwaga, samodzielność, zmyślność, spryt. Ideał ten pozostaje w pewnym związku z instynktem walki, który w tej fazie wyraźnie się zaznacza¹⁾. Poświęcenie, altruizm małą jeszcze w tym ideale odgrywają rolę.

Okres dojrzewania, zwłaszcza późniejsze jego stadium, faza młodzieńcza, dysponuje do ideałów doskonałości już bardziej „uduchowionych“, aniżeli były nimi ideały dzieciństwa. Niektórzy, jak Tumlirz, nazywają nawet tę fazę okresem idealizmu (estetycznego)²⁾. Szu-

1) Porównaj: St. Baley, Zarys psychologii, str. 321 i nast.

2) Otto Tumlirz, Die Reifejahre I. Leipzig 1927, str. 146 i nast.

man sądzi, iż można w rozwoju idealizmu młodzieńczego wyróżnić trzy kolejne fazy: idealizm antycypujący, kompensujący i normatywny. Młodzież a priori zaczyna sobie wyobrażać świat w sposób niezgodny z rzeczywistością, a odpowiadający jej wygórowanym pragnieniom (faza antycypująca). Doznawszy w zetknięciu z rzeczywistością rozczarowania, ucieka w świat marzeń i urojeń, który kompensuje twardą rzeczywistość (faza kompensująca). Wreszcie w fazie trzeciej następuje powrót do rzeczywistości z zamiarem przetworzenia jej według idealnych wzorów (idealizm normatywny)¹⁾.

Ogólnie zatem widoczne jest, iż ideały każdej fazy rozwojowej są ściśle skoordynowane z jej strukturą psychiczną i tylko na tym tle stają się zrozumiałe. Fakt powyższy warunkuje możliwość zaszczepienia pewnego ideału w danym momencie rozwoju²⁾.

Dodatkowo wspomnimy jeszcze, iż według teorii psychoanalitycznej pierwszymi wzorami osobowości stają się dla człowieka wyidealizowane postaci rodziców, tak jak je widzi dziecko we wczesnym okresie rozwojowym, przypisując im atrybuty niemal boskie (wszechmoc, wszechwiedzę itp.). Ciągłe rozczarowania w poszukiwaniu ludzi idealnych spotykane u osób, które wcześniej straciły rodziców, tłumaczą psychoanalitycy w ten sposób, iż nie mogły one przez dłuższe obcowanie z rodzicami w latach usposabiających już do większego krytycyzmu, skorygować przesadnego ich obrazu.

Kończąc rozważania dotyczące ideału, musimy dodać następującą jeszcze uwagę. Omawialiśmy ideał jako produkt procesów rozwojowych i wychowaw-

¹⁾ Szuman, o. c. str. 27 i nast.

²⁾ Powodzenie harcerstwa wśród młodzieży wywodzi się w dużej mierze stąd, iż zdaje ono sobie sprawę, jakie ideały stawiać można przed młodzieżą na różnych szczeblach jej rozwoju.

czych. Mógłby ktoś zauważyć, iż raczej odwrotnie odgrywa on rolę źródła, bodźca różnych wychowawczych czynności. Tak jest np. w samowychowaniu, gdy ktoś usiłuje urobić siebie według pewnego wzoru, który „przyświeca“ mu jako „ideał“. Otóż ideał jest przykładem tych formacji psychicznych, które, będąc wytworami wychowania, mogą być zarazem dalszym jego źródłem. Zresztą stopień, w którym ideały zawierają w sobie produkty wychowania, jest dla różnych ideałów różny. Ideał pojęty w sensie pragnienia dowolnej rzeczy, której się nie posiada samemu, ma strukturę psychiczną prostą a udział wychowania w jego genezie może być minimalny. Natomiast wszelkie ideały „doskonałości“ wyrastają dopiero na tle wychowawczych wpływów.

Pozostaje grupa produktów wychowawczych, w których, zdaniem Bagleya, automatyzm nawykowy kombinuje się z elementami świadomości. W podgrupie o przeważającym zabarwieniu uczuciowym wymieniam się jako jej reprezentantów gusty i uprzedzenia. Gust, „smak“, upodobanie, jest bez wątpienia bardzo ważnym produktem wychowawczym, decydującym o ustosunkowaniu się jednostki do świata wartości; jeżeli charakterystycznymi dla wychowania mają być zmiany trwałe i „głębokie“, to produkty wychowawcze, o których teraz mowa, posiadają z reguły niewątpliwie te właśnie cechy. Są też one z tego powodu czymś, co w danym wypadku nie łatwo daje się „wykorzenić“. Ich psychiczna struktura tym się odznacza, iż w umyśle podmiotu występują one jako coś irracjonalnego, absolutnego. Gust prowokuje uczu-

cia, które nie opierają się o jakiś świadomy motyw. De gustibus non est disputandum — powiada przysłowie. I to właśnie, nieobecność świadomości motywującej, stanowi „automatyzm“ gustu zbliżając go w ten sposób do nawyku.

Do grupy produktów teraz omawianych należy, częściowo przynajmniej, niewymienione przez Bagleya „sumienie“. Cechuje się ono właśnie tym, iż jego nakazy zjawiają się „odruchowo“, „automatycznie“, bez współudziału woli podmiotu.

Wreszcie w podgrupie produktów, w których automatyzm nawyku łączy się z elementami intelektualnymi, wymienia autor „p o s t a w y“ (attitudes). Termin ten posiada w języku angielskim, podobnie zresztą jak słowo *postawa* w języku polskim, różne znaczenia. W jednym z nich sens jego zbiega się z tym, co określane bywa także jako „nastawienie“ (niemieckie *Einstellung*); tak np. komenda: baczność „nastawia“ żołnierzy na spełnienie pewnego rozkazu; fakt, że się przez jakichś czas posługiwało pewnym językiem, „nastawia“ człowieka na używanie słów i zwrotów właściwych temu właśnie językowi. Postawa rozumiana w sensie takiego „nastawienia“ może być rzeczywiście dyspozycją intelektualną względnie ruchową, pozbawioną wyraźnej domieszki uczuciowej. Rzecz jasna, iż wychowanie prowadzi na każdym kroku do tworzenia się postaw tak pojętych¹⁾.

¹⁾ Bagley sam podaje dwa następujące przykłady postaw:
1. Ktoś, kto uczył się historii, nie zdobywa w ten sposób go-

Jednakowoż słowo *postawa* bywa używane jeszcze w znaczeniu innym, na przykład kiedy mówi się o czyjejs „obywatelskiej“ czy też „patriotycznej“ postawie; dalej o czyjejs postawie w stosunku do religii, czy też wobec pewnych ras, np. wobec Murzynów (przykład cytowany często w amerykańskiej literaturze psychologicznej). Ktoś „znosi“ kolorowych, a ktoś nie może ich „znieść“. Ktoś „mniema“, że biali nie powinni wchodzić w związki małżeńskie z czarnymi, „uważa“ jednak za dopuszczalne obcowanie z nimi towarzyskie. Ktoś inny „jest zdania“, że Murzyni i biali nie powinni nawet jeździć razem w tym samym wagonie. Ktoś jest „wrogiem“ lynchowania czarnych, ktoś inny zwolennikiem. Treść takiej postawy nie da się zazwyczaj wyczerpać w jednym zdaniu, lecz rozpada się na cały szereg „opinii“, „mniezań“ itd. Postawa w ten sposób pojęta zawiera w sobie wyraźnie składniki wzruszeniowe, a tym samym strukturą swoją zbliża się do podgrupy poprzedniej, a więc do upodobań i uprzedzeń, względnie nawet do grupy trzeciej, to jest do „ideałów“.

Zatrzymaliśmy się nad postawami nieco dłużej nie tylko z tego względu, iż razem z innymi produktami pokrewnej natury wchodzi one w skład bardziej

lowych formuł rozwiązywania zagadnień bieżących, jednakowoż jego postawa wobec nich będzie inna, aniżeli kogoś, kto tych studiów nie odbywał. 2. Człowiek, który posiada wykształcenie przyrodnicze, inną zajmuje postawę wobec niezwykłych zjawisk w przyrodzie, aniżeli człowiek niewykształcony. Postawa ta ma charakter poniekąd negatywny, czyni go ona wolnym od oczekiwania czegoś tajemniczego, nadprzyrodzonego, co łatwiej zjawi się u jednostki niewykształconej.

skomplikowanych a ważnych wytworów wychowawczych, takich np. jak charakter, ale także dlatego, iż w ostatnich czasach zajęto się specjalnie analizą postaw a nawet robi się szereg prób poddania ich ścisłym pomiarom. Jest to zasługa psychologii amerykańskiej a przede wszystkim Thurstone'a¹⁾. Wobec naturalnego dążenia pedagogiki i psychologii pedagogicznej do uzyskania środków pozwalających w sposób ścisły mierzyć rezultaty wychowania, próby te mają bardzo doniosłe znaczenie. O zasadzie pomiaru postaw proponowanej przez Thurstone'a pomówimy przy sposobności ogólnego przeglądu metod psychologii pedagogicznej, stosowanych przy badaniu produktów wychowawczych.

Wychowanie nie tylko prowadzi nieustannie do powstawania coraz to nowych nawyków, postaw, ideałów itd., lecz transformuje i ewentualnie usuwa produkty już istniejące. Oprócz wytworów „dodatnich“ istnieją — z punktu widzenia danej ideologii wychowawczej — także wytwory „ujemne“, które wychowanie intencjonalne usiłuje korygować i eliminować (wszelkie „przywary“, „złe nałogi“, „fałszywe upodobania“ itp.). Produkty wychowania stają się wtedy materiałem wychowania poprawczego. Psychologię pedagogiczną obchodzi za tem nie tylko powstawanie produktów wychowawczych, ale także ich rozpad, naturalny i sztuczny.

¹⁾ L. L. Thurstone and E. J. Chave, *The Measurement of Attitude*. Chicago 1932 (II wyd.).

B. Materiały wychowania.

1. Pojęcie wychowalności.

Mamy teraz, po rozpatrzeniu produktów wychowania, zająć się jego materiałami. Otóż skoro przegląd materiałów ma uwzględnić przede wszystkim to, co uważane być może za źródło wychowania, zdaje się wysuwać na pierwszy plan pojęcie „wychowalności“. Termin ten nie tak samo dobrze brzmiący w różnych językach (*éducabilité*, *educability*) w niecałkiem jednakowych też bywa używany znaczeniach. W znaczeniu najszerzym oznaczałby on ogólną zdolność ulegania procesom wychowawczym. Zbiegałby się on zatem z tym, co określane bywa jako plastyczność wychowawcza. W znaczeniu węższym Francuzi i Anglicy używają go w sensie zdolności uczenia się („*wyuczalności*“), względnie specjalnie zdolności nabywania wprawy, tj. *wyćwiczalności*.

Nas w tym miejscu obchodzi wychowalność najszerszej pojęta, a więc zdolność ulegania zmianom wychowawczym „w ogóle“. Oczywiście zdolność taka jest zasadniczym warunkiem możliwości wszelkiego wychowania. Jej granice są granicami wychowawczych procesów. Z tej racji pojęcie to dyskutowane bywa wtedy, gdy mówi się o granicach wychowania. W sensie pozytywnym wychowalność traktowana bywa jako pewna podstawowa właściwość, która daje się nie tylko oceniać, lecz częściowo także mierzyć. Otóż jakie znaczenie może mieć wychowalność tak rozumiana?

Powstaje przede wszystkim pytanie, czy można

naprawdę mówić o wychowalności jako ogólnej właściwości charakterystycznej dla pewnych jednostek w przeciwieństwie do innych, względnie dla pewnych okresów rozwojowych. Ogólność wzięta jest tu w sensie powszechności, a więc w odniesieniu do wszystkich możliwych terenów wychowania. Gdyby wychowalność pojęta jako taka ogólna, jednolita zdolność naprawdę istniała, wówczas miałoby to bardzo duże praktyczne znaczenie. Wtedy bowiem wystarczyłoby skonstatowanie jej istnienia na jednym terenie, by być pewnym istnienia jej także na terenach innych.

Badania psychologii współczesnej nad strukturą różnych dyspozycji nastawiają sceptycznie w stosunku do istnienia w psychice człowieka „ogólnych“ dyspozycji. Nie tylko przeciwko pojęciu wychowalności „w ogóle“ mogą być wysunięte różne zastrzeżenia, lecz także przeciwko jej węższym ujęciom, takim jak wyuczalność czy też wyćwiczalność. Psychotechnicy skłonni byli dawniej wierzyć, iż wyćwiczalność jako pewna ogólna właściwość danego osobnika naprawdę istnieje. Toteż w pracowniach psychotechnicznych stosowało się a niekiedy stosuje się jeszcze obecnie pewne testy, które mają zbadać wyćwiczalność badanej jednostki nie w odniesieniu do jakiejś ściśle określonej funkcji, lecz jej wyćwiczalność „w ogóle“¹⁾. Osobie badanej polecano dokonywać ćwiczenia w obrębie kilku prostych funkcji i załże nie od szybkości narastania wprawy w ich zakresie

¹⁾ Porównaj: André Rey, D'un procédé pour évaluer l'éducabilité. Archives de Psychologie. t. XXIV. 1934.

orzekano, iż badany osobnik jest lub nie jest wyćwiczalny w ogóle. Istnienie takiej ogólnej wyćwiczalności wielu psychotechników fraktowało jako aksjomat nie wymagający dowodu. Badania eksperymentalne, na które można by powoływać się, przyjmując tezę istnienia ogólnej wyćwiczalności czy też wyuczalności, są bardzo nieliczne. Dla przykładu wymienimy badania Pyle'a. Autor ten badał zdolność uczenia się większej ilości osób w odniesieniu do różnorodnych czynności (sortowanie kart, test substytucji, zapamiętywanie zgłosek bez sensu, rysowanie w zwierciadle) i następnie śledził, czy osoby, które zajmują pierwszą rangę przy uczeniu się jednej z tych czynności, zajmują również pierwszą rangę przy uczeniu się czynności innych. Otóż u osób badanych przez Pyle'a było tak istotnie i właśnie na podstawie owej korelacji pomiędzy stopniem zdolności uczenia się na różnych terenach, autor przyjmuje istnienie ogólnej zdolności uczenia się¹⁾. Na ogół jednak badania dotychczas prowadzone nakazują bardzo dużą ostrożność; nie uważa się obecnie za rzecz dopuszczalną stawianie prognozy co do rezultatów ćwiczenia w zakresie jednej funkcji na podstawie rezultatów osiągniętych przy ćwiczeniu jakiejś dowolnej funkcji innej. Raczej bliscy dziś jesteśmy przekonania, iż nie istnieje wyćwiczalność czy też wyuczalność „w ogóle“ a tym bardziej wychowalność „w ogóle“. Kto chce poznać plastyczność wychowawczą danego osobnika w danym zakresie, musi wobec tego na tym właśnie

¹⁾ W. H. Pyle, *The Psychology of Learning*. Baltimore 1928, str. 220 i nast.

terenach przeprowadzać diagnostyczne próby i pomiary.

Niemniej jednak, odrzucając pojęcie wychowalności jako pewnej swoistej jednolitej dyspozycji, mamy zdaje się prawo zarówno na podstawie potocznego doświadczenia jak też badań naukowych mówić o pewnej przeciętnej mniejszej lub większej wychowalności, przynajmniej w odniesieniu do pewnych terenów wychowawczych u pewnych jednostek i w pewnych okresach rozwoju. Potoczne doświadczenie mówi nam, że w odniesieniu do jednostek umysłowo upośledzonych, wychowanie jest w ogóle rzeczą trudną i że młody człowiek jest raczej podatny na wpływy wychowawcze aniżeli starzec. Na tym założeniu opiera się fakt koncentrowania zabiegów wychowawczych w okresie dzieciństwa i młodości.

I tu nasuwają się wprawdzie różne zastrzeżenia. I tak niektórzy, jak np. F. Znaniecki, twierdzą, iż pogląd powszechny jest mylny, i że ludzie dorośli są lepszym obiektem wychowania aniżeli niedojrzali. Współczesne badania nad kształceniem dorosłych, prowadzone między innymi przez E. L. Thorndike'a¹⁾, wykazują, iż rzeczywiście wielu rzeczy człowiek dorosły uczy się szybciej i lepiej, aniżeli dziecko i młodzieniec. Przeważa jednak pogląd, iż przeciętna podatność na procesy wychowawcze jest większa w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym aniżeli w dojrzałości. (Nas obchodzić będzie głównie wychowanie dzieci i młodzieży.)

¹⁾ Porównaj: E. L. Thorndike, *Adult Learning*.

Ścisłe badania nad tym zagadnieniem prowadzono najprzód na zwierzętach. Mierzono mianowicie zdolność wyuczenia się przez szczury opanowania labiryntu w różnych okresach rozwoju (Stone, Hubbert i inni¹⁾). Badania te nie dały jednoznacznych wyników, nie wykazując w każdym razie zdecydowanej zależności pomiędzy wiekiem zwierząt a ich zdolnością uczenia się. Według badań Lina²⁾, które jednak spotykają się z krytyką, białe szczury wykazują największą zdolność uczenia się w drugim i trzecim miesiącu życia, co ze względu na ich długość życia odpowiadałoby 3—4 rokowi dziecka.

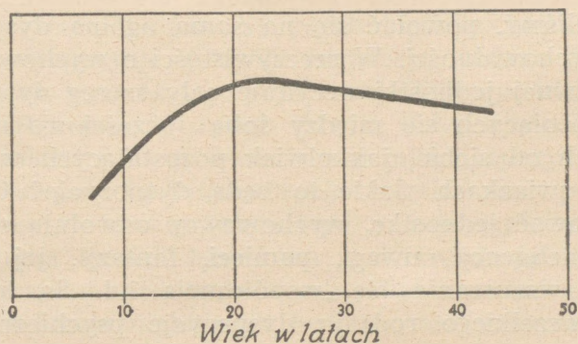
Obszerniejsze badania nad człowiekiem prowadził w tym zakresie Thorndike, który śledził zdolność uczenia się osobników starszych i młodszych w zakresie takich czynności jak pisanie lewą ręką (u praworęcznych), pisanie na maszynie, reagowanie na sygnały, uczenie się esperanto, opanowanie pewnych przedmiotów szkolnych. Na podstawie tych badań Thorndike otrzymał następującą krzywą, wykazującą zależność pomiędzy wiekiem i zdolnością uczenia się człowieka (ryc. 2).

Z kształtu tej krzywej wynika, że zaczynając około 22-go roku do mniej więcej roku 42-go spadek zdolności uczenia się wynosi około 15%.

Badania innych psychologów obejmują jeszcze późniejsze lata. Poniżej podana krzywa wskazuje rezultaty otrzymane przez Willoughby (ryc. 3).

¹⁾ C. P. Stone, *The Age Factor in Animal Learning*. Genet. psychol. monogr. 5. 1929.

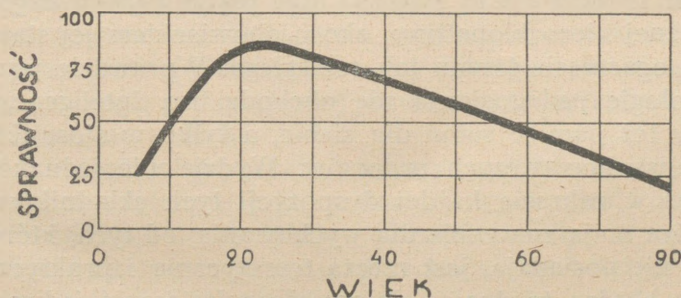
²⁾ Porównaj artykuł Stone'a w *Handbook of General Experimental Psychology* ed. by Carl Murchison, Worcester 1934.



Ryc. 2. Krzywa zdolności uczenia się człowieka w zależności od wieku według Thorndike'a.

Z badań tych wynikałoby, że u człowieka 50-letniego zdolność uczenia się równa się w przybliżeniu zdolności uczenia się dziecka 12-letniego, a u 80-letnich zdolność ta spadałaby do poziomu dzieci 5-letnich¹⁾.

Szukając podstaw wychowania, nie wystarczy, jak



Ryc. 3. Krzywa zdolności uczenia się człowieka w zależności od wieku według Willoughby.

¹⁾ Porównaj: Stefan Błachowski, Wyniki psychologii pedagogicznej. Encyklopedia Wychowania, tom I, str. 371.

widzieliśmy, powołać się na samą ogólną dyspozycję wychowalności. W rzeczywistości o wychowalności pewnej jednostki decyduje cały szereg dyspozycji, różniących się między sobą i częściowo niezależnych od siebie, jakkolwiek pozostających w licznych związkach. Jakże to będą dyspozycje? Chcąc wychować jednostkę, wychowawcy odwołują się do jej inteligencji, uwagi, pamięci, fantazji, jej zdolności wzruszania się, współczucia itd. Są to zatem wszelkiego rodzaju dyspozycje psychiczne, na które psychologia ogólna „rozkłada” psychikę człowieka. One to razem z ich aktualnymi odpowiednikami w świadomości, a więc wyobrażeniami, sądami, uczuciami, pragnieniami i postanowieniami bywają wymieniane jako źródło, z którego wychowanie czerpie, a równocześnie jako materiał, który ono formuje. Rzuca się od razu w oczy, iż nie ma prawie dyspozycji psychicznej względnie zjawiska psychicznego, w którym wychowanie nie widziałoby swego materiału. Jest to oczywiście sytuacja dla psychologii pedagogicznej nieco kłopotliwa, skoro obowiązkiem jej staje się ogarnięcie terenu tak rozległego. Wprawdzie psychologię pedagogiczną nie obchodzi np. inteligencja czy też pamięć sama dla siebie, a tylko w stosunku do wychowawczych procesów. Wydzielenie jednakowoż w zakresie każdej dyspozycji tych składników, które mają znaczenie dla wychowania, od tych, które go nie posiadają, jest rzeczą teoretycznie i praktycznie bardzo trudną, i dającą się uskutecznić jedynie w pewnych granicach.

Trudność powiększa się przez to, iż ujęcie istoty poszczególnych dyspozycji i wzajemny ich stosunek

bywa rzeczą sporną. Są psychologowie, którzy niektóre dyspozycje w ogóle odrzucają, widząc w nich fałszywy wytwór gry pojęciowej. Tak np. niektórzy odrzucają pojęcie uwagi. Zawiła dalej i niezupełnie wyjaśniona jest np. kwestia stosunku dyspozycji pragnieniowych do uczuciowych. Psychologia pedagogiczna naraża się wobec tego na niebezpieczeństwo opierania swoich badań na podstawach fałszywych lub przynajmniej wątpliwych. Stąd zrozumiała staje się tendencja niektórych badaczy, ażeby za materiał wychowania a tym samym także jego analizy uznać nie dyspozycje i nie zjawiska psychiczne, lecz samo postępowanie. Tendencję taką znajdujemy u behaviorystów a wskazują na nią niekiedy już same tytuły ich rozpraw. Tak I. B. Saxby obiera jako temat swojej książki „kształcenie postępowania“¹⁾. W rzeczywistości jednak trudno jest analizować zjawiska wychowawcze, mówiąc o samym tylko postępowaniu i nie odwołując się do różnych dyspozycji, z których ono wypływa oraz przeżyć psychicznych, które mu towarzyszą. Z tego też względu operowanie dyspozycjami i przeżyciami psychicznymi w ramach psychologii pedagogicznej wydaje nam się rzeczą nie dającą się uniknąć.

Przegląd dyspozycji i zjawisk psychicznych jako źródeł względnie jako materiału wychowania może dokonywać się w różnym porządku. Jedną z możliwości na tym polega, iż przechodzi się kolejno dyspozycje i odpowiadające im zjawiska psychiczne,

¹⁾ Saxby I. B., Kształcenie postępowania (przekład I. Panenkowej). Lwów—Warszawa 1928.

tak jak one bywają omawiane w podręcznikach psychologii ogólnej i analizuje się ich stosunek do wychowania. Analiza dyspozycji nie może oczywiście pominąć praw psychicznych z nimi związanych, które wobec tego, na równi z samymi dyspozycjami, uważane być mogą za źródło wychowania.

Istnieje jednak inna jeszcze droga postępowania bardziej odpowiadająca tym psychologom, którzy kładą nacisk na genetyczny punkt widzenia. Punkt wyjścia psychicznego rozwoju człowieka widzą oni w pewnych instynktach i popędach, które wychowanie urabia i modyfikuje; istnienie takich instynktów wydaje się im faktem bardziej bezspornym i wolnym od teoretycznych założeń, aniżeli istnienie wszelkich dyspozycji takich jak inteligencja, uwaga itd.; wychowanie nawiązuje, ich zdaniem, do tych tendencji instynktowych i stara się je przetworzyć. Istotnie przy analizie przynajmniej niektórych zjawisk wychowawczych taki punkt wyjścia jest bardzo dogodny.

Z powyższych względów postąpimy w dalszych rozdziałach w ten sposób, iż zrobimy naprzód krótki przegląd „prostych” lecz „abstrakcyjnych” dyspozycji psychicznych rozpatrywanych jako materiał wychowania, następnie zaś zrobimy to jeszcze w odniesieniu do fenomenów wprowadzie bardziej złożonych, ale równocześnie bardziej „konkretnych” i łatwiej dostępnych zewnętrznej obserwacji, jakimi są instynkty.

Przygotowaniem do tej analizy będzie jednak uprzednie rozpatrzenie dwóch kwestii. Pierwsza z nich dotyczy genezy dyspozycji, które są punktem wyjścia wychowania. Są one czymś, co poniekąd wyprzedza wszelkie wychowanie. Na pytanie zaś, skąd

one się biorą, daje się odpowiedź, że są czymś człowiekowi wrodzonym i że w pewnych wypadkach pochodzą z dziedziczenia. Ale to właśnie jest zagadnieniem, które wymaga wyświeatlenia.

A teraz kwestia druga. Skoro przyjmie się istnienie wrodzonych zadatków jakiejś dyspozycji psychicznej, to nasunie się pytanie, co dzieje się z tymi zadaniami podczas rozwoju człowieka i czy będzie rzeczą możliwą oddzielić je od nawarstwień wychowawczych. Przystąpimy teraz do kolejnego rozpatrzenia obu tych kwestii.

2. Zagadnienie dziedziczności.

Dla pedagogiki i psychologii pedagogicznej przeprowadzenie dowodu dziedziczenia pewnych cech psychicznych byłoby o tyle ważne, iż ułatwiałoby wytlumaczenie różnic psychicznych, zachodzących pomiędzy ludźmi. Są psychologowie, którzy odrzucają istnienie wrodzonych różnic psychicznych u człowieka, sprowadzając faktyczne różnice zachodzące pomiędzy poszczególnymi jednostkami a dotyczące stopnia i rodzaju wszelkich uzdolnień, talentów itd. do odmienności wpływów wychowawczych. Otóż można wprawdzie stać na stanowisku, iż nad faktami i ewentualnymi prawami dziedziczenia psychicznego wolno dyskutować dopiero wtedy, kiedy się wpierw wykaże, iż pewne właściwości psychiczne człowieka mają charakter wrodzony i nie dadzą się sprowadzić do czynników działających w czasie ontogenezy (rozwoju indywidualnego). Ponieważ jednak ścisła kon-

trola ontogenezy ludzkiej i wykluczenie powstania pewnych cech psychicznych drogą wpływów środowiskowych jest bardzo trudne, więc wykazanie, iż cechy psychiczne u ludzi zjawiają się według pewnych praw, które dają się ująć najprościej jako prawa dziedziczenia, byłoby poparciem tezy o istnieniu w człowieku wrodzonych zawiązków psychicznych. Oczywiście nie należy wyobrażać ich sobie w formie gotowych uzdolnień czy też sprawności istniejących już od urodzenia, a raczej tylko pod postacią pewnych swoistych „zadatków“, z których owe zdolności i sprawności z czasem rozwijać się będą. (Psychologowie niemieccy używają na oznaczenie tych przypuszczalnych wrodzonych zadatków niekiedy terminu „Anlage“, w przeciwieństwie do „Disposition“.)

Z metod, przy pomocy których usiłuje się dziś stwierdzić sam fakt dziedziczenia w zakresie właściwości psychicznych oraz sposoby tego dziedziczenia, wymienimy tu przykładowo tylko niektóre najważniejsze.

Metoda genealogiczna polega na tym, iż śledzi się pewną ilość rodzin w kilku pokoleniach badając właściwości psychiczne występujące u członków tych rodzin w kolejnych generacjach. W pewnych wypadkach badanie ogranicza się tylko do dwóch generacji, a więc do rodziców i ich dzieci. Z badań pierwszego typu często wymieniane bywają badania Dugdale'a, dotyczące się rodziny Jukesów. Estabrook kontynuował badania Dugdale'a w odniesieniu do tej samej rodziny, tak że znane są losy jej członków od około 1720 r. do r. 1915. Okazało się, iż w rodzinie tej zdarzały się

liczne wypadki zbrodni, włóczęgostwa i prostytucji, które nie znikwały i wtedy, gdy część rodziny zmieniła środowisko¹⁾. Tu należą dalej badania Goddarda nad rodziną Kallikaków. Autor ten zajmował się przede wszystkim historią rodzin, w których występowały wypadki upośledzenia umysłowego²⁾. Na podstawie badań tych Goddard dochodzi do wniosku, iż upośledzenie umysłowe jest zjawiskiem dziedzicznym. Galton śledził dziedziczność w rodzinach, które wśród swoich członków miały jednostki wybitne. Podobnie De Candolle, Moebius i inni śledzili na tej drodze dziedziczność talentów, Rath dziedziczność skłonności zbrodniczych. Na tej samej drodze Davenport śledził dziedziczność skłonności do „nomadyzmu“ (koczownictwo, wędrownia, włóczęga), oraz dziedziczność temperamentu³⁾.

Heymans i Wiersma śledzili również zagadnienie dziedziczności temperamentu, opierając się na rezultatach ankiety skierowanej do lekarzy a dotyczącej występowania pewnych określonych właściwości temperamentalnych w rodzinach znanych tym lekarzom⁴⁾. Peters porównywał świadectwa szkolne ro-

¹⁾ Porównaj: Murchison C., A. Handbook of Child Psychology. London 1931, str. 615 i nast.

²⁾ Goddard H. H., The Kallikak family. New York 1913 — tenże Feeble-mindedness. New York 1914.

³⁾ Ch. B. Davenport, The Feebly Inhibited. Washington 1915.

⁴⁾ G. Heymans i E. Wiersma, Beiträge zur Speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung. Zeitschrift f. Psych. t. 42—51. — Zagadnieniem dziedziczenia temperamentu zajmował się też H. Hoffmann: Temperamentsvererbung. München 1923.

dziców i dzieci celem śledzenia dziedziczności właściwości intelektualnych¹⁾. Pearson postępował w ten sposób, iż porównywał na podstawie charakterystyki podanej przez nauczycieli, dzieci tych samych rodzeństw. Usiłował on stopień zachodzącego tu podobieństwa ująć w sposób liczbowy przez ustalenie pewnych współczynników. Współczynnik podobieństwa (zbliżony znaczeniem do współczynnika korelacji) wynosił przeciętnie dla różnych cech 0,52, z czego autor wnioskuje, iż zachodzi tu zgodność stosunkowo dość duża i że większe jest prawdopodobieństwo znalezienia danej cechy w tym samym stopniu u rodzeństwa, aniżeli u dzieci sobie obcych²⁾. Jak widzimy, badanie polega tu (podobnie jak w badaniach Heymansa i Wiersmy) na wyliczeniach statystycznych i z tego względu mówi się tu o statystycznej metodzie.

Jeszcze większe korzyści aniżeli porównanie cech rodzeństwa daje porównanie bliźniąt, zwłaszcza jednojajowych. Bliźnięta dwujajowe rozwijają się z dwu oddzielnych komórek jajowych, oddzielnie zapłodnionych. Masa dziedziczna w nich zawarta może być wobec tego różna. Natomiast bliźnięta jednojajowe rozwijają się wskutek podziału na dwie części jednej komórki jajowej już po jej zapłodnieniu. Masa dziedziczna bliźniąt jednojajowych jest zatem jednakowa

¹⁾ W. Peters, Über die Vererbung intellektueller Fähigkeiten (sprawozdanie z I-go Kongresu Psychologii Eksperymentalnej w Berlinie).

²⁾ Z bardzo licznych prac Pearsona, dotyczących dziedziczności ogłaszanych głównie w Biometrika, wymienimy przykładowo: The Inheritance of Mental and Moral Characters in Man. 1903 i 1904.

a tym samym muszą być także jednakowe zadatki cech psychicznych. Późniejsze różnice psychiczne mogą być zatem jedynie wynikiem oddziaływań środowiskowych (wychowawczych). Porównanie psychiki bliźniąt pozwala zatem oddzielić cechy dziedziczne od nabytych. O metodzie tej będzie jeszcze mowa później. Tu wspomniemy tylko, że w badaniach Thorndike'a szereg funkcji psychicznych ujawnił u bliźniąt wysoką korelację o średnim współczynniku 0,78, podczas gdy u zwykłych członków rodzeństwa współczynnik ten był przeszło dwa razy mniejszy (0,30). Fakt ten świadczy o doniosłości związków dziedzicznych.

W. Peters usiłuje w specjalnej monografii zestawić najważniejsze metody i wyniki dotychczasowych badań nad dziedzicznością¹⁾. Wyniki te, jego zdaniem, przedstawiają się w sposób następujący. Wszystkie dotychczasowe badania przemawiają za tym, iż właściwości psychiczne dziedziczą się; ale prawa tej dziedziczności są zbyt skomplikowane, aby można je było już obecnie formułować w sposób ścisły. Prawidłowości skonstatowane dotychczas mają charakter jedynie przybliżony, a rezultaty otrzymane przez poszczególnych badaczy nie zawsze są całkowicie zgodne. W odniesieniu do wielu cech psychicznych, a zwłaszcza cech temperamentu, zachodzi dziedziczność alternatywna (alternierend) w tym sensie, iż

¹⁾ W. Peters, *Die Vererbung geistiger Eigenschaften und die psychische Konstitutions*. Jena 1925. — Porównaj także: Johannes Schottky, *Die Persönlichkeit im Lichte der Erblehre*. Leipzig 1936 — Reinöhl Friedrich, *Die Vererbung der geistigen Begabung*. München 1937.

część dzieci dziedziczy pewne właściwości po ojcu, a część po matce. Zachodzi jednak także w pewnych wypadkach u dzieci zmieszanie cech rodzicielskich, dające cechy pośrednie. Pierwsza ewentualność zdaje się być częstszą. Powstaje teraz dalsze pytanie, czy i w jakim stopniu znajdują w odniesieniu do psychicznych właściwości człowieka zastosowanie praw Mendla, które orzekają o rozszczepieniu cech dziedzicznych. W dziedziczeniu według praw Mendla istnieją dwa odmienne wypadki. W pierwszym właściwości rodziców mieszają się w potomkach pierwszej generacji, dając cechy pośrednie; jednakowoż w generacji trzeciej przychodzi do rozszczepienia mieszanych cech, (tzn. oprócz mieszańców zjawiają się indywidua, które posiadają jedną lub drugą z dziedzicznych cech w formie czystej). W drugim wypadku w pierwszym pokoleniu wszystkie indywidua okazują właściwość jednego tylko z rodziców, która wobec tego nosi nazwę cechy dominującej. Jednakowoż cecha druga, zwana recesywną, jakkolwiek niewidoczna u osobników pierwszej generacji, tkwi w nich w sposób utajony, tak iż w generacji następnej dochodzi, podobnie jak w wypadku pierwszym, do rozszczepienia cech, polegającego na tym, że pewna część osobników będzie posiadać cechę dominującą, a pewna cechę recesywną¹⁾.

Można więc teraz pytać się, czy do właściwości

¹⁾ Porównaj: Edmund Malinowski, *Dziedziczność i zmienność*. Lwów 1927. Praw Mendla nie formujemy tu w sposób ścisły, a tylko zaznaczamy ogólnikowo ich treść.

psychicznych stosuje się jeden z powyższych wypadków mendlowania, czy też może żaden. Peters zwraca uwagę, jak chwiejne jeszcze są wyniki dotychczasowych badań w tej kwestii. Liczni badacze, śledząc dziedziczność różnych cech, twierdzą, iż stosują się one do praw Mendla. Peters sam na podstawie zgromadzonego materiału dochodzi do konkluzji, iż w odniesieniu do pewnych cech realizuje się pierwszy wypadek mendlowania, a więc ten, w którym dokonuje się naprzód zmieszanie cech dziedzicznych a później ich rozszczepienie; zdaje się to dotyczyć np. niektórych właściwości temperamentu badanych przez Davenporta.

Nieco zawile przedstawia się sprawa z wypadkiem drugim. Dowodem realizacji tej ewentualności byłyby przypadki całkowitej dominacji jednej a całkowitej recesji drugiej, antagonistycznej cechy rodziców u potomstwa (w pierwszym pokoleniu). Z reguły jednak, gdy idzie o właściwości psychiczne, nie spotykamy dominacji i recesji kompletnej. Brak wobec tego danych na dokładną realizację drugiego wypadku praw Mendla. Mimo to jednak w odniesieniu do wielu cech zdaje się zachodzić dziedziczność, która do tego drugiego wypadku wyraźnie się zbliża. Tak ma być ze skłonnością do wybuchów afektywnych, z tendencjami przestępczymi i uzdolnieniem matematycznym, które zdają się mieć charakter cech dominujących, natomiast upośledzenie umysłowe i konstytucja neuropatyczna zdają się być, w zestawieniu z konstytucją normalną, cechami recesywnymi. Co się tyczy muzykalności, to jedni widzą w niej

cechę dominującą, inni recesywną¹⁾. Skłonności „nomadyczne“ są według Davenporta cechą dziedziczną recesywną, sprzężoną z płcią (podobnie jak np. hemofilia). Kobieta, która sama nie posiada tej skłonności jako cechy jawnej, może dziedziczyć ją po swoim ojcu w sposób ukryty i jakkolwiek wejdzie w związek z mężczyzną nie posiadającym tej skłonności, przekazuje ją pewnej części swoich dzieci.

Eksperymentalne badania dotyczące dziedziczenia nabytych cech psychicznych u zwierząt prowadzone były między innymi w sposób systematyczny przez Dougalla²⁾. Szczury poddawano ćwiczeniom (wydostawania się z wody) i śledzono, czy późniejsze generacje nie okażą się bardziej sprawne w tym względzie. Dougall sam interpretuje otrzymane rezultaty w sensie przychylnym dla dziedziczenia, innym badaczom natomiast wyniki Dougalla nie wydają się przekonywające. Brak w chwili obecnej niewątpliwych dowodów, jakoby dziedziczenie takie w psychicznej sferze było możliwe.

Dziedziczności biologicznej przeciwstawiana bywa niekiedy tzw. dziedziczność społeczna. Nie jest to ściśle biorąc dziedziczność, a właściwie tylko jej pozory, powstałe stąd, iż potomstwo wychowywane w tych samych warunkach społecznych, w których żyją przodkowie, ulega analogicznym wpływom. Wygląda wtedy tak, jak gdyby pewne właściwości przekazywane były przez przodków potomkom drogą dziedziczenia.

1) E. Malinowski, o. c. str. 221.

2) W. Mc Dougall, An experiment for the testing of the hypothesis of Lamarck. Brit. J. Psychol. t. XVII.

czenia, podczas gdy w rzeczywistości są one odbiciem identycznych wpływów oddziaływających na szereg generacji. Specjalny wypadek dziedziczenia społecznego mamy wtedy, kiedy rodzice lub inne osoby przez ciągle obcowanie z dziećmi przelewają na nie swoje upodobania, zainteresowania, poglądy itd. Od różnic dziedziczności społecznej od biologicznej bywa bardzo trudne. Właściwości psychiczne przypisywane różnym narodom i rasom są niewątpliwie w dużej mierze objawami społecznego dziedziczenia.

3. Produkty wychowania a produkty rozwoju.

Skoro struktura psychiczna człowieka dojrzałego jest uwarunkowana czynnikami wrodzonymi, mającymi charakter pewnych zadatków, związków, to, jakkolwiek zadatki te są czymś od urodzenia danym, trudno przyjąć, jakoby natura ich w miarę wzrostu człowieka nie ulegała zmianie. Z góry wydaje się raczej rzeczą prawdopodobną, iż w miarę wzrostu człowieka i one jakoś „rosną“ i to nawet niezależnie od wpływów zewnętrznych, jedynie na podstawie swoich praw, działających „od wewnątrz“; inaczej mówiąc, mielibyśmy tu do czynienia z rozwojem spontanicznym, „autogennym“. Wydaje się też z góry rzeczą łatwą do przewidzenia, iż te rozwojowe, autogenne procesy będą się splatać z oddziaływaniami wychowawczymi, dając w rezultacie pewne formacje psychiczne o genezie podwójnej, skombinowanej.

Prawdopodobnie zatem nie istniałyby z jednej strony „czyste“ produkty rozwoju, a z drugiej strony

„czyste“ wytwory wychowania, lecz raczej pewne produkty mieszane, w których splatałyby się w swoistą całość pierwiastki rozwojowe i wychowawcze. Zadaniem analizy i teorii byłoby oddzielenie od siebie tych składników. Jest to zagadnienie określane w anglo-saskiej literaturze wychowawczej dobrze brzmiącym tytułem „nature and nurture“ (natura i wychowanie). Rozwiązanie tego zagadnienia okazuje się w istocie bardzo trudne i tym się tłumaczy, iż w chwili obecnej ścierają się ze sobą na tym terenie różne poglądy.

Oprócz tych autorów, dla których oddzielenie produktów spontanicznego rozwoju od wpływów wychowawczych nie wydaje się czymś trudnym, istnieją zwolennicy dwu innych jeszcze poglądów, którym wspólne jest to, iż obydwa nie widzą możliwości jasnego odgraniczenia „nature“ od „nurture“. Dla jednego wszystkie rzekomo rozwojowe procesy okazują się przy bliższej analizie produktami uczenia się. Drugi odwrotnie kładzie nacisk na procesy rozwojowe, utrzymując, iż uczenie się jest w gruncie rzeczy rozwojem, rozpatrywanym z punktu widzenia doświadczeń, przez które rozwijający się organizm przechodzi.

Pogląd pierwszy reprezentowany jest między innymi w sposób bardzo konsekwentny przez Holta¹⁾. Zwolennicy tego poglądu powołują się na fakt, iż już nawet odruchy, a tym bardziej instynkty, uważane zazwyczaj za mechanizmy geniczne (wrodzone), nie

¹⁾ Holt G. B., *Animal Drive and the Learning Process*. London 1931. Na str. 12 autor pisze: „Wzrost i uczenie się są jednym ciągłym procesem, którego wcześniejszym fazom nadajemy jedną nazwę a późniejszym druga“.

wymagające uczenia się a dojrzewające co najwyżej w miarę rozwoju organizmu, faktycznie nabierają określonej formy dopiero pod wpływem doświadczeń a w związku z tymi doświadczeniami podlegają ciągłej modyfikacji. Wskazują oni dalej na szereg badań przeprowadzonych nad instynktami, a z których wynika, że różne tzw. instynktowe czynności podlegają w dużym stopniu wpływom zewnętrznym. Przytaczane są badania nad ptakami, które, jeżeli od samego początku chowane są wśród ptaków innego gatunku, przejmują od nich rodzaj śpiewu i muszą dopiero później, gdy znajdą się wśród osobników tego samego gatunku, „przeuczać się“. Wiadomo też, iż śpiew ptaka „doskonali się“, jeżeli znajduje się on stale w towarzystwie dobrych śpiewaków. Na tym opiera się nawet „edukacja“ ptaków przeznaczonych do trzymania ich w klatkach¹⁾. Zwraca się uwagę na fakt, iż ptak buduje każde następne gniazdo coraz lepiej, widocznie więc sztuka budowy gniazda podlega procesowi uczenia się, a nie jest wynikiem mechanizmu wrodzonego. Badania Yerkesa i Bloomfielda, dotyczące zachowania się młodych kotów wobec myszy, wykazują, że nie istnieje u nich gotowy, od razu sprawnie działający mechanizm łowienia. Przeciwnie pierwsze reakcje młodych kotów wobec myszy bywają bardzo różnorodne i nie objawiają od razu charakteru agresywnego. Kot musi dopiero pozwolić uczyć się takiego zachowania się wobec myszy, które zazwyczaj wydaje się czymś z góry preformo-

¹⁾ Porównaj: Alverdes Ar., *Social life in the animal world*: (tłumacz. z niemieckiego). London 1927, str. 179 i nast.

wanym¹⁾. Ten punkt widzenia staje się jeszcze łatwiejszym do przeprowadzenia w odniesieniu do człowieka, u którego, jak wiadomo, kwestia istnienia instynktu jest w ogóle sporna. Łatwo wykazać, jak nawet taki proces, którego mechanizm wydaje się od urodzenia „gotowym“, jak ssanie, podlega u dziecka ćwiczeniu. Można też pod tym samym kątem widzenia analizować chodzenie itd.

Na przeciwległym poniekąd biegunie stoi Wheeler. On i inni zwolennicy tego drugiego poglądu utrzymują wprawdzie również, iż nie można odzielić od siebie rozwoju i uczenia się. Mówić o tym, czym byłby organizm sam przez się na podstawie własnych wewnętrznych założeń bez wpływów otoczenia, nie ma właściwie sensu. Czy można na serio rozvodzić się nad tym, co tkwi potencjalnie w nasieniu, jeżeli abstrahuje się od ciepła, światła i pożywienia, które przecież pochodzi od zewnątrz? Ażeby organizm się rozwijał, niezbędną jest nieustanna wymiana oddziaływań między nim a jego otoczeniem, bez czego rozwój jego jest w ogóle nie do pomyślenia. Jeżeli jednak wpływy zewnętrzne są nieodzowne, to mogą one aktualizować to jedynie, co tkwi potencjalnie w organizmie. Ich zadaniem jest umożliwić i podtrzymywać rozwój. Toteż w myśl tezy Wheelera i Perkinsa, przytoczonej już poprzednio, uczenie się nie może być pojęte jako coś, co kształtuje organizm niezależnie od praw jego autogennego rozwoju: przeciwnie samo uczenie się jest procesem wzrostu („Learn-

¹⁾ Yerkes R. T. and Bloomfield D., Do kittens instinctively kill mice? Psychol. Bull. 1918. vol. 7.

ing is a growth process"); jest ono rozwojem ujmowanym z punktu widzenia doświadczeń organizmu¹⁾ („learning is that aspect of growth that is observed through the individual's behavior“).

Ten drugi pogląd, głoszący prymat rozwoju nad wpływami uczenia się i w ogóle wychowania, znajduje częściowe poparcie w szeregu badań eksperymentalnych, które teraz omówimy. W badaniach tych usiłuje się zahamować procesy uczenia się przy równoczesnym nienaruszaniu procesów wzrostu celem stwierdzenia, co może dać sam „czysty“ wzrost. I tak zwierzęciu, które, pozostawione samo sobie, spontanicznie „ćwiczyłoby“ daną funkcję, umożliwiając, jakby się zdawało, na tej drodze jej postęp, odbiera się w sposób mechaniczny na jakiś czas możliwość jej wykonywania i śledzi się następnie przebieg tej funkcji po upływie danego okresu. Dla porównania bierze się zwierzę inne, u którego dana funkcja nie podlega zahamowaniu. Idzie o to, czy i jakie ujawnią się różnice u obu zwierząt po upływie danego okresu. Eksperymentów takich przeprowadzono bardzo wiele. Dla przykładu wymienimy doświadczenia Spaldinga nad ptakami, który unieruchamiał im skrzydła zaraz po ich urodzeniu i śledził zdolność lotu po pewnym czasie. Okazało się, iż ptaki takie później po bardzo już krótkim okresie wdrażania się nie ustępowały w zdolności lotu niczym swoim rówieśnikom, którym takich przeszkód nie robiono²⁾.

¹⁾ R. H. Wheeler and F. T. Perkins, *Principles of Mental Development*. New York 1932, str. 8.

²⁾ A. D. Spalding, *Instinct and acquisition*. Nature 1875.

W doświadczeniach Carmichaela umieszczano embriony żaby i salamandry w stadium, w którym nie objawiały one jeszcze żadnej aktywności na zewnątrz, jedno w wodzie umożliwiającej swobodne ruchy, a drugie w chloretonie, paraliżującym wszelki ruch. Po pewnym czasie, gdy embriony umieszczone w wodzie pływały już dobrze, uwalniano tamte od znieczulającego wpływu chloretonu i umieszczano w wodzie. Okazało się, iż po usunięciu znieczulenia embriony te pływały tak samo dobrze, jak ich rówieśnicy, trzymani od początku w wodzie¹⁾. Wynikałoby stąd jasno, iż dojrzewanie pewnej czynności może dokonywać się bez ciągłego aktualizowania, jako proces, dotyczący wyłącznie ośrodków nerwowych.

Na podobnej zasadzie oparte są badania Birda, który powtórzył i rozszerzył badania Sheparda i Breeda. Przeprowadzone one były nad kurczętami²⁾. Zwierzęta doświadczalne podzielono na 4 grupy. Wszystkie umieszczono w ciemności, skąd usunięto pierwszą zaraz po wylęgnięciu, drugą po 24 godzinach, trzecią po 36, a czwartą po 48. Pobyt w ciemności uniemożliwiał kurczętom ćwiczenie się w zbieraniu pożywienia przez dziobanie. Okazało się, że im później uwolniono zwierzęta z ciemności, tym sprawniej od razu wykonywały one czynność dziobania, pomimo, że nie mogły się w niej ćwiczyć.

¹⁾ L. Carmichael, The development of behavior invertebrates experimentally removed from the influence of external stimulation. Psych. Rev. 1926, vol. 33.

²⁾ C. Bird, The effect of maturation upon the pecking instincts of chicks. Tel. Sem. 33 (referowane za Murchison, Exp. gen. Psychology).

Krzywa postępu w dziobaniu zbliżała się w tym wypadku do normalnej krzywej uczenia się, chociaż uczenia się nie było. Jest to więc dalszy dowód, przemawiający za tym, iż doskonalenie się to opiera się na samym dojrzewaniu.

Przeprowadzenie analogicznego eksperymentu na dziecku wścislej formie jest trudniejsze ze względu na to, iż nie wolno pozbawiać je sztucznie wykonywania czynności związanych z jego rozwojem. Częściej natomiast przeprowadza się tu próby innego rodzaju, których wzorem posłużyć może eksperyment Gesella¹⁾. Do swego eksperymentu Gesell użył bliźniaków jednojajowych ze względu na znany fakt, iż autogeny (spontaniczny) rozwój bliźniąt takich przebiega bardzo podobnie. Kiedy bliźnięta miały dokładnie rok życia, rozdzielono je od siebie i poddano jedno z nich intensywnemu ćwiczeniu w manipulowaniu sześciankami przez 10 minut dziennie i tak samo przez dziesięć minut dziennie we wspinaniu się (climbing). W ten sposób ćwiczone jedno dziecko przez 6 tygodni, podczas gdy drugie chowane było w tym czasie w warunkach normalnych, tak jednak, iż nie miało sposobności do zabawy sześciankami i do wspinania się. Dziecko ćwiczące robiło widoczny postęp w obu funkcjach. Gdy jednak porównano sprawność dzieci po owych sześciu tygodniach, okazało się, iż w zakresie manipulowania sześciankami dziecko ćwiczące nie ujawniło większej

¹⁾ A. Gessell & H. Thompson, Learning and growth in identical infant. Genet. Psychol. Monog., 6. (referowane za F. L. Goodenough, Developmental Psychology, New York—London 1934).

doskonałości od dziecka niećwiczącego. Nieco inaczej przedstawiała się sprawa w odniesieniu do czynności wspinania się. Dziecko ćwiczące ujawniło tu większą sprawność, która utrzymała się przez dalszy tydzień, podczas którego nie dokonywano z żadnym z dzieci specjalnych ćwiczeń. Skoro w następnych dwóch tygodniach poddano dziecko przedtem nie ćwiczące ćwiczeniu we wspinaniu się, to po tym okresie wykazało ono sprawność większą aniżeli dziecko drugie, to, które ćwiczyło dawniej. Kiedy zaś po upływie jeszcze jednego tygodnia, w którym już nie ćwiczano żadne z dzieci, poddano je ponownie próbie, okazało się, iż nie było pomiędzy nimi różnicy w sprawności.

Z eksperymentu tego wynika z jednej strony, iż krótsze ćwiczenie wykonane w późniejszym czasie wyrównać może dłuższe ćwiczenie wykonane w okresie wcześniejszym. Z drugiej strony jednak okazuje się stąd, jak małą skuteczność może mieć w ogóle pewne ćwiczenie, skoro przy próbie z sześciankami nie było wcale żadnej różnicy pomiędzy dzieckiem ćwiczącym i nie ćwiczącym.

Analogiczne badania nad bliźniętami prowadził między innymi Strayer¹⁾, który jedno z rocznych bliźniąt poddał przez okres 5-cio tygodniowy ćwiczeniu w mówieniu, podczas gdy drugi bliźniak trzymany był równocześnie przez 4 tygodnie w otoczeniu nie mówiącym, a poddany został ćwiczeniu dopiero

¹⁾ L. C. Strayer, Language and growth. Genet. Psychol. Monog. 1930. 8. (referowane za: Stoddard and Wellman, Child Psychology. New York 1934).

w następnym, 5-tym tygodniu. Okazało się iż sprawność mówienia obu bliźniąt nie ujawniła wtedy różnicy.

W rezultacie wyniki badań, których przykłady przytoczyliśmy powyżej, przemawiają za tym, iż w odniesieniu do szeregu funkcji zarówno fizycznych, jak psychicznych, ich podnoszenie się na coraz wyższy szczebel nie jest uwarunkowane aktywowaniem tej funkcji czyli jej ćwiczeniem, lecz jest rezultatem czystego dojrzewania. Uczenie, ćwiczenie, wychowanie wydaje się więc w tych wypadkach, w zestawieniu ze spontanicznymi procesami rozwoju, czymś bezsilnym i jakby zbytecznym, jeżeli nie szkodliwym. Pod tym względem doświadczenia powyższe są bardzo pouczające i odbierają wiele złudzeń co do pozornych efektów wychowania.

Jednakowoż badania te nie dają prawa do zbyt daleko posuniętych uogólnień. Jeżeli prawdą jest, iż pewne funkcje dojrzewają same bez potrzeby ćwiczenia, to stąd nie wynika, aby odnosiło się to do wszystkich funkcji. Jest tylko tak, iż obecnie nie potrafimy jeszcze odróżnić należycie tych funkcji, które rozwijają się niezależnie od ćwiczenia, od tych, których doskonalenie się niezbędnie wymaga ćwiczeń. Wydaje się przecież rzeczą nieprawdopodobną, sprzeczną z doświadczeniem potocznym, jakoby np. inteligencja człowieka wydoskonalić się mogła i wtedy, gdyby całkiem nie była kształcona.

Tym bardziej jasną jest rzeczą, iż spontaniczny rozwój nie może zastąpić uczenia się (wychowania) tam, gdzie uczenie się nie ma jedynie charakteru usprawnienia jakiejś samoistnej czynności organizmu,

lecz podsuwa jej pewną treść nie mogącą powstać samorodnie. Dziecko dochodzi samo do gaworzenia, samo też ćwiczy tę funkcję. Nie doszłoby jednak samoistnie na tej drodze do stworzenia mowy, gdyby nie było otoczenia, które podsuwa dziecku pewne słowa, umożliwiając mu uchwycenie ich znaczenia. Rozwój mowy u dziecka jest możliwy jedynie na podstawie sformułowanej przez Sterna „zasady konwergencji“ (zbieżności) pomiędzy tendencjami autogennymi a zewnętrznymi wpływami. Ostatecznie zatem okazuje się rzeczą potrzebną odróżnianie w genezie wytworów psychicznych czynników wrodzonych i czynników z wychowania wynikłych, jakkolwiek okazuje się ono często bardzo trudne i wymaga zawiłych badań.

W rezultacie omówionych badań wynikają pewne wskazania dla praktyki wychowawczej. Ostrzegają one przede wszystkim wychowawcę, aby niepotrzebnie nie narzucał ćwiczenia tam, gdzie zamierzony rezultat osiągnięty zostanie przez samo dojrzewanie. Po drugie nasuwa się postulat takiego układania programu wychowawczego, ażeby wdrażanie w różne umiejętności dokonywało się w momencie rozwojowym optymalnym, a więc takim, w którym wdrożenie to, operując funkcjami dostatecznie dojrzałymi, wymagać będzie stosunkowo najmniej czasu i wysiłku.

Na zakończenie dotknijmy jeszcze zagadnienia różnicy zachodzącej między tzw. naturalnymi a sztucznymi produktami rozwoju. Mianowicie w odniesieniu do każdego żyjącego gatunku przyjąć można pewne warunki egzystencji, które są warunkami „normalnymi“. Tym warunkom „normalnym“ przeciwstawić można „anormalne“ i to z jednej strony takie, któ-

rych nienormalność polega na niedomiarze, a z drugiej strony takie, które cechują się nadmiarem a więc zbytnią obfitością środków służących do podtrzymania gatunku. Otóż normalne warunki mają szansę dać normalne produkty rozwoju. Odwrotnie warunkom anormalnym odpowiadają nieprawidłowe produkty rozwojowe. W wypadku niedomiaru wystąpią objawy niedorozwoju, „charłactwa“, a w wypadku warunków nadmiernie sprzyjających, „cieplarnianych“ zjawiają się symptomy „bujania“, „luksusu“¹⁾. Określić normalne warunki rozwoju gatunku i rozpoznać normalne produkty rozwoju jest oczywiście rzeczą trudną. Niektórzy wysuwają tu kryterium rozsiewu. Normalne produkty okazują mianowicie zazwyczaj normalny rozsiew cech a produkty anormalne rozsiew nieprawidłowy. Normalne cechy ujawniają tendencję skupienia się około wartości przeciętnej, natomiast w wypadkach anormalnych przeważa tendencja do występowania form krańcowych.

Powyższy punkt widzenia zastosowany być może także do ludzkiego gatunku i to nie tylko do fizycznych właściwości człowieka, lecz także psychicznych. Można twierdzić, iż tak jak liche warunki bytu danych społeczeństw czy też tylko pewnych warstw społecznych stwarzają podnormalne formy rozwojowe, tak z drugiej strony cywilizacja na swym najwyższym szczeblu stwarza warunki bujania a przez to powstawania objawów luksusowych. Tak np. niektórzy twierdzą, iż tzw. adoracja pokwitających jest

¹⁾ Porównaj: Adolf Busemann, *Psychische Entwicklung und Umwelt*. W dziele zbiorowym: *Vererbung und Erziehung* wyd. przez G. Justa, Berlin 1930, str. 215 i nast.

takim objawem luksusowym. Wyprzedzanie dzieci warstw uboższych przez dzieci z warstw lepiej sytuowanych w rozwoju mowy i inteligencji uważane bywa przez niektórych autorów nie za symptom podnormalnych warunków rozwoju warstw niższych, lecz za objaw sztucznego przerostu w rozwoju warstw zamożniejszych. Podobnie istnieje pogląd, iż „idealizm“ młodzieńczy jest również objawem takiego luksusu niespotykanego w normalnym rozwoju, np. u ludów pierwotnych. Trzeba jeszcze dodać, iż skoro, jak to już wiemy, bardzo trudno jest oddzielić następstwa rozwoju spontanicznego od wyników wychowania, przeto w wielu wypadkach może być rzeczą sporną, czy dany produkt uważany za luksusowy jest w istocie „luksusem“ rozwoju, czy też „luksusem“ wychowania, lub też współdziałania obu czynników.

Przejdziemy już teraz w następnych rozdziałach do przeglądu najważniejszych dyspozycji i ich odpowiedników aktualnych jako materiału wychowania.

Uzupełnienie bibliografii: Wheeler R. H. i Perkins, *Principles of Mental Development*. New York 1932. — Murphy Gardner i Murphy Lois B., *Experimental Social Psychology*. New York 1931. Cz. II, *A Genetic Study of Social Behavior*. — Koffka K., *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung*. Osterwick 1925.

4. Dyspozycje i zjawiska intelektualne jako materiał wychowania.

Wśród dyspozycji intelektualnych, które wyszczególniają podręczniki psychologii ogólnej, zwykle na pierwszym miejscu wymienianą bywa wrażliwość

zmysłowa, a więc dyspozycja do odbierania wrażeń. Zmysły uważa się za „bramę duszy“, przez którą dopływa do świadomości materiał spostrzeżeniowy, umożliwiający kontakt jednostki ze światem otaczającym. Skoro oprócz wewnętrznych źródeł wychowania można mówić o źródłach zewnętrznych, to zmysły umożliwiają funkcjonowanie tego źródła wychowania, którym jest „doświadczenie zewnętrzne“. Wrażenia zmysłowe stanowią niezbędną podbudowę różnego rodzaju tworów psychicznych wyższego rzędu (pojęć, idei, wyobrażeń postaci itd.) stają się tym samym fundamentem wszelkich psychicznych produktów wychowania.

W programach wychowawczych współczesnych mówi się jednak nie tylko o wykorzystywaniu zmysłów dla celów wychowania, lecz o kształceniu samych zmysłów. Postulat taki wysunięto początkowo głównie w związku z wychowaniem dzieci upośledzonych (Seguin¹), Montessori), a następnie rozszerzono go także na nauczanie dzieci normalnych.

Natrafiamy tu na zagadnienie, które wymaga omówienia. Przede wszystkim zatrzymać się musimy nad terminem „kształcenie“, którym operuje postulat „kształcenia zmysłów“. W bardzo szerokim i luźnym ujęciu znaczenie terminu kształcenie pokrywa się z wychowaniem w ogóle. Często jednak usiłuje się temu terminowi nadać znaczenie węższe. Jedni wiążą kształcenie z wrastaniem człowieka w dziedzinę wartości (Kerschensteiner)²) a więc widzą jego treść

¹) E. Seguin, *L'Education physiologique*. Paris 1931.

²) Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*. Leipzig 1926.

w wychowaniu specjalnie strony uczuciowo-pragnieniowej. Inni, mówiąc o kształceniu, mają na myśli przede wszystkim „formalną” stronę wychowania w przeciwieństwie do „materialnej”. O ile wychowanie stawiałoby sobie za cel nie tylko wyposażenie psychiki przy pomocy pewnych dyspozycji jakąś określoną treścią (np. wiadomościami, przekonaniami itd.), lecz także przetwarzanie samych dyspozycji, to właśnie to drugie zadanie natury bardziej „formalnej” leżałoby w ramach „kształcenia”.

Taki sens zdaje się mieć pojęcie kształcenia w tym wypadku, kiedy się mówi o kształceniu zmysłów. Szłoby zatem o to, ażeby z wrażliwości zmysłowej nie tylko korzystać, ale ją samą jakoś „wykształcić”. Zagadnienie to, jak w ogóle sprawa wychowania „formalnego”, przewija się przez cały teren pedagogiki, a jest — rozpatrywane od strony psychologicznej — zagadnieniem bardzo zawiłym. Będziemy więc musieli jeszcze wracać do niego niejednokrotnie, ograniczając się na tym miejscu jedynie do szczegółowego wypadku wrażliwości zmysłowej. Otóż w jakim sensie proces wychowawczy mógłby urabiać ową dyspozycję?

Mogłoby się przede wszystkim zdawać, iż odpowiednio kierowane ćwiczenie potrafi „zaostrzyć” zmysły, obniżając progi podnięt zmysłowych, i to zarówno progi absolutne, jak też progi różnicy. Otóż to właśnie jest kwestią sporną. Badania eksperymentalne nie dają tu jednoznacznego rezultatu. Jedni twierdzą, iż ćwiczenie potrafi zmniejszyć wymiar minimalnej podniety, wystarczającej do wywołania wrażenia zmysłowego oraz wpłynąć na obniżenie wiel-

kości przyrostu podniety niezbędnego do wywołania zmiany w odpowiadającym tej podniecie wrażeniu. Inni natomiast są zdania, iż progi zmysłowe zależą wyłącznie od warunków anatomicznych i że ćwiczenie nie może mieć na ich wielkość istotnego wpływu¹⁾. To drugie stanowisko wydaje się bliższym prawdy. Ażebyśmy u człowieka upośledzonego w zakresie rozróżniania barw lub też mającego upośledzenie słuchu potrafili przez odpowiednie ćwiczenie defekty te usunąć, to sprzeciwia się zresztą potocznej praktyce. Skoro jednak kształcenie zmysłów nie jest pozbawione sensu i w praktyce wychowawczej daje pewne faktyczne rezultaty, jego skuteczność zdaje się polegać na czym innym. Analiza psychologiczna wykazała już dawno, iż spostrzeżenie nie jest prostą sumą wrażeń zmysłowych i że w strukturę spostrzeżeń wchodzi oprócz samych wrażeń elementy innego pochodzenia. Spostrzeżenie wyraźne wymaga skupienia uwagi w pewnym kierunku, izolowania danej treści od jej bezpośredniego otoczenia i sklasyfikowania jej w jakiś sposób, co określane bywa niekiedy jako tzw. apercpcja. Akt spostrzeżenia zawiera w sobie pewne sądy²⁾ i wymaga często pomocy inteligencji. Otóż kształcenie zmysłów sprowadza się zasadniczo właśnie do pobudzenia uwagi i skierowania jej na właściwości zmysłowe, chwytane przez

¹⁾ Porównaj: Meumann E., Vorlesungen etc. I str. 229 i nast.; Brooks F. D., The Psychology of Adolescence. London 1929, str. 65; Fröbes I., Lehrbuch der experimentellen Psychologie. I 1923, str. 346.

²⁾ Porównaj np. W. Witwicki, Psychologia. t. I. Lwów 1930, str. 256 i nast.

zmysły, ale nie uświadomione w swojej oddzielności oraz do mobilizowania działań inteligencji takich jak porównywanie i porządkowanie, które pomagają w zorganizowaniu treści wrażeniowej, dostarczonej z zewnątrz¹⁾). Potrzebne to jest głównie tam, gdzie wskutek pewnych przyczyn umysł jest bardziej bierny, a więc np. u dzieci umysłowo upośledzonych, albo też tam, gdzie nie ma osłabienia aktywności umysłowej, gdzie jednak wskutek ujemnych warunków środowiska brak materiału oraz sposobności do jej realizacji, a więc u tzw. dzieci pedagogicznie zaniedbanych. U dzieci normalnych, wychowanych w kulturalnych środowiskach, umyślne zabiegi kształcące zmysły, nie mają już tej doniosłości.

Widzimy zatem, iż pojęcie formalnego kształcenia zmysłów wymaga specjalnej interpretacji i że dokładniejsze zbadanie sprawy prowadzi do wniosków korygujących naiwne oczekiwania laików, a nawet wielu praktycznych pedagogów.

Analogicznie przedstawia się sprawa w odniesieniu do tzw. spostrzegawczości, związanej ściśle z wrażliwością zmysłową. Rozwijanie spostrzegawczo-

¹⁾ W ten też sposób można wytłumaczyć, jak ćwiczenie w odróżnianiu ciężarków albo odcieni barwnych do siebie bardzo zbliżonych może zdolność odróżnienia potęgować, mimo że progi różnicy zostają faktycznie bez zmiany. Postęp ćwiczenia zatrzymuje się dopiero wtedy, gdy wszystkie środki ułatwiające rozróżnianie zostaną już wyczerpane. Trzeba jednak pamiętać, iż twierdzenie jakoby przez odpowiednie ćwiczenie sam próg jako taki nie ulegał zmianie a doskonaliły się tylko środki umożliwiające dotarcie do progu, nie przez wszystkich psychologów uznawane jest za udowodnione.

ści wysuwane bywa jako jeden z postulatów kształcenia i wchodzi nawet w program oddziaływania pewnych organizacji wychowawczych (harcerstwo). Otóż spostrzegawczość pozostaje w związku ze zdolnością do uwagi i dotyczy zwłaszcza zakresu (pojemności) tej ostatniej. Spostrzec a zauważyć coś, są to przecież wyrażenia używane często zamiennie. Im większy zakres uwagi, tym większy też zakres możliwych spostrzeżeń. Wobec ujawniającej się tu zależności spostrzegawczości od procesów uwagi będzie rzeczą wskazaną zatrzymać się najprzód nad uwagą jako materiałem procesów wychowawczych i potem dopiero wrócić jeszcze do sprawy spostrzegawczości.

W wychowaniu uwaga ma znaczenie przede wszystkim jako środek, który umożliwia, a przynajmniej ułatwia procesy pamięciowe i myślowe. Tym się tłumaczy tendencja wychowania świadomego do wytworzenia tzw. uwagi dowolnej, która w sposób celowy, wbrew naturalnym pobudkom, zostaje skierowana na to, co umysł postanawia sobie przyswoić. Ribot podkreśla słusznie, iż w przeciwieństwie do tzw. uwagi mimowolnej, uwaga dowolna (kierowana) jest produktem wychowania. Jest ona objawem zdolności zahamowania, opanowania impulsów rozpraszających, przy czym odpowiednio uformowane nawyki odgrywają dużą rolę.

Wpływ czynników wychowania na uwagę może być zatem bardzo wyraźny. Czy jednak i o ile wpływ ten mieć może charakter ćwiczenia samej uwagi? Postulat ćwiczenia uwagi często bywa wysuwany przez wychowawców. Niektórzy usiłują nawet te-
sty wymyślone przez psychologów, jako próby

uwagi, stosować jako środki jej kształcenia. Niewątpliwie ćwiczenie w czynnościach, uwikłanych w testach na uwagę, usprawnia te czynności. Kto ćwiczy się w wykreślaniu liter w tekście (test Bourdona) lub też w liczeniu punktów, rozsianych na papierze (inna forma testu na uwagę), ten będzie z czasem szybciej wykreślał litery i szybciej zliczał punkty. W tym zakresie uwaga jego zostanie zatem „zaostrzona“. Ale ślad nie wynika, jakoby przez to udoskonalila się jego zdolność uważania „w ogóle“. Podobnie przedstawia się rzecz, gdy idzie nie o tzw. koncentrację uwagi, lecz o jej zakres. I tu można wprowadzić przez odpowiednie ćwiczenie uzyskać ten efekt, iż ilość przedmiotów pewnej kategorii, chwytana jednym aktem uwagi, zwiększy się¹⁾. Ale po pierwsze prędko tu dochodzi się do pewnej granicy, której dalsze ćwiczenie przekroczyć już nie może, a po drugie zwiększenie zakresu uwagi przy chwytaniu pewnego rodzaju przedmiotów nie pociąga za sobą automatycznie zwiększenia zdolności chwytania przedmiotów innego rodzaju i w innych warunkach. Ćwiczenie uwagi dać może zatem jako efekt usprawnienie jej działania w pewnym ograniczonym zakresie; natomiast ogólne wzmożenie tej dyspozycji drogą ćwiczenia jest rzeczą mało prawdopodobną²⁾.

¹⁾ Zakres uwagi jest czymś indywidualnie różnym i zmienia się wyraźnie z wiekiem. Badania dotyczące wpływu ćwiczenia na zakres uwagi nie dają rezultatów całkiem jednoznacznych. Niektórzy konstatują zwiększenie zakresu pod wpływem ćwiczeń, inni nie widzą go wcale. (E. Meumann, *Vorlesungen I*, str. 188; Fröbes, *Lehrbuch etc. II*, str. 83 i nast.).

²⁾ Z zagadnieniami uwagi wiązą się ściśle zagadnienia ab-

Wrócimy teraz do spostrzegawczości. Wychowanie wpływać na nią może niewątpliwie oddziałując na uwagę w sposób poprzednio omówiony. Może ono determinować rodzaj przedmiotów, najczęściej spostrzeganych, przez stworzenie nawyku zwracania się uwagi w pewnym określonym kierunku. Szoferowi łatwo wpadają w oczy znaki drogowe, gdyż jego zajęcia wywołały w nim nawyk zwracania na nie uwagi. Po wtóre wychowanie wpływać może na łatwość względnie gotowość spostrzegania pewnego rodzaju przedmiotów przez wytworzenie w danym osobniku pewnej określonej „masy apercepcyjnej“. Akt spostrzeżenia jest zawsze ułatwiony przez odpowiednie przygotowanie osoby spostrzegającej, przez pewną zgodność zachodzącą pomiędzy treścią jego przeżyć w danym momencie czy też przeżyć dawniejszych a tym, co staje się treścią aktualnego spostrzeżenia. Histolog łatwo spostrzeże w preparacie pod mikroskopem pewne określone formy drobnoustrojów czy też komórek, dlatego iż dzięki dawniejszemu tokowi zajęć powstała w jego umyśle znajomość kształtów, zawartych w preparacie. Komu brak tej „apercepcyjnej masy“, kto takich kształtów dawniej nie widywał, ten ich pod mikroskopem łatwo nie spostrzeże. Tak zatem ćwiczenie urabiać może spostrzegawczość

strakeji, w które jednak nie możemy wchodzić bliżej na tym miejscu. Zdolność abstrahowania, podobnie zresztą jak zdolność uwagi, ulega autogennym procesom dojrzewania niezależnie od ćwiczenia. Zachodzą wydatne różnice indywidualne w zakresie tej zdolności; trudności przy uczeniu się matematyki u pewnych osób tłumaczą się w dużej mierze właśnie brakiem zdolności abstrahowania.

zaostrzając ją w pewnym określonym kierunku, nie zaostrzając jej jednak „w ogóle“.

Dalszym czynnikiem formującym spostrzegawczość, a zależnym w pewnych granicach od wychowania, jest zainteresowanie. „Licha“ spostrzegawczość w odniesieniu do przedmiotów świata zewnętrznego może być w pewnych wypadkach niekoniecznie rezultatem niskiego stopnia zdolności dostrzegania przedmiotów otoczenia, lecz raczej wynikiem braku odpowiedniego zainteresowania. Inaczej mówiąc, może ona być rezultatem introwersji, skłonności do odcinania się od świata zewnętrznego i zamykania się w sobie. „Ćwiczenie“ w obserwacji pewnych przedmiotów otoczenia może więc mieć ewentualnie ten dodatni efekt, iż zainteresuje nimi odnośną osobę, na które wobec tego zwracać będzie chętniej uwagę. Kształcenie spostrzegawczości nie jest zatem pozbawione sensu, musi ono jednak mieć wytknięty, ściśle określony cel, którym nie może być ogólne usprawnienie zdolności spostrzegania.

Dużą rolę w procesach wychowawczych odgrywa pamięć, działająca na zasadzie tzw. praw kojarzenia (porównaj str. 35). Jej funkcją jest utrwalanie i utrzymywanie w pogotowiu tego wszystkiego, co dzięki innym dyspozycjom wytworzyło się w psychice. Bez jej udziału nie mógłby powstać nawyk i wprawa. Ona współdziała też z inteligencją w procesach wychowawczych; gdyby sposoby i rezultaty rozwiązywania trudności, do których człowiek dochodzi przy pomocy rozumowania, nie były utrwalane przez pamięć, gdyby zatem każda trudność musiała być przez inteligencję rozwiązywana ponownie, uczenie się za

pośrednictwem inteligencji byłoby czymś iluzorycznym.

Ze względu na ów wydatny udział pamięci w procesach uczenia się, zwłaszcza w tych jego formach, które noszą nazwę uczenia się pamięciowego, odkładamy bardziej szczegółową analizę udziału pamięci w wychowaniu na później, gdy mowa będzie o uczeniu się. Obecnie ograniczymy się tylko do zarejestrowania zagadnienia formalnego kształcenia pamięci, które się tu nasuwa. Psychologia i pedagogia popularna, a niekiedy także psychologia naukowa zalecają różne środki wzmacniania pamięci. Proponuje się na przykład ćwiczenie jej przez uczenie się wierszy, co ma doprowadzić do wzmocnienia pamięci w ogóle¹⁾. Odróżnić tu oczywiście trzeba dwie kwestie. Po pierwsze, czy uczenie się danych wierszy powiększa zdolność zapamiętywania innych wierszy, a po drugie, czy na takim ćwiczeniu zyskuje pamięć materiałów innego rodzaju (np. liczb, dat, formuł matematycznych, treści przeczytanych książek itd.). To drugie zagadnienie jest zagadnieniem przenoszenia wprawy (transferu). Liczne badania, przeprowadzone nad tymi kwestiami, zajmą nas dopiero później. Teraz skonstatujemy tylko, iż ogólny ich rezultat przemawia raczej przeciwko temu, jakoby przez ćwiczenie można było uzyskać ogólne wzmocnienie zdolności zapamiętywania na wszelkich terenach.

I tu, podobnie jak w odniesieniu do omawianej poprzednio spostrzegawczości, możliwe jest wy-

¹⁾ Porównaj: Piotr Macewicz, O badaniu pamięci. Warszawa 1935.

chowawcze modyfikowanie pamięci raczej przez nadawanie jej pewnego określonego kierunku, przez urabianie jej specyficznych form, aniżeli przez ogólne jej „zaostżanie“. Psychologia rozwojowa stwierdza, iż pamięć ludzka przechodzi w sposób autogeny pewną ewolucję. I tak ustalono, iż mniej więcej pomiędzy 12 a 14 rokiem życia pamięć z „mechanicznej“ staje się bardziej „sensową“¹⁾. Łatwiej od tego czasu zapamiętuje się treść, sens, aniżeli dosłowne brzmienie czy też konkretny wygląd. Otóż wychowanie może w sposób sztuczny potęgować względnie hamować to, co dokonuje się już na drodze naturalnej. Może ono „nastawiać“ pamięć raczej na sens aniżeli na brzmienie dosłowne lub odwrotnie. W ten sposób wytworzyć się może stała skłonność działania pamięci w określonym kierunku. Ale, jak to zobaczymy jeszcze później, pamięć nastawiana na treść, sens słabiej utrwałać będzie dosłowne brzmienie i na odwrót. Rozwijanie pamięci sensowej prowadzi za sobą osłabienie pamięci mechanicznej i odwrotnie (porównaj str. 250 i nast.).

Fantazja jest czynna w procesach wychowawczych zarówno jako tzw. fantazja wolna, jak też kierowana. W tej drugiej formie jej najważniejszym zadaniem jest wypełnienie luk w doświadczeniu, powstałych przy ograniczonych warunkach spostrzegania zmysłowego (np. wyobrażanie sobie na podstawie opisu przedmiotów i faktów odległych czasowo lub prze-

¹⁾ Porównaj: E. Brunswik mit L. Goldscheider und E. Pilek, Untersuchungen zur Entwicklung des Gedächtnisses. Leipzig 1932.

strzennie). Fantazja wolna ma udział wybitny w samowychowaniu (zabawy fantazyjne dzieci, marzenia pokwitających o przyszłości), jest jednak trudno dostępną kształceniu, mimo stawiania odnośnych postulatów wychowawczych. Tyczy się to nie tylko fantazji wyobraźniowej, ale także tzw. pomysłowości, która zazębia się w dużym stopniu o inteligencję (pomysłowość techniczna, artystyczna itd.). Wysuwa się tu zagadnienie kształcenia procesów twórczych, które wychowanie usiłuje wciągnąć również w swoją orbitę, a których najważniejszą cechę widzi się w oryginalności. Ale chociaż wysuwanie przez pedagogikę postulatów kształcenia fantazji i twórczości w ogóle jest rzeczą zrozumiałą, to i tu realne możliwości pozostają znacznie w tyle poza tym, co naiwna pedagogia uważa za wykonalne. Jest rzeczą niemożliwą prawdopodobnie zaatakować w procesie wychowawczym i kształcić fantazję twórczą „w ogóle“. Tak np. twórczość malarska i twórczość muzyczna innymi idą drogami i inne stosują środki. Mogą rozwijać się niezależnie od siebie, skoro, jak wykazuje doświadczenie, u tych samych osób jedna z nich może znajdować się na wysokim poziomie przy szczątkowym tylko istnieniu drugiej: toteż trudno spodziewać się, ażeby obydwie mogły być kształcone w sposób istotny tym samym procesem.

Ale nawet jeżeli chodzi o jakiś wąski zakres, rola wychowania zdaje się być bardzo ograniczoną, gdyby ktoś żądał od niego spółegowania samego twórczego procesu. Nie mamy dotychczas nieomylnego sposobu na wyrobienie oryginalności twórczej. Rola wychowania może tu mieć raczej charakter pro-

filaktyczny, ochronny. Może ono dbać o to, ażeby skłonności twórcze, drzemiące w danej jednostce, nie zostały zahamowane przez zbytne zabsorbowanie energii psychicznej funkcjami odtwórczymi i naśladowczymi. Wychowanie może dalej podtrzymywać rozwijanie się twórczości przez dostarczenie jej materiału i sposobności. Może ono wreszcie wzmacniać „twórczą postawę“, pobudzać „twórcze sumienie“. Nie może ono jednak wzniecić fantazji tam, gdzie brak ku temu odpowiednich wrodzonych zadatków.

Fantazji jako dyspozycji do twórczości oryginalnej przeciwstawia się niekiedy „wyobraźnię“ (w wąszym ujęciu tego terminu) jako zdolność do naocznego, poglądowego przedstawiania bez względu na to, czy treść wyobrażana ma charakter wytwórczy, czy odtwórczy. W tym sensie mówi się np. o wyobraźni przestrzennej, jako zdolności naocznego przedstawiania sobie pewnych układów i stosunków przestrzennych, co ma znaczenie przy nauce geometrii. Tak pojęta wyobraźnia jest dalej podstawą wyróżnienia tzw. typów wyobrażeńiowych, z których najczęściej wymieniane bywają typy: wzrokowy, słuchowy i ruchowy. Wyobraźnia w ten sposób rozumiana, ma oczywiście duże znaczenie, zwłaszcza w toku szkolnego nauczania. Niestety, jakkolwiek psychologia różnicowa zdołała wykryć znaczne różnice indywidualne, zachodzące tu między ludźmi, nie wiemy dotychczas należycie, jaka jest geneza tych różnic oraz w jakim stopniu wychowanie może przyczynić się do ich zaakcentowania lub przeciwnie zniwelowania. Nie wiemy, czy i w jakim stopniu zdolność

wyobrażania przestrzennego może być doskonałona przez ćwiczenie. Nie wiemy również dokładnie, w jakim wieku i w jakich warunkach następuje różnicowanie typów wyobrażeńowych oraz jakie środki byłyby w stanie przetworzyć jeden typ wyobrażeńowy na inny.

Inteligencja jest tym źródłem wychowania, z którego ono u człowieka może najobficiej korzystać, uruchamiając funkcje rozumienia i rozumowania. Wiedza człowieka płynie wydatnie właśnie z tego źródła, połączonego z pamięcią. Poza tym pewne wytwory inteligencji bywają stosowane jako środki pomocnicze przy urabianiu sfery uczuciowo-pragnieniowej. Stosunek uczuciowy zależny jest w wielu wypadkach od rozumienia różnych związków i zależności; odnosi się to zwłaszcza do tzw. uczuć wyższych (uczucia moralne, religijne, patriotyczne itd.). Toteż, aby je rozwijać, wychowanie odwołuje się do inteligencji. Poza tym, podobnie jak w odniesieniu do szeregu innych omawianych tu już dyspozycji, mówi się nie tylko o kształceniu przy pomocy inteligencji, lecz o kształceniu samej inteligencji.

Ten drugi postulat natrafia na trudności analogiczne do spotykanych już przy tamtych dyspozycjach, a spotęgowanych jeszcze — gdy idzie o teorię kształcenia w tym zakresie — pewnym „kryzysem“, który przechodzi obecnie samo pojęcie inteligencji. Podczas, gdy jedni, jak np. W. Stern, podtrzymują tezę o istnieniu jednej „ogólnej“ inteligencji, inni, jak np. O. Lipmann, skłaniają się raczej do poglądu, iż istnieje cały szereg inteligencji, róż-

nych od siebie i niezależnych. Ostateczną konsekwencją tego drugiego stanowiska byłby pogląd, iż właściwie inteligencja jest mozaiką szeregu odrębnych talentów. Rzecz jasna, iż sprawa kształcenia przez inteligencję oraz inteligencji samej zmienia się zasadniczo, zależnie od tego, który z powyższych poglądów uznamy za słuszny. Jeżeliby poszczególne „inteligencje“ były od siebie niezależne, to oczywiście kształcenie każdej z nich musiałoby dokonywać się oddzielnie. Sprawy tej jednak nie będziemy omawiali szczegółowo na tym miejscu. Ponieważ inteligencja, podobnie, jak pamięć, odgrywa rolę w procesach wychowawczych przede wszystkim przez uczestniczenie w pewnych formach uczenia się (tzw. uczenie się rozumowe), przeto dokładniejsze omówienie zagadnienia kształcenia inteligencji znajdzie miejsce później przy analizie procesów uczenia się.

Dodamy jeszcze tylko, iż przez szereg różnych „inteligencji“ idzie linia wiodąca od inteligencji teoretycznej, „czystej“ poprzez inteligencję „praktyczną“, „techniczną“, „mechaniczną“, do takich dyspozycji jak zręczność, precyzja, należących do zakresu psychomotoryki, uwikłanej jako podstawowy składnik z jednej strony w kształceniu technicznym, rzemieślniczym i artystycznym, a z drugiej strony w tzw. wychowaniu fizycznym. Nie możemy bliżej zajmować się na tym miejscu analizą tego terenu źródeł i wytworów wychowania, zaznamy tylko, iż w odniesieniu do sfery psychomotorycznej powstaje problematyka analogiczna do tej, z którą zapoznaliśmy się przy omawianiu dyspozycji intelektualnych. I tu wychowanie stawia sobie podwójne zadanie: uformo-

wanie pewnych określonych wytworów a równocześnie kształcenie samej dyspozycji będącej owych wytworów źródłem. Szczegółowe badania i tu usiłują ustalić, w jakich to może dokonywać się granicach. Dotychczasowe rezultaty są na ogół zbieżne z wynikami uzyskanymi w odniesieniu do dyspozycji intelektualnych. Ćwiczenie przeprowadzone na pewnym odcinku psychomotoryki nie podnosi zdolności psychoruchowej „w ogóle“ a raczej tylko usprawnia funkcje zaangażowane bezpośrednio w ćwiczeniu.

Na zakończenie musimy jeszcze wspomnieć o talentach. Zachodzi pytanie, w jakim stopniu talenty zawdzięczają swoje istnienie zadatkom wrodzonym, a w jakim można dopatrywać się w nich wytworów wychowania. Kwestia ta nie jest dziś jeszcze definitywnie rozstrzygnięta. Fakt, iż niekóre talenty, jak np. talent muzyczny, występują dziedzicznie, przemawiałby za tym, iż mają one charakter wrodzony. Niektórzy, jak Watson i Adler, twierdzą wprawdzie, iż dziedziczenie to ma charakter pozorny; mianowicie, dzieci, pochodzące z rodzin muzykalnych, mają sposobność od najwcześniejszych lat życia słuchać muzyki, zapoznawać się z nią i mimo woli uczyć się jej. W ten sposób formują się w nich pewne nawyki i zainteresowania, które dlatego właśnie, iż są bardzo wczesne, pozorują coś wrodzonego. Mielibyśmy tu zatem do czynienia nie z dziedziczeniem biologicznym, lecz z pewnego rodzaju dziedziczeniem społecznym. Hipotezie tej jednak przeczy fakt, iż niejednokrotnie z dwojga dzieci tych samych rodziców, a wychowanych w jednakowych warunkach, jedno zdradza objawy pewnego talentu, którego drugiemu zupełnie

brak. Raczej zatem słuszny wydaje się pogląd, iż talenty są uwarunkowane zadatkami wrodzonymi a wychowanie może tylko z jednej strony ułatwić ich dojrzewanie a z drugiej, przez odpowiednie ćwiczenie, uzbroić je w opanowanie pewnych środków technicznych, niezbędnych dla ujawniania się talentu na zewnątrz.

Niezbędna jest jedna jeszcze uwaga. Dyspozycje omawiane przez nas poprzednio zaliczane bywają do intelektualnych, co jest tylko częściowo słuszne. I tak pamięć dotyczyć może nie tylko wyobrażeń i sądów, lecz także uczuć, pragnień i postanowień; podobnie terenem fantazji nie są same tylko intelektualne zjawiska. Rzecz jasna, iż dla wychowania mają znaczenie jako jego źródło powyższe dyspozycje także w tym szerszym, pozaintelektualnym ujęciu.

5. Dyspozycje i zjawiska emocjonalno-wolowe jako materiał wychowania.

Stosunek sfery uczuć i pragnień do wychowania jest bardziej złożony aniżeli sfery intelektualnej. Jest to następstwem skomplikowanej struktury uczuć i pragnień. Była już o tym mowa, że uczucia, o których mówi się w pedagogice, to nie stany uczuciowe czyste, lecz twory złożone, na które obok zabarwienia uczuciowego składają się zawsze pewne zjawiska intelektualne (wyobrażenia, sądy itd.). Z tej racji przy powstawaniu tego rodzaju tworów biorą udział oprócz właściwych dyspozycji uczuciowych równocześnie także dyspozycje intelektualne. Ich źródła mają zatem zawsze charakter mieszany.

Razem z pragnieniami, z którymi pozostają w bardzo ścisłym związku, uczucia, względnie dyspozycje uczuciowe i pragnieniowe, odgrywają w wychowaniu rolę przede wszystkim jako czynniki dynamiczne, jako źródła energii psychicznej nadające ciężaru motywom decyzji i działania. Dostarczając energii procesom intelektualnym, pragnienia i uczucia determinują równocześnie ich kierunek, co zaznacza się wyraźnie w sferze zainteresowań. Elementem emocjonalnym przypada ponadto rola utrwalania w umyśle śladów przeżyć intelektualnych. Czynią to one częścią pośrednio skierować na nie uwagę a częścią bezpośrednio, zgodnie z prawami pamięci, które każą utrvalać się silniej przeżyciom uczuciowo zabarwionym.

Energia z uczuciami związana może działać przy tym nie tylko w sensie pobudzającym, lecz niekiedy odwrotnie także hamującym. Jako przykład posłużyć może wstydlivość, która w wychowaniu intencjonalnym świadomie podsycana bywa niekiedy w tym celu, ażeby hamować pewne naturalne sposoby zachowania się. Wychowanie intencjonalne uważa wpływ przekonania względnie nawyku w tych wypadkach za zbyt słaby jak na to, ażeby stworzyć skuteczną zaporę przeciwko niepożądaney formie postępowania i tworzy specjalny hamulec pod formą swoistego uczucia. Aby np. skłonić dziecko do nie obnażania się, wychowawca nie tylko tworzy w nim nawyk chodzenia w ubraniu, lecz ponadto uczy go wstydzić się nagości.

Motorami względnie hamulcami pewnych form po-

stępowania mogą być zatem zarówno uczucia i pragnienia spontaniczne, autogenne, jako też stany uczuciowe i pragnieniowe stworzone sztucznie przez wychowawcze wpływy.

Co się tyczy oddziaływania procesów wychowawczych na uczucia i pragnienia, to mogą być one rozpatrywane z trzech punktów widzenia, które reprezentują równocześnie trzy odmienne tendencje wychowawcze. Po pierwsze wychowanie może tworzyć pewne uczucia „nowe”. Przykładem posłużyć może uczucie uszanowania dla sztandaru, wytwarzane świadomie np. we formacjach wojskowych czy harcerskich. Wychowanie może jednak odwrotnie pewne istniejące już uczucia autogenne czy też sztuczne osłabiać względnie zupełnie stłumiać. Za przykład posłużyć może zwalczanie w wychowaniu okrucieństwa czy zazdrości. Po trzecie produktem procesów wychowawczych bywa pewna modyfikacja uczuć czy też pragnień, która może uchodzić za ich zmianę jakościową; pod wpływem wychowania uczucie może stać się „wysubtelnione”, „rafinowane”, „sublimowane”, „uszlachetnione”, „pogłębiane”. Nie obchodzą nas w tej chwili sposoby, przy pomocy których wychowanie uzyskuje tego rodzaju efekty w zakresie sfery emocjonalnej a idzie tylko o zarejestrowanie ich istnienia oraz o krótkie zorientowanie się co do ich zasięgu.

Że w przebiegu wychowania powstają ciągle uczucia nowe w tym sensie, iż pewne treści intelektualne, początkowo obojętne, zabarwiają się tonem uczuciowym, to jest faktem, dającym się ciągle obserwować. To, czym się ludzie w danym społeczeństwie gorszą

a co uważają za „stosowne“, co chwala, a co gania, zależy niewątpliwie w bardzo dużym stopniu od wychowawczych wpływów środowiska. Faktem jest dalej, iż pod wpływem wychowania pewne uczucia i pragnienia mogą ulec osłabieniu. Pozostaje tylko kwestia, czy mogą one być zniszczone „radykałnie“. Wysuwane bywają pod tym względem wątpliwości. I tak psychoanalitycy twierdzą, że pewne uczucia i pragnienia mogą być wprawdzie „stłumione“, ale że to stłumienie nie jest jednoznaczne z ich całkowitym zniszczeniem a polega jedynie na „wyparciu“ ich w sferę nieświadomą. W każdym razie teza o możliwości całkowitej eliminacji pewnych uczuć i pragnień o charakterze autogennym przez wychowawcze oddziaływanie musi być traktowana z ostrożnością. Wychowanie może niewątpliwie uczucia i pragnienia mniej lub więcej skutecznie hamować. Całkowite ich wykorzenienie ma zawsze charakter wątpliwy. Zastrzeżenia dotyczyć muszą dalej zakresu otamowania uczuć czy też pragnień osiągniętego pewnymi wychowawczymi zabiegami. Wychowanie może doprowadzić np. do przezwyciężenia strachu (a więc wyrobienia odwagi) w odniesieniu do pewnej określonej sytuacji. Tak np. można drogą stopniowego przyzwyczajania usunąć czyjś lęk przed przebywaniem w nocy na cmentarzu. Ale przezwyciężenie lęku tego rodzaju nie daje od razu przezwyciężenia lęku przed kulą nieprzyjacielską. Wyrobienie przez sport odwagi w odniesieniu do pewnych sytuacji, charakterystycznych dla sportu, nie zapewnia jeszcze wytworzenia w danym osobniku odwagi „w ogóle“.

Co się tyczy jakościowych modyfikacji uczuć i pra-

gnięń przez wychowanie, to sprawa ta natrafia przede wszystkim na pewną teoretyczną trudność, polegającą na tym, iż zagadnienie jakościowych różnic pomiędzy uczuciami jest w ogóle zagadnieniem spornym. Są psychologowie, którzy twierdzą, iż poza różnicą jakości w sensie przyjemności i nieprzyjemności uczucia różnić się mogą tylko intensywnością. Inni natomiast przyznają uczuciom jakości różnorodne. Omijając te trudności i nie wchodząc w szczegółową analizę pytania, co znaczy na przykład uczucie „subtelne” w przeciwieństwie do „niesubtelnego”, skonstatujemy tylko, że różnice takie pomiędzy uczuciami niewątpliwie istnieją i że bywają one produktem wychowania. Np. tak zwane uczucia „wyższe” są częściowo przynajmniej wynikiem transformowania uczuć autogennych przez „kulturę”. Wysunie się i tu pytanie stopnia i zakresu możliwych modyfikacji. W sprawie tej brak jeszcze obecnie ścisłych naukowych danych.

Sprawa ta wiąże się z inną kwestią, którą teraz jeszcze musimy poruszyć. Dążąc do uformowania pewnych określonych kompleksów intelektualno-uczuciowych czy też intelektualno-pragnieniowych, wychowanie intencjonalne z reguły mniej troszczy się o ogólną zdolność wzruszania się i pragnienia. Zazwyczaj w wychowaniu nie idzie o to, ażeby pewna jednostka w ogóle łatwiej czy też trudniej doznawała wzruszeń czy też pragnień, lecz by pewne ściśle określone wyobrażenia i sądy łączyły się z uczuciem o pewnej jakości i sile. Niekiedy jednak pożądanym ze względów wychowawczych może wydawać się także ten pierwszy cel. Wysuwany

bywa na przykład postulat wzmacniania u wychowanków uczuciowości tam, gdzie ona wydaje się zbyt słabą i przeciwnie temperowania jej, gdzie zdaje się ona zbyt wybujałą. Niekiedy znowu podaje się pewną określoną cechę życia uczuciowego jako coś, co wychowanie powinno zmienić; tak np. żądają niektórzy „pogłębienia” życia uczuciowego w ogóle przez wychowanie. Otóż w jakim zakresie zabiegi wychowawcze mogą być skuteczne, gdy idzie o pewne ogólne cechy uczuciowości człowieka, to jest w tej chwili jeszcze przedmiotem dyskusji. Nasuwają się tu trudności i zastrzeżenia podobne do tych, z którymi spotykaliśmy się już przy rozpatrywaniu możliwości kształcenia dyspozycji intelektualnych. Dotychczasowe wyniki dyskusji zdają się raczej przemawiać za tym, że tak jak z jednej strony wychowanie może wpłynąć na ukształtowanie się przeżyć uczuciowych na pewnym określonym odcinku, tak z drugiej strony nie rozporządza ono dotychczas środkami, które potrafiłyby zmienić zasadnicze rysy konstytucji uczuciowej człowieka. Tak na przykład Kerschensteiner słusznie podkreśla, iż możemy wprowadzić doprowadzić do pogłębienia u kogoś pewnego określonego uczucia, ale zdolność głębokiego przejmowania się w ogóle jest cechą wrodzoną, której wychowanie sztucznie stworzyć nie zdoła.

To, co potocznie nazywa się wolą i w czym widzi się główny składnik charakteru, zawiera w sobie obok elementów intelektualnych, uczuciowych i pragnieniowych element działania. Działanie, czyn, zawiera znowu w swojej psychicznej podbudowie decyzję oraz dążenie do zrealizowania treści tej decyzji. Zdol-

ność powzięcia decyzji oraz niezłomność przy wprowadzaniu jej w życie są nowymi, swoistymi dyspozycjami psychicznymi, odrębnymi od dyspozycji intelektualnych i uczuciowo-pragnieniowych. Czynniki intelektualne i uczuciowo-pragnieniowe determinują wprawdzie w pewnym stopniu postępowanie człowieka przez to, iż skłaniają go do takiej czy innej decyzji. Ale istnienie pewnych motywów decyzji nie przesądza jeszcze sprawy faktycznego jej wydania. Są, jak wiadomo, ludzie, którym stale trudno jest podejmować decyzję mimo istnienia motywów. A znowu powzięcie pewnej decyzji nie przesądza istnienia gotowości wprowadzenia jej w czyn. Toteż słusznym wydaje się stanowisko, które aktywność ludzką, wyrażającą się w czynie, uznaje za samodziśny składnik osobowości ludzkiej, nie dający się sprowadzić do sądów i uczuć. Tak np. Heymans analizując temperament wymienia wzruszeniowość i aktywność jako dwa odrębne zasadnicze jego pierwiastki (obok tendencji perseweracyjnej). Wynika stąd złożoność struktury zjawisk woli a przez to także charakteru.

Spontaniczna aktywność, która w pewnym stopniu charakteryzuje każdego człowieka a która szczególnie widoczna jest u dzieci, stanowi ważny punkt wyjścia procesów wychowawczych a zwłaszcza samowychowawczych. Najważniejsza naturalna metoda uczenia się, to jest przez „próby i błędy“, o której później obszerniej będzie mowa, posiada jako warunek powodzenia trwałą spontaniczną aktywność uczącego się. Jeżeli teraz idzie o wpływanie na sferę działania człowieka, to wpływ ten dokonuje się naj-

częściej przez podsuwanie motywów mających spowodować decyzję w określonym kierunku. Oddziaływanie to nie bywa trudne, skoro podsuwa się motywy zbieżne z naturalnymi, instynktowymi tendencjami. Inaczej przedstawia się rzecz, gdy idzie o spowodowanie decyzji niezupełnie z nimi zgodnej a zwłaszcza gdy idzie o wytworzenie tego rodzaju stałej dyspozycji. Kwestia, w jakich granicach wychowanie może tu uzyskać pewne rezultaty, nie jest jeszcze dokładnie zbadana. Wróćmy do niej w rozdziale poświęconym zagadnieniu kształcenia charakteru. (Będziemy mieli wtedy sposobność pomówić także o temperamencie.)

6. Ogólne uwagi o instynktach jako materiale wychowania.

Gdy mamy mówić z kolei o instynktach jako materiale wychowania, to wydawałoby się przede wszystkim rzeczą wskazaną uporać się z trudnościami związanymi z pojęciem instynktu „w ogóle“. Są przecież psychologowie, którzy całkowicie odrzucają pojęcie instynktu jako przestarzałe. Dla nich więc zagadnienie, przed którym teraz mamy stanąć, pozbawione jest sensu. Nie możemy na tym miejscu wchodzić w szczegółową dyskusję na temat natury instynktu. Zaznaczymy tylko, iż naszym zdaniem dyskusja prowadzona dotychczas przez różnych autorów nie dowiodła w sposób przekonujący fałszywości czy też zbędności tego pojęcia. Wykazała ona jedynie, iż instynkt nie musi być mechanizmem

całkowicie ślepy, niezdolny do rozwoju i modyfikacji pod wpływem doświadczenia, że zatem między zjawiskami instynktowymi a wytworami wychowania nie ma ostrej granicy. Niemniej jednak trudno odrzucać istnienie zarówno u zwierzęcia jak też u człowieka zadatków do pewnych mniej lub więcej określonych form zachowania się, których genezy nie można wytłumaczyć przez samo uczenie się.

Trzeba jeszcze dodać, iż niektórzy psychologowie podkreślają ostro różnice zachodzące w odniesieniu do instynktu pomiędzy człowiekiem a zwierzętami. Są tacy, którzy twierdzą, iż tylko zwierzęta posiadają instynkty, a człowiek, rozumem obdarzony, jest od nich wolny. Inni godzą się wprawdzie, że i człowiek ma instynkty, twierdzą jednak, że instynkty ludzkie posiadają inną nieco strukturę aniżeli zwierzęce. Reprezentantem takiego poglądu jest między innymi Szuman¹⁾.

Szuman nawiązuje do poglądów Mc Dougalla, który w każdym instynkcie wyróżnia dwa, względnie trzy składniki. Pierwszym jest składnik perceptywny, spostrzeżeniowy. Mianowicie instynkt decyduje o tym, iż pewne indywiduum dostrzega, zwraca uwagę na te właśnie a nie inne przedmioty. Drugi składnik, trudniej dostępny zewnętrznej obserwacji i mogący z tego powodu być podawanym w wątpliwość, to pewien stan emocjonalny, pewne wzruszenie, względnie pożądanie związane ze spostrzeżeniem. Wreszcie trzecią część stanowi mechanizm wykonawczy, za-

¹⁾ Porównaj: St. Szuman i St. Skowron, *Organizm a życie psychiczne*. Warszawa 1934.

wierający z reguły czynniki ruchowe. Tak np. instynkt budowania gniazda rozstrzyga o tym, iż ptak zwraca uwagę na materiał przydatny do budowy gniazda i ulegając pewnej potrzebie (wzruszeniu?) wykonuje ruchy prowadzące do zbudowania gniazda. Szuman twierdzi, iż ludzkie instynkty posiadają tylko dwa pierwsze składniki, jako momenty wrodzone. Brak im natomiast składnika trzeciego, wykonawczego. Instynkt każe jedynie człowiekowi zwracać uwagę na pewne przedmioty i każe mu na ich widok doznawać pewnych wrażeń i odczuwać pewną potrzebę. Sposób zaspokojenia tej potrzeby nie dokonuje się jednak u człowieka na podstawie wrodzonego mechanizmu. Do niego musi człowiek dochodzić w pewien sposób sam, posługując się zdolnościami, które posiada, a więc w pierwszej mierze inteligencją. Sposób zaspokojenia potrzeby nie jest zresztą u człowieka stale taki sam, lecz dostosowuje się do zmiennych warunków. Tak oto człowiek z konieczności musi się uczyć. Człowiekowi właśnie dlatego nie jest niezbędnym wrodzony trzeci składnik instynktu, iż zastąpić go może uczenie się oparte o specyficznie ludzkie zdolności. Zwierzę natomiast dlatego w szczupłych tylko granicach może się czegoś nauczyć, iż przynosi ze sobą na świat gotowy mechanizm zaspokajania popędów.

Powyższe przeciwstawianie instynktów ludzkich instynktom zwierzęcym nie jest pozbawione pewnej słuszności, jakkolwiek nie można go pojmować zbyt ciasno. Niewątpliwie bowiem także i u zwierząt ta trzecia, wykonawcza część instynktu nie jest czymś zupełnie sztywnym. Zwierzęta doskonałą przez cwi-

czenie wykonawczy mechanizm instynktu i uczą się dostosowywać go w pewnych granicach do zmienionych warunków.

Z drugiej strony znajdziemy także u człowieka instynkty, których mechanizm wykonawczy uznać trzeba za nie nabyty w całości przez doświadczenie. Widoczne to jest np. na instynkcie ssania a to samo powiedzieć można o części mechanizmu wykonawczego przy instynkcie płciowym. Podobnie mechanizm agresji związany z instynktem walki (uderzanie, gryzienie) zdaje się mieć u człowieka charakter wrodzony. Równocześnie jednak znajdujemy u niego cały szereg dążeń wrodzonych, które muszą dopiero zwolna wyrabiać i doskonalić mechanizm wykonawczy. Tak jest np. z przytaczaną już tendencją człowieka do chodzenia. Jest rzeczą zrozumiałą, że niektórzy autorzy wolą mówić w tych wypadkach nie o instynkcie, lecz o samej tendencji instynktowej (popędzie).

Psychologia ogólna nie zdołała do tej pory uporać się z zadaniem wyliczenia i poklasyfikowania instynktów względnie tendencji instynktowych. Niektórzy autorzy podają tu listę bardzo obszerną, inni natomiast szczupłą. Psychologia pedagogiczna nie może oczywiście podejmować się zadania analizy wszystkich instynktów i zachodzących między nimi stosunków i musi liczyć się z faktem, że niektóre instynkty, których pojęciem operuje, nie są może instynktami „prawdziwymi“¹⁾.

¹⁾ Klasyfikację instynktów podają między innymi Colvin i Bagley w książce pt. *Postępowanie człowieka*. Warszawa 1927.

Omówiony poprzednio fakt, iż każdy instynkt posiada w zawiązku pewne elementy poznawcze, wzruszeniowo-pożądaniowe, a ewentualnie także wykonawcze pozwala szukać w nich punktów zaczepienia procesów wielokierunkowych, obejmujących całą psychikę, wśród których nie braknie także wychowawczych procesów. Tak np. instynkt naśladownictwa prowadzi do uczenia się od drugih. Instynkt rodzicielski jest źródłem zabiegów wychowawczych rodziców w stosunku do dzieci itd.

Stosunek poszczególnych instynktów do wychowania jako jego źródło i materiał jest różnorodny. Można przede wszystkim widzieć tu pewne różnice stopnia; są instynkty bliższe wychowaniu i dalsze. Instynkt snu (Claparède broni istnienia takiego oddzielnego instynktu) w dalszym oczywiście pozostaje związku z wychowaniem, zwłaszcza jako jego źródło, aniżeli instynkt ciekawości. Poza tym różny jest stosunek poszczególnych instynktów do różnych terenów wychowania. Są instynkty ważne głównie dla heteroedukacji, są inne bardziej ważne przy samowychowaniu. A znowu przy heteroedukacji odróżnić trzeba instynkt czynny w psychice wychowawcy i w psychice wychowanka. Instynkt dominacji, kierowania, instynkt opiekuńczy warunkują jakoś proces wychowania od strony wychowawcy, zaś instynkt „poddawania się“, „ulegania“ ułatwia poniekąd proces wychowawczy w psychice wychowanka. Instynkt „konstruktorski“ oraz instynkt „kolekcjonerski“ wspierają samokształcenie.

Poza tym różne rodzaje „wartości“ i „ideałów“ pozostają w koneksji z odmiennymi instynktami. War-

tości i ideały społeczne, w ogóle to, co się nazywa uspołecznieniem człowieka przez wychowanie, nawiązuje specjalnie do tzw. instynktów społecznych a więc instynktu „zrzeszania się“, instynktu „pomocy“, instynktu „współzawodnictwa“ itd. Warlości poznawcze (wiedza) mają swoje źródło w ciekawości itd.

Można by ponadto, mówiąc o stosunku poszczególnych instynktów do wychowania, wyróżnić dwa jeszcze ich rodzaje. Niektóre instynkty zdają się prowadzić bezpośrednio do czynności, mających charakter procesów wychowawczych. Tak np. instynkt ciekawości sam ze siebie bezpośrednio prowadzi do robienia spostrzeżeń i zbierania informacji, a więc do gromadzenia wiedzy; instynkt naśladownictwa zdaje się również bezpośrednio prowadzić do przyswajania sobie pewnych umiejętności. Przy innych instynktach natomiast stosunek ten wykazuje raczej pośredni charakter. Ten, kto na tle instynktu „submisji“ poddaje się kierownictwu jakiejś osoby innej, jeszcze przez to samo nie uczy się i nie wychowuje. Ale na tle takiego stosunku zachodzącego między młodszym i starszym wytwarza się obcowanie, które umożliwia i ułatwia poniekąd wpływy wychowawcze. Instynkt „submisji“ stwarza więc zatem niejako ramy, w których obrębie proces wychowawczy może się dokonywać. To samo tyczy się szeregu instynktów innych.

Będąc źródłem i środkiem pomocniczym różnych procesów wychowawczych instynkty są zarazem materiałem, na który wychowanie usiłuje wywrzeć swój wpływ. Dąży ono do tego, aby rozwój i działanie pewnych instynktów ochronić i wzmocnić, natomiast

innych opóźnić, względnie zupełnie zahamować. Jeden lub drugi sposób ustosunkowania się zależy w ramach wychowania intencjonalnego od ideologii wychowawczej danego środowiska. Tak np. instynkt walki bywa niekiedy zwalczany, niekiedy natomiast uważa się go za zjawisko dodatnie, które należy podtrzymać a nawet wzmocnić. Rozwój instynktu płciowego usiłują społeczeństwa kulturalne w pewnych granicach hamować, „odraczać“, podczas gdy niektóre społeczeństwa pierwotne pozostawiają jego rozwojowi wolną drogę. Miejsce prostego hamowania zajmują na wyższych szczeblach świadomego wychowania próby przekształceń instynktu.

Ogólnie biorąc zarysowują się tu zatem trzy możliwości analogiczne do tych, z którymi spotkaliśmy się w poprzednim rozdziale przy omawianiu uczuć jako materiału wychowania. Wychowanie może usiłować wzmacniać pewne instynkty, osłabiać je lub też transformować. W praktyce dwie pierwsze ewentualności mogą być realizowane tylko w dość wąskich granicach. Jeżeli idzie o człowieka, nie znamy sposobu, który potrafiłby stłumić całkowicie któryś z głównych instynktów, podobnie jak wzmocnić go w sposób bardzo wydatny tam, gdzie on jest niezwyczajnie słaby. Możemy raczej tylko przez odsuwanie odpowiednich bodźców lub też przeciwnie, przez ich aktualizowanie opóźnić przebudzenie się instynktu względnie przyspieszyć jego manifestację. Na tej drodze wydaje się też możliwe osłabienie lub odwrotnie podsyćcenie pewnych momentów popędowych. Że jednak natrafiamy tu zazwyczaj dość rychło na nieprzekraczalne granice, na to wskazują chociażby

liczne próby dokonywane na instynkcie płciowym. Abstynencja uprawiana przez księży i zakonników w ramach pewnych systemów religijnych daje w rezultacie z reguły tylko częściowe zahamowanie instynktu nie zaś całkowite jego stłumienie. Natomiast szerszy zakres obejmują różnego rodzaju „transformacje“, „przeobrażenia“ instynktów. Znanym od dawna przykładem takich transformacji są niektóre zboczenia instynktów, popularne zwłaszcza w ramach instynktu płciowego (np. fetyszym, voyeryzm itd.). W ostatnich czasach zajęto się w sposób bardziej szczegółowy tymi transformacjami, usiłując poklasyfikować je i zbadać ich mechanizm. Z nazwami niektórych rodzajów tych przeobrażeń spotkaliśmy się już przy omawianiu uczuć, gdyż wchodzi tu w grę procesy pokrewne. Bodziec do badań w tym kierunku wyszedł od psychoanalityków a specjalnie od Freuda, który spopularyzował pojęcie „sublimacji“ instynktu płciowego. Bovet¹⁾ idąc za przykładem psychoanalityków a częściowo za Adlerem, zajął się specjalnie zagadnieniem przeobrażeń instynktu walki. Wymienia on następujące rodzaje transformacji tego instynktu: zboczenie, zobiiektywizowanie względnie zsubiektywizowanie, platonizację i sublimację. Przykładem „zboczenia“ jest alpinizm („walka z górami“), zobiiektywizowanie polega na zaspokojeniu instynktu samym widokiem walki, subiektywizacja sprowadza się do walki ze sobą samym, platonizacja polega na oczyszczeniu instynktu z elementów fizycznych (walka szachistów); ze sublimacją

¹⁾ Piotr Bovet, Instynkt walki. Warszawa 1928.

instynktu walki będziemy mieli wtedy do czynienia, gdy np. ktoś skłonny do agresji wyładowuje energię instynktu w obronie słabszych.

Skoro zapytamy się, na czym polega ostateczny rezultat transformacji omawianego właśnie typu, to nasuwa się odpowiedź, iż zmiana dotyczy tu przede wszystkim przedmiotu, na który skierowuje się instynkt; siła popędu zostaje przy tym niezmieniona.

Istnieje inny jeszcze rodzaj przeobrażania instynktu, zwany „regulacją“. Nie dotyczy on przedmiotu tendencji instynktowych a raczej tylko sposobu ujawniania się instynktu, względnie jego realizacji. Najprostszy i teoretycznie najbardziej przejrzysty wypadek regulacji mamy wtedy, gdy wychowanie wpływa na pory wyładowania się instynktu oraz formy, w których on się społecznie wyraża. Pierwszą ewentualność mamy np. wtedy, gdy dziecko przyzwyczaja się do pewnych określonych pór zaspokajania swoich potrzeb. Jest rzeczą wiadomą, że pod tym względem niektóre instynkty okazują znaczną podatność i że nawet „głód“ zjawia się w normalnych warunkach w tym czasie, w którym jest zwykle zaspakajany. Ewentualność druga zachodzi wtedy, gdy wychowanie reguluje formę uzewnętrzniania się względnie zaspokajania instynktu w warunkach życia społecznego. Dziecko przyzwyczaja się np. przyjmować pokarm w pewien określony sposób (używać łyżki, prosić, gdy pragnie jakiejś potrawy itd.). Regulacja instynktu dotyczy raczej tylko zewnętrznej strony jego ujawniania się, zostawiając jego istotę bez zmiany.

Omówiwszy w sposób ogólny stosunek wychowa-

nia do instynktów jako jego źródeł i jego przedmiotu, zajmiemy się teraz w sposób bardziej szczegółowy pewnymi tendencjami instynktowymi, których stosunek do wychowania jest bardziej bliski. Uwzględnimy przy tym tylko te tendencje, które czynne są w psychice wychowanka. Instynkty czynne w wychowawcy zajmą nas później dopiero, gdy będzie mowa o heteroedukacji.

Zacniemy od „instynktu“ ciekawości, przy czym nie będziemy mogli pominąć pojęcia zainteresowania, jako ściśle spokrewnionego z pojęciem ciekawości. Zastanowimy się dalej nad pytaniem, czy nie należałoby mówić o osobnym instynkcie uczenia się; dotkniemy przy tej sposobności instynktu zabawy, ze względu na jego ścisły związek ze zjawiskami uczenia się u dzieci i wreszcie przejdziemy do „instynktu“ naśladownictwa, przy czym dotkniemy także zjawisk sugestii, spokrewnionych ze zjawiskami naśladownictwa.

7. Ciekawość i zainteresowanie.

Nie wszyscy zaliczają razem z Mc Dougalem ciekawość do instynktów, wszyscy jednak zgodnie widzą w niej pewną dyspozycję wrodzoną. W związku z ciekawością bywa często omawiane pojęcie zainteresowania, przy czym wielu autorów jest zdania, że dwie te nazwy odnoszą się do tej samej dyspozycji, a wskazują tylko na różnicę jej stopnia. Ciekawość staje się zainteresowaniem, gdy nabiera cech trwałości i przedsiębiorczości (Witwicki). Można by jeszcze próbować posługiwać się cechą „głębokości“

przy odróżnianiu ciekawości od zainteresowania. Zainteresowanie wypływałoby z głębszych warstw psychiki aniżeli ciekawość. Problematyczność takiego rozróżnienia polega jednak na tym, iż samo pojęcie głębi psychicznej wydawać się komuś może problematycznej natury. Inna rzecz, iż także wśród zainteresowań odróżnia się powierzchowne od głębokich¹⁾.

Analiza ciekawości natrafia zaraz na wstępie na pewne zagadnienie ważne dla zrozumienia jej mechanizmu. Idzie mianowicie o to, czy i w jakim stopniu mamy prawo pytać o źródła ciekawości. Jeżeli prawdą jest, że ciekawość jest zjawiskiem instynktowym, to właściwie pytanie o jej źródła mogłaby się zdawać tak samo niedorzeczne, jak pytanie o źródła innych instynktów. Bo właśnie w instynkcie skłonni jesteśmy widzieć ostateczne źródło pewnych fenomenów. W związku z tym niektórzy psychologowie podkreślają „bezinteresowny“ charakter wszelkiej ciekawości. Ciekawość byłaby chęcią poznania pewnego przedmiotu czy też pewnego stanu rzeczy, przy czym poznanie byłoby celem samo w sobie bez żadnych ubocznych motywów i względów. Ale nikt nie zaprzeczy, że np. ciekawość płciowa jest związana z instynktem płciowym i zależy od jego na-

¹⁾ Kerschensteiner (Theorie der Bildung, str. 269 i nast.) odróżnia „zainteresowania popędowe“ (Triebinteresse) od „zainteresowań bodźcowych“ (Reizinteresse). Zainteresowania drugiego rodzaju zjawiają się pod wpływem pewnych podnieci zewnętrznych i przemijają zupełnie, gdy podnieci znikną. Kerschensteiner zwraca sam uwagę, że w tym właśnie drugim wypadku mamy raczej do czynienia z ciekawością niż z prawdziwym zainteresowaniem.

silenia oraz stopnia rozwoju. A zainteresowanie walką, mniejsze na ogół u dziewcząt aniżeli u chłopców, pozostaje w ścisłym związku z instynktem walki i jego indywidualnymi różnicami. Zainteresowania dziecka, objawiające się w jego zabawach, chociaż nie uwarunkowane na pierwszy rzut oka inną potrzebą poza potrzebą samej zabawy, są w poszczególnych swych formach zdeterminowane różnymi instynktami (np. zabawy konstrukcyjne instynktem konstruktorskim) i są okazją do ćwiczenia odnośnych mechanizmów instynktowych. Jest rzeczą znamienną, iż Mc Dougall, który, jak wiemy, uznaje oddzielny instynkt ciekawości nie tylko u człowieka, lecz także u zwierząt, twierdzi, iż „zwierzęta są zainteresowane przedmiotami o tyle, o ile przedmioty te potrafią pobudzić ich instynktowne impulsy i to w stosunku do siły tych impulsów“¹⁾. To samo dotyczy w zasadzie, jak dodaje Mc Dougall, także człowieka.

Niektórzy próbują wyjść z powyższej trudności w ten sposób, iż wyróżniają dwa rodzaje ciekawości względnie zainteresowań. Z jednej strony mielibyśmy ciekawość i zainteresowania poznawcze, gdzie motywem byłoby samo poznanie jako takie (ciekawość poznawcza), a z drugiej strony ciekawość i zainteresowania biologiczne. Ze względów praktycznych podział taki jest dopuszczalny, nie przesadza on jednak definitywnie meritum sprawy. Można ciągle wątpić, czy owe poznawcze zainteresowania nie są w gruncie rzeczy umotywowane względami pozapoznawczymi. Zawsze można bronić tezy, iż różne formy

¹⁾ Mc Dougall, *An Outline of Psychology*. London 1928

ciekawości i zainteresowania, pozbawione na pierwszy rzut oka biologicznego waloru, wyrastają z potrzeby przygotowania się organizmu do należytego zaspokojenia jakichś jego życiowych potrzeb.

Zagadnienie zainteresowań bezwzględnie „czystych“ o charakterze wyłącznie poznawczym jest, jak się okazuje, sprawą trudną do definitywnego wyklarowania. Faktem jest, iż człowiek w pewnych sytuacjach i w odniesieniu do pewnych spraw zachowuje się tak, jak gdyby względy pozapoznawcze nie miały dla niego znaczenia. Wychowanie może zatem z powodzeniem odwoływać się w pewnych granicach do samej „czystej“ ciekawości, do chęci poznania dla poznania samego (popęd wiedzy). Niemniej jednak niezbędne jest uwzględnienie, że ciekawość i zainteresowania podsycane są stale w sposób mniej lub więcej widoczny przez różne czynniki biologiczne, przez wszelkiego rodzaju pozapoznawcze popędy. Śledząc kolejność ujawniania się i zanikania różnych tendencji instynktowych w rozwoju psychicznym młodzieży psychologia podać może wytyczne, wyznaczające częściowo przynajmniej kierunek rozwoju ciekawości i zainteresowań.

To, cośmy móiwli, dotyczyło przede wszystkim ostatecznych źródeł i podstaw ciekawości i zainteresowań. Innym jest zagadnienie stosunku tych obu dyspozycji do ich przedmiotów. Zazwyczaj pojmuje się ciekawość jako chęć zobaczenia względnie dowiedzenia się czegoś. Zaspokajana potrzeba miała by zatem charakter intelektualny. Otóż Ernest Beber, w swojej monografii poświęconej ciekawości, kładzie nacisk na to, iż ciekawość objawia się nie tylko jako pragnie-

nie pewnej wiedzy, ¹lecz także jako pragnienie pewnych „doznań“ (Erlebnis) ¹). Tu należy ciekawość przygód, ciekawość doznania pewnych uczuć natury nawet nieprzyjemnej, takich jak strach, ból itd. Ciekawość obejmowałaby zatem poza sferą intelektualną także sferę emocjonalną.

Analogiczne zagadnienie dyskutowane bywa w odniesieniu do zainteresowania. Zajmiemy się nim zaraz; wpierw jednak będzie rzeczą potrzebną dotknąć stosunku zainteresowania do uwagi. Zachodzi tu oczywiście ścisły związek. Niektórzy, jak G. Lunk, w monografii poświęconej specjalnie zainteresowaniu, definiują nawet wprost zainteresowanie jako dyspozycję do uwagi ²). W każdym razie zainteresowanie wytycza uwadze kierunek. Otóż teraz nasuwa się pytanie, w jakim celu zainteresowanie skierowuje uwagę na pewne przedmioty. Szereg autorów twierdzi, iż tendencją wszelkich zainteresowań jest uzyskanie pewnej wiedzy o danym przedmiocie. Tak Meinong i Tumlrirz widzą istotę zainteresowania w pragnieniu wiedzy ³). Jakkolwiek niewątpliwie taka tendencja jest znamieną dla pewnych wypadków zainteresowania, to nasuwa się pytanie, analogiczne jak przy ciekawości, czy nie jest to ujęcie zbyt wąskie. Toteż niektórzy autorowie wyrażają się tu ostrożniej, mówiąc o tendencji do „zajmowania się“, czy też „zbliżenia się“ (Witwicki) ⁴) do pewnego przedmiotu, które to wyrażenia przy swej ogólnikowości dopuszczają moż-

¹) Ernest Berber, *Psychologie der Neugier*. Leipzig 1935

²) Lunk G., *Das Interesse*, tom II. Leipzig 1927, str. 15

³) Lunk G., *ibid.* str. 16.

⁴) *Psychologia*, tom II, str. 133.

liwość włączenia w funkcję zainteresowania oprócz czynników intelektualnych także elementów emocjonalnych, jak również elementów działania. Ktoś zatem, kto interesuje się przedmiotem, stara się nie tylko poznać dany przedmiot, lecz w ogóle z nim bliżej obcować.

To szersze ujęcie pojęcia zainteresowania wydaje się słuszne. Zachodzi jednak niebezpieczeństwo, iż w ten sposób przestanie ono mieć ściśle określoną specyficzną treść i stopi się z pojęciem wszelkiego rodzaju innych dyspozycji intelektualnych i emocjonalnych. Można by zarzucić, że w myśl takiej szerokiej definicji każde prawie pragnienie może być nazwane zainteresowaniem. Wiele z nich dąży bowiem do pewnego obcowania z przedmiotem. Tak instynkt płciowy zmierza do „zbliżenia się“ i do „obcowania“ z partnerem płci przeciwnej. Czy wobec tego instynkt płciowy nazwać można wprost zainteresowaniem?

Trudność powyższą można starać się przezwyciężyć w ten sposób, iż podobnie jak przy ciekawości kładzie się nacisk na moment przezwyciężania „nowości“, „niezwykłości“, „zagadkowości“ jako istotnych czynników ciekawości i zainteresowania. Człowiek ciekawy w zakresie intelektualnym stoi jak gdyby ciągle przed znakami zapytania, które domagają się odpowiedzi. Osobnik ciekawy w zakresie sfery emocjonalnej staje wobec możliwości doznań, których jeszcze nie wypróbował, nie „zakosztował“, nie „zasmakował“. Zaspokojenie ciekawości sprawdza się tu do owego właśnie „zasmakowania“. Z chwilą, gdy ono się już dokonało i gdy odbywa

się tylko samo spożywanie, chociażby nawet bardzo przyjemne i pociągające, ciekawość, jako już wcześniej zaspokojona, przestaje być czynną. Nie inaczej w zasadzie dzieje się przy zainteresowaniu. Polega ono na tym, że jego przedmiot ciągle, nawet mimo obcowania, wydaje się w pewnym sensie nowy i nieznanym, że nasuwa on stale zagadki, które wymagają rozwiązania.

Podręczniki psychologii rozwojowej wymieniają zazwyczaj kolejne stadia w rozwoju zainteresowań. Znany jest między innymi podział takich stadiów podany przez Nagy'a i przez Claparède'a¹⁾. Nie będziemy przytaczać na tym miejscu tych stadiów. Ograniczymy się do stwierdzenia, iż są one rezultatem współdziałania spontanicznego dojrzewania oraz wpływów wychowawczych. Wpływ wychowania na kierunek zainteresowań zdaje się być wydajny, za czym przemawia m. inn. fakt, iż bliźnięta jednojajowe wykazują nie rzadko duże różnice zainteresowań.

Z zagadnieniem rozwoju ciekawości i zainteresowań pozostaje w ścisłym związku zagadnienie rozwoju sposobów „myślenia“ dzieci i młodzieży o przedmiotach ich doświadczenia. Idzie tu o to, jakie cechy danych przedmiotów oraz związki tych przedmiotów z innymi wysuwają się przy przedstawianiu ich sobie u dzieci na pierwszy plan, a które pozostają jak gdyby poza zakresem spostrzegania i uwagi. Za przykład mogą posłużyć badania Błońskiego nad wyobrażeniami uczniów o słońcu, ziemi, lesie, górach, morzu itd.²⁾ I tak np. według badań tego autora dzieci pierwszego

1) Ed. Claparède, *Psychologie de l'enfant*. Genève 1926, str. 518 i nast.

2) P. P. Błoński, *Rarwitié myszlenia szkolnika*. Moskwa 1935.

oddziału szkoły powszechnej mówiąc o słońcu wymieniają te jego właściwości i czynności, które najbardziej bezpośrednio rzucają się w oczy (słońce świeci, grzeje itp.). Dzieci klasy drugiej rozszerzają swoje relacje o słońcu wymienianiem przedmiotów, na które czynność słońca się zwraca (słońce świeci w okno, grzeje ziemię itp.). U dzieci klasy trzeciej wśród przedmiotów oddziaływania słońca częściej obok istot żywych występuje także przyroda nieorganiczna. Dzieci klasy czwartej zwracają uwagę już nie na samą akcję słońca, lecz także na stosunki czasowo-przestrzenne, w których słońce może być obserwowane (słońce wschodzi rano, chowa się na zachodzie).

8. Zagadnienie instynktu uczenia się.

Zagadnienie instynktu ciekawości pozostaje w pewnym związku z zagadnieniem instynktu uczenia się. Jeżeli oprócz ciekawości rozwijającej się na tle różnych popędów miałyby istnieć ciekawość „samostna“ z oddzielnego instynktu płynąca, to nasuwa się pytanie, czy oprócz uczenia się wynikłego z potrzeby sprawnego wykonywania czynności zaspokajających różne popędy, nie może uczenie się mieć swego źródła także w oddzielnym swoistym „instynkcie“. Istnienie takiego specjalnego instynktu uczenia się jest kwestią sporną, która czeka dopiero na rozwiązanie. Istnieją jednak pewne zadatki takiego stanowiska. I tak niektórzy nie mówiąc wprost o instynkcie uczenia się określają zabawę dzieci w taki sposób, iż przedstawia się ona jak gdyby pewna forma tego instynktu. Tu należy znana teoria zabawy Groosa, który widzi w zabawie „ćwiczenie przygotowawcze“ do późniejszych funkcji życiowych. A więc

uważa ją za rodzaj uczenia się. Podobnie nieco stawiają sprawę Szuman i Skowron¹⁾. „Człowiek uczy się — mówią autorzy — jako dziecko przede wszystkim dzięki temu, że się bawi“. Nasuwa się jednak pytanie, czy nie bierze się tu zakresu zabawy zbyt szeroko.

Jest rzeczą wprawdzie niewątpliwą, iż zabawa dziecka i uczenie się pozostają ze sobą w ścisłym związku. Zabawa daje dziecku ciągle sposobność do nauki, niesłusznym jednak byłoby mniemanie, iż uczenie się małego dziecka jest w każdym wypadku tylko ubocznym produktem zabawy. Jest tylko tak, iż uczenie się jego „wygląda“ niekiedy jak zabawa i zostaje wskutek tego do niej zaliczone. I tak mówi się o „manipulacyjnych“ względnie „konstrukcyjnych“ zabawach u dziecka. Otóż manipulowanie jest czynnością spontaniczną, przy której dziecko wchodzi w kontakt z wszelkiego rodzaju przedmiotami, poznaje ich właściwości i uczy się nimi posługiwać. Niewątpliwie w ten sposób dziecko uczy się, wkładając w ów proces bardzo wiele wysiłku. Zaspakaja przy tym swoją ciekawość nie tylko jako chęć poznania, lecz także doznania. Wiadomo, iż wielu psychologów uznaje osobny instynkt „manipulacyjny“ względnie „konstruktorski“. Otóż zamiast mówić „dziecko ulega instynktowi zabawy i dlatego manipuluje“ można by rzecz stawiać inaczej: dziecko ulega instynktowi manipulacyjnemu i z tej racji w zabawę swoją wplata czynności z tego instynktu płynące.

¹⁾ St. Szuman i St. Skowron, o. c. str. 310 i nast.

Można by teraz zauważyć, że i my, skoro uczenie się przez manipulowanie tłumaczymy nie samym instynktem zabawy, lecz instynktem manipulacyjnym, dopatrujemy się przecież właściwego źródła uczenia się nie w samym instynkcie uczenia się lecz w instynkcie innym, mianowicie w manipulacyjnym. Otóż mówiąc poprzednio o ciekawości i zainteresowaniu, rozwodziliśmy się nad tym, iż poza chęcią czystego (teoretycznego) poznania istnieje u człowieka dorosłego i u dziecka dążność do „wypróbowania”. Bliską jej jest tendencja do „potrafienia”. Dążność ta może być bezinteresowna, tak samo jak dążność poznawcza. Taką bezinteresowną dążność do „potrafienia” różnych rzeczy spotykamy często u dziecka. Może ono w pewnym wypadku starać się otworzyć pudełeczko i przy tej sposobności uczyć się „ubocznie” potrzebnych do tego ruchów w tym celu, ażeby zdobyć dla siebie cenną jego zawartość. Może też do uczenia się otwierania dać podniecie sama ciekawość spróbowania, jak się to robi. Nie byłyby to jednak jeszcze objawy instynktu uczenia się. Skoro jednak dziecko natrafiwszy na trudność przy otwieraniu pudełeczka będzie ćwiczyło czynność otwierania dla osiągnięcia samej tylko satysfakcji, że trudność tę przezwyciężyło i że otwieranie dokonuje się sprawnie i gładko, to będzie to taki wypadek, który może być przytoczony jako argument istnienia specjalnego instynktu uczenia się. Jeżeli oprócz wypadków zdobywania wiedzy dla samej wiedzy zdarzają się wypadki usiłowania potrafienia dla samego tylko potrafienia, to wypadki takie przemawiają za istnieniem powyższego in-

stynktu. Otóż wypadki takie nie realizują się może bardzo często, niewątpliwie jednak mają one miejsce już u małego dziecka. (Tu leży zapewne jedno ze źródeł sportu).

Chcielibyśmy jeszcze dodać, iż owa wrodzona tendencja zdaje się znajdować dopełnienie we wrodzonej zdolności do „samouczenia się”. Zdolności uczenia się oczywiście nikt nigdy w zasadzie człowiekowi nie odmawiał. Nie chodzi nam jednak w tym wypadku o zdolność, polegającą na tym np., iż ktoś może zapamiętać coś, lub też naśladować pewną czynność według wzoru. Idzie nam o zdolność kierowania procesem uczenia się. Wydaje się nie pozbawionym słuszności paradoksalne na pozór powiedzenie, iż mimo istnienia tylu instytucyj wychowawczych każdy człowiek w gruncie rzeczy uczy się i wychowuje sam. Wychowanie ciągle stawia jednostkę w takiej sytuacji, iż żąda od niej, ażeby pewnej rzeczy nauczyła się, pozostawiając sposób nauczania się inwencji samej jednostki. Od jak niedawna dopiero zaczęto chociażby tradycyjne uczenie się na pamięć, przeprowadzać „pod kierunkiem”? Jak bardzo długo pozostawiano własnej inwencji ucznia metodę uczenia się. Zresztą, trzeba to przyznać, w bardzo wielu wypadkach sztuka uczenia i wychowania jest jeszcze tak młoda, iż nie pozostaje jej nic więcej, jak wskazać wychowankowi „zadanie”, „ideał”, do którego ma zdążyć, pozostawiając wyszukanie właściwej drogi jemu samemu. Gdy ktoś ma nauczyć się strzelać do tarczy, to można wprowadzić go w odpowiednie wykonywanie tej czynności, można mu pokazać, jak się trzyma broń

i na czym polega czynność celowania; ale to wszystko oczywiście jeszcze nie wystarcza, by trafić do środka tarczy. Tym, którzy chcą osiągnąć tę doskonałość, nie pozostaje nic innego, jak ciągle „ćwiczyć się“, mając stale ten cel na oku. Oni sami więc kierują ostatecznie swoim ćwiczeniem, a właściwie to kierownictwo, ściślej biorąc, dokonuje się poniekąd samo, bez ich wyraźnego, świadomego udziału. Oni usiłują tylko uparcie ciągle trafiać, a eliminacja czynności zbytecznych i koordynacja czynności celowych dokonuje się powoli „sama“. I tu objawia się ta wrodzona zdolność celowego kierowania procesem uczenia się („samosterowanie“ uczenia się), o której poprzednio mówiliśmy.

Dawniej wiele mówiono o uczeniu się przy pomocy próbowania na oślep, albo przez tzw. próby i błędy (trial and error). Bliższa analiza zachowania się zwierzęcia przy takich „ślepych“ próbach okazuje jednak, iż nie są one zupełnie „ślepe“. Zwierzę czy człowiek stosuje nawet i w tych wypadkach pewne „racjonalne“ metody, chociaż bez wyraźnego uświadomienia ich sobie. Często cytowane bywają obserwacje Jenningsa¹⁾ nad zachowaniem się stentora wobec napotkania pewnych trudności. Jakkolwiek bodziec, na którym trudność polega, pozostaje ciągle ten sam, zwierzę nie reaguje nań ciągle tak samo, lecz wyłania ze siebie szereg reakcyj coraz to innych, aż zjawi się ta z nich, która ostatecznie przeskodę przezwycięży. To stosowanie „nieświadome“

¹⁾ H. S. Jennings, Behavior of the Lower Organisms. New York 1906.

coraz to innych reakcyj, gdy dana reakcja jest bezskuteczną, stanowi podstawę każdego skutecznego uczenia się. Otóż właśnie to kolejne wypróbowanie różnych reakcyj jest już objawem pewnej elementarnej zdolności nauki. Lashley wskazuje na fakt, iż normalny szczur, znalazłszy się w labiryncie, nawet po raz pierwszy, rzadko wchodzi dwukrotnie raz po razie w tę samą ślepą uliczkę, zanim wypróbuje inne możliwe drogi. Natomiast szczur, któremu zostawiono tylko bardzo drobną część mózgu, niekiedy więcej aniżeli 100 razy raz po raz wchodzi do tej samej ślepej uliczki, zanim skieruje się na inną drogę¹⁾. Przykład Lashley'a wyraźnie zatem wskazuje na istnienie tu pewnej zdolności, która umożliwia uczenie się już na tym, tak bardzo elementarnym stopniu. Przy wzmiankowanej przez nas poprzednio nauce trafiać do celu mamy do czynienia ze zjawiskiem pokrewnym.

Fenomeny przez nas powyżej analizowane nie wyczerpują całego zakresu zdolności, o którą nam tu idzie. Już one przemawiają jednak za tym, iż istnienie zdolności do samokierowania uczeniem się może być przedmiotem realnej dyskusji. Zdaje się nam, iż program przyszłych prac psychologii wychowawczej powinien zawierać jako jeden ważny punkt studium tej właśnie zdolności w różnych jej formach i na różnych poziomach rozwoju umysłowego.

¹⁾ Lashley, *Nervous Mechanismus in Learning*. (Handbook of gen. exp. Psychol.), str. 467.

9. Tendencje naśladowcze i sugestywność.

Rolę ważnego źródła oraz środka wychowania odgrywa naśladownictwo. Zdaniem wielu psychologów opiera się ono na swoistym instynkcie, na który składa się zarówno popęd do naśladowania jak też mechanizm umożliwiający naśladownictwo. Nie wszyscy jednak uznają istnienie takiego swoistego instynktu. Claparède jest zdania, iż nie można mówić o instynkcie naśladownictwa z następującego powodu: każdy instynkt posiada ściśle określony teren objawiania się, jak to widoczne jest na przykład przy instynkcie płciowym, czy też przy instynkcie odżywiania się; natomiast tendencja do naśladowania miałaby charakter niejako uniwersalny, objawiając się na wszystkich możliwych polach. Odrzucając instynkt naśladownictwa, Claparède nie twierdzi jednak, jakoby nie było pewnej wrodzonej tendencji o działaniu pokrewnym. Twierdzi on, iż istnieje powszechna tendencja konformistyczna, polegająca na usiłowaniu jednostki uzgodnienia form jej zachowania się z formami zachowania się innych jednostek tej samej grupy¹⁾. Również inni autorzy

¹⁾ Claparède określa tę tendencję jako „l'instinct de la recherche du conforme” (Psychologie de l'enfant, Genewa 1926, str. 477). Zdaniem Claparède'a przyjęcie istnienia tendencji konformistycznej jest niezbędne dopiero do wytłumaczenia wysiłku, który naśladowujący ujawnia przy odtwarzaniu wzorów trudnych do naśladowania; jeżeli zaś idzie o samą dążność (nie zawsze łatwą do realizacji) robienia tego, co widzi się u drugich, to zdaniem Claparède'a tłumaczy się to po prostu tym, że wszelkie wyobrażenia posiadają naturalną tendencję do przejścia w czyn, w ruch.

mówią o tendencji upodabniania się do grupy (Angleichung).

Istnieniu jakiejś wrodzonej dążności do imitacji zarówno u zwierzęcia jak u człowieka, pomijając pewne wyjątkowe okoliczności, zaprzecza również Thorndike¹⁾. Przeciwnikiem uznawania osobnego instynktu naśladownictwa jest także F. H. Allport²⁾. Celem wy tłumaczenia zjawisk, które inni tłumaczą instynktem naśladownictwa, odwołuje się on do mechanizmu sugestii oraz mechanizmu „ułatwiania (facilitation) społecznego“. To drugie pojęcie rzadko znajdujemy u psychologów europejskich, natomiast dość często operuje nim psychologia a także socjologia amerykańska. Allport i inni twierdzą, iż kiedy ktoś dostrzega czynność pewną wykonywaną przez drugich, wówczas ułatwia to wykonywanie tej samej czynności jemu samemu. Jest to mechanizm, zdaniem tych autorów, swoisty, nie będący naśladownictwem. Skutki tego mechanizmu w wielu wypadkach będą jednak wyglądały tak, jak gdyby dokonano się naśladownictwo.

Badania eksperymentalne przeprowadzone nad dziećmi przez Guernsey przemawiają za tym, iż tendencja do naśladownictwa istnieje, nie ma ona jednak charakteru uniwersalnego w tym sensie, jak gdyby dziecko usiłowało naśladować dowolną czynność, którą spostrzega. Zachodzi według pani Guernsey zbieżność pomiędzy tym, co dziecko usiłuje na-

¹⁾ E. L. Thorndike, *Psychologie der Erziehung* (przekład Bobertaga). Jena 1930, str. 36 i nast.

²⁾ Floyd Henry Allport, *Social Psychology*. Boston etc. 1924, str. 239 i nast.

śladować, a tym, co leży w danym momencie na linii jego biologicznego rozwoju¹⁾). Dziecko imituje te czynności, które skłonne jest wykonywać także samoistnie, nie mając przed sobą żadnego wzoru.

Jak zatem widzimy, zjawisko naśladownictwa nie jest fenomenem prostym i psychologia dotychczas nie potrafiła jeszcze zanalizować go należycie. Podlegając pewnym warunkom i ograniczeniom, których ściśle wyznaczyć na razie jeszcze nie potrafimy, naśladownictwo jako pewna tendencja spontaniczna jednak niewątpliwie istnieje i może być wykorzystywane dla wychowawczych celów. Sytuację wikła jednak fakt, iż są różne rodzaje naśladownictwa, których mechanizm psychiczny nie jest identyczny.

Na stopniu najniższym stawia się tzw. naśladownictwo odruchowe, „fizjologiczne“, którego przykładem jest zarażenie ziewaniem. Naśladowanie przebiega tu z minimalnym udziałem świadomości, bez uczestnictwa woli i nawet wbrew niej.

Na przeciwnym biegunie stawia się naśladowanie celowe, świadome, wynikające z wyraźnej chęci skopiowania pewnego wzoru. Między tymi dwoma krańcami możliwe są różne stopnie pośrednie.

W procesie wychowawczym bierze udział zarówno naśladownictwo mimowolne jak też naśladowanie zamierzone. Uczenie się sposobu wymawiania („akcentu“) właściwego danej mowie, przyswajanie sobie mimiki, określonych gestów itd. dokonuje się w dzieciństwie na drodze mimowolnego naśladow-

¹⁾ A. Guernsey, Eine genetische Studie über Nachahmung. Zeitschr. f. Psychol. 1928.

nictwa; nabywanie różnego rodzaju umiejętności takich jak pisanie oraz wszelkiego rodzaju sprawności rękodzielniczych i artystycznych jest raczej wynikiem naśladowania świadomego.

Trzeba jeszcze dodać, iż w psychologii współczesnej oprócz heteroimitacji (naśladowanie drugich) wielką rolę w kształtowaniu psychiki przypisuje się autoimitacji (samonaśladownictwu). Przykładem samonaśladownictwa jest mechanizm opisany przez J. M. Baldwina jako „reakcja okólna”. Dziecko gaworzące wyda „przypadkiem” jakiś dźwięk. Dźwięk ten, powstały w sposób niezamierzony, zwraca jego uwagę i natychmiast usiłuje ono powtórzyć go. Jak to podkreśla Piaget¹⁾, w rozwoju psychicznym dziecka taka okólna reakcja jest zjawiskiem bardzo doniosłym, stając się punktem wyjścia procesu uczenia się. Tak zatem naśladownictwo szerzej ujęte odgrywa rolę nie tylko w wychowaniu przez drugich, ale także i w samowychowaniu.

Nie zaliczaną do fenomenów instynktowych, mimo to jednak pozostającą w pewnej koneksji ze skłonnością do naśladownictwa jest tzw. *sugestywność*. W sferach pedagogicznych istnieją wątpliwości, czy sugestywność jest, a przynajmniej czy powinna być wykorzystana w granicach normalnego, świadomego wychowania. Istnieją poglądy, iż sugestie jest raczej środkiem psychoterapeutycznym, a więc leczniczym, aniżeli wychowawczym.

¹⁾ W dziele pt. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchatel (bez daty). — Przegląd teorii naśladownictwa podaje tenże autor w rozprawce pt. *Les théories de l'imitation*, Genewa 1935.

Niepewność ta pozostaje w związku z chwiejnością samej definicji sugestywności i sugestii. Według jednych, opierających się głównie o szkołę psychiatrów z Nancy, sugestie byłyby zjawiskiem bardzo powszechnym, sprowadzającym się po prostu do wprowadzenia (na drodze dowolnej) pewnej idei w zakres czyjejś świadomości. Każda zaś idea ma według poglądów tej szkoły tendencję przetwarzania się w akcję, w ruch (zasada tzw. ideoplastyki, względnie ideomotoryki)¹⁾. Tendencja ta jest ogólnym prawem psychicznym, dotyczącym więc zarówno psychiki normalnej, jak anormalnej. Sugestywność sprowadzająca się do owej tendencji byłaby zatem właściwością powszechną zupełnie normalną, a sugerowanie i suggestionowanie się — czynnością, wchodzącą w skład każdego psychicznego oddziaływania.

Innego poglądu na sugestywność i sugestię była szkoła paryska z Charcot'em na czele. Sugestia jest tu łączona ze stanem wyjątkowym, jakim jest sen hipnotyczny, a sugestywność z podatnością na hipnozę. Współczesnym wyrazicielem poglądów na sugestię, wywodzących się ze szkoły Charcot'a, jest Janet. Jego zdaniem sugestie polega na tym, iż pewna tendencja realizuje się bez kontroli i współdziałania całej osobowości²⁾. Warunkiem skuteczności sugestii

¹⁾ Porównaj: H. Bernheim, *Die Suggestion* (tłum. G. Freud), Wien 1888. Szkoła z Nancy przyjmuje, iż u pewnych osób ta tendencja ideomotoryczna bywa zwiększona (o. c. str. 125).

²⁾ Janet tak definiuje sugestię: *C'est une reaction particulière à certaines perceptions, cette reaction consiste dans l'activation plus ou moins complète de la tendence évoquée sans que cette activation soit complétée de la collaboration du reste de la personnalité*. *Médications psychologiques I*, Paris 1919, str. 212.

jest zatem pewne zwięźenie świadomości. Sugestia udaje się dlatego tak dobrze w stanie hypnozy, bo ta jest półsnem, a w nim świadomość jest zwiężona i tym samym pozbawiona czujności. Sugerowanie jest więc jak gdyby pewnym zaskoczeniem człowieka w sytuacji, w której jego przytomność jest ograniczona i jest wykorzystaniem tego braku przytomności dla wywarcia na psychikę pożądanego wpływu. Sugestywność zbiegałaby się więc w tym ujęciu ze skłonnością do zwiężania pola świadomości, a przez to do roztargnienia, czego nie można zaliczyć do fenomenów całkowicie normalnych. Rzecz jasna, iż kto w ten sposób pojmuje sugestię i sugestywność, nie będzie chciał na niej opierać wychowania jednostek normalnych¹⁾.

Można jednak z powyższej trudności wyjść w ten sposób, iż uzna się różne stopnie sugestywności i sugestii. Daleko posunięta sugestywność jest fenomenem niewątpliwie patologicznym a odwoływanie się do niej może wchodzić w skład jedynie zabiegów leczniczych. Niższe jej stopnie są natomiast u dzieci zjawiskiem powszechnym, a udział takiej sugestywności jest czymś, od czego normalny kontakt

¹⁾ Osobną teorię sugestii i hypnozy rozwijają psychoanalitycy, twierdząc, iż w zjawiskach tych dużą rolę odgrywa „związanie“ (Übertragung) istniejące pomiędzy sugerowanym i sugerującym. Uleganie wpływowi sugerującego jest następstwem życzliwych uczuć sugestionowanego w stosunku do sugerującego (względnie hipnotyzera). Porównaj: Charles Baudouin, *Das Wesen des Suggestion*. Dresden 1926 (przekład z francuskiego). — Tenże: *Suggestion et autosuggestion*. Neuchatel 1922.

z dziećmi, włącznie z kontaktem wychowawczym, nie może się uwolnić.

Zależnie od warunków, w których działanie sugestii się ujawnia, mówi się już to o sugestii wynikającej z pewnej sytuacji, już to o sugestii opartej o właściwości osoby sugerującej; tę drugą nazywają sugestią „prestliżową“. W ramach wychowania sugestia wchodzi zwykle w skład działania tzw. autorytetu; autorytet ma bowiem tę właściwość, iż w zetknięciu z osobowością o mniejszej odporności osłabia pełną kontrolę jej świadomości.

C. Metody badania i mierzenia materiałów i produktów wychowawczych.

1. Metody badania materiałów wychowania.

Wypowiedziawszy na wstępie kilka uwag o metodach psychologii pedagogicznej (zob. str. 26 i nast.), zapowiedzieliśmy, iż bardziej szczegółowo omawiać je będziemy dopiero w miarę, jak wysuną się zagadnienia, w odniesieniu do których metody te mogą znaleźć zastosowanie. Poprzednie rozdziały dały nam już sposobność zapoznania się z niektórymi takimi metodami, z tymi mianowicie, przy pomocy których usiłuje się oddzielić wrodzone zadatki psychiki człowieka od jej składników nabytych.

Chcielibyśmy teraz po dokonanych już przeglądzie źródeł i materiałów oraz produktów wychowania rozpatrzeć krótko inne jeszcze metody, którymi psychologia wychowawcza może posługiwać się przy ich badaniu. Mamy tu do rozporządzenia, przede

wszystkim cały szereg metod, pozwalających stwierdzać stan faktyczny różnych dyspozycji psychicznych zarówno pierwotnych jak też pochodnych, zarówno „uzdolnień“ i skłonności, jak też powstałych na ich tle umiejętności, sprawności i „postaw“. Są to przeważnie metody testowe, pozwalające w wielu wypadkach na diagnozę ilościową, a więc na „zmierzenie“ owych dyspozycji. Psychologia wychowawcza musi — w praktyce i w teorii — korzystać obficie z tych metod. A przecież te metody testowe, jakimi dysponujemy obecnie, mogą być uważane jako właściwe narzędzie psychologii wychowawczej tylko w sensie ograniczonym. Ponieważ omawiać będziemy wpierrw testy dotyczące źródeł i materiałów wychowania, a potem dopiero metody testowe badające jego produkty, przeto zastrzeżenie przed chwilą zrobione rozwinie my naprzód w odniesieniu do diagnostyki źródeł i materiałów wychowania. Idzie tu o sprawę następującą.

Z wychowawczego punktu widzenia stan danej dyspozycji, rozpatrywanej jako źródło wychowania, ma znaczenie przede wszystkim o tyle, o ile pozostaje on w pewnym określonym związku z możliwymi wychowawczymi zmianami. A więc wchodzi tu w grę jako rzecz istotna moment prognostyczny i to specjalnie moment prognozy wychowawczej (w odróżnieniu od czysto rozwojowej). Nie ma istotnego znaczenia, z wychowawczego punktu widzenia, diagnoza takich właściwości pewnej dyspozycji, które nie są ani skutkiem wychowania, ani też nie mogą stać się punktem zaczepienia procesów wychowawczych. Otóż diagnostyka testowa w tej formie,

którą dziś rozporządzamy, nie uwzględnia w sposób dostateczny powyższego momentu. Na ogół nie uważa ona za swoje zadanie tworzyć metody, które uwzględniałyby specjalnie czynnik prognozy a i wtedy, gdy mówi o prognozie, miesza ją często ze zwykłą diagnozą¹⁾.

Rzecz o którą tu idzie, wyjaśnimy bliżej na przykładzie skali Bineta-Termana. Wiadomo, iż przy pomocy tej skali mierzymy stopień inteligencji danego osobnika. Niewątpliwie inteligencja jest jedną z dyspozycji warunkujących możliwość wychowania. Ale z wychowawczego punktu widzenia istotnym jest nie sam stopień inteligencji jako taki, lecz raczej stopień, w jakim ta inteligencja może stać się podstawą wychowawczych procesów względnie w jakim ona sama jest „wykształcalną“. Otóż w założeniu skali Bineta-Termana ten punkt widzenia nie został wyraźnie uwzględniony. Nie znaczy to wprawdzie, jakoby skala Bineta-Termana była pozbawiona wartości prognostycznej. Owszem, szereg badań wykazał, iż wartość prognostyczna skali Bineta-Termana jest nawet względnie duża. Fakt ten ujawniony jednak został dopiero ex post przez skonstatowanie dość znacznego stopnia korelacji, zachodzącej między wynikami badania testami Bineta-Termana a późniejszym powodzeniem szkolnym. Ale ten sposób wykazania prognostyczności owych testów ma charakter raczej zewnętrzny, mechaniczny, natomiast dla psy-

¹⁾ Przykładem takiego pomieszenia jest stanowisko B. Biegeleisena, którego zdaniem prognostyczność testu na tym polega, iż bada on tę cechę, do której badania został stworzony (Metody statystyczne w psychologii, str. 241).

chologii wychowawczej miałyby istotne znaczenie testy inteligencji, badające przede wszystkim te jej składniki, które decydują o jej podatności na wychowawcze wpływy. Tak zatem psychologię wychowawczą obchodziłaby tutaj nie tyle diagnostyka inteligencji w ogóle, lecz diagnostyka jej wychowalności.

To, co powiedzieliśmy powyżej o testach inteligencji, odnosi się w zasadzie do testów, którymi mierzy się dziś różne inne dyspozycje psychiczne. Akcentowanie prognostycznego punktu widzenia, świadome poszukiwanie tych składników struktury danej dyspozycji, które mogą zrobić kogoś podatnym na wychowawcze oddziaływania, wysuwa się tu jako postulat daleki jeszcze od realizacji.

Wspomniane przez nas poprzednio tzw. testy wyćwiczalności względnie wyuczalności są przy całej ich niedoskonałości dowodem uświadamiania sobie potrzeby badań i prób idących w tym właśnie kierunku. Testy dojrzałości szkolnej, o których później będzie jeszcze mowa, są, w pewnym przynajmniej ich ujęciu, również przykładem testów tego rodzaju¹⁾.

Chcielibyśmy jeszcze zaznaczyć, iż wyniki badań testowych mogą służyć psychologii do innych jeszcze celów aniżeli samo tylko określenie stopnia danej dyspozycji. Dzieje się to mianowicie wtedy, gdy zwraca się uwagę nie na sam fakt możliwości albo niemożności poprawnego rozwiązania danego testu, lecz analizuje się ewentualny błąd popełniony przy rozwiązywaniu.

¹⁾ Zadaniem tych testów jest między innymi zorientowanie się, czy dziecko, które nie uczyło się jeszcze czytać, będzie miało powodzenie w nauce czytania.

Analiza taka pozwala wnikać w strukturę dyspozycji powoływanej do rozwiązania testu. Tak np. Piaget odkrył zjawisko synkretyzmu myślowego, analizując błędy przy rozwiązywaniu testu przysłów przez dzieci.

Wobec scharakteryzowanej poprzednio sytuacji, uważając rozbudowanie testów wychowawczo-prognostycznych za ważne zadanie psychologii wychowawczej w zakresie metod testowych, wstrzymamy się na tym miejscu od dokładniejszego omawiania zwykłych metod diagnostycznych, których szczegółowe opisy znaleźć można zresztą w podręcznikach psychologii rozwojowej i różnicowej¹⁾, a ograniczamy się do ogólnikowego wskazania na zasady ich budowy oraz najważniejsze ich rodzaje.

Skoro ktoś stawia sobie jako cel ustalenie stopnia wyposażenia pierwotnego, wyprzedzającego wpływy wychowawcze, to w grę wchodzi tzw. testy psychologiczne, przeciwstawiane testom pedagogicznym. Test psychologiczny służy badać „czystą” „pierwotną” zdolność, a test pedagogiczny wynik oddziaływania wychowawczego na tę dyspozycję²⁾.

¹⁾ Tu wymienimy przykładowo: E. Claparède, Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów. — H. A. Greene and A. N. Jorgensen, The Use and Interpretation of Educational Tests. New York 1929. — A. Bronner, W. Healy, Gladys Lowe i Mary Shimborg, A Manual of Individual Mental Tests and Testing. Boston 1929. — Wells, Mental Tests in Clinical Praxis. New York 1927. — O. Decroly i R. Buyse, La Pratique des Tests Mentaux. Paris 1928. — W. Stern i O. Wiegmann, Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. Leipzig 1926.

²⁾ Porównaj: Józef Pieter, Nowe sposoby egzaminowania Warszawa 1934.

Stawia się pewne wymagania, którym zadośćuczynić powinien każdy dobry test psychologiczny (tak zresztą jak i pedagogiczny). Najważniejsze są trzy: symptomatyczność, stałość i obiektywność¹⁾. Symptomatycznym jest test wtedy, kiedy mierzy istotnie tę dyspozycję, do której mierzenia jest przeznaczony. Stałość testu poznaje się po tym, iż stosowany dwukrotnie daje wyniki podobne, a dwie równoważne formy testu stałego dają rezultat ten sam. Obiektywnym jest test, którego rezultat jest niezależny od osoby badającego.

Jest wielką zaletą testu, jeżeli może być stosowany równocześnie do większej grupy osób (tzw. test zbiorowy).

Praktyczne znaczenie przy stawianiu diagnozy mają tylko te testy, które poddano standaryzacji (wycechowaniu, normalizacji). Standaryzacja wymaga zbadania testami dostatecznie licznej grupy jednostek tej kategorii, do której testy te mają być później stosowane w celach diagnostycznych. Dopiero na tej drodze uzyskujemy dane, pozwalające ocenić, jakie znaczenie ma rozwiązanie, albo nierozwiązanie danego testu przez daną jednostkę. Należyta standaryzacja testu jest zazwyczaj żmudna i dlatego psychologia nie rozporządza w chwili obecnej jeszcze wystarczającą ilością testów dobrze wystandaryzowanych²⁾.

Poddanie badaniu danym testem większej grupy

¹⁾ Analizę tych kryteriów podaje m. inn. Mac Call w książce: *How to Measure in Education*. New York 1923.

²⁾ Zagadnienie cechowania testów omawia między innymi Claparède, *Jak rozpoznać uzdolnienia uczniów*. Lwów—Warszawa 1935.

osób pozwala poznać rozsianie (rozsiew) danej dyspozycji wśród populacji badanej. Ważną jest przy tym rzeczą, czy dana dyspozycja okazuje tzw. normalny rozsiew, co poznaje się po tym, iż uzyskane rezultaty badań dają się ułożyć w ogiwę (krzywą Galtona) względnie krzywą dzwonową (krzywą Gaussa¹). Taki normalny rozsiew okazuje jak wiemy, np. inteligencja²) w przeciwieństwie do talentów.

Rezultat badania testowego podawany bywa w różnej formie. Niekiedy podaje się tzw. wiek danej dyspozycji u danej jednostki np. wiek inteligencji. Jeżeli mianowicie pewnemu wiekowi życia odpowiada przeciętnie pewien określony osiągnięcie w testach, to osiągnięcie ten nazywany bywa wiekiem danej dyspozycji. Można wtedy, badając pewną jednostkę, ustalić, że ma ona taki a taki wiek dyspozycji, który niekoniecznie musi zbiegać się z wiekiem jej życia. Przy badaniu inteligencji testami Bineta-Termana postępuje się jeszcze zazwyczaj w ten sposób, iż oblicza się stosunek wieku inteligencji do wieku życia, co nosi nazwę ilorazu inteligencji.

Niekiedy znowu rezultat badania podawany jest w centylach (percentylach). Centyl jest to ranga, osiągnięta przy badaniu pewnym testem przeliczona na 100³).

¹) W sposób przystępny tłumaczy zasadę tworzenia tych krzywych Claparède w książce: *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*.

²) Porównaj: Baley, *Zarys psychologii*, str. 275.

³) Zasady centylowania podaje między innymi: Br. Biegel-eisen, *Metody statystyczne w psychologii*. Warszawa 1935

(Jeżeli ktoś wśród 20 badanych zajął 5. miejsce, to wśród 100 przypadłoby mu miejsce 25; osiągnął on zatem 25. centyl.) Jeżeli zcentylowano wyniki testu przeprowadzonego na grupie odpowiednio dużej i przy tym „naturalnej“, to stopnie centylowe mogą być użyte jako „obiektywna“ ocena rezultatów. Rezultat badania, któremu odpowiada centyl 50., wskazuje na średni stopień dyspozycji w danym zespole. Centyle wyższe i centyle niższe wskazują na stopnie dyspozycji wyższe względnie niższe od średniego.

Zewnętrzna forma testów bywa bardzo różnorodna. W zakresie inteligencji, która posiada najlepiej rozwiniętą technikę testową, często stosowana bywa zasada luk, polegająca na tym, że w zdaniu albo też w obrazku zostawione jest miejsce puste, które badany musi wypełnić¹). Żąda się też niekiedy uporządkowania pewnych elementów, a więc np. rozrzuconych słów jakiegoś zdania, względnie obrazków, przedstawiających kolejne fazy jakiegoś zdarzenia²).

Poszczególne testy łączone bywają w całe „skale“, których ilość, przeznaczona specjalnie do badania inteligencji, jest w chwili obecnej bardzo pokaźna. Najbardziej znaną jest wspomniana już skala inteligencji Bineta-Simona, istniejąca w różnych przeróbkach (Termana w Stanach Zjednoczonych, Bobertaga w Niemczech itd.). Poza tym wymienimy skalę Vermeylena oraz skalę de Sanctisa, stosowane głównie przy badaniu dzieci umysłowo upośledzonych. Skala Otisa została przyswojona językowi polskiemu przez Biegeleisena.

¹) Przykład słownego testu luk: Czym — oka —, tym — — głos (Na każdej kresce ma tu być wypisane jedno słowo, tak by powstało zdanie mające sens). Krytykę tego testu przeprowadza Leon Wytyczak: Analiza psychologiczna testu Ebbinghausa. Lwów 1935.

²) Przykład testu rozrzuconego zdania: natury wady ma pewne od nieodłączne ludzkiej człowiek (Należy uporządkować powyższe słowa tak, by powstało zdanie mające sens).

Przy badaniu uwagi dużą popularnością cieszył się przez czas dłuższy test Bourdona, polegający na wykreślaniu pewnych liter w tekście. Często również stosowany był test Kraepelina, polegający na kolejnym wykonywaniu prostych dodawań. O teście Bourdona mówi się, iż mierzy on „koncentrację“ uwagi. „Pojemność“ uwagi mierzona bywa zazwyczaj przy pomocy tachistoskopu.

Diagnostyka pamięci jest również bardzo bogata i ma do dyspozycji specjalne przyrządy (tzw. mnemometry), jakkolwiek może ona posługiwać się także sposobami bardzo prostymi. Przy badaniu pamięci doraźnej żąda się od badanego natychmiastowego odtworzenia szeregu słów, zgłosek, liter, czy też przedmiotów, które mu się okazuje. Pamięci bezpośredniej przeciwstawia się trwałe zapamiętanie (pamięć „odroczone“). Ten rodzaj pamięci bywa zwykle badany metodą „uczenia się“. Materiał przeznaczony do zapamiętania prezentuje się tu zazwyczaj wielokrotnie, ewentualnie aż do momentu bezbłędnego powtórzenia go przez osobę uczącą się. Ilość utrwalonego materiału, długość czasu potrzebnego do wyuczenia się względnie ilość niezbędnych ku temu powtórzeń stanowi wtedy podstawę pomiaru pamięci. Wprowadzenie przez Ebbinghaus'a zgłosek bez sensu do badań nad pamięcią miało za zadanie ujednolicienie materiału uczenia się i zrobienia go jednakowo obcym dla wszystkich badanych.

Przez pewien czas psychologia żywo interesowała się diagnostyką tzw. typów pamięciowych, czy też wyobraźniowych (typ wzrokowy, słuchowy i ruchowy). Istnieje cały szereg metod (metoda Kraepelina, Bineta itd.) stosowanych celem diagnozy¹⁾. Praktyka wykazała jednak, iż metody te są dość zawodne i że pedagogika współczesna nie potrafi wykorzystać ich rezultatów na terenie szkoły. Różne też są zapatrywania na wartość diagnozy typu wyobraźniowego dla celów wychowaw-

¹⁾ Porównaj: Baley, Zarys psychologii, str. 305 i nast.

czych. Jedni twierdzą, iż sposób podawania materiału w szkole należałoby dostosować do różnic typu, inni natomiast sądzą, iż jednostronność typów powinna być przezwyciężana tak, by jednostki były zmuszane do przyswajania sobie danego materiału także w sposób nieodpowiadający ściśle ich typowi.

Istnieją też testy na fantazję (kończenie zaczętych opowiadań, układanie jak największej ilości różnych zdań zawierających dane słowa czyli tzw. test Masselona itp.); testy te jednak znajdują małe praktyczne zastosowanie na terenie wychowania.

W ostatnich czasach rozwinęła się dość pokaźnie diagnostyka uzdolnień psycho-ruchowych. Trzeba przy tym wyróżnić dwa kierunki badań diagnostycznych na tym terenie. Jeden z nich obrał za swój przedmiot te funkcje ruchowe, które swój idealny wyraz znajdują w gimnastyce i w sporcie. Spośród licznych skal tu się odnoszących wymienimy znaną skalę Ozierckiego¹⁾. Inny kierunek badań uzdolnień ruchowych zaangażowane w rzemiosłach i rękodzielnictwie obok uzdolnień technicznych i praktycznej inteligencji. Jest to ten dział, którym szczegółowo zajmuje się psychotechnika²⁾.

¹⁾ N. Oziercki, Skala metryczna do badań zdolności ruchowych dzieci i młodzieży. Lwów 1931. — Skalę rozwoju ruchowego podają także: Ed. Guilmain w książce pt. *Fonctions psycho-motrices et troubles du comportement*. Paris 1935. — David Kingsley Brace, *Measuring Motor Ability*. New York 1930. — Polską skalę podaje Jan Mydlarski: *Sprawność fizyczna młodzieży w Polsce*. Warszawa 1934.

²⁾ Podstawy psychotechniki najobszerniej omówione są w języku polskim w książce F. Baumgarten pt. *Badanie uzdolnień zawodowych*. Lwów 1930.

Przy badaniach testowych wszelkiego rodzaju dużą rolę odgrywa rachunek korelacyjny. Zadaniem tego rachunku, wyrażającego się w wyliczaniu tzw. współczynnika korelacji, jest zbadanie stopnia współzależności zachodzącej między wynikami poszczególnych testów, a tym samym pośrednio także pomiędzy dyspozycjami mierzonymi za pomocą tych testów. Wykrycie zależności zachodzącej między różnymi dyspozycjami, do czego prowadzi właśnie rachunek korelacyjny, ma duże znaczenie zarówno teoretyczne jak praktyczne. Przeciwno zasadzie obliczeń korelacyjnych, tak jak one bywają obecnie najczęściej przeprowadzane na podstawie wzorów Spearmana i Pearsona, bywają podnoszone niekiedy zarzuty, tak np. w Polsce przez prof. M. Kreutza¹⁾. Niewątpliwie metody wyliczeń korelacji, tak samo jak zasady oceny wyników badania testowego, są jeszcze dalekie od doskonałości i wymagają ulepszeń, niemniej jednak i w tej formie, którą mają obecnie, są przy ostrożnym ich stosowaniu narzędziem badań wcale pożytecznym.

Wśród metod diagnostycznych, stosowanych do dyspozycji, leżących na pograniczu intelektu i sfery uczuciowo-pragnieniowej, ważne są metody badania zainteresowań. Metod tych jest bardzo wiele i spośród nich wymienić można będzie tylko niektóre. Dużą popularnością cieszyła się tu od dawna metoda ankietowa, polegająca na stawianiu szeregu pytań, przedkładanych zazwyczaj w formie kwestionariusza. Przeciwno metodzie tej podnoszono szereg zarzutów, wskazując na dużą jej zależność od szczerości odpowiadających na ankietę, na którą to szczerość nie zawsze liczyć można, zwłaszcza, gdy kwe-

¹⁾ M. Kreutz, Zmienność rezultatów testów. Część I, Lwów 1927; Część II, Lwów 1933.

stionariusz dotyka rzeczy intymnych. I rzeczywiście przyznać trzeba, iż środka tego często nadużywano, tym bardziej, że nie zadawano sobie zbytnio trudu nad obmyśleniem celowego sformułowania poszczególnych pytań i wzajemnego ich stosunku. Widzimy jednak obecnie usiłowania, ażeby metodę tę wysubtelnić, uściślić i nadać jej podstawy bardziej naukowe. Zaslugę w tym względzie ma przede wszystkim psychologia amerykańska. W ostatnich czasach stworzono tam szereg kwestionariuszy zainteresowań (nazywanych najczęściej „inwentarzami“ zainteresowań), które poddano standaryzacji. Za przykład posłużyć mogą kwestionariusz ułożony przez M. Freyda i Reama, dotyczące zainteresowań zawodowych¹⁾ oraz kwestionariusz E. K. Stronga²⁾.

Kwestionariusze te tym się odznaczają, że zawierają bardzo dużą ilość pytań, dochodzącą niekiedy do kilku setek. Badanemu ułatwia się jednak odpowiadanie w ten sposób, iż wystarczy z jego strony zrobienie znaczka w rubryce obok pytania zawierającej słowa „tak“ lub „nie“. Rubryka ta uwzględnia niekiedy także możliwość szybkiego wypowiedzenia się co do stopnia pozycji zajętej przez odpowiadającego („bardzo“, „tak“, „?“, „nie“). Amerykanie mówią w tym wypadku o „wielowyrazowości“ jako zasadzie budowy kwestionariusza (multi-expression questionnaire). Od badanego żąda się zazwyczaj, ażeby nie zastanawiał się długo nad treścią każdego pytania, lecz reagował na nie pierwszym bez-

¹⁾ Jest to tzw. The Cornegie Interest Inventory, 1921 omówiony przez M. Freuda w artykule: The Measurement of Interest in Vocational Selection. J. of Pers. Res. I. 1922—23.

²⁾ E. K. Strong, Vocational interest blank (2 formy: dla mężczyzn i kobiet). Stanford University Press.

pośrednim impulsem¹⁾). Jakkolwiek zawierające tak pokazną ilość pytań, kwestionariusze takie rezygnują z intencji poznania wszelkich zainteresowań danej jednostki „w ogóle“. Obierają sobie one raczej jedną jakąś określoną dziedzinę i starają się sondować ją wszechstronnie. Charakterystycznym jest przy tym usiłowanie zbliżania się do tej samej rzeczy z kilku różnych stron, ażeby w ten sposób dane zainteresowania uzyskały jak najpełniejsze oświetlenie. A więc śledząc zainteresowania zawodowe danej jednostki kwestionariusz nie sprowadza się do zapytania po prostu, jaki zawód dana jednostka chciałaby obrać i dlaczego; byłby to sposób zapytywania dość prymitywny, charakterystyczny dla dawniejszych kwestionariuszy. Rzecz prosta, iż stawiając takie pytania np. dziecku kończącemu szkołę powszechną, niewiele istotnego możemy się od niego dowiedzieć, jakkolwiek niewątpliwie na nasze pytanie wskaże ono jakiś zawód i poda jakieś umotywowanie swego wyboru. Inaczej natomiast wygląda kwestionariusz typu, o którym teraz mówimy. A więc wspomniany już kwestionariusz Stronga zaczyna od wymienienia różnego rodzaju zawodów, żądając od badanego, ażeby przy każdym z nich w odpowiedniej rubryce zaznaczył tylko, czy praca w danym zawodzie podobałaby mu się, czy też nie. W dziale drugim wymienia się różnego rodzaju zabawy, gry i rozrywki, żądając wypowiedzenia się w analogiczny sposób. Dział trzeci żąda tego samego w odniesieniu do różnego rodzaju przedmiotów szkolnych, dział czwarty wysuwa różnego rodzaju czynności i zajęcia (bez wiązania ich bezpośrednio z jakimś zawodem) itd. W osobnym dziale wymienia się szereg sławnych osobistości, zapytując się, którą z nich badany najchętniej chciałby zostać. Jest także jeszcze dział, w którym różne zajęcia zestawione

* 1) Pod tym względem zbliża się do owych kwestionariuszy „ankieta o skłonnościach“ ułożona przez Zofię Lipszycową, a przeznaczona do badania dzieci, kończących szkołę powszechną.

są parami, a badany ma rozstrzygnąć, które z nich bardziej by go interesowało. Oczywiście ułożenie i ocena wyników takiego kwestionariusza nie jest rzeczą łatwą ani prostą, ale wyniki jego posiadać mogą większą wartość. Dodać jeszcze trzeba, iż kwestionariusz taki podlega standaryzacji, polegającej na tym, iż daje się go do wypełnienia różnym grupom, np. przedstawicielom różnych zawodów, względnie szkół zawodowych, aby zbadać, jaki rodzaj odpowiedzi charakteryzuje daną grupę zawodową. W ten sposób, mając kwestionariusz wypełniony przez daną jednostkę, można wskazać, z jaką z tych grup jego zainteresowania okazują największe powinowactwo¹⁾.

Licząc się z faktem, iż młodzież, a zwłaszcza dzieci, nie potrafią należycie uświadomić sobie kierunku swoich zainteresowań, a tym bardziej skrytalizować wyraźnie ich motywów, wielu psychologów proponuje tzw. obiektywne metody badania. Polegają one na tym, iż nie pytamy się dziecka wprost o to, co je interesuje, lecz wnioskujemy o tym z jego zachowania się. A więc np. dzieci dostają do wyboru różne zabawki, czy też materiały i narzędzia do zabawy względnie pracy, a obserwator śledzi, jakiego dane dziecko dokonało wyboru, i jak długo trwa przy pewnym rodzaju obranego zajęcia. Chcąc poznać zainteresowania młodzieży książkami, zostawia się im dowolny wybór z książek ustawionych na półkach i notuje dyskretnie, jak długo trwają w lekturze danej książki i ile razy do tej lektury wra-

¹⁾ Potrzeba standaryzacji kwestionariuszy uświadomiła się później aniżeli potrzeba standaryzacji testów. W Polsce brak prawie zupełnie dotychczas kwestionariuszy standaryzowanych.

cają¹⁾. Niekiedy stosowane bywają w tym celu metody „półobiektywne“. Nie ograniczamy się w nich do samego tylko obserwowania zachowania się młodzieży przy lekturze. Polecamy jej wypowiadać się, ale nie wprost na pytania, dotyczące zainteresowań. Tak np. wprowadza się możliwość rekomendowania książek przez jednych czytelników drugim. Franciszka Baumgarten opisuje metodę, polegającą na tym, iż podaje się dziecku spis tytułów różnych książek i każe się w nich podkreślać te, które ono chciałoby otrzymać na gwiazdkę²⁾. Niektórzy badają zainteresowania na podstawie zapamiętania, wychodząc z założenia, iż najlepiej utrwała sobie w pamięci dany osobnik to, co go najżywiej interesowało.

W zakresie dyspozycji uczuciowych i pragnieniowych diagnostyka jest jeszcze na dość niskim stopniu. Nie mamy ścisłych metod pomiaru uczuć i dyspozycji uczuciowych. Zazwyczaj zmuszeni jesteśmy w razie potrzeby oceniać uczuciowość danej jednostki „na oko“, śledząc sposób zachowania się jej, w sytuacjach mogących prowokować uczucia, łącznie z objawami fizjonomicznymi. Na tej zasadzie usiłują nawet niektórzy amerykańscy psychologowie tworzyć skale rozwoju uczuciowego, względnie dojrzałości uczuciowej, cechowane na podstawie wieku, podobnie jak skala Bineta-Termana. W drodze szczegółowej obserwacji dzieci w różnych latach ustala się

¹⁾ Porównaj: Groszlikowa Barbara, Przyczynki do badań czytelnictwa dzieci i młodzieży. Polskie Archiw. Psych. VI. 1933—34.

²⁾ F. Baumgarten, Nowa metoda badania zainteresowań młodzieży i dorosłych. Polsk. Arch. Psych. VII. 1934—35.

typowe formy reakcji uczuciowej dla danego wieku i w ten sposób uzyskuje się pewne normy. Podobnie zresztą jak w skali Bineta-Termana splatają się w wymaganiach poszczególnych „testów” takiej skali czynniki spontanicznego rozwoju uczuciowego z czynnikami uwarunkowanymi wpływami wychowawczymi; i tak bada się między innymi, w jakim stopniu dziecko wykazuje w pewnych sytuacjach opóźnienie reakcji wzruszeniowej, co może być w dużym stopniu rezultatem dostosowania się do konwencji społecznej¹⁾ a nie autogennej ewolucji.

Jako skalę dojrzałości uczuciowej próbowano stosować także znany X-O test Presseya²⁾. Test ten jest rodzajem listy składającej się z szeregu słów nie powiązanych ze sobą. Są to słowa, które mogą u różnych osób, zależnie od stopnia i rodzaju ich uczuciowości, łączyć się z pewnym zabarwieniem uczuciowym. Osoba badana podkreśla słowa listy, które nie są dla niej uczuciowo obojętne. Okazało się, iż w sposobie rozwiązywania tego testu zaznaczyły się różnice wieku, co pozwala właśnie posługiwać się nim w celu wspomnianym powyżej³⁾.

Brak metod ścisłego pomiaru fenomenów uczuciowych czyni zrozumiałą próbę opierania się w diagnostyce na towarzyszących uczuciom zmianach fizjologicznych dających się ująć ilościowo. Duże na-

¹⁾ Porównaj: Katharine M. Banham Bridges, *The Social and Emotional Development of the Pre-School Child*. London 1931. Autorka przytacza jedną taką skalę.

²⁾ Pressey X-O Testes, C. H. Stoelting, Chicago.

³⁾ Porównaj: Percival M. Symonds, *Diagnosing Personality and Conduct*. New York 1931, str. 193.

dzieje wiązano w tym względzie z odruchem psychogalwanicznym a jeszcze i dziś niektórzy badacze sądzą, iż można przy jego pomocy różnicować typy uczuciowe, a dalej idąc typy osobowości w ogóle¹⁾. Ale inni autorzy podnoszą przeciwko diagnostyczności tego odruchu szereg poważnych zastrzeżeń.

Żywe zainteresowanie tzw. dziećmi przestępczymi, i tendencja do postawienia możliwie jak najwcześniej diagnozy przypuszczalnych anormalności psychicznych charakteryzujących te właśnie dzieci, doprowadziło do stworzenia całego szeregu odpowiednich metod. Część z nich znana jest jako tzw. testy poczuć moralnych. Testy takie, tak jak je dawniej stosowano, nie są ściśle biorąc testami poczuć, lecz raczej testami uświadomienia etycznego. Dziecku np. każe się wydać moralną ocenę postępków zawartego w zmyślonym zdarzeniu, które się jemu opowiada. Albo też wymienia mu się szereg przekroczeń i każe się uporządkować je według stopnia ich ujemnej wartości²⁾, względnie każe mu się definiować pojęcia etyczne np. litość. Na podstawie takich testów możemy się oczywiście tylko dowiedzieć, czy i w ja-

1) Porównaj: Gerhard D. Mall, *Konstitution aund Affekt*. Leipzig 1936 oraz K. G. Hofman, *Die diagnostische Bedeutung des psychogalvanischen Reflexphänomens*. Zeitschrift für Psychologie t. 141, 1937 r. — Odruch psychogalwaniczny polega na zmianie oporu ciała przeciw przepływającemu prądowi elektrycznemu przy przeżyciach afektywnych.

2) Jest to tak zwana metoda Fernald. Porównaj G. G. Fernald, *The Defective Delinquent Class Differentiating Test*. Americ. J. Insan. 68, 1912. Osobno wydał ten test, jako „Fernald's Test“ Stoelting w Chicago.

kim stopniu dziecku znane są pojęcia i przepisy etyczne, a nie wiemy, czy i w jakim stopniu zjawiają się u niego w danych sytuacjach etyczne uczucia i czy dziecko w danej sytuacji postąpiłoby rzeczywiście tak, jak wie, iż należałoby postąpić. Toteż stworzenie dobrych testów na poczucia moralne jest dopiero zadaniem przyszłości¹⁾.

Poznanie wszelkich tendencji o charakterze społecznym, dodatnim czy też ujemnym, ma znaczenie nie tylko w odniesieniu do dzieci przestępczych, ale także w toku normalnego wychowania, które stawia sobie jako jeden z najważniejszych celów uspołecznienie człowieka. W psychologicznej literaturze amerykańskiej istnieją skale, których zadaniem jest badanie „dojrzałości społecznej“ (social maturity) względnie „przystosowania społecznego“ (social adjustment). Skale te badają jednak nie tyle same „czyste“ tendencje społeczne względnie aspołeczne, a więc zadatki wychowania społecznego, lecz raczej wytwory złożone powstałe wskutek współdziałania zadatków wrodzonych i wpływów wychowawczych²⁾. Nadają się więc raczej do tego drugiego celu.

¹⁾ Porównaj: J. Jasnorzewska i J. Kunicka, Próba badania poczuć moralnych dzieci przestępczych „Testem kur.“ *Polsk. Arch. Psych.* VII. 1935.

²⁾ Porównaj: P. M. Symonds, *Psychological Diagnosis in Social Adjustment*. New York 1934. — Przykładowo wymienimy Vinelandzką skalę dojrzałości społecznej (Vineland Social Maturity Scale) ułożoną przez E. A. Dolla. Skala ta przewiduje testy na poszczególne lata i pozwala obliczać iloraz dojrzałości społecznej, podobnie jak się oblicza iloraz inteligencji w skali

Żywym bardzo zainteresowaniem zagadnieniami przewodnictwa u młodych tłumaczą się liczne obecnie badania dotyczące właściwości psychicznych „urodzonego” przywódcy a obok tego wymagań stawianych w odniesieniu do kwalifikacji przywódcy ze strony jego zwolenników²⁾. Najczęściej jest stosowana metoda wypełniania przez młodzież kwestionariuszy dotyczących cech, które widzi i które pragnęłaby widzieć u swoich przywódców.

Co się tyczy sugestywności, to psychologia rozporządza szeregiem metod, umożliwiających określenie stopnia tej dyspozycji. Metody te polegają już to na stawianiu standaryzowanych pytań sugestywnych, już to na wmawianiu, narzucaniu opinii w formie pozytywnego twierdzenia. W pierwszym wypadku badający pyta np. dziecko, któremu dano do obejrzenia obrazek, o opis przedmiotów, których na obrazku nie było. W wypadku drugim okazuje się dziecku np. kolejno szereg równych odcinków, żądając, aby ono je odrysowało; demonstrując je jednak, mówi się do dziecka na przemian: ten odcinek jest dłuższy, ten odcinek jest krótszy, śledząc, czy dziecko przy rysowaniu ulegnie sugestii. Jednakowoż diagnostyka taka

Bineta Termiana. Dla ilustracji przytoczymy wymagania tej skali dla 5 roku życia: 1. Radzi sobie sam w ubikacji. 2. Myje twarz bez pomocy. 3. Chodzi niepilnowany w pobliżu domu. 4. Ubiera się sam prócz zawiązywania. 5. Rysuje ołówkiem lub kredką. 6. Współzawodniczy w grach ruchowych.

²⁾ Porównaj: E. D. Partridge, *Leadership among Adolescent Boys*. New York 1934; Winkler Hermaden, *Psychologie des Jugendführers*, Jena 1927.

rzadko jest wykorzystywana w celach wychowawczych¹⁾.

Co się tyczy tendencji naśladownictwa, to, jak już wspominaliśmy, przeprowadzono szereg badań w tym zakresie, nie opracowano jednakowoż dotychczas metod wyznaczenia stopnia tej tendencji. W badaniach, w których szło o proste tylko skonstatowanie, co dzieci w danym wieku naśladowują, technika badania była bardzo prosta. W oczach dziecka wykonywano różne czynności, bacząc, czy je powtórzy²⁾. Niektóre próby tego rodzaju na naśladownictwo weszły do skal rozwojowych (testy Bühler-Hetzer)³⁾.

Dokonując przeglądu metod służących do badania źródeł i wogóle materiałów wychowania zwracaliśmy uwagę, iż w wielu z tych metod sprawa diagnozy spontanicznego dojrzewania nie jest odgraniczona wyraźnie od sprawy nabytków pochodzących z doświadczenia życiowego danych jednostek, a więc także wpływów wychowawczych. Diagnozę rozwoju miesza się tu z diagnozą produktów wychowawczych. Rezultaty badań przeprowadzonych tymi metodami nie są wobec tego zupełnie jasne. Na usprawiedliwienie podać jednak trzeba, iż ostre oddzielenie obu punktów widzenia i stworzenie takich testów, które

¹⁾ Porównaj A. Binet, *La suggestibilité*. Paris 1900. — Stoelting w Chicago wydał test sugestyjności Margaretę Otis pt.: *Directions Test*.

²⁾ Porównaj cytowaną już rozprawę Guernsey.

³⁾ Ch. Bühler, H. Hetzer, *Kleinkinder-Tests*. Leipzig 1932.

badalyby wyłącznie albo sam autogeny rozwój albo też wyłącznie tylko produkty wychowania jest rzeczą niezwykle trudną.

2. Metody badania produktów wychowania.

Przejdziemy teraz do metod, badających produkty wychowania.

Najobficiej rozwinęły się metody badające rezultaty różnych form uczenia się, a więc wiedzę oraz wszelkiego rodzaju umiejętności. Szerokie zastosowanie znajdują tu wspomniane już testy pedagogiczne, których budowa wzorowana jest na testach psychologicznych. Bywają one niekiedy określane także jako egzaminowanie obiektywne. Testy badające wiadomości mają formę zewnętrzną zbliżoną często do testów inteligencji. A więc spotykamy tu np. formę luk w zdaniach, które mają być wypełnione przez badanego. Różnica polega tylko na tym, iż podstawą wypełnienia ma być tu nie czynność samej inteligencji, lecz zdobyta wiedza. Luki przeznaczone do wypełnienia są albo zupełnie puste i wtedy wymagają samodzielnej reprodukcji materiału, mającego wypełnić lukę, albo też stosuje się tzw. technikę wyboru. Polega ona na tym, iż luka jest już wypełniona szeregiem elementów, wśród których należy tylko wybrać element właściwy¹⁾.

¹⁾ Na przykład: Unia Horodelska przyniosła Polsce 1) Utratę Pomorza; 2) Łączność z Litwą; 3) Założenie Uniwersytetu w Krakowie; 4) Pokój z Krzyżakmi; 5) Powstanie nowej dynastii królewskiej. (Przykład wzięty z artykułu E. Rybickiej pt. Próba zastosowania testu wiadomości z historii Polski — Polsk. Arch. Psychol. IV. 1931).

Często też postępuje się tak, iż stawia się szereg pytań, na które badany ma odpowiedzieć przez proste tak lub nie.

W ten sposób staje się rzeczą możliwą otrzymać w czasie stosunkowo bardzo krótkim dużą ilość odpowiedzi i tym samym objąć egzaminem duży zakres danego przedmiotu.

Dalszą dobrą stroną takiego egzaminu jest to, iż może on być przeprowadzony równocześnie na dużej grupie badanych, stawiając ich wszystkich w jednakowych warunkach. Pozwala to na porównanie rezultatów uczenia się jednostek względnie całych grup.

Podobnie jak testy psychologiczne, także testy pedagogiczne wymagają standaryzacji. Można też i tu obliczać „iloraz wychowawczy“ analogiczny do ilorazu inteligencji. Ten tzw. iloraz wychowawczy będzie wobec tego stosunkiem wieku wiedzy do wieku życia. Trzeba oczywiście zrobić przy tym założenie, że w normalnych warunkach wychowania określonemu wiekowi życia odpowiada określony stopień wiedzy czy też umiejętności, który wobec tego będzie można uważać za ich wiek. Niekiedy wylicza się jeszcze stosunek ilorazu wychowawczego do ilorazu inteligencji, jako tzw. iloraz osiągu, który pozwala ocenić rezultaty nauczania w stosunku do inteligencji.

Praktyka szkolna Stanów Zjednoczonych Ameryki posługuje się w większym o wiele aniżeli u nas zakresie różnego rodzaju testami, badającymi postępy w nauce szkolnej. Często stosowane są testy czytania, zwłaszcza tzw. czytania bezgłośnego. Istnieją też różne skale, pozwalające ocenić doskonałość pi-

sma (skala Thorndike'a i skala Ayresa)¹⁾. Dokładniejsze omówienie tych wszystkich testów i skal należy do psychologii poszczególnych przedmiotów szkolnych, a częściowo także do pedagogiki eksperymentalnej.

Jakkolwiek psycholog, studiujący zjawiska wychowawcze, musi posługiwać się niejednokrotnie testami pedagogicznymi, to nie są one ściśle biorąc metodami psychologii pedagogicznej. Są to właściwie metody należące do pedagogiki. Tworzyć je może i stosować nauczyciel sam, bez koniecznej pomocy psychologa. Zadaniem psychologa jest mianowicie nie mierzenie osiągu wychowawczego jako takiego, lecz analizowanie jego psychicznej struktury. Otóż testy pedagogiczne same przez się tej struktury jeszcze nie podają. Mogą one dopiero być punktem wyjścia analizy psychologicznej. Należy spodziewać się, iż psychologia pedagogiczna stworzy z czasem liczniejsze metody przeznaczone wyłącznie do badania psychicznej budowy wytworów uczenia się.

Praktyczna potrzeba metod takich zaznacza się przede wszystkim tam, gdzie idzie o zrozumienie pewnych trudności w nauczaniu, oraz różnego rodzaju błędów i pomyłek (np. błędy ortograficzne albo trudności w czytaniu). Wysuwa się wtedy konieczność dokładniejszego zrozumienia psychicznej struktury wadliwego wytworu, co oczywiście ułatwiłoby jego usunięcie.

Co się tyczy produktów wychowania w sferze uczuciowo-pragnieniowej, to do ich diagnozy i po-

¹⁾ Będzie o nich mowa później w rozdziale XIII.

miaru bywają obecnie stosowane przeważnie te same metody, z którymi zapoznaliśmy się przy omawianiu metod używanych do badania źródeł (zob. str. 160 i nast.), nie będziemy więc do nich wracać. Zatrzymamy się natomiast dłużej nad metodą mierzenia postaw stworzoną przez Thurstone'a, pozwalającą śledzić w sposób ilościowy zmiany, dokonujące się w tej dziedzinie¹⁾. Zasadę pomiaru wyjaśnimy na przytoczonym już poprzednio przykładzie „postawy“ białych wobec Murzynów. Łatwo jest mianowicie wyszukać szereg takich pytań, w odniesieniu do których pozytywna lub negatywna odpowiedź danej osoby wskazuje na jej większą lub mniejszą „przychyłość“ dla Murzynów, względnie „nieprzychyłość“. Tak np. ten, kto uznaje małżeństwa białych z Murzynami za dopuszczalne, ujawnia duży stopień przychyłości, większy aniżeli ten, który odrzucając małżeństwo, godzi się na stosunki towarzyskie itd. Uprosiwszy „kompetentnych sędziów“ można w ten sposób na podstawie ich oceny wyznaczyć szereg stopni pomiędzy maksymalną przychyłością a maksymalną nieprzechyłością. Uwzględniając jeszcze ilość głosów, które padły ze strony wszystkich sędziów za wyznaczeniem danej opinii pewnego określonego miejsca w szeregu, można przy pomocy odpowiedniego rachunku przyporządkować każdej z nich określony punkt na skali ocen. Mając do dyspozycji taką skalę, możemy później, sondując opinię danej jednostki w odniesieniu do wszystkich pytań reprezentowanych w skali,

1) Zob. L. L. Thurstone and E. J. Chave, *The Measurement of Attitude*. Chicago 1932. (II wyd.).

określić ilościowo jej postawę w stosunku do danej kwestii¹⁾. W ten sposób staje się możliwe dokładne (liczbowe) porównywanie postaw różnych jednostek, względnie zbiorowości. Na tej drodze badano np. postawę studentów uniwersytetów amerykańskich w stosunku do religii, socjalizmu itd. Z punktu widzenia psychologii wychowawczej najważniejsze jest to, iż, mając do dyspozycji dwie równoważne formy takiej skali, możemy śledzić zmiany w postawie danego osobnika wynikłe z pewnych zabiegów wychowawczych. Otwiera się tu zatem jedna z możliwości wprowadzenia ścisłych metod na teren wychowania.

Co się tyczy charakteru, w którym pedagogika widzi jeden z najważniejszych produktów wychowania, to w ostatnich czasach zrobiono bardzo wiele wysiłków, by pogłębić metody diagnostyczne w tym właśnie zakresie.

Ilość środków diagnostycznych w odniesieniu do charakteru jest już dość pokaźna, tylko że są to środki jeszcze niedoskonałe. Niektóre z nich opierają się nawet w dużym jeszcze stopniu na intuicji, jak to się np. dzieje z grafologiczną diagnozą. Przechodząc do sposobów bardziej ścisłych, stwierdzić przede wszystkim musimy, iż do metod charakterologicznych zaliczyć można omówione już przez nas poprzednio skale dojrzałości uczuciowej i społecznej oraz sposoby badania poczuć moralnych. Wymienimy teraz jeszcze naprzód tzw. testy wspól-

¹⁾ Bliżej omawia tworzenie takiej skali B. Zawadzki w artykule: Z współczesnej psychologii amerykańskiej. O badaniu postaw. Polskie Archiwum Psychologii t. VII 1934/5.

pracy zaproponowane przez Henninga. Badanie odbywa się dwójkami, przy czym obie osoby pracują przy pomocy przyrządu, który w sposób mechaniczny uzależnia pracę jednej osoby od tempa pracy osoby drugiej. Muszą one wobec tego współdziałać ze sobą, względnie sobie przeszkadzać¹⁾.

Hartshorne i May stosowali w swoich badaniach nad młodzieżą tzw. testy uczciwości, polegające na tym, iż dzieci badane mogły, o ile chciały, wykonać postawione im zadanie w sposób nierzetelny, przy czym eksperymentator ma możliwość skontrolowania stopnia owej nierzetelności²⁾.

W ostatnich czasach usiłowano stworzyć z rozmowy czy też wywiadu rodzaj naukowej metody badania osobowości. Przy takim „interview” przewidziane są z góry na podstawie racjonalnych zasad te wszystkie punkty, które muszą być poruszone, a ewentualnie także porządek i sposób, w który się je będzie poruszało, przy czym oczywiście musi być zostawiona także pewna swoboda badającemu, o ile wywiad nie ma się przemienić w zwykłą ankietę³⁾.

Dodatkowo wskażemy jeszcze na mnożące się

¹⁾ Hans Henning, Bericht über den 10 Kongress für experimentelle Psychologie in Bonn 1927; W. F. Luithlen, Beiträge zu einer experimentellen Charakterologie. Zeitschr. f. ang. Psych. 39 1931. — Aparat tego typu pomysłu autora opisano w artykule pt. Badania nad etyką i estetyką dzieci w wieku przedszkolnym. Polskie Archiwum Psychologii t. VIII 1935/6.

²⁾ Dr. A. May and H. Hartshorne, Studies in the Nature of Character. New York I. 1930, II. 1929, III. 1930.

³⁾ Porównaj Bingham and Moore, How to Interview. New York 1931.

obecnie w literaturze amerykańskiej próby objęcia całej poniekąd osobowości człowieka tzw. „inwentarzami osobowościowymi“ (the Personality Inventory). Są one właściwie rodzajem kwestionariusza, składającego się z bardzo dużej ilości pytań, dobranych według pewnej zasady i poddanych standaryzacji na dużej ilości osób. Poszczególne grupy pytań chwytają poszczególne składniki osobowości ludzkiej. Inwentarze takie zaopatrzone są zazwyczaj w klucze, które pozwalają rozsegregować odpowiedzi i ocenić ich znaczenie. Bardzo znanym w Ameryce jest inwentarz ułożony przez R. G. Bernreutera¹⁾.

Inwentarz Bernreutera przeznaczony jest raczej dla osób dojrzałych. Istnieją jednak pod różnymi nazwami w literaturze psychologicznej amerykańskiej liczne mniej lub więcej pełne analogiczne inwentarze dla lat młodszych. Przykładowo wymienimy tu taki inwentarz ułożony przez C. R. Rogersa dla dzieci w latach od 9 do 13²⁾.

Gdy mowa o metodach mających intencję badać „całą osobowość“ wypadnie jeszcze wspomnieć o dużej ilości skal i testów, którymi posługuje się współczesna typologia. W przeciwieństwie bowiem do typologii dawniejszej, obecna typologia, tak jak ją reprezentują

¹⁾ R. G. Bernreuter, *The Personality Inventory*. Stanford University Press 1931.

²⁾ C. R. Rogers, *Measuring Personality Adjustment in Children nine to thirteen years of age*. New York 1931. — Pewnym rozgłosem cieszy się w Ameryce test badający cechy psychiczne męskie i kobiece u przedstawicieli obu płci (a więc także kobiece u mężczyzn i na odwrót); porównaj: L. M. Terman and C. Cox Miles, *Sex and Personality*. New York 1936.

E. R. Jaensch, Pfahler, Rorschach, Kretschmer i inni wprowadza takie ujęcie typu, które w pewien sposób ujmuje osobowość kompletną. Bardzo intensywnie prowadzone są obecnie zwłaszcza badania dotyczące testu Rorschacha, który to test, zdaniem wielu autorów, nadaje się również do charakterologicznej diagnozy. Kretschmer i jego szkoła, Jaensch i Pfahler stworzyli bogatą diagnostykę pozwalającą rozpoznawać typy przez nich stworzone. Trzeba jednak zaznaczyć, iż zdaniem samych autorów typy te uwarunkowane są raczej czynnikami dziedzicznymi, aniżeli wpływami otoczenia.

VI.

OGÓLNE FORMY PROCESÓW WYCHOWAWCZYCH

1. Pojęcie uczenia się i ćwiczenia.

Omawialiśmy poprzednio źródła i produkty wychowania, teraz z kolei przystępujemy do analizy procesów wychowawczych (przebiegających w psychice wychowanka), na podstawie których te wytwory powstają. W sposób stosunkowo najbardziej wszechstronny psychologia pedagogiczna zdołała zająć się dotychczas tymi procesami, których produktem jest wiedza i umiejętność. Procesy te określane bywają jako uczenie się względnie ćwiczenie¹⁾. Obydwa te pojęcia często bywają mieszane ze sobą, z reguły jednak nadaje się pojęciu uczenia się zakres szerszy. Każde ćwiczenie może być uważane za pewien wypadek uczenia się, natomiast nie każdą formę uczenia się można uważać za ćwiczenie. O ćwiczeniu mówi się przede wszystkim tam, gdzie idzie o wprawę, o podniesienie efektywności pewnej funkcji, więc o doskonalenie czegoś, co jest już jakoś osiągnięte; nazwą uczenia się obejmujemy natomiast także już te próby, które umożliwiają osiągnięcie jakiegoś rezultatu w ogóle. Kto dowiaduje się, jakie są reguły

¹⁾ Porównaj definicję podaną przez prof. Nawroczyńskiego: „Zarówno nabywanie umiejętności, jak nabywanie wiadomości są uczeniem się”. (Zasady nauczania. Lwów-Warszawa 1930, str. 52).

gry w siatkówkę, ten już uczy się tej gry, ale jeszcze się w niej nie ćwiczy. Kto danego wiersza zupełnie jeszcze nie umie, ten nie może od razu ćwiczyć się w mówieniu go na pamięć. Musi wpierw zabrać się do uczenia się go. Skoro go już jednak w pewnym stopniu pamięciowo opanuje, to może ćwiczyć się w recytowaniu go coraz bardziej płynnym. Przykłady powyższe wykazują, iż granica pomiędzy uczeniem się a ćwiczeniem nie jest ostra i że wyznaczenie punktu, w którym uczenie się przybiera postać ćwiczenia, jest nieco dowolne.

Potoczne użycie terminu uczenie się bywa bardzo chwiejne. Nie stosuje go się wprawdzie w języku polskim tak szeroko, jak w języku angielskim terminu „learning”; ogranicza się go raczej, jak już zaznaczyliśmy, do sfery intelektualnej i ruchowej. Niemniej jednak przenosi się go także częściowo na teren uczuć i woli. Mówi się o tym, iż ktoś „nauczył się” panować nad swoimi uczuciami, czy też w ogóle panować nad sobą. Używa się przy tym tego terminu nie tylko w sensie „dodatnim”, lecz także „ujemnym”: powiada się o kimś, iż „nauczył się” palić papierosy, „nauczył się” pić wódkę.

Podstawą określenia danego procesu jako uczenia się bywa raczej jego efekt, aniżeli jego wewnętrzna struktura. Każda forma zachowania się, w którego rezultacie dany osobnik coś wie lub coś potrafi. (czego przedtem nie wiedział i nie potrafił), bywa ujmowana jako uczenie się. Ale pod tym względem, trzeba to zaznaczyć, ani poczucie potoczne, ani też poglądy psychologów nie wykazują jednolitości. Niektórzy podkreślają wyraźnie, iż zachowanie się,

o które tu idzie, musi mieć charakter czynny. Tak prof. Nawroczyński, idąc śladami A. J. Gates'a, twierdzi: „Uczenie się... ma miejsce tylko wtedy, gdy jesteśmy czynni; nie jest ono nigdy biernym procesem przyjmowania, lecz przeciwnie czynnym procesem przetwarzania i wytwarzania“¹⁾. Podobne stanowisko zajmuje Ch. Bühler: „Zmianę funkcji, wywołaną czynnym wystąpieniem podmiotu, nazywa psychologia uczeniem się“²⁾. W tym sensie uczenie się bywa pojmowane jako pewnego rodzaju „zdobywanie“, jako proces połączony z wysiłkiem, nabierający zatem cech „pracy“. Niektórzy podkreślają jeszcze czynnik intencji, świadomego dążenia podmiotu do uzyskania pewnego rezultatu. Czyni się to zwłaszcza w odniesieniu do ćwiczenia. Tak np. Kern definiuje ćwiczenie jako „czynność powtarzaną“, którą spowodowała albo której przynajmniej towarzyszy „wola ćwiczenia“ (Uebungswille)³⁾.

Podczas gdy jedni zacieśniają z wszelkich stron zakres pojęcia uczenia się, inni biorą je przeciwnie bardzo szeroko. Za przykład posłużyć mogą Colvin i Bagley. Dla nich, jak widzieliśmy, uczenie się jest „modyfikacją w zachowaniu się jednostki wynikłą z jej doświadczenia“. Tak szerokie ujęcie uczenia się nie wymaga nawet, ażeby jego rezultatem była jakaś „wiedza“ lub „umiejętność“. Każde nowe skojarzenie wyobrażeń czy ruchów musi być w myśl tej definicji

¹⁾ Nawroczyński *ibid.* str. 52.

²⁾ Ch. Bühler, *Dzieciństwo i młodość* (przekład Ptaszyńskiej). Warszawa 1933, str. 46.

³⁾ Benno Kern, *Wirkungsformen der Uebung*. Münster 1930, str. 44.

uznane za „wyuczenie się“, jeżeli nawet nie rozszerza wiedzy i nie powiększa sprawności danej jednostki. Zupełnie nie żąda się tu, ażeby „doświadczenie“ wywołujące modyfikację miało charakter czynny. Gdyby istniały wypadki, w których zmiana postępowania byłaby wynikiem jakiegoś procesu biernego, to nie byłoby powodu wyłączać ich z zakresu tej definicji. A wypadki takie są oczywiście możliwe do pomyślenia. Jak często np. przyczyną zmiany postępowania człowieka czy zwierzęcia są pewne przeżycia afektywne (np. przestrasz), którym nie musi towarzyszyć żaden czynny wysiłek. Również psychologia potoczna skłonna jest mówić o uczeniu się i w takich wypadkach, w których zdobycie pewnej wiedzy nie łączy się ze świadomym wysiłkiem. Np. ktoś będący w rozłargnieniu słyszy jakieś zdanie w obcym języku. Po pewnym czasie samo ono przychodzi mu na myśl. Powtarza je bez błędu. Można i w tym wypadku powiedzieć, że on się tego zdania „nauczył“. Wiadomo, iż niektórzy chcąc opanować jakieś daty czy nazwiska, postępują w ten sposób, iż umieszczają odnośne napisy w miejscu, w którym stale przebywają, z tą wyraźną intencją, ażeby nie uczyć się ich świadomie, lecz by one „wsiały“ do świadomości niejako z bocznego pola widzenia. Istnieją dalej próby nauczania pewnych rzeczy w ten sposób, iż podaje się je danym osobom w chwili, gdy zasypiają, gdy zatem ich świadomość jest „na wygaśnięciu“ a zachowanie się ich jest raczej bierne. Otóż i w tych wypadkach użycie wyrazu uczenia i uczenia się nie wydaje się zupełnie niewłaściwe.

Z momentem intencjonalności, który przez pewnych badaczy uważany jest za istotny dla uczenia się, pozostaje w kolizji pojęcie uczenia się „ubocznego“, polegającego na tym, iż ktoś uczy się czegoś „mimochodem“. Przy próbie utrwalenia sobie pewnej rzeczy, utrwalają się często inne, których przyswojenie sobie nie było zamierzone. Dzieje się to też w zakresie sprawności. Otóż według potocznego poczucia ten proces „ubocznego“ przyswojenia sobie można nazwać nauczeniem się.

Tak zatem jakkolwiek jest rzeczą łatwo zrozumiałą, iż dydaktyka dąży do ścisłego sprecyzowania pojęcia uczenia się i nienadawania mu zbyt obszernej treści, to z drugiej strony pozostaje faktem, iż zarówno w życiu potocznym, jak też w rozprawach wielu psychologów i biologów, stosuje się ten termin w znaczeniu bardzo szerokim. Z faktem tym musimy się liczyć i dlatego w naszych najbliższych wywodach będziemy operować tym rozszerzonym i nieco ogólnikowym jego znaczeniem. Jest to zresztą niezbędne, o ile jako fenomeny uczenia się mamy analizować te wszystkie zjawiska, które przez szereg psychologów zaliczane są do tej właśnie kategorii. Później dopiero zastanowimy się nad pytaniem, czy i jak należałoby zaradzić zbytnej ogólnikowości tego pojęcia.

Badania procesów uczenia się idą w dwóch kierunkach: ilościowym (formalnym) i jakościowym. Kierunek pierwszy bada głównie przebieg procesu uczenia się w zależności od czasu jego trwania. W rezultacie otrzymuje się tu różne krzywe uczenia się względnie ćwiczenia.

Kierunek drugi interesuje się bardziej mechanizmami, na których polega uczenie się, przy czym różni psychologowie różne mechanizmy wysuwają na pierwszy plan. Postąpimy wobec tego w ten sposób, iż przytoczymy i omówimy kolejno najważniejsze rodzaje uczenia się wymieniane przez różnych autorów a potem rozpatrzemy zachodzący między nimi stosunek.

Zacniemy teraz od badań dotyczących krzywych uczenia się i ćwiczenia.

2. Krzywe uczenia się i ćwiczenia.

Badając proces uczenia się możemy abstrahować od rodzaju działającego tam mechanizmu, a zwracać uwagę na jego produkt i stosunek ilościowy tego produktu do czasu trwania procesu uczenia się. Będzie to śledzenie procesu tego niejako od zewnątrz, co jednak może rzucić pewne światło na sposób działania mechanizmów warunkujących uczenie się. Zwłaszcza możliwe będzie w ten sposób orientowanie się co do „postępu” procesu uczenia się i ćwiczenia. Jakość, ilość i czasowy rozkład produkcji będą właśnie wskaźnikami tego postępu. Tak przy pisaniu na maszynie być nim może ilość liter pisanych w równych po sobie następujących odstępach czasu lub też zmniejszanie się błędów. Przy strzelaniu do tarczy zmniejszanie się oddalenia trafionego miejsca od jej środka, względnie zwiększająca się ilość ugodzeń w środek. Przy rzucie kulą miarą ewentualnego postępu może być dalekość rzutu. Przy biegu czas potrzebny do

przebycia pewnej przestrzeni. Przy sortowaniu czas i ilość pomyłek. Przy przepoławianiu odcinka dokładność podziału.

Sledząc przy pomocy tego rodzaju wskaźników postęp uczenia się w zależności od czasu, otrzymamy tzw. krzywe uczenia się. W literaturze psychologicznej częściej mówi się o krzywych ćwiczenia się niż o krzywych uczenia się. Pochodzi to stąd, iż tam dopiero, gdzie uczenie się przechodzi w ćwiczenie, a więc w nabieraniu wprawy, przebieg krzywej staje się bardziej uchwytny i charakterystyczny. W literaturze anglosaskiej terminy „krzywa uczenia się” i „krzywa ćwiczenia” bywają używane często zamiennie¹⁾.

Ponieważ w eksperymentalnych badaniach dotyczących krzywej uczenia się stosowano często tzw. test substytucji, przeto wyjaśnimy na tym miejscu jego zasadę. Częścią istotną tego testu jest „klucz”, który przyporządkowuje sobie dwa szeregi znaków, np. szereg figurek i szereg liter lub szereg liter i szereg cyfr, jak to widzimy poniżej:

Literze „a” jest przyporządkowana cyfra 7, literze „b” cyfra 3, literze „c” — 8 itd. Mając przed sobą ten klucz, osoba badana ma w szeregach liter umieszczo-

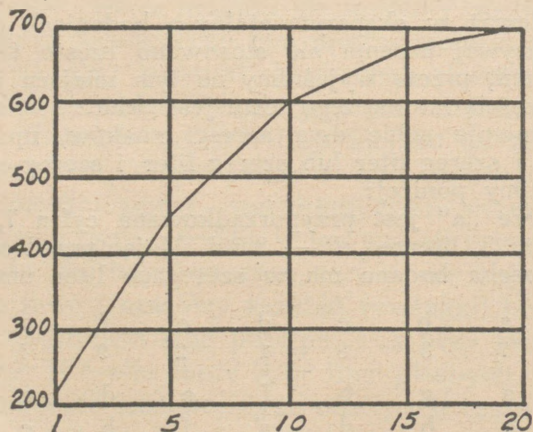
	a	b	c	d	e	f	g	
	7	3	8	1	2	9	4	
c	a	g	b	f	e	d	g	a
f	g	b	d	a	f	b	c	d
a	d	g	e	b	c	f	b	g
				itd.				

¹⁾ Tak P. Sandiford w swoim podręczniku psychologii wychowawczej mówi: „a practice curve or curve of learning” str. 210.

nych pod kluczem podpisywać pod każdą literę odpowiednią liczbę. W równych odstępach czasu odzywa się sygnał, a badany robi znak w miejscu, w którym właśnie podstawia. Umożliwia to śledzenie postępu.

Łatwo zorientować się, iż w procesie wykonywania tego testu wyróżnić można dwa kolejne odmienne stadia. W pierwszym osoba nie umie jeszcze klucza na pamięć i uczy się go w ten sposób, że przed podpisaniem cyfry pod daną literą rzuca okiem na klucz. Po pewnym czasie jednak to oglądanie się na klucz staje się zbyteczne i od tego momentu dopiero zaczyna się ćwiczenie doprowadzające do coraz większej wprawy w podpisywaniu cyfr pod odpowiednimi literami.

Przytoczmy teraz dla przykładu krzywą ćwiczenia w rozwiązywaniu testu substytucji podług Pyle'a¹⁾. (Ryc. 4).

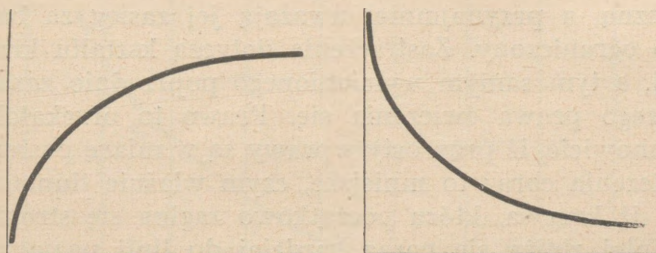


Ryc. 4. Test substytucji, 20 dni ćwiczenia po 25 minut dziennie.

³⁾ Porównaj: W. H. Pyle, *The Psychology of Learning*. Baltimore 1928, str. 23. — Krzywą ćwiczenia przy uczeniu się na maszynie podaje „Zarys psychologii” autora str. 384.

Krzywą tę otrzymano w ten sposób, iż na osi poziomej odznaczono kolejne dni ćwiczenia, a w kierunku pionowym ilość substytucji wykonanych w tych dniach w przeciągu 5 minut (przeciętnie).

Widzimy zatem, iż w miarę postępu ćwiczenia wy czyn (a tym samym wprawa) z początku zwiększa się szybko a potem coraz wolniej. Podobny rezultat wykazuje badanie ćwiczenia na wielu innych tere nach, dając krzywą zbliżoną do następującego ideal nego kształtu. (Ryc. 5, po lewej stronie).



Ryc. 5 Dwie formy krzywej ćwiczenia.

Szereg badaczy usiłował oznaczyć dokładniej równanie tej krzywej „idealnej” widząc w niej wyraz zasadniczego prawa ćwiczenia. Niektórzy uważają ją za krzywą logarytmiczną¹⁾. Jest rzeczą interesującą,

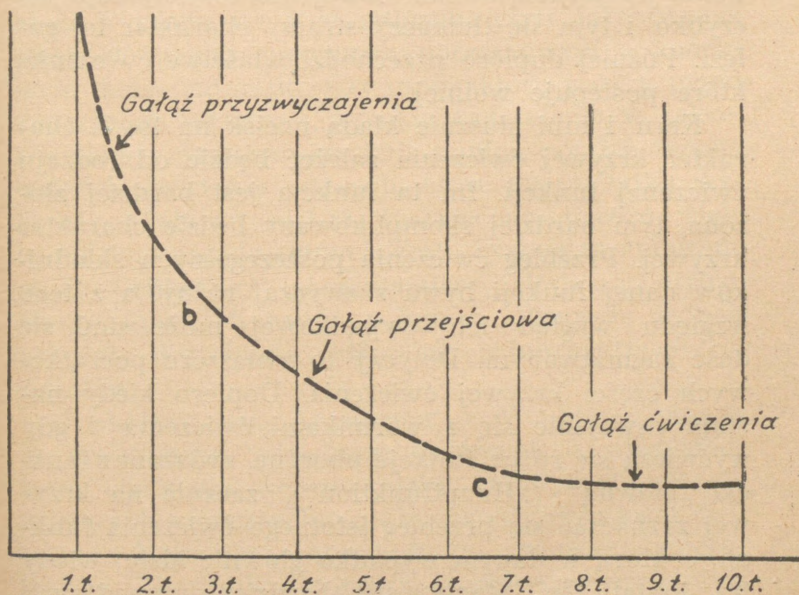
¹⁾ Inni określają ją jako krzywą wykładniczą. M. François podaje równanie tej krzywej w następującej formie: $y = a - b \cdot 10^{-\alpha x}$. Literatura dotycząca formy krzywej ćwiczenia jest bardzo obszerna. Przykładowo wymienimy tu tylko: L. Thurstone, *The Learning Function*. J. of Gen. Ps. III 1930; Heinis, *La loi de l'éducabilité* (Sprawozd. z V Międzynarodowej Konferencji Psychotechn. 1928); A. Chweczter, *Étude expérimentale de la courbe d'apprentissage*. Année Psychologique 1931; Heller-Kowarska i Marcel François, *Contribution à l'étude de l'apprentissage*. Année Psychologique 1929.

że ma ona wygląd zbliżony do krzywej wzrostu. Jeżeli przy wykreślaniu krzywej ćwiczenia będziemy odmierzać w kierunku pionowym czas lub ilość błędów, a więc wielkości, które przy ćwiczeniu z reguły opadają, to krzywa stanie się wklęsłą. Będzie to w zasadzie ta sama krzywa, co poprzednio, tylko w innym ułożeniu. (Ryc. 5 po prawej).

To, co powiedzieliśmy dotychczas o budowie krzywej ćwiczenia, nazwać by można poniekąd jej „kłasiczną“ teorią. Nie wszyscy jednak uznają tę teorię za słuszną, a przynajmniej uważają jej zasięg za bardzo ograniczony. Zastrzeżenia dotyczą kształtu krzywej, a tym samym wymienionego poprzednio zasadniczego prawa ćwiczenia się. Prawo to orzekałoby mianowicie, iż przyrosty wprawy są w miarę postępu ćwiczenia coraz to mniejsze, czym właśnie tłumaczy się, iż krzywa, która początkowo zagina się stromo, później zbliża się coraz bardziej do linii poziomej. Są autorzy, którzy przeczą, jakoby prawo to było słusznym dla wszystkich rodzajów ćwiczeń. Dla przykładu wymienimy Benno Kerna¹⁾. Autor ten w badaniach własnych oraz jego współpracowników konstatuje wypadki, w których przyrosty wprawy przy ćwiczeniu przez dłuższy jego okres nie opadają, lecz utrzymują się stale na tej samej wysokości. Poza tym autor ten twierdzi, iż w bardzo wielu wypadkach przebieg krzywej ćwiczenia nie jest tak prawidłowy i jednostajny, jak to wynikałoby z dawniejszych poglądów. Twierdzi on, iż krzywa ćwiczenia jest często nie jedną krzywą, lecz kombinacją

¹⁾ Benno Kern, Wirkungsformen der Uebung. Münster, 1930.

dwu a nawet więcej krzywych, przechodzących podczas ćwiczenia jedna w drugą. I tak, jak to unaocznia poniższy wykres, wyróżnia on w przebiegu krzywej ćwiczenia dwie zasadnicze gałęzie. (Ryc. 6).



Ryc. 6. Krzywa ćwiczenia podług Kerna.

Pierwszą określa jako „gałąź przyzwyczajenia”, a drugą jako gałąź właściwego ćwiczenia. Łączy je gałąź trzecia, będąca przejściem między tymi dwiema¹⁾. Gałąź przyzwyczajenia ma, jak widzimy, ostry spadek i przedstawia się jak wykres funkcji wy-

¹⁾ B. Kern, o. c. str. 370 i nast.

kładniczej, natomiast gałąź właściwego ćwiczenia wykazuje zgięcie bardziej łagodne i jest wykresem funkcji logarytmicznej. Gałąź pierwsza odpowiada oswojeniu się ćwiczącego z rodzajem funkcji i warunkami jej wykonywania. Oswojenie to dokonuje się szybko i tym się tłumaczy stromy charakter tej gałęzi. Później dopiero przechodzi właściwe ćwiczenie, które postępuje wolniej.

Kern i inni słusznie kładą nacisk na to, iż charakter krzywej ćwiczenia zależy będzie od rodzaju ćwiczonej funkcji. Im ta funkcja jest bardziej złożona, tym bardziej skomplikowany będzie charakter krzywej. Przebieg ćwiczenia poszczególnych składników danej funkcji bywa zazwyczaj różny, a z tego względu wygląd ich wypadkowej może stać się dość zagmatwanym. Dotyczy to zwłaszcza początkowych części krzywej ćwiczenia. Dopiero kiedy nastąpi oswojenie się z warunkami ćwiczenia i gdy wyćwiczą się różne funkcje uboczne, związane z funkcją „główną“ („Hauptfunktion“), zaczną na krzywej zaznaczać się przebieg istotnego ćwiczenia funkcji, o którą w danym wypadku głównie idzie; wtedy też kształt jej stanie się bardziej prawidłowy. W związku z tym pozostaje fakt, iż krzywe ćwiczenia różnych funkcji otrzymywane w różnych warunkach, mają w początkowych stadiach kształty odmienne, że jednak zaczynają zbliżać się do siebie wyglądem w dalszych stadiach ćwiczenia. Można oczywiście stać na stanowisku, iż te początkowe części krzywych nie są właściwie krzywymi ćwiczenia, lecz krzywymi uczenia się pojętego szerzej. W ten sposób zasada „podobieństwa krzywych ćwiczenia się bez

względem na rodzaj ćwiczonych funkcji mogłaby być salwowana.

Z kolei wysuwa się teraz zagadnienie stałości różnic indywidualnych, a mianowicie czy zachodzi jakaś korelacja pomiędzy rangą zajmowaną przed ćwiczeniem a rangą po jego odbyciu, czyli jaki istnieje stosunek między wyczynem początkowym a końcowym danej jednostki. Czy osoby które jeszcze przed ćwiczeniem wykazują wysokie uzdolnienie w zakresie danej czynności, zyskają mniej czy też więcej wskutek ćwiczenia od osób, które na początku wykazały zdolność niską? Poświęcono bardzo wiele badań tym zagadnieniom. Często bywają tu cytowane prace Gellhorna¹⁾, Argenlander²⁾, Pyle'a, Colvina, Margineanu³⁾, Kerna⁴⁾, i innych. Prace te jednak nie dały dotychczas całkowicie jednoznacznych rezultatów.

Niektórzy, jak Argelander i W. Stern, mówią o „niwelującym“ działaniu ćwiczenia. A więc skutkiem ćwiczenia następowałoby zmniejszenie różnic dzielących poszczególne osoby przed początkiem ćwiczenia. Natomiast inni autorzy, zwłaszcza amerykańscy (Thorndike) twierdzą, iż ćwiczenie ma wpływ różnicujący albo inaczej, że rozsianie wyników początkowych zwiększa się jeszcze pod wpływem ćwi-

¹⁾ Gellhorn E., Übungsfähigkeit und Übungsfestigkeit bei geistiger Arbeit. Leipzig 1920 (Beih. 23 Z. f. ang. Psych.).

²⁾ Argelander A., Beiträge zur Psychologie der Übung. Z. f.

³⁾ Margineanu N., Beiträge zur Psychologie der Übung. Z. f. ang. Psych. 39 (1931).

⁴⁾ l. c.

czenia¹⁾. Powyższa rozbieżność tłumaczy się częściowo odmiennym sposobem obliczania rezultatów ćwiczenia, a częściowo odmiennością funkcji badanych przez poszczególnych autorów. Niewątpliwie ważnym czynnikiem powodującym różnice poglądów w tej dziedzinie jest też różna długość procesu ćwiczenia stosowana przez różnych autorów. Płyne stąd częściowe wytłumaczenie różnicy poglądów dotyczących stałości rang podczas ćwiczenia. Ta stałość rang może być bowiem zjawiskiem pozornym. Występuje ona niekiedy przy początkowych próbach, gubi się jednak przy próbach dalszych, przy których występują wyraźne przesunięcia, by potem ewentualnie zaznaczyć się znowu przy dłuższym okresie ćwiczenia; jednak owe końcowe, stałe już rangi nie muszą pokrywać się z rangami początkowymi. W każdym razie jest rzeczą niewątpliwą i ważną dla praktyki, iż przy ćwiczeniu pewnych funkcji w razie odpowiednio długiego jego trwania rangi początkowe się zmieniają. W badaniach Pyle'a dokonanych na teście substytucji korelacja między początkowym a końcowym szeregiem rangowym wynosiła 0,554²⁾.

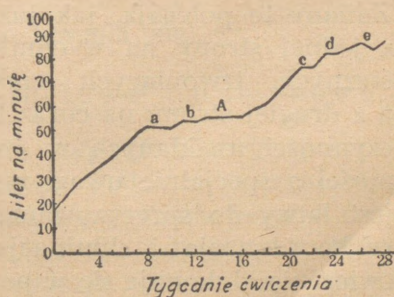
Formy krzywych ćwiczenia omawiane poprzednio przemawiają za istnieniem jego granic (przynajmniej we wielu przypadkach). Przyrost wprawy maleje,

¹⁾ E. L. Thorndike, *Psychologie der Erziehung* (przekład Bobertaga) Jena 1930, str. 151 i nast. Porównaj także: I. Błachowski, *Wyniki psychologii pedagogicznej*. Encykl. Wych. t. I, str. 375.

²⁾ Pyle, o. c. str. 257.

osiągając wreszcie po pewnym czasie praktycznie wartość zerową; inaczej mówiąc wyćwiczalność na danym terenie wyczerpuje się. Stąd zjawisko sztywności rekordów, których wydłużenie przekroczenie już się dokonać nie może (światowe rekordy w sporcie raz osiągnięte, bywają potem zazwyczaj już tylko „wyrównywane“). Fakt ten bywa tłumaczony strukturą ćwiczenia. Skoro polega ono głównie na koordynacji elementarnych czynności potrzebnych a eliminacji szkodliwych, to musi ono osiągnąć swój kres, gdy ta koordynacja i eliminacja się dokonała. Co się zaś tyczy samych czynności elementarnych, to co do nich przeważa pogląd, iż są one albo w ogóle niewyćwiczalne albo też wyćwiczalne w drobnym tylko stopniu. Tak na przykład szybkość kolejnych prostych ruchów („tapping“, punktowanie) jest raczej zależna od stopnia rozwoju ruchowego danej jednostki i jej konstytucji psychofizycznej, aniżeli od ćwiczenia.

Od definitywnego wyczerpania się wyćwiczalności odróżnia się tak zwany „zastój“, „plateau“. Objawia się on w ten sposób, iż krzywa ćwiczenia biegnie przez jakiś czas poziomo, może jednak podnieść się ponownie. Uwidacznia to poniższa rycina (7):



Ryc. 7. Krzywa ćwiczenia posiadająca jedno większe plateau przy A i kilka mniejszych przy a, b, c, d, e (według Bryana i Hartera).

Istnieją różne teorie tłumaczące takie „plateau“ i możliwość ich przewyciężenia¹⁾. Thorndike zwraca uwagę, iż plateau zjawia się często tam, gdzie ćwiczeniu nie towarzyszy wyraźny wysiłek polepszenia rezultatów, skoro te wydają się np. z punktu widzenia wymagań danego zawodu zupełnie wystarczające (np. szybkość pisania na maszynie, lub rachowania wymagana w danym biurze). Postęp ćwiczenia związany jest często z wypadnięciem ćwiczącego się na pewien nowy „chwyt“, na korzystniejszy sposób organizowania czynności; tak kiedy piszący na maszynie zamiast przyporządkowywać impulsy do uderzeń każdej widzianej literze z osobna, nauczy się reagować na całą grupę liter, stanowiących słowo czy też zdanie, jednym impulsem aktywizującym od razu całą serię ruchów.

Zewnętrzny przebieg ćwiczenia nie mówi nam o wewnętrznej strukturze procesu, jakkolwiek jest wyrazem pewnych dokonywujących się w nim zmian. Zmiany te polegają, jak już o tym była wzmianka, z jednej strony na wyeliminowaniu czynności zbędnych, trwoniących energię (np. współruchy), a z drugiej strony na coraz lepszym skoordynowaniu czynności uwikłanych w ćwiczeniu. Udział świadomości a specjalnie uwagi w przebiegu ćwiczenia nie jest łatwy do sprecyzowania. Mówiliśmy już o tym, że koordynacja i eliminacja, charakterystyczna dla ćwiczenia, dokonuje się w pewnych granicach „sama“

¹⁾ Jedni z pierwszych zajęli się tym zagadnieniem obszernej Bryan i Harter w rozprawie pt. *Studies in the Physiology and Psychology of the Telegraphic Language*. Psych. Rev. 1899.

na zasadzie „samosterowania“ (str. 137). Istnieją też niewątpliwie wypadki ćwiczenia „ubocznego“, w których samo ćwiczenie leży poza sferą intencji. Niemniej jednak świadomość nie jest pozbawiona z reguły pokaźnej roli zwłaszcza w pierwszych studiach ćwiczenia. Ona zapoczątkowuje koordynację czynności i kontroluje ich efekt. Uwagę ćwiczącego skierowuje ona przy tym często nie na samą ćwiczoną czynność, lecz raczej na przedmiot (cel) tej czynności. Ćwiczący się w strzelaniu ma podczas strzelania uwagę skoncentrowaną na środek tarczy a nie na samą czynność strzelania. W miarę postępów wprawy udział świadomości zmniejsza się, zwłaszcza przy czynnościach ruchowych (automatyzacja). Apel do świadomości wraca jednak, gdy podczas ćwiczenia wyłoni się jakaś większa trudność wymagająca poważniejszej zmiany w organizowaniu ćwiczonej czynności.

3. Formy uczenia się.

a) Uczenie się „pamięciowe“ („nawykowe“)

Przechodząc teraz do zapowiedzianego już poprzednio przeglądu różnych rodzajów uczenia się, zaczniemy od tzw. uczenia się pamięciowego. Nazwa ta wskazuje od razu na rodzaj dyspozycji, która ma być podstawą tego rodzaju uczenia się. Dyspozycją tą jest pamięć. A ponieważ zasadą działania pamięci są prawa kojarzenia, a zapamiętanie dokonuje się zasadniczo na podstawie tworzenia się kojarzeń, przeto ten rodzaj uczenia się bywa nazy-

wanywany także uczeniem się kojarzeniowym¹⁾. Mówiąc o uczeniu się pamięciowym, dawniej miało się na myśli przede wszystkim kojarzenie „wyobrażeń“. Obecnie zwraca się więcej uwagę na fakt, iż pamięć może wiązać z sobą, kojarzyć, nie tylko wyobrażenia, lecz także czynności i nastawienia. Kojarzenie takich elementów z wyobrażeniami i między sobą jest podstawą nawyków. Z tej racji uczenie się, o którym teraz mowa, bywa także niekiedy nazywane uczeniem się nawykowym.

Przejrzystą choć nieco sztuczną postać nadaje się temu rodzajowi uczenia się w badaniach eksperymentalnych dokonywanych często przy pomocy specjalnych przyrządów (mnemometrów), pozwalających na eksponowanie różnego rodzaju elementów przeznaczonych do zapamiętania w dowolnej kolejności i w dowolnych odstępach czasu. Obfite wyniki tych badań wymieniane są zazwyczaj w podręcznikach psychologii ogólnej w rozdziałach, dotyczących „pamięci“. Pozwoli to nam na krótkość, co wobec olbrzymiego materiału zebranego w specjalnych monografiach (Ebbinghaus i G. E. Müllera i innych)²⁾ jest rzeczą konieczną.

1) Idzie tu przede wszystkim o prawo kojarzenia przez styczność. Dokładniejsze sformułowanie tego prawa znaleźć można w każdym podręczniku psychologii ogólnej i dlatego nie będziemy go tu omawiali. O krytyce tego prawa będzie mowa później.

2) Hermann Ebbinghaus, *Über das Gedächtnis*. 1885. G. E. Müller, *Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit des Vorstellungsverlaufes*. I 1911; II 1917; III 1913. Zebranie głównych wyników badań nad pamięcią zawiera podręcznik psychologii J. Fröbesa (*Lehrbuch der experimentellen Psychologie*. I, II).

Przy eksperymentalnych metodach badania uczenia się pamięciowego postępuje się zazwyczaj w ten sposób, iż osobie badanej ekspozuje się pewną ilość elementów raz lub wielokrotnie, podając równocześnie instrukcję, ażeby badany skoncentrował na nie uwagę; często też żąda się wprost, aby usiłował je zapamiętać.

Zachowanie się uczącego może być przy tym bardziej bierne lub czynne. Postawa czynna polega z jednej strony na tym, iż koncentruje się uwagę na prezentowaną treść, a z drugiej na tym, iż przy kolejnych powtórzeniach usiłuje się odtwarzać samodzielnie z pamięci jak największą ilość fragmentów danego materiału a uzupełnia się spostrzeganiem jedynie luki pamięciowe. Mimochodem nadmieniamy, iż z wielu badań (Witaseka, Kacarowa, Gatesa)¹⁾ wynika większa skuteczność czynnego odtwarzania od samego tylko koncentrowania uwagi na treści memorowanej.

Ilość powtórzeń, względnie czas potrzebny do bezbłędnego odtworzenia materiału jest z jednej strony miarą jego trudności dla danej jednostki a z drugiej wskaźnikiem trafności danej szczegółowej taktyki zapamiętywania.

Potrzeba i skuteczność powtórzeń tłumaczona bywa w ten sposób, iż przez powtarzanie skojarzenia nie tylko tworzą się (do tego wystarczy jednorazowe zetknięcie), lecz się wzmacniają. W związku z tym mówi się o sile skojarzenia.

¹⁾ Porównaj: A Handbook of General Experimental Psychology ed. by C. Murchison. 1934, str. 530 i nast.

Powtarzanie kojarzy rzekomo coraz silniej części zapamiętanego materiału, co ułatwia jego reprodukcję. Pojęcie siły skojarzenia poddał krytyce K. Lewin w polemice z Achem¹⁾. Samo powtarzanie nie daje, jego zdaniem, pełnej gwarancji zespolenia dwu dowolnych elementów w ten sposób, ażeby zjawienie się w świadomości jednego z nich doprowadziło z konieczności do odnowy elementu drugiego. Zależy to od całkowitej sytuacji, w której dany element się zjawi. Ona może zadecydować, iż kojarzenie, nawet „bardzo silne“ nie doprowadza do spodziewanej reprodukcji. Mimo jednak tej słusznej krytyki jest faktem, iż powtarzanie, w określonych warunkach nauki, zwiększa prawdopodobieństwo reprodukcji w warunkach analogicznych.

Z wyników badań dotyczących uczenia się pamięciowego wymienimy tu tylko następujące:

Ilość powtórzeń potrzebna do zapamiętania pewnego materiału rośnie szybciej aniżeli jego rozmiar. A więc dla wyuczenia się tekstu trzy razy dłuższego ilość powtórzeń musi być ponad trzykrotnie większa. Według Foucault'a czas potrzebny do wyuczenia się jest proporcjonalny do kwadratu długości szeregu.

Zapamiętywanie obejmuje naprzód początek i koniec szeregu. Najwięcej błędów dotyczy środkowej jego części (Ebbinghaus, Bingham i inni)²⁾.

¹⁾ K. Lewin, *Das Problem der Willensmessung und das Grundgesetz der Assoziation*. Psychol. Forschg. I i II, 1922.

²⁾ Analogiczne zjawisko występuje zdaniem niektórych badaczy przy uczeniu się labiryntu przez zwierzęta.

W pewnych granicach rezultaty powtórzeń są tym lepsze im dłuższe są przerwy między nimi (24 powtórzeń rozłożone na 3 dni po 8 daje gorszy rezultat aniżeli na 4 dni po 6) (Jost). Prawo to ma praktyczne znaczenie dla techniki uczenia się¹⁾.

Wiele badań poświęcono zagadnieniu, jaki sposób uczenia się jest lepszy: uczenie się całościowe czy częściowe. Przy pierwszym uczący się przechodzi przy każdym powtórzeniu cały tekst od początku do końca, przy drugim uczy się oddzielnie poszczególnych fragmentów tekstu (na przykład poszczególnych strofek wiersza). W badaniach L. Steffens, prowadzonych zarówno na zgłoskach bez sensu jak na materiale sensowym, metoda całościowa okazała się wydajniejszą. Szereg badaczy (Larguier des Bancel, Pyle, Snyder i inni) doszedł do rezultatów zgodnych ze Steffens. Wyższość ta odnosi się zdaniem niektórych autorów zwłaszcza do trwałości zapamiętania; materiał przyswajany całościowo dłużej tkwi w pamięci (Meumann). Niektórzy badacze jednak uznają słuszność tezy o wyższości metody całościowej jedynie z pewnymi ograniczeniami. Tak Pentschew stwierdził, że u dzieci przy uczeniu się materiału bezsensowego metoda częściowa dawała lepsze rezultaty. Reed przeprowadził badania na studentach uniwersytetu,

¹⁾ Badania nad uczeniem się labiryntu u zwierząt i ludzi (Warden, Carr) wykazały istnienie tego prawa także przy tej formie uczenia się. Carr sądzi, iż przerwy między początkowymi próbami są bardziej skuteczne, aniżeli między późniejszymi. Według Cumminsa początkowe przerwy winny być krótsze, późniejsze dłuższe. (Handbook of Gen. itd. str. 521).

przy czym okazało się, że na 113 osobników jedynie 26 uzyskało lepsze rezultaty metodą całościową. W badaniach Winch'a wyższość jednej lub drugiej metody okazała się zależnością od rodzaju zapamiętywanego materiału (materiał krótki i niepowiązany opanowany był łatwiej metodą częściową).

Badania Pechsteina wychodzą poza ściślejszy teren uczenia się pamięciowego tam, gdzie dotyczą orientacji w labiryncie (u szczurów i ludzi). Labirynt składał się z czterech części, które mogły być opanowywane oddzielnie. Zarówno u zwierząt jak ludzi metoda uczenia się częściami okazała się lepszą¹⁾.

Wyniki nie są zatem jednobrzmiące. Uczenie się całościowe ma niewątpliwie tę dobrą stronę, że umożliwia powstanie szerszych powiązań i że unika tworzenia błędnych skojarzeń (np. końca strofki z jej początkiem, gdy ktoś jedną strofkę oddzielnie wielokrotnie raz po raz powtarza). Stąd zapewne w wielu wypadkach uczenie się całościowe może się okazać bardziej ekonomiczne od częściowego. Jest rzeczą ważną, iż wyższość metody całościowej ujawnia się często dopiero po przyzwyczajeniu się do niej. Ważne to jest u dzieci, które samoistnie wyrabiają sobie niekiedy metodę częściową zbytnio fragmentaryzującą materiał.

Rezultaty uczenia się zatracają się wskutek zapomnienia, które z początku dokonuje się szybko, a w odniesieniu do pozostającej reszty coraz powolniej. Ebbinghaus usiłował przebieg tego spadku ująć

¹⁾ Porównaj: A Handbook of Gen. Exp. Psych., str. 516 i nast.

w sposób ilościowy i skonstruować krzywą zapominania¹⁾).

Przebieg krzywej zapominania komplikuje się zjawiskiem tak zwanej „reminiscencji“ badanej przez Ballarda a później przez Huguenina, Williamsa i innych. Ballard kazał dzieciom uczyć się wierszy przez 15 minut i ustalał, co zapamiętały natychmiast. Następnie stwierdzał, co dzieci potrafiły odtworzyć z tekstu w różnych terminach późniejszych. Okazało się, że ilość reprodukowanych elementów do pewnego czasu nie malała, lecz rosła (dzieciom nie mówiono o tym, że po pierwszym odtworzeniu przyjdą dalsze). Dzieci sześciolatnie potrafiły odtworzyć największą ilość elementów po trzech dniach, dwunastoletnie po dwu, u 21-letnich nie było przyrostu. Prawdopodobnie zatem mamy tu do czynienia ze zjawiskiem, zależnym od wieku. Zjawisko to nie znalazło dotychczas należytego wytłumaczenia. Nie polega ono w każdym razie na zmęczeniu. Analogiczny fenomen obserwujemy przy różnych ćwiczeniach ruchowych (sportach), gdzie podniesienie rezultatu ćwiczenia zjawia się po pewnej przerwie.

Zanik rezultatów uczenia się bywa często następstwem nie zapomnienia, lecz wstęcznego zahamowania. Müller i Pilzecker przekonali się, że gdy odpytywano zapamiętywane szeregi po pewnej przerwie, wynik był gorszy wtedy, gdy przerwa ta wypełniona była pracą np. uczeniem się innych szeregów, niż gdy miała charakter wypoczynku. Jeżeli

¹⁾ Podaje ją między innymi Fröbes we wspomnianym podręczniku.

przerwa podzielona była na dwie części, z których jedna była wypełniona pracą a druga wolna, to wynik był gorszy, gdy praca zajmowała pierwszą część przerwy. Sam rodzaj pracy nie wpływał na stopień zahamowania. Obszerne badania kontrolne przeprowadził później E. S. Robinson a oprócz niego inni badacze śledzili to zagadnienie (Skaggs, Whitely). S. W. Webb śledził analogiczny problem przy uczeniu się labiryntów. Badania Robinsona nie potwierdziły tezy Müllera i Pilzeckera, jakoby przy podziale przerwy na czas wolny i pracę miała znaczenie kolejność obu tych faz, ale ten punkt wyników Robinsona bywa podawany w wątpliwość. Natomiast istotniejszymi zdają się być rezultaty, wykazujące, iż rodzaj interpolowanej pracy nie jest obojętny. Pokrewieństwo (lecz nie identyczność) pracy interpolowanej z pracą, po której następuje, zwiększa stopień zahamowania. Wielkość zahamowania zależy także od trudności interpolowanej pracy¹⁾.

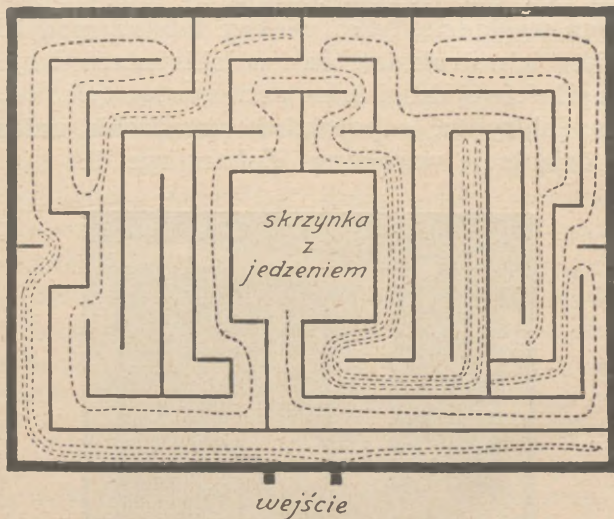
Ponieważ pojęcie odpoczynku ma charakter względny, a wolna od pracy przerwa musi z konieczności podczas czuwania być wypełniona jakąś chociażby „błądą“ czynnością, w szeregu badań wprowadzono jako ową przerwę sen, naturalny lub hipnotyczny (Jenkins i Dallenbach). Okazało się, iż po przerwie snem wypełnionej odtworzenie jest lepsze niż po przerwie wypełnionej czuwaniem.

b) Uczenie się przez próby i błędy

„Czyste“ pamięciowe uczenie się jest niewątpliwie procesem szlucznym, dokonującym się w specjalnych

¹⁾ Porównaj: Handbook of Gen. itd., str. 534 i nast. oraz Wheeler i Perkins o. c., str. 316 i 317.

warunkach eksperymentu, czy też (niekiedy) uczenia się szkolnego. Skoro szukamy „naturalnych” form uczenia się, w których dokonuje się ono w życiu potocznym, w trakcie przystosowania się do warunków otoczenia u człowieka i u zwierzęcia, to jako taka najważniejsza forma wysuwa się ta, która



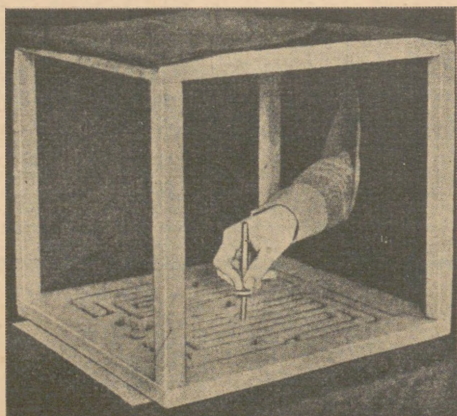
Ryc. 8 Plan labiryntu. Linia kreskowana oznacza drogę szczura w 4 próbie (według Woodwortha).

bywa nazywana metodą prób i błędów (metoda próbowania na oślep). Usiłując wydzielić to, co przy tym sposobie uczenia się jest istotne, skonstruowano cały szereg specjalnych urządzeń. Najczęstszym takim urządzeniem, stosowanym zwłaszcza przy badaniu uczenia się zwierząt, jest tzw. labirynt. Przykład budowy labiryntu podaje poniższa rycina (8):

Do miejsca zawierającego pożywienie prowadzi

droga kręta posiadająca liczne odgałęzienia kończące się ślepo.

Istnieją liczne odmiany labiryntów różniące się stopniem zawłoścí drogi oraz innymi szczegółami budowy¹⁾. Oprócz labiryntów wklęsłych istnieją wypukłe, obok dwuwymiarowych, trójwymiarowe. Dla badań nad człowiekiem stosuje się labirynty o podobnym wyglądzie, tylko większe lub też modyfikuje się nieco ich strukturę. Tak w labiryntach z rylcem szuka właściwej drogi ręka, przesuwając rylce wzdłuż rowów labiryntu; odpowiednie urządzenie uniemożliwia orientację wzrokową. Zobacz ryc. 9:



Ryc. 9. Labirynt z rylcem (według katalogu Stoeltinga).

¹⁾ Opisy różnych rodzajów labiryntów i klatek eksperymentalnych znaleźć można w: F. L. Goodenough, *Developmental Psychology*. New York 1934, str. 369 i nast. — M. F. Washburn, *The Animal Mind*. New York 1930

Klasycznym obiektem badań labiryntowych są jednak zwierzęta, zwłaszcza białe szczury.

Zwierzę, które biegnie po labiryncie, nie może z góry przewidzieć, jaka droga doprowadzi je najszybciej do celu. Jest ono nieuchronnie narażone na to, iż w początkowych biegach wejdzie nieraz w ślepą uliczkę, z której będzie musiało wracać. Obserwacja wykazuje jednak, iż po pewnym czasie zwierzę „uczy się” chodzić po labiryncie, tzn. iż coraz rzadziej wchodzi w ślepe uliczki. Ostatecznie nawet przy labiryntach dość skomplikowanych zwierzęta potrafią nauczyć się zdążać do celu najkrótszą drogą.

Analogiczny charakter mają próby uczenia się przeprowadzane za wzorem Thorndike'a na zwierzętach (zwłaszcza kotach) w klatkach eksperymentalnych. Zwierzę zamknięte w klatce próbuje wydostać się z niej, a stać się to może przez wprawienie w ruch pewnego mechanizmu, który zwierzęciu jest nieznan. Wobec tego nie potrafi ono od razu zastosować właściwego sposobu oswobodzenia się, lecz wykonuje różne „bezladne” próby, które po dłuższych usiłowaniach, połączonych z popełnianiem nieuniknionych błędów, prowadzą je ostatecznie do nauczenia się właściwego sposobu postępowania.

Ponieważ, jak widzieliśmy, zarówno szczur w labiryncie, jak też kot w klatce Thorndike'a, nie mogą zacząć się uczyć inaczej, jak przez wykonywanie pewnych prób na oślep, stąd też sposób uczenia się, z którym się tu spotykamy, bywa określany jako metoda uczenia się „przez próby i błędy” (trial and error).

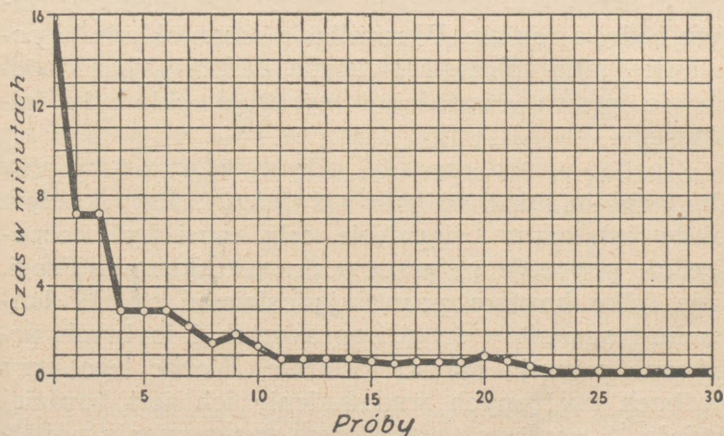
Ten sposób rozwiązywania trudności spotykamy

w różnych sytuacjach u dzieci a nierzadko także u ludzi dorosłych tam, gdzie rozwiązanie rozumowe łatwo się nie narzuca. Istnieje też prawdopodobnie typ osób, skłonnych do posługiwania się tą właśnie metodą¹⁾.

Przy wyuczaniu się labiryntu czy klatki powyższą metodą można odróżnić właściwie dwa momenty: pierwszy to każdorazowe przebieganie labiryntu, będące wyrazem pewnego rodzaju „szukania“, „próbowania“, a drugi to „ćwiczenie się“ w tym szukaniu, polegające na tym, iż ilość błędów staje się coraz mniejsza a przez to także skraca się czas próby. Psychologów zainteresował i skłaniał do badań dotychczas głównie ten drugi moment. Śledzono nie sam proces szukania lecz przebieg jego „doskonalenia się“ a właściwie skracania. Krzywe uczenia się w labiryncie otrzymywano w ten sposób, iż na osi poziomej odmierzano liczby odpowiadające kolejnym próbom (względnie dniom próby), a w kierunku pionowym czasy potrzebne do ich odbycia, względnie ilości błędów. Otrzymane na tej drodze krzywe wykazują kształt zbliżony do krzywych „ćwiczenia“, z którymi już zapoznaliśmy się poprzednio (porównaj str. 181). Przytaczamy poniżej przykład takiej krzywej (Ryc. 10). Chodziło teraz o wytłumaczenie mechanizmu tego uczenia się. Posiada ono pewne pokrewieństwo z ćwiczeniem o typie poprzednio przez nas analizowanym, na co wskazuje także kształt krzywej; i tu chodzi bowiem o eliminację czynności zbytecz-

¹⁾ W. Dériaz, Deux types d'intelligence. Archives de Psychologie XXIII, 1930.

nych a skoordynowanie potrzebnych. Gra tu dalej, podobnie jak przy ćwiczeniu, dużą rolę pamięć. Wszak idzie o to, aby skojarzone ze sobą zostały we właściwej kolejności wszystkie częściowe drogi wiodące od wejścia do wyjścia (z pominięciem dróg ślepych). Wobec niewątpliwego udziału pamięci próbowano tu stosować zasady tłumaczenia analogiczne do tych, przy pomocy których dawniej tłumaczono



Ryc. 10. Krzywa uczenia się szczurów w labiryncie (według Watsona).

uczenie się na pamięć. Spotkaliśmy się już przy jego omawianiu z (rzekomym) prawem, iż częste powtarzanie skojarzeń zwiększa ich siłę i podnosi szanse reprodukcji ich członków. Inaczej wyrazić by je można tak, że im częściej jakiś element (sam lub w połączeniu z innymi) występuje w świadomości, tym większe ma później szanse reprodukcji. Jest to tak zwane prawo częstości albo prawo ćwiczenia.

Zdawało się, że właśnie owym prawem częstości można będzie wyjaśnić uczenie się szczura w labiryncie. Rozumowano przy tym w ten sposób: Przy ponawianiu prób biegania po labiryncie poprawne składniki drogi częściej muszą występować niż składniki fałszywe. Przyjmując bowiem, iż każdorazowo, mimo pewnych błędzeń, zwierzę dociera do celu, poprawne składniki drogi muszą się zjawić. Natomiast składniki błędne nie muszą wystąpić, raz zatem będą, a raz nie. W rezultacie zatem składniki poprawne, jako najczęściej obecne, utrwala się na podstawie prawa częstości i wyrugują składniki fałszywe.

Oprócz prawa częstości odwoływano się tu przy tłumaczeniu także do prawa świeżości. Przy każdym biegu ostateczne osiągnięcie celu musi być bezpośrednio poprzedzone przez poprawne składniki drogi. One tylko bowiem pozwalają osiągnąć cel. W łańcuchu fragmentów drogi, poprawnych i mylnych, poprawne zajmują miejsce ostatnie. Wobec tego przy próbach następnych wspomnienie ich jest bardziej świeże. A ponieważ najświeższe wspomnienia najłatwiej się odtwarzają, stąd przewaga poprawnych składników drogi nad niepoprawnymi¹⁾.

¹⁾ Wśród bardzo wielu teorii, którymi próbowano tłumaczyć uczenie się w sytuacjach, podobnych do tej, w której znajduje się szczur w labiryncie, zasługuje na osobną wzmiankę teoria Hobhouse'a. Mimo pewnej niejasności sformułowania teoria ta zdaje się dotyczyć pewnego momentu istotnego, jakkolwiek nie wyczerpującego całości zagadnienia. Twierdzi ona, iż każde konieczne cofnięcie się w przebiegu dokonywanej czynności, czyli wykonanie jej jak gdyby w odwrotnym kierunku (bieg w ślepa

Gruntowną krytykę tej teorii przeprowadził z jednej strony Thorndike, z drugiej strony psychologowie należący do tzw. kierunku postaci.

W bardzo obszernych i dokładnych badaniach Thorndike starał się udowodnić, że samo mechaniczne powtarzanie bez udziału innych czynników nie prowadzi do uczenia się. W ten sposób Thorndike zaatakował prawo częstości a pośrednio także tradycyjne prawa kojarzenia. Uważało się dawniej za rzecz nie podlegającą dyskusji, iż kiedy jakieś A i B zetkną się w świadomości, to już sam fakt zetknięcia bez współudziału innych momentów musi owo A i B spoić ze sobą w węzeł skojarzeniowy, na podstawie którego późniejsze zjawienie się A prowadzić będzie do reprodukcji B. Thorndike stara się udowodnić, że tak nie jest.

Z licznych podanych przez niego dowodów eksperymentalnych wymienimy tu przykładowo tylko niektóre¹⁾.

aleję i cofnięcie się z niej) hamuje jej utrwalenie się, a przeciwnie swobodne przejście danej czynności w inną, prowadzącą do jakiegoś rezultatu, jest jak gdyby jej potwierdzeniem i przez to przyczynia się do jej utrwalenia w pamięci. Jest to więc teoria „potwierdzenia i zahamowania” (confirmation and inhibition). Porównaj S. T. Hobhouse, *Mind in Evolution*. London 1926, str. 114 i nast. — Podobną teorię rozwija Carr. Zachodzi pewne podobieństwo między tą teorią a „prawem efektu” Thorndike’a, o którym później będzie mowa. Nie są to jednak ujęcia identyczne.

¹⁾ Eksperymenty Thorndike’a, o których obecnie będzie mowa, podane są w jego dziełach: *The Fundamentals of Learning*. New York 1932; *Human Learning*. New York 1931; *An Experimental Study of Rewards*. New York 1933.

I tak Thorndike odczytuje osobom badanym wielokrotnie tekst, złożony z szeregu zdań, z których żadne nie pozostaje w jakimś sensownym połączeniu ze zdaniem następnym. Osoby badane prosi się, ażeby uważnie przysłuchiwały się odczytywanemu tekstowi, nie robiąc jednak specjalnych wysiłków w kierunku zapamiętania. Po odpowiedniej ilości przeczytań następuje egzamin, polegający na tym, iż eksperymentator wymawia poszczególne słowa z czytanego tekstu, pytając, jakie słowo następowało bezpośrednio po nim. Okazuje się, iż egzamin wypada dodatnio, o ile idzie o słowa znajdujące się na początku lub też w środku zdań. Natomiast wypada on ujemnie w odniesieniu do słów końcowych. Usłyszawszy końcowe słowo jednego zdania, osoba badana nie może sobie przypomnieć, jakie było pierwsze słowo zdania następnego. Otóż, mówi Thorndike, jeżeli dostateczną podstawą skojarzenia byłoby zetknięcie w czasie, to nie ma powodu, dla którego końcowe słowo jednego zdania nie miałoby przypominać początkowego słowa zdania bezpośrednio po nim następującego, tak samo jak przypominają się nawzajem słowa tego samego zdania.

Inny eksperyment: osobom badanym zapowiada się, iż będzie się im dyktowało pary złożone ze słowa i z pewnej liczby i prosi się je, ażeby przysłuchiwały się uważnie odczytywaniu tych par. Eksperymentator odczytuje teraz ciągle na przemian słowo — liczbę, potem znowu inne słowo, inną liczbę itd., nie robiąc jednak przy odczytywaniu tego szeregu jakichś przerw między poszczególnymi parami. Wreszcie po pewnej ilości przeczytań następuje egzamin dwoja-

kiego rodzaju. Raz wymienia się słowa, żądając podania przynależnej liczby, a raz podaje się liczby i żąda się wymienienia słowa z pary bezpośrednio następującej. Otóż okazuje się, iż żądanie pierwsze może być spełnione, drugie natomiast nie. Jeżeliby, mówi teraz Thorndike, podstawą skojarzenia było samo zetknięcie czasowe, to nie ma powodu, dla którego w powyższym eksperymencie słowa przypominałyby następujące po nich liczby, a liczby nie potrafiłyby przypomnieć następujących po nich wyrazów. Łatwo jednak wytłumaczyć zjawisko, z którym spotykamy się w tym i w poprzednim eksperymencie, skoro przyjmiemy, iż kojarzymy ze sobą tylko te elementy, które traktujemy jako w pewien sposób przynależne do siebie nawzajem (belonging). Nie widzimy przynależności pomiędzy końcem jednego zdania, a początkiem drugiego, nie traktujemy jako przynależnych liczby z jednej pary i słowa z pary następnej i z tej racji nie przychodzi między nimi do skojarzenia.

Bezskuteczność samego powtarzania wykazuje Thorndike przy pomocy eksperymentu, który nazywa „powtórzeniem sytuacji“. Sens i technikę eksperymentu najlepiej wyjaśni przykład. Autor każe osobom badanym rysować przy zamkniętych oczach odcinki o danych długościach. Jest tych długości kilka, powracają one jednak ciągle w przypadkowym porządku. Ponieważ osoba badana ma oczy zamknięte, nie może kontrolować swoich wy czynów, a także i sam eksperymentator nie wypowiada od siebie o nich badanemu żadnej oceny. Po wykonaniu pewnej ilości prób okazuje się, że, jakkol-

wiek długość narysowanych odcinków, usiłujących odtworzyć żadaną wielkość, zmienia się od wyczynu do wyczynu, to przecież pewne długości zjawiają się częściej, niż inne. Otóż, twierdzi Thorndike, jeżeli prawo częstości jest prawdziwe, powinny by owe reakcje, powtarzające się najczęściej, rugować reakcje rzadsze tak, że przy dalszym kontynuowaniu powinny one jeszcze zwiększyć swoją częstość i wyrugować całkowicie reakcje rzadsze. Tymczasem eksperyment wykazuje, że reakcje, które były najczęstsze, dajmy na to w próbach od 11 do 40, nie pozostają najczęstszymi w próbach od 71 do 100. Tak zatem eksperyment świadczy przeciwko prawu częstości.

Skoro Thorndike odrzuca tłumaczenie uczenia się szczurów w labiryncie i kotów w klatce na podstawie prawa częstości, a jest rzeczą jasną, iż prawo świeżości mogłoby być traktowane jedynie jako źródło pomocnicze, to nasuwa się pytanie, w jaki sposób on sam tłumaczy w tym wypadku proces uczenia się.

Wiemy już, że Thorndike nie wierzy w skuteczność mechanicznego kontaktu dwóch elementów w świadomości jako wystarczającej podstawy kojarzenia. Elementy, które mają się skojarzyć, muszą jakoś „przynależać do siebie”. Jest to warunek wyuczenia się nieodzowny, ale w praktyce z reguły nie wystarczający. Uczenie się na tej jedynie podstawie dokonuje się, jak z badań tego autora wynika, w tempie bardzo powolnym, wolniej aniżeli nauczanie się zwykle faktycznie dochodzi do skutku. Otóż, zdaniem Thorndike’a, głównym i podstawowym prawem, na którym opiera się proces uczenia się w powyższych wypadkach, jest prawo efektu. Prawo

to orzeka, że wśród wielu możliwych odpowiedzi na pewną sytuację utrwała się ta, której towarzyszy, lub po której następuje stan zadowolenia (satisfying state of affairs): „Jeżeli utworzy się mogąca ulec zmianie koneksja¹⁾ pomiędzy sytuacją i odpowiedzią, a pewnej odpowiedzi towarzyszy albo następuje po niej zadawalający stan rzeczy, to siła takiej koneksji ulega wzmocnieniu“²⁾. Odwrotnie występujące w analogicznych warunkach niezadowolenie prowadzi do osłabienia siły koneksji. Thorndike zaznacza jednak, iż działanie stanów ujemnych jako sprężyn uczenia się jest słabsze, aniżeli działanie satysfakcji. Dla szczura w labiryncie jest otrzymanie pożywienia takim właśnie „zadawalającym stanem rzeczy“.

Thorndike zdaje sobie sprawę z tego, iż wprowadzenie przezeń tego prawa do mechanizmów uczenia się musi natrafić na sprzeczny. Oczywiście w pewnej formie działanie przyjemności i nieprzyjemności jako motywów zapamiętania jest rzeczą znaną od dawna i nie podawaną przez nikogo w wątpliwość. Skoro po jakimś A nastąpiło B, które spowodowało jakąś przyjemność lub też nieprzyjemność, to zgodnie z prawami kojarzenia należy się spodziewać, iż kiedy później zjawi się A, to wtedy odnowi się B wraz z przypomnieniem następstw, jakie mu wtedy towarzyszyły. Wobec tego jasną będzie sprawa reakcji danego osobnika. Jeżeli B łączy się we wspomnieniu z następstwem przyjemnym, osobnik będzie się zatrzymywał przy owym B, natomiast będzie je tłumił, skoro B łączyło się z wspomnieniem nieprzyjemnym, co

¹⁾ Co do pojęcia „koneksji“ porównaj str. 36 tej książki.

²⁾ Thorndike, *The Fundamentals of Learning*, str. 176.

w pierwszym wypadku doprowadzi do wzmocnienia a w drugim do osłabienia związku A z B. W tym tłumaczeniu przyjmuje się jednak, iż czynnikiem decydującym przy wzmocnieniu połączenia A z B jest przypominanie sobie konsekwencji owego B z chwilą, gdy zjawi się A. Do takiego mechanizmu sprowadza prawo efektu Hollingworth¹⁾. Otóż Thorndike stara się najprzód eksperymentalnie udowodnić, iż prawo efektu jest w ogóle czynne, następnie zaś również na drodze eksperymentalnej usiłuje wykazać, że jest ono czynne także i w tych wypadkach, w których opisany poprzednio mechanizm przypominania sobie następstw nie wchodzi w grę.

Zacznijmy od przykładu eksperymentu, mającego wykazać, że prawo efektu jest czynne w procesach uczenia się. Osobie badanej pokazywano wielokrotnie w kolejności przypadkowej szereg odcinków o różnej długości. Miała ona po każdej ekspozycji odcinka podać jego przypuszczalną długość, przy czym wolno jej było patrzeć równocześnie na pewien stale przed nią umieszczony odcinek o znanej długości (10 cm.). Badający notował podaną ocenę, nie wypowiadał jednak przy tym od siebie żadnej opinii. Okazało się, iż, pomimo wielokrotnego eksponowania tych samych odcinków, oceny osoby badanej nie ulegały polepszeniu. Zmieniono teraz warunki eksperymentu. Po każdej ocenie badanego eksperymentator podawał do jego wiadomości, czy ocena była trafna czy też nie, nie mówiąc jednak w razie popełnienia błędu, jak duży to był błąd i w którym idący kie-

¹⁾ Porównaj: Thorndike, *The Fundamentals of Learning*, str. 478 i nast.

runku. Otóż okazało się, że w tych warunkach, kiedy mianowicie badanego za trafną ocenę spotykało „uznanie“, a za fałszywą „upomnienie“, nastąpiło wyraźne polepszanie ocen odcinków. Jest to dowód działania prawa efektu.

Thorndike stara się jednak nie tylko wykazać, iż prawo efektu ma moc działania, lecz że działa ono bez wspomnianego już poprzednio przypominania sobie następstwa danej koneksji. Celem dowodu Thorndike przeprowadza znowu długi szereg eksperymentów, których zasadę uprzytomni następujący przykład: Osobie badanej okazuje się kartki papieru, zawierające po cztery odcinki, przy czym badany ma rozstrzygnąć, który z nich jest najdłuższy. Po każdej ocenie eksperymentator mówi badanemu, czy ocena jego była trafna. Różnica długości jest jednak tak mała, iż faktycznie nie wystarcza do poprawnej oceny. Osoba badana musi więc właściwie zgadywać. Ale na karcie są zawsze pewne znaki, po których można by się zorientować, który odcinek jest naprawdę najdłuższy, gdyby się posiadało klucz do owych znaków. I tak na kartach, na których jeden odcinek jest przecięty dwoma białymi kreskami, najdłuższy jest odcinek drugi. Na kartach z plamką najdłuższy jest pierwszy odcinek. Na kartach, na których jeden odcinek jest grubszy, najdłuższy jest odcinek trzeci. Jednakowoż osoba badana nie wie o tym kluczu. Otóż okazuje się, iż mimo że, jak wspomnieliśmy, różnice długości odcinków są praktycznie niedostrzegalne, szereg osób uczy się po pewnej ilości prób ocenić trafnie stosunek ich długości. Widocznie osoby te opierają się przy ocenie na owych dyskre-

nych znaczkach. Zapytane jednak, czy zauważyły one jakiś związek pomiędzy długością odcinków a tymi znaczkami, przeczą stanowczo jakoby tak było (pewne osoby domyślają się przecież zachodzących tu związków). Otóż jeżeli jakaś osoba nauczyła się przy pomocy tych znaczków trafnie oceniać długość, a nie zdawała sobie sprawy zupełnie z ich znaczenia, to jest rzeczą wykluczoną, ażeby robiła z nich przy uczeniu się użytek przypominając sobie, iż spotkało ją uznanie wtedy, gdy za najdłuższy uznała odcinek pierwszy na kartach zawierających plankę itd. Tak zatem uczenie dokonywało się tu na podstawie prawa efektu bez udziału przypominania sobie nagrody przy trafnej reakcji.

Że świadome przypomnienie, wewnętrzne odtwarzanie poprzednich doświadczeń, nie jest niezbędnym czynnikiem przy wpływie nagrody i kary na uczenie się, tego, zdaniem Thorndike'a, dowodzi jeszcze następująca okoliczność. W eksperymencie, w którym osoba badana wiąże z usłyszanymi słowami pewne liczby, nagroda (pochwała) wzmacnia, jak się okazuje, nie tylko koneksję nagrodzoną, lecz także koneksje sąsiednie i to wtedy nawet, kiedy polegały one na skojarzeniach fałszywych i wobec tego uległy ocenie ujemnej ze strony eksperymentatora. A więc jeżeli osoba badana powiedziała trafnie „krzesło : 4“ (za co spotkało ją uznanie) a bezpośrednio przedtem fałszywie „ziemia : 3“, to wzmocnieniu ulega, jak to się ujawnia przy dalszych próbach, nie tylko połączenie trafne, ale także sąsiadujące z nim bezpośrednio połączenie fałszywe. Otóż, mówi Thorndike, jeżeli w odniesieniu do połączenia trafnego upierać by się

można przy twierdzeniu, że wzmocnienie polega tu na przypominaniu sobie związanego z nim uznania, to jest rzeczą niemożliwą wytłumaczyć tym samym czynnikiem równocześnie wzmocnienie połączenia fałszywego, które przecież nie spotkało się z uznaniem.

Nie możemy na tym miejscu wchodzić w szczegółową analizę prawa efektu Thorndike'a, zaznamy tylko, że mimo tak obfitej argumentacji wywody jego nie zdołały przekonać wszystkich. Wielu autorów stara się tłumaczyć uczenie się bez powoływania się na to prawo. Z głosów krytycznych, oprócz wspomnianej już powyżej polemiki z Hollingworthem, warto będzie może wspomnieć jeszcze krytykę C. Tolmana. Autor ten widzi dowód, iż prawo Thorndike'a nie jest słuszne, w zjawisku tzw. utajonego uczenia się. Jeżeli np. pozwolimy zwierzęciu chodzić po labiryncie, nie nagradzając go za dojście do celu właściwą drogą, lecz pozwalając mu chodzić, jak ono samo zechce i gdy później dopiero zaczniemy nagradzać zwierzę za dobrą drogę, to okaże się, iż ono nauczy się tej drogi bardzo szybko, o wiele prędzej, aniżeli gdyby nie było poprzednich prób pozbawionych nagrody. Tak zatem i podczas owych prób nienagrodzonych musiało dokonywać się już w pewnym stopniu uczenie się, zwane właśnie uczeniem utajonym. Ono to ma służyć jako dowód, że zwierzę może uczyć się także bez współudziału czynnika nagradzania¹⁾. Niemniej jednak argumentacja

¹⁾ Edward C. Tolman, *Purposive Behavior in Animals and Men*. The Century Co. New York 1932, str. 343 i nast.

Thorndike'a jest tak poważna, iż do ostatecznego wyklarowania sprawy prawo efektu nie może być pomijane wśród praw uczenia się.

c) **Uczenie się sensoryczne. Odruchy warunkowe**

Badania i teorie Pawłowa (a także Bechterewa) dotyczące tak zwanych odruchów warunkowych zrobiły aktualnym zagadnienie innego jeszcze mechanizmu uczenia się, zwanego przez niektórych badaczy uczeniem się sensorycznym (w przeciwieństwie do ruchowego)¹⁾, gdyż dokonuje się tu związanie pewnej naturalnej reakcji organizmu z bodźcami zmysłowymi, które dawniej jej nie wywoływały. Odruch warunkowy przeciwstawia Pawłow i jego szkoła tzw. odruchowi bezwarunkowemu, czyli absolutnemu²⁾. Odruch absolutny jest to ów zwykły odruch, którego pojęciem operowała już dawniej fizjologia i psychologia. Skoro po włożeniu psu do pyska pokarmu, względnie po pokazaniu pokarmu z pewnego oddalenia, jego gruczoły ślinowe zaczną wydzielać ślinę, to będziemy mieli do czynienia ze zwykłym odruchem, który Pawłow nazywa absolutnym czy też bez-

¹⁾ Tym terminem posługują się między innymi Szuman i Skowron, o. c. str. 282. Oprócz uczenia się motorycznego i sensorycznego odróżniają niektórzy autorzy uczenie się sensorimotoryczne (F. N. Freeman). Ponieważ pojęcia te bywają jednak ze sobą mieszane, nie będziemy się nimi szerzej posługiwać.

²⁾ Porównaj: I. P. Pawłow, *Lekcji o rabotie balszich pałuszarij gaławnowo mozga*. Moskwa-Leningrad 1927 (wyd. II). Istnieje polski przekład z roku 1938.

warunkowym. Gdy teraz równocześnie z podawaniem pokarmu odzywać się będzie ton piszczałki lub też zapalać się lampka elektryczna, to po pewnym czasie już samo odezwanie się tonu, względnie zaświecenie lampki wystarczy, ażeby zaczęła wydzielać się ślina, chociaż pies pokarmu nie otrzymał. Ślinienie występujące w tym drugim wypadku nie jest więc już odruchem bezwzględnym, lecz pewnym zjawiskiem wtórnym. Pawłow nazywa je odruchem warunkowym.

Skoro wychowanie najogólniej pojęte polega na zmianie naturalnej reakcji pod wpływem pewnych doświadczeń, to odruch warunkowy Pawłowa, który jest właśnie taką modyfikacją zachowania się pierwotnego, uznać trzeba za fenomen wychowawczy. Natomiast powstać mogą wątpliwości, czy i w jakim znaczeniu widzieć w nim można zjawisko uczenia się, jeżeli termin ten weźmiemy w znaczeniu nieco węższym. Sprawy tej jednak nie będziemy roztrząsali na tym miejscu, a wrócimy do niej później. Tu w każdym razie musimy zaznaczyć, iż przedstawiciele teorii Pawłowa tłumaczą na zasadzie odruchów warunkowych szereg zjawisk bardziej skomplikowanych, zbliżających się do tego, co zwykliśmy uważać za produkt uczenia się w potocznym ujęciu tego terminu.

Nie możemy ich wszystkich omawiać na tym miejscu. Dla przykładu wymienimy zjawisko „odróżnicowywania“ bodźców. Jeżeli utworzony został odruch warunkowy $A \rightarrow B$, to znaczy bodziec warunkowy A uzyskał zdolność wywoływania reakcji B, to wtedy, jak się okazuje, także różne bodźce pokrewne

A_1 A_2 A_3 itd. wywoływać będą tę samą reakcję B. Jest to tzw. prawo generalizacji. Skoro jednak przy dalszych próbach wzmacniać¹⁾ będziemy jedynie odruch $A \rightarrow B$, a nie będziemy wzmacniali odruchów $A_1 \rightarrow B$, $A_3 \rightarrow B$, $A_2 \rightarrow B$ itd., to nastąpi odróżnicowanie bodźców A_1 A_2 A_3 itd. od bodźca A; to znaczy po pewnym czasie już tylko bodziec A będzie dawał reakcję B. W ten sposób, jak widzimy, odruch warunkowy nabiera pewnej czułości, precyzyjności; podlega zatem procesowi dalszego „uczenia się” czy też ćwiczenia.

Ważnym dalej jest tworzenie się odruchów warunkowych „wyższego rzędu”, które polegają na tym, iż gdy jakiś obojętny bodziec M, który sam dla siebie nie dawał reakcji B, stykać się będzie czasowo z bodźcem warunkowym A, który daje tę reakcję, to w pewnych warunkach zdolność wywoływania B przechodzi na M. Powstanie w ten sposób odruch warunkowy „drugiego rzędu”. Przez analogiczny proces utworzyć się może z odruchu drugiego rzędu odruch rzędu trzeciego itd. Zachodzi tu według Pawłowa różnica między zwierzęciem a człowiekiem, u którego odruchy rzędów wyższych tworzą się łatwiej.

Rozwijając w ten sposób zasady tworzenia odruchów warunkowych w pewien system, szkoła Pawłowa nie tylko ugruntowuje teoretycznie i eksperymentalnie swoisty, nowy poniekąd mechanizm „uczenia się”, lecz usiłuje w dalszej konsekwencji inne rodzaje uczenia się sprowadzać do mechanizmu

1) Odruch warunkowy: dzwonek $\rightarrow$ ślinienie „wzmacniamy”, dając zwierzęciu pokarm już po wystąpieniu ślinienia.

odruchów warunkowych. Tak na przykład uczenie się szczurów w labiryncie bywa tłumaczone działaniem tego mechanizmu; szczur uczy się iść dobrą drogą w ten sposób, iż biegi fałszywe, nie „wzmocniane” rychłym dojściem do miejsca z pokarmem, zostają „odróżnicowane” od biegów poprawnych. Uczenie się rozumowe i zwykłe uczenie się na pamięć bywa przez wielu przedstawicieli szkoły Pawłowa sprowadzane także do tworzenia się odruchów warunkowych.

Ale nie jest to sprawa taka prosta. Gdy idzie o człowieka, eksperymentalne tworzenie u niego odruchów warunkowych natrafia na dwa rodzaje trudności. Pierwsze mają charakter techniczny. Kontrolowanie odruchu ślinienia, łatwe u zwierząt po operacyjnym utworzeniu przetoki, u człowieka dokonuje się trudniej. Druga trudność leży w tym, iż w wielu przypadkach rozumowe przewidywanie uprzedza utworzenie się odruchu warunkowego, odbierając mu „czysty” charakter. Z tego punktu widzenia technika niektórych badaczy odruchu warunkowego u człowieka budzić musi wątpliwości. Iwanow-Smołński i jego uczniowie postępowali w swoich badaniach między innymi tak, iż dziecko obejmowało ręką balonik gumowy, a kiedy w okienku aparatu ukazał się cukierek, ścisano balonik przez nacisk na rękę dziecka lub wprost zlecano dziecku nacisnąć balonik. Naciśnięty balonik wprowadzał w ruch mechanizm, który wpuszczał do otwartych ust dziecka ów cukierek (względnie płyn słodki). Po pewnym czasie dziecko już samo bez pomocy eksperymentatora względnie bez jego zlecenia naciskało na balonik w chwili zjawienia się cukierka. W następnym stadium eksperymentu zjawieniu się cukierka towarzyszył (antycypując go częściowo) pewien sygnał, na przykład głos dzwonka. W rezultacie dziecko zaczęło naciskać balonik przy zadziałaniu

samego sygnału (dzwonka), nawet gdy cukierek się nie ukazywał. Uważano to za dowód powstania u dziecka odruchu warunkowego¹⁾. Łatwo jednak podnosi się tu zarzut, iż dziecko naciskało balonik na widok cukierka a następnie już na samo odezwanie się dzwonka, dlatego po prostu, iż zorientowało się, że na tej drodze uzyskać może drobną przyjemność. Takie szerokie pojmowanie odruchu warunkowego nie przyczynia się oczywiście do jasności całej teorii. Toteż szereg badaczy (w Ameryce Clark L. Hull²⁾) stara się o to, ażeby stworzyć technikę badań odruchu warunkowego u człowieka, wolną od powyższych wątpliwości. Jako odruch bezwarunkowy, z którego tworzy się odruch warunkowy, stosuje się tu obecnie częściej nie ślinienie, lecz pewne reakcje obronne (na ból).

Widzieliśmy już, iż teoria odruchów warunkowych dąży do tego, by stać się uniwersalną teorią uczenia się. Nie brak jednak także usiłowań idących w odwrotnym poniekąd kierunku, a więc starających się sprowadzić zjawisko odruchów warunkowych do innych znanych mechanizmów psychicznych.

Można mianowicie uważać odruch warunkowy za pewien przypadek tzw. przesunięcia skojarzeniowego. Jest faktem znanym z teorii kojarzenia wyobrażeń, że jeżeli A jest skojarzone z B, a C dołączy się do A, to zdolność reprodukcji B przecho-

¹⁾ Opyt systematycznego izsledowania usłowno-reflektornoj diejatelnosti rebionka pod redakcej prof. A. G. Iwanowa-Smolenskogo. Moskwa 1930.

²⁾ Porównaj: C. L. Hull, The Factor of the Conditioned Reflex (artykuł w Handbook of Gen. etc.).

dzi z A na C¹⁾). Otóż coś podobnego dzieje się właśnie przy genezie odruchu warunkowego, gdzie reakcja związana początkowo z bodźcem bezwarunkowym przesuwana się z czasem na skojarzony z tym bodźcem bodziec warunkowy. Z tej racji niektórzy twierdzą, iż cała teoria Pawłowa nie przynosi ze sobą właściwie nic nowego, a tylko rozwija szczegółowo pewien specjalny wypadek kojarzenia²⁾. Thorndike natomiast usiłuje wykazać, iż między prawami tworzenia się odruchów warunkowych a prawami kojarzenia zachodzą istotne różnice³⁾. Sprawy tej nie można uważać w obecnym stadium dyskusji za wyklarowaną. W każdym razie nie jest łatwo wprowadzić wszelkie prawa tworzenia się i funkcjonowania odruchów warunkowych z ogólnikowych nieco praw kojarzenia, tak jak one formułowane były dotychczas.

Na pierwszy rzut oka zjawisko odruchów warunkowych zdaje się pozostawać w sprzeczności z tezą Thorndike'a i postaciowców⁴⁾ o niezbędnej „przynależności“ (belonging) członów, które proces uczenia się ma łączyć ze sobą. Wszak na zasadzie odruchów warunkowych możemy dany odruch łączyć z dowolnego rodzaju sygnałem, z którym nie pozostaje

¹⁾ Kolejne studia procesu przedstawiałyby się właściwie tak: $A \rightarrow B$; $(A + C) \rightarrow B$; $C \rightarrow B$. Z pokrewnym mechanizmem spotykaliśmy się przy omawianiu diagramu uczenia się Hollinwortha (str. ...). Porównaj Thorndike, *Fundamentals of Learning*, str. 401 i nast.

²⁾ Porównaj: Knight Dunlap, *Habits*. New York 1932, str. 63.

³⁾ Thorndike, *The Fundamentals of Learning*, str. 401 i nast.

⁴⁾ Będzie o nich mowa w następnym rozdziale.

on w żadnym innym związku, jak w tym właśnie, iż sygnał ten podczas eksperymentu stykał się czasowo z danym odruchem. Toteż zarówno Thorndike jak postaciowcy widzą tu pewną trudność z punktu widzenia własnych teorii uczenia się i trudność tę starają się usunąć. Można robić to w następujący sposób. Przede wszystkim trzeba skonstatować, iż połączenie wytworzone w odruchu warunkowym ma charakter poniekąd prowizoryczny. Pies Pawłowa ślini przy pojawieniu się danego sygnału wzrokowego czy słuchowego także i wtedy, kiedy nie dostaje pokarmu. A jednak, jak pouczają Pawłow i jego uczniowie, takie połączenie pomiędzy sygnałem i odruchem musi być od czasu do czasu „wzmacniane“ tzn., psu trzeba niekiedy po sygnale świetlnym czy słuchowym dawać pokarm, inaczej bowiem odruch warunkowy „wygaśnie“, tzn. przestanie działać. Tak więc ów sygnał uzyskuje moc wywoływania odruchu jedynie jako wskaźnik pewnej „nagrody“, a traci swą moc w chwili, gdy przestaje być takim wskaźnikiem. Mielibyśmy tu więc z jednej strony poniekąd potwierdzenie zasady Thorndike'a o ważności „nagrody“ dla tworzenia się i utrzymywania pewnych połączeń, a z drugiej strony wynikałoby z powyższej analizy, iż sprawa jest w gruncie rzeczy bardziej skomplikowana, aniżeli wydaje się na pierwszy rzut oka. Połączenie, z którym tu mamy do czynienia, dokonuje się przy założeniu pewnej „celowości“, pewnego „efektu“, biologicznie doniosłego. Odruch warunkowy jest jak gdyby zapowiedzą czegoś, co dla organizmu posiada znaczenie, a utrzymuje się tak długo tylko, jak długo ta zapowiedź

jest w pewnym stopniu realizowana. Można twierdzić, iż powiązanie, które się tu wytwarza, posiada pewien „sens“, a więc, że nie jest ono tak zupełnie mechaniczne, jakby to się w pierwszej chwili zdawało.

Ponadto warto jeszcze nadmienić, iż połączenie, które dokonuje się przy odruchu warunkowym, jest ważne tylko dla danej sytuacji, w której znajduje się zwierzę podczas eksperymentu, a więc dla psa, wtedy tylko, gdy znajduje się on w kamerze eksperymentalnej w stojaku. Z chwilą zaś, gdy te warunki się zmieniają, bodziec warunkowy traci swoją moc. Ta okoliczność wskazuje również na złożoność procesu i przemawia za tym, że bodziec warunkowy otrzymuje moc działania jedynie jako „znak“ zapowiadający łącznie z całą sytuacją jakiś proces biologicznie doniosły.

Że sama jedynie styczność czasowa pewnych fenomenów nie może być wystarczającą podstawą trwałego związania ich ze sobą, na to w ramach nauki o odruchach warunkowych wskazują badania Konorskiego i Millera¹⁾. Obu powyższym autorom chodziło o wytworzenie takiego odruchu warunkowego, w który jako jeden ze składników wchodziłby ruch i to ruch dowolny. W sposób naiwny mógłby ktoś sądzić, iż np. wytworzenie u zwierzęcia ruchu nogi na dany sygnał będzie rzeczą prostą, że wystarczyłoby np. zaświecać lampkę a równocześnie za każdym razem unosić psu nogę, ażeby po jakimś czasie po zaświeceniu lampki pies zaczął sam nogę podnosić.

¹⁾ J. Konorski i St. Miller, Podstawy fizjologicznej teorii ruchów nabytych. Warszawa 1933.

Istotnie, gdyby zasada kojarzenia przez prostą styczność była słuszną, to właściwie nie ma powodu, dla którego eksperyment powyższy nie miałby się udać. A przecież łatwo przekonać się, iż na tej drodze nie nauczymy psa wykonywać ruchu na żądany sygnał. Konorski i Miller wykazują, iż jeżeli chcemy uzyskać powyższe powiązanie, a więc jeżeli chcemy, ażeby przy zjawieniu się np. świetlnego sygnału pies wykonywał pewien ruch, np. podnosił łapę, to musimy postępować na innej, nieco zawilszej drodze. Trzeba najprzód, unosząc psu nogę, równocześnie podawać mu za każdym razem pokarm. Z kolejności, gdy przyjdzie stadium, w którym pies spontanicznie zaczyna podnosić nogę, trzeba ów jego ruch „wzmacniać“, „nagradzać“ pokarmem. Trzeba następnie wytwarzać podczas spontanicznych ruchów psa sygnały świetlne i wzmacniać pokarmem tylko te ruchy, które dokonują się podczas zjawienia się sygnału, a nie wzmacniać ruchów, występujących w innych momentach. Wtedy to dopiero wytworzy się żądany odruch warunkowy ruchowy, a więc podnoszenie się nogi psa na sygnał świetlny; a i on też będzie musiał być od czasu do czasu „wzmocniony“ pokarmem, jeżeli nie ma zaniknąć. Widzimy zatem w rezultacie, że i tu „wyuczenie się“, prowadzące do powstania odruchu ruchowego, nie dokonuje się przez proste czasowe stykanie elementów, które chcemy ze sobą połączyć i że dalej i tu mamy do czynienia z fenomenem o charakterze prowizorycznym, który funkcjonuje jedynie jako zapowiedź biologicznie ważnego procesu a rozpada się, gdy taką zapowiedzią być przestaje.

d) Uczenie się przez zrozumienie (wgląd)

Omówimy teraz poglądy na proces uczenia się „psychologów postaci”. Jeżeli chodzi o stronę negatywną, zapatrywania tej szkoły zbiegają się w pewnym stopniu z poglądami Thorndike’a. Podobnie jak Thorndike, „postaciowcy” tacy jak Koffka, Koehler, Lewin, Ogden, R. H. Wheeler i inni są zdania, iż mechaniczne zespalandie elementów przez wielokrotne powtarzanie ich w bezpośrednim czasowym wzajemnym zetknięciu nie stanowi podstawy uczenia się nawet na jego najniższym poziomie. Podobnie jak Thorndike, oni także atakują prawo kojarzenia przez styczność w jego tradycyjnym sformułowaniu. Argumentacja a także materiał eksperymentalny, na który oni powołują się w swej krytyce, również pokrywa się znacznie z danymi przytaczanymi przez Thorndike’a. Lewin¹⁾ demonstruje bezskuteczność samego powtarzania przy uczeniu się przy pomocy następującej prostej próby. Dzieli on słuchaczy na dwie grupy: uczących się i ich nauczycieli. Nauczyciele odczytują uczącym się szereg par wyrazów tak długo, aż ci, słuchając, wyuczą się ich na pamięć. Wtedy jednak Lewin każe odpytywać nie nauczycielom ich uczniów, lecz odwrotnie uczniom ich nauczycieli. Ponieważ nauczyciele ucząc słyszeli odczytywany szereg tyle samo razy, co uczniowie, więc na ogół po-

¹⁾ Eksperyment Lewina jest właściwie pewną odmianą eksperymentu Jenkinsa opisanego w artykule cytowanym poniżej. Jenkins maskuje istotne cele eksperymentu mówiąc osobom badanym, iż idzie tu o badanie pamięci słuchowej. (Lewin jest „postaciowcem” tylko częściowo).

winni by go zapamiętać tak samo, jak tamci. Tymczasem okazuje się, iż bardzo często szeregu tego nie umieją wcale. Wynika więc stąd, iż samo tylko stykanie się pewnych elementów w świadomości nie potrafi wytworzyć skojarzenia, wystarczającego do późniejszej reprodukcji.

Na pytanie, jak się to dzieje, iż w powyższym eksperymencie nauczyli się uczniowie, a nie nauczyli się ich nauczyciele, pierwsza odpowiedź brzmi, iż nauczyciele nie starali się nauczyć, podczas gdy uczniowie robili odpowiedni wysiłek. Otóż w jakim kierunku, biorąc rzecz dokładniej, idzie wysiłek ucznia i czego on właściwie dokonuje? Na pytanie to odpowiada Koehler w następujący sposób: Uczący się organizuje materiał jemu zadany i właśnie ta organizacja jest cementem, spajającym jego składniki w całość, zdolną do reprodukcji¹⁾. Na pytanie, jakiego rodzaju całość powstaje na podstawie owej organizacji, odpowiadają psychologowie postaci wymieniając jeden z następujących terminów: struktura, postać, konfiguracja. Terminy te bywają używane zamiennie, przy czym słowo konfiguracja spotykamy najczęściej u pisarzy angielskich, którzy w ten sposób tłumaczą niemieckie słowo „Gestalt“.

Otóż, tak twierdzą psychologowie tej grupy, cząsowe zetknięcie się w świadomości pewnych elemen-

¹⁾ W. Köhler, *Gestalt Psychology*. New York 1929, str. 290 i nast.; na str. 297 czytamy: „In man learning seems to depend upon organization“ (u człowieka uczenie się zdaje się polegać na organizowaniu).

tów może doprowadzić do powstania pewnej postaci, pewnej struktury, której owe elementy będą składnikami. I to właśnie tworzy istotną podstawę późniejszej reprodukcji. Jeden z tych elementów, skoro zjawi się później w świadomości, odtwarza postać, której jest częścią, a przez to zostaje odtworzony także element drugi. Gdy zaś taka struktura nie wytworzy się, reprodukcja w przyszłości nie dojdzie do skutku.

Jest rzeczą wiadomą, jak trudno zapamiętać dokładnie szereg słów, między którymi nie możemy wyszukać żadnego związku. Ucząc się ich, ułatwiamy sobie pracę w ten sposób, iż staramy się znaleźć jakiś sens, który by je wiązał w całość. Sens ten staje się strukturą, w którą poszczególne słowa wchodzi jako jej człony. I na tej podstawie zapamiętanie staje się łatwe. Słyszane po sobie kolejno tony zapamiętujemy w ten sposób, iż tworzymy z nich pewną melodię, która jest swoistą strukturą, postacią akustyczną. Zgłoski bez sensu, tak trudne do powiązania strukturalnego, łączymy, jeżeli inne nie nasuwają się możliwości, w pewne całości rytmiczne; wiemy też, iż łączenie przy uczeniu się zgłosek bez sensu w pewne jednostki rytmiczne ułatwia bardzo zapamiętanie. Wszystko to jest dowodem, jak ważne jest dla zapamiętania elementów powiązanie ich w pewną postać, w pewien układ spoisty (Witwicki), a więc w pewną zwartą całość.

W związku ze znaczeniem przypisywanym przez postaciowców strukturze (postaci) we wszystkich przejawach życia psychicznego podkreślają oni ca-

łościowy charakter wszelkiego uczenia się¹⁾. Rozkładanie procesu uczenia się zwierzęcia w labiryncie na poszczególne elementarne biegi, które mechanicznie spajają się ze sobą, uważają oni za niezgodne z prawdziwym stanem rzeczy. Reakcję zwierzęcia wobec pewnej trudnej sytuacji należy traktować jako pewną całość. Również modyfikacje powstające przy ciągłym ponawianiu prób są zmianami owej całości zachowania się. Całośćka ta transformuje się i dojrzewa powoli, przybierając wreszcie strukturę najodpowiedniejszą do opanowania przeszkody, czy też do ovladnięcia sytuacji, nie rozsypując się przy tym na oddzielne składniki. Tyczy się to oczywiście nie tylko uczenia się zwierząt, ale także uczenia się człowieka. Jeżeli ktoś uczy się grać w tenisa, to w tym procesie można wyróżnić pewne elementy zachowania się, składające się na całkowity jego przebieg. A więc będzie to spoglądanie na piłkę, którą się ma uderzyć i na cel, który piłka ma trafić, będzie też dalej przyjęcie odpowiedniej pozycji ciała i ruch ręki wykonującej uderzenie. A przecież dla grającego wszystkie te składniki tworzą pewną globalną całość zachowania się, przy której nie myśli on i nie ćwiczy każdego z tych elementów oddzielnie. Zmienia się w miarę ćwiczenia jego zachowanie się jako całość, jako pewna struktura, której wszystkie składniki są ze sobą niepodzielnie związane²⁾.

¹⁾ Szczegółowo rozwija powyższy punkt widzenia K. Koffka w dziele: *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung*. Osterwieck, 1925.

²⁾ Ten punkt widzenia podkreśla Wheeler, formułując tak

Psychologowie postaci zaznaczają, iż zorganizowanie elementów doświadczenia w pewną strukturę nie zawsze wymaga wysiłku. Często dokonuje się ono samorzutnie, co odpowiada naturalnemu procesowi uczenia się. Zarzucają oni właśnie dawniejszym metodom eksperymentalnego badania procesów uczenia się, iż stwarzają nienaturalne warunki do ich przebiegu. Mianowicie warunki te, jak gdyby umyślnie tworzone są w ten sposób, ażeby utrudnić powstawanie powiązań strukturalnych. Przykładem jest częste posługiwanie się zgłoskami bez sensu przy badaniach nad uczeniem się. Otóż wręcz przeciwnie, doświadczenie powinno by realizować takie sytuacje, w których owe powiązania strukturalne mogłyby bez trudności formować się, a zadaniem badacza byłoby właśnie śledzenie struktury samej oraz zależności jej rodzaju od charakteru danej sytuacji¹⁾.

Widzimy teraz różnicę między Thorndike'm i po-

zwane przez niego prawo konfiguracji (law of configuration): „System energetyczny pracuje zawsze jako jedność i zawsze przystosowuje się do wielości wpływów zaburzających. Ta wielość zaburzających wpływów nazywa się całkowitą sytuacją, a jedność, która się dostosowuje, nazywa się konfiguracją“ (Wheeler i Perkins, Principles itd. str. 33). W związku z tym swoistym określeniem konfiguracji i położeniem na niej specjalnego nacisku, mówią niektórzy o „konfiguracjonizmie“ jako oddzielnej teorii uczenia się.

1) Przeprowadzono szereg badań mających wykazać, że uczenie się całościowe jest bardziej efektywne od rozbijania materiału na fragmenty nie tylko przy uczeniu się na pamięć, lecz także w zakresie utrwalenia powiązań sensowych. Porównaj w tym względzie May V. Seagoe, Quantitative Wholes: Classroom Experiments. Journal of Educational Psychology vol. XXVII 1936.

staciowcami. I Thorndike twierdzi, jak widzieliśmy, iż skojarzenie dwóch elementów wymaga stworzenia pomiędzy nimi pewnej łączności. Ale łączność, o której mówi Thorndike, ma charakter nieokreślony. Przeciwnie, postaciowcy określają ją bardzo wyraźnie. W każdym razie Thorndike przeczy, jakoby było rzeczą słuszną pojmować to, co łączy elementy przy uczeniu się, jako strukturę czy też postać w sensie postaciowców. Widzi on w pojęciu postaci coś mglistego, nieokreślonego¹⁾, na odwrót zaś postaciowcy zarzucają Thorndike'owi zbyt mechanistyczne pojmowanie procesu uczenia się. Starają się oni wykazać, iż nawet na niższych stopniach uczenia się, takich, jakich przykładem jest opanowywanie labiryntu przez szczury, ściśle mechanistyczna interpretacja procesu uczenia się nie da się utrzymać. Twierdzą, iż krzywe uczenia się podane dla tych wypadków przez Thorndike'a i innych badaczy, wykazują przy bliższej analizie załamania się i nagłe opadnięcia, które należy sobie tłumaczyć jako efekt pewnych powiązań strukturalnych, zjawiających się w przebiegu uczenia się.

Skoro zaś, jak widzieliśmy, postaciowcy zarzucają dawniejszemu kierunkowi badań nad procesem uczenia się, iż stwarza sytuacje nienaturalne, uniemożliwiające powstawanie istotnych dla procesu uczenia się struktur, więc oczywiście w badaniach własnego

¹⁾ Porównaj: Thorndike, *Die Psychologie der Erziehung*, Jena 1930, str. 309 i nast.

pomysłu starać się będą o warunki sprzyjające ich powstawaniu. Ten właśnie punkt widzenia jest charakterystyczny dla badań Koehlera nad uczeniem się małp¹⁾. Stara się on stworzyć zawsze taką sytuację dla badanego zwierzęcia, ażeby powiązania strukturalne mogły dojść do skutku i właśnie powstawaniem takich struktur tłumaczy celowe zachowanie się zwierząt. Widząc banan leżący poza kratą w takim oddaleniu, iż nie można go przyciągnąć przy pomocy jednego kija, małpa po pewnych bezowocnych próbach „wpada na pomysł” złączenia w całość dwóch kijów, które obok niej znajdują się w klatce i użycia powstałego w ten sposób długiego narzędzia do przyciągnięcia owocu. Elementy pola widzenia zwierzęcia, w którego skład wchodzi owoc i kije, zostają zorganizowane w pewną całość, w której do siebie nawzajem należą; dokonuje się w ten sposób to, co Koehler określa jako wgląd (Einsicht) w sytuację. Wgląd ten radykalnie zmienia od razu przebieg krzywej uczenia się, ujawniając w ten sposób swoją doniosłość.

Uczenie się przez „wgląd” bywa określane również jako uczenie się przez „zrozumienie”. Używając tego drugiego terminu, zakłada się, iż w procesie uczenia się, dokonującym się w zaliczanych tu wypadkach, uczestniczy inteligencja. Słowo „zrozumienie” znaczyło by tu zatem tyle co „rozumowanie”. Niektórzy autorzy zdradzają jednak niechęć do takiej interpretacji terminu „wgląd”, gdy idzie o wytłuma-

¹⁾ W. Köhler, *Intelligenzprüfungen an Anthropoiden*. Berlin 1917.

czenie zachowania się zwierząt czy też małych dzieci. Idzie im o to, iż procesy, które tu wchodzą w grę, nie dadzą się wprowadzić, ich zdaniem, wytłumaczyć przez samo „kojarzenie“ lub przez ślepą próbę, mają jednak charakter zbyt elementarny, zbyt są prześiąknięte elementami zmysłowego spostrzeżenia, by można je nazwać rozumowaniem we właściwym tego słowa znaczeniu.

W wyższych formach uczenia się bierze oprócz inteligencji udział fantazja. Fantazja może w pewnych wypadkach zaoszczędzać dokonywania realnych prób przy rozwiązywaniu pewnego zagadnienia, zastępując je próbami tylko „wyobrażonymi“. Rozwiązujący zagadnienie wyobraża sobie pewne możliwości rozwiązania i akceptuje je lub odrzuca zależnie od rezultatu, który zdawałby się z nich wynikać.

Gdy przy opanowaniu sytuacji inteligencja zdolna uchwycić to, na czym polegała „istota“ trudności, pomagając sobie przy tym ewentualnie abstrakcją, pamięć pozwoli później przenieść zdobyte doświadczenie na sytuacje „pozornie“ różne, w „istocie“ jednak ze sobą pokrewne.

e) Uczenie się przez naśladownictwo.

Oprócz omówionych przez nas dotychczas, wymieniane bywają inne jeszcze rodzaje uczenia się a między nimi uczenie się przez naśladownictwo. Można o nim mówić w tym znaczeniu, że zdolność naśladowania jest rzeczywiście ważnym punktem wyjścia przy wielu procesach uczenia się u człowieka w przeciwieństwie do zwierząt, które zdolne są do

uczenia się na tej drodze tylko w drobnym stopniu¹⁾. Można by tu mówić przede wszystkim o uczeniu się mimowolnym będącym odpowiednikiem mimowolnej tendencji do naśladowania. To mimowolnie naśladowanie ma równocześnie charakter uczenia się ubocznego, niezamierzonego (uczenie się przez dziecko właściwej danemu środowisku mimiki²⁾, gestów, „manier“ itd.). Z drugiej strony można odnosić tę nazwę do pewnych form uczenia się intencjonalnego. Bliższa analiza odnośnych przypadków wykazuje jednak, jak to słusznie podkreśla P. Guillaume, iż trudno tu mówić o uczeniu się przez samo naśladownictwo. W gruncie rzeczy działają tam mechanizmy inne, dające się sprowadzić do form uczenia się omówionych już poprzednio. I tak w pewnych wypadkach uczenie się przez naśladownictwo jest rodzajem uczenia się pamięciowego; ktoś uczy się np. tańca przez naśladowanie tańczącego; nie pozostaje mu wtedy nic innego, jak starać się przede wszystkim zapamiętać jak najdokładniej formę ruchów i ich kolejność; intencja naśladownictwa ma tu głównie to znaczenie, iż jest pobudką oglądania i zapamiętywania. W innym wypadku naśladowanie nie jest możliwe bez zrozumienia struktury wzoru, a wtedy mamy

¹⁾ Thorndike w swoich badaniach doszedł, jak już wiemy, do przekonania, że zwierzęta nie potrafią zupełnie uczyć się przez naśladownictwo. Inni badacze stosując ulepszoną technikę, między innymi C. I. Warden, dochodzą do rezultatów odmiennych.

²⁾ Ślepi od urodzenia miewają skąpą i dla widzących nieco dziwną mimikę, gdyż nie mogą „nauczyć się“ jej przez oglądanie.

do czynienia z uczeniem się przez „wgląd“. W bardzo wielu jednak wypadkach naśladowanie nie jest próbą odtworzenia zachowania się wzoru. Naśladowający widzi pewien efekt czynności drugiego osobnika, który uważa za pożądany także dla siebie. Chce wtedy osiągnąć „to samo“. Naśladownictwo sprowadza się w tym wypadku do dążenia uzyskania analogicznego rezultatu czynności. Naśladowanie samej czynności jako takiej, w jej szczegółowym przebiegu, jest często nieosiągalne, nie bywa też przedmiotem usiłowania „naśladowującego“, który stara się rozwiązać trudność na własny sposób. Wchodzi wtedy w grę metoda prób i błędów. Uczenie się przez naśladownictwo, które spotykamy u dzieci, a także u zwierząt, ma najczęściej tę właśnie formę. Dziecko, które zauważyło, że ktoś starszy otworzył i zamknął pudełeczko, nie usiłuje powtarzać wiernie wszelkich ruchów starszej osoby i nie przypatruje się im nawet dokładnie, stara się ono tylko zrobić „to samo“, co zrobił starszy, tzn. otworzyć i zamknąć pudełeczko. Próbuje przy tym samo, jak mu się to najlepiej uda, stosując wyraźnie metodę próby i błędu. Koncentrowanie uwagi na przebieg samej czynności tak, aby ją dokładnie skopiować, jest już zjawiskiem wyższego rzędu, wywołanym specjalnymi okolicznościami.

Trzeba jeszcze pamiętać, iż naśladowanie wierne pewnej akcji jest często o wiele trudniejsze, aniżeli uzyskanie analogicznych rezultatów drogą samodzielnego wysiłku. Wyuczyć się „akcentu“ obcej mowy łatwiej jest wsłuchując się dokładnie w brzmie-

nie jej wyrazów i usiłując wymawiać je tak, by brzmiały podobnie, aniżeli śledząc tylko, przy pomocy jakich ruchów artykulacyjnych robią to drudzy. Uczenie się przez naśladownictwo tak długo wydawało się swoistym procesem uczenia się, jak długo sądzono, iż istnieje jakiś odrębny mechanizm psychofizyczny, który w sposób automatyczny prowadzi od doznanego wrażenia do procesów mogących to wrażenie odtworzyć. Usłyszenie przez dziecko jakiegoś głosu (po raz pierwszy) miałoby, w myśl tego przypuszczenia, na podstawie wrodzonego mechanizmu bezpośrednio aktywować te czynności mięśniowe, których rezultatem jest wydanie takiego samego głosu. Obecnie jednak większość psychologów wątpi, jakoby takie wrodzone połączenia psychoruchowe w ogóle istniały a przynajmniej jakoby funkcjonowały one w odniesieniu do wszelkich wrażeń i spostrzeżeń odbieranych przez człowieka. Na ogół, w najczęstszych przypadkach, dzieje się raczej tak, iż zmontowanie mechanizmu, który zdołałby odtworzyć doznane wrażenie czy też spostrzeżenie, musi być dopiero dziełem wysiłków danej jednostki, przechodzących przez próby i błędy.

f) Uczenie się uboczne.

Zajmiemy się teraz jeszcze na zakończenie krótko tzw. uczeniem się „ubocznym”. Nie jest to wprawdzie odrębny rodzaj uczenia się, który można by przeciwstawić innym poprzednio omawianym rodzajom, niemniej jednak jest zjawiskiem swoistym, a psycho-

logia pedagogiczna zwróciła na niego ostatnio specjalną uwagę.

Pojęcie uczenia się ubocznego zarysowuje się jasno wtedy, gdy analizuje się rolę „intencji” w procesach nauczania. Wspominaliśmy już poprzednio o tym, że nabywanie wiedzy względnie sprawności może dokonywać się bez udziału wszelkiej intencji. Jednak i tam nawet, gdzie intencja jest obecna, przedmiotem jej nie musi być to, co zjawi się później, jako produkt uczenia się. Szczur biegnący po labiryncie zdradza niewątpliwie pewną intencję, ale intencją tą nie jest wyuczenie się sprawnego biegania po labiryncie, lecz zdobycie pokarmu. Opanowanie labiryntu jest tu ubocznym produktem czynności, która z punktu widzenia podmiotu tej czynności nie jest uczeniem się. Ale nawet i w tych wypadkach, w których samo uczenie się jest wyraźnym celem jednostki, proces uczenia się może dać inne jeszcze wytwory, aniżeli te, które były świadomym jego celem. Tak np., kiedy ktoś usiłuje zapamiętać jedynie treść danego tekstu, „ubocznie” jednak zapamiętuje także charakter pisma, którym ten tekst był napisany.

Uczenie się uboczne odróżniamy tu zatem od uczenia się „przygodnego”, „okolicznościowego”. Okolicznościowym, przygodnym jest uczenie się wtedy, gdy nie jest ono częścią jakiegoś systematycznego planu. Natomiast o ubocznym uczeniu się mówimy tam, gdzie dany wytwór jest niezamierzonym efektem czynności uczącego się.

Proces ubocznego uczenia się poddano w ostatnich czasach, jak już wspomnieliśmy, licznym ba-

daniom eksperymentalnym¹⁾. I tak w badaniach inspirowanych przez K. Bühlera a wzorowanych na badaniach Grünbauma i Katza²⁾, kazano osobom badanym odszukać wśród figurek eksponowanych i zapamiętać dokładnie te, które miały kształt identyczny. Później jednak żądano odpoznanania tych właśnie figurek, które miały kształt różny, na które zatem uwaga była zwrócona jedynie „nieumyślnie“, czyli „ubocznie“. W badaniach tych pokazało się, iż ilość elementów uchwyconych na tej drodze była dość

¹⁾ To, co my tu nazywamy uczeniem się „ubocznym“, bywa określane w literaturze anglosaskiej jako Incidental Learning (uczenie się przygodne), jakkolwiek termin ten nie zawsze bywa używany jednoznacznie. Literatura tego sposobu uczenia się jest bardzo obfita. Wymieniamy z niej przykładowo: G. C. Myers, *Some Experiments in Incidental Memory*. J. Phil. Psych. etc. 1912, 9, 712; tenże, *A Study in Incidental Memory*. Archives of Psych. 1913, Nr 26; tenże, *Incidental Perception*. J. Exper. Psych. 1916, 6; J. Kirkpatrick, *An Experiment on Memorizing vs. Incidental Learning*. J. Of. Educ. Psych. 1914 pp. 405; S. M. Shellow, *Individual Differences in Incidental Memory*. Arch. of Psych. 1923, Nr. 64; R. R. Willoughby, *Incidental Learning*. J. of Educ. Psych. 1929, 671—82; A. S. Barr, T. S. Park, *An Experimental Study of Functional Learning*. J. of Exp. Educ. I 1932, 9—18; Jenkins, *Instruction as a factor in incidental learning*. The Americ. J. of Psych. 1933, Nr. 3; R. Haefner, *Causal Learning of Word Meanings*. J. of Educ. 1932, 25, 267—277; E. L. Thorndike, R. T. Rock, *Learning without Awareness of what is being learned or intent to learn*. J. of Exp. Psych. 1934, 1; F. W. Irwin, K. Kaufman, G. Prior, H. B. Weaver, *On „Learning without Awareness etc.“* J. of, Exp. Psych. 1934, 6; W. M. Lepley, *A Gradient in Incidental Learning*. J. of Exp Psych. 1935, 18.

²⁾ Porównaj: K. Bühler, *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena 1929, str. 171 i nast.

znaczna (większa u chłopców, aniżeli u dziewcząt). Podobnym zagadnieniem zajmował się Kirkpatrick¹⁾. Porównywał on grupę dzieci, której polecono uczyć się na pamięć szeregu mnożeń takich, jak np. $18 \times 7 = 126$ z grupą dzieci, której nie dawano wyraźnego polecenia uczenia się tych mnożeń, a tylko przepisywania ich według pewnego klucza. Okazało się, iż ta druga grupa, w której zapamiętywanie dokonywało się tylko ubocznie, uzyskała nawet lepsze rezultaty, aniżeli grupa pierwsza.

Na ogół badania dotychczas przeprowadzone wykazują, iż uczenie się uboczne daje gorsze nieco rezultaty, aniżeli uczenie się świadomie skierowane na uzyskanie danego efektu. Niemniej jednak pozostaje faktem, iż ta forma uczenia się jest naturalną drogą, na której człowiek i zwierzę zyskuje liczne informacje i sprawności. Eksperyment ujawnia tu tylko działanie mechanizmu, który jest ciągle czynny przy „naturalnym” uczeniu się ludzi i zwierząt.

g) O wzajemnym stosunku różnych rodzajów uczenia się.

Zapoznaliśmy się w ten sposób z najważniejszymi rodzajami uczenia się, tak jak one omawiane są w literaturze. Nasuwa się teraz zagadnienie wzajemnego ich stosunku. Idzie mianowicie o to, czy i w jakim stopniu formy uczenia się przez nas wymienione są formami swoistymi, odrębnymi. Kwestii tej dotyczyli-

¹⁾ Porównaj: Wheeler and Perkins, Principles itd., str. 330

śmy już niejednokrotnie przy analizie form przez nas opisywanych. Istnieją, jak widzieliśmy, usiłowania, ażeby niektóre spomiędzy nich sprowadzić do innych, jako ich specjalne wypadki, czy też modyfikacje. I tak wiemy, że niektórzy przedstawiciele nauki o odruchach warunkowych usiłują sprowadzić wszelkie objawy uczenia się do tworzenia się takich właśnie odruchów¹⁾. Inni natomiast próbują sprowadzić wszelkie rodzaje uczenia się do tworzenia się nawyków, uważając za pewną ich formę zarówno odruch warunkowy Pawłowa, jak też opanowanie labiryntu przez szczura w drodze prób trafnych i błędnych (Guillaume); uważają tylko przy tym za wskazane nadać pojęciu nawyku szersze nieco ujęcie a oprócz nawyków „biernych“, jakich przykładem jest właśnie tworzenie się odruchów warunkowych, uznają oni również istnienie nawyków „czynnych“, których przykładem jest właśnie uczenie się przez próby i błędy²⁾. A widzieliśmy, że znowu postaciowcy skłonni są dopatrywać się czynnika „wglądu“, „konfiguracji“ i tam nawet, gdzie inni widzą wyłącznie działanie czynników mechanicznych. Ich zdaniem próbowanie całkiem „na oślep“ nie ma nigdy miejsca w uczeniu się; ono zdradza zawsze elementy pewnej „orientacji“.

Taka tendencja unifikacyjna jest bardzo naturalna,

1) Stosunek teorii odruchów warunkowych do różnych teorii uczenia się omawia Ernest R. Hilgard: *The Relationship between the Conditioned Response and Conventional Learning Experiments*. *Psychological Bulletin*, Vol. 34, Nr 2, 1937.

2) Taki pogląd na nawyki rozwija Guillaume w cytowanym już poprzednio dziele.

jednakowoż w obecnym stadium eksperymentalnych badań i teoretycznych rozważań nie mamy prawa twierdzić, jakoby któryś z wymienionych poglądów wylegitymował w sposób bezsporny swoją słuszość. Na razie więc mówić trzeba o różnych formach uczenia się, zdając sobie z tego sprawę, że istnieją między nimi liczne przejścia i że w konkretnych wypadkach zazwyczaj kombinują się one ze sobą i wspierają nawzajem. Podstawowym momentem uczenia się w jego pierwotnej naturalnej formie jest niewątpliwie pewnego rodzaju „próbowanie“, które nie zawsze od razu może doprowadzić do zamierzonego rezultatu. Taką jest istotna treść zasady uczenia się przez „próby i błędy“. Ale to próbowanie nie jest w istocie swojej, w normalnych warunkach, procesem całkiem ślepym. Podlega ono nawet na najniższych swych stopniach pewnemu „samosterowaniu“ (zob. str. 137), które w miejsce nieudanych prób wysuwa nowe mające większe szanse powodzenia. Im wyższy stopień rozwoju umysłowego i im bardziej sprzyjające są zewnętrzne warunki, tym bardziej owa „zarodkowa“ orientacja przetwarza się stopniowo w „rozumienie“, w czynność planową. W ten sposób tworzą się także warunki, które pozwalają uczeniu się mającemu początkowo charakter raczej uboczny, stawać się uczeniem się świadomym, intencjonalnym. Mamy tu zatem pewne stopnie rozwojowe, pewne stadia, które są jednak tylko rozwinięciem zadatków tkwiących w spólnym dla nich fundamencie.

Jeżeli jednak wszystkie formy uczenia się wyrastają ze wspólnego pnia i w sposób ciągły prze-

chodzą nawzajem jedno w drugie, to przecież nie byłoby rzeczą słuszną pojmować strukturę uczenia się w sposób zbyt prosty i sprowadzać je w całości do jakiejś jednej dyspozycji. Z tego punktu widzenia jest nieusprawiedliwione np. takie stanowisko, mające dzisiaj zwolenników, które utożsamia zdolność uczenia się z inteligencją. Jako argument przemawiający za słusnością takiego poglądu mógłby być przytaczany fakt, iż niektórzy psychologowie definiują inteligencję właśnie jako zdolność uczenia się (Colvin, Szuman). Doświadczenia Köhlera ze szympanсами, zdejmującymi banany zawieszone u sufitu, przytaczane są z jednej strony jako dowody inteligencji szympansov a z drugiej strony jako przykłady uczenia się. Ołóż pomiędzy inteligencją a zdolnością uczenia się istnieje niewątpliwie związek. Badania Pyle'a, które wykazały, iż zachodzi dodatnia korelacja pomiędzy zdolnością do rozwiązywania typowych testów uczenia się a zdolnością do rozwiązywania typowych testów inteligencji, potwierdzają tę zależność¹⁾. Stąd nie wynika jednak, jakoby każdy akt inteligencji był zarazem aktem uczenia się. Tak np. gdy ktoś gra w szachy, musi zdobywać się na pewien wysiłek myślowy. Wysiłek ten może wprowadzić zbieganie się (częściowo) z procesem uczenia się,

¹⁾ Pyle, o. c. str. 220 i nast. Podobne rezultaty dały badania Immiga i De Weerda, w których dzieci bardziej inteligentne wykazały większą zdolność uczenia się w pewnych próbach (u Immiga wyginanie drutu) aniżeli mniej inteligentne. W niektórych badaniach nie znaleziono jednak korelacji całkiem wyraźniej (zob. A. Argelander, *Methoden der Kinderpsychologie und der pädagogischen Psychologie*. Berlin 1935, str. 1252).

ale nie musi. Są gracze, którzy, doszedłszy do pewnego poziomu doskonałości gry, nie robią już dalszych postępów. Ich gra jest i wtedy wprowadzie procesem angażującym inteligencję, ale te czynności inteligencji nie mają charakteru uczenia się, gdyż nie doskonalą gracza. I na odwrót proces uczenia się nie da się sprowadzić bez reszty do działania inteligencji i tam nawet, gdzie w przebiegu tego procesu inteligencja zdaje się brać udział istotny. Tak zwane uczenie się rozumowe (przez wgląd) jest oczywiście uwarunkowane działaniem inteligencji, ale rozumowanie nawet bardzo trafne, przynoszące nowe rozwiązanie problemu, nie może być uznane za nauczanie się, skoro nie pozostałby po nim ślad pozwalający rozwiązać później ten sam problem już o wiele łatwiej¹⁾. Uczenie się jest zatem czymś więcej, aniżeli aktem inteligencji.

Podobne pomieszanie, jak inteligencji z uczeniem się, dotyczy także pojęć pamięci i uczenia się. Nie są to pojęcia zamienne. I tak jak uczenie się nie wyczerpuje się procesami pamięciowymi, tak też na odwrót niesłusznie każde zapamiętanie uważane bywa za nauczanie się. Kto zapamiętuje doraźnie numer z książki telefonicznej do chwili nakręcenia tarczy aparatu, ten niewątpliwie angażuje na tą chwilę swoją pamięć; jest jednak, zdaje się rzeczą wątpliwą, czy w tym wypadku czegoś się nauczył.

Tak zatem ostatecznie uznać musimy uczenie się jako pewien proces złożony, w którego przebiegu

²⁾ Porównaj str. 102 i nast.

zaangażowany bywa cały szereg dyspozycji współpracujących ze sobą.

Wróćmy teraz jeszcze do sprawy zakresu pojęcia uczenia się. Zastrześliśmy się na wstępie tego rozdziału, że będziemy operować tym pojęciem w zakresie bardzo szerokim, pozwalającym objąć nim wszelkie fenomeny opisywane w literaturze jako fenomeny uczenia się. A widzieliśmy, iż wielu psychologów i pedagogów nadaje mu zakres znacznie węższy. Ołóż jakie użycie terminu *uczenie się* byłoby najwłaściwsze?

Na powyższe pytanie odpowiedź nie może być całkiem prosta, gdy stajemy na psychologicznym punkcie widzenia. Nie ulega wątpliwości, iż uczenie się w swej najdoskonalszej formie, w tej np., którą posługuje się szkoła, jest procesem poniekąd sztucznym. Jest ono celowym zespoleniem i zorganizowaniem różnych momentów występujących w zawiązku przy różnych formach naturalnego uczenia się, tak, by efekt tego procesu był jaknajbardziej wydalny. Jest rzeczą jasną, że uczenie się wtedy daje na ogół najlepsze rezultaty, jeżeli nabiera charakteru pracy, a więc staje się pewnym trwałym wysiłkiem skierowanym świadomie ku osiągnięciu pewnego z góry wytkniętego celu. Tym z góry wytkniętym celem, którego osiągnięcie stawia sobie praca będąca uczeniem się, jest pewna umiejętność czy też wiedza. Idzie tu zatem o pewne „wyposażenie“ człowieka, które będąc rozszerzeniem uposażenia „wrodzonego“, powiększa przystosowanie do wymagań życia.

Skoro zatem uczenie się jako świadomy wysiłek, skierowany ku powyższemu celowi, okazuje się naj-

bardziej skuteczne, to jest rzeczą zrozumiałą, iż wychowanie świadome, zorganizowane w system, stara się nim przede wszystkim posługiwać a teorie pedagogicznie operują pojęciem uczenia się w tym właśnie znaczeniu. Jest to więc „szkolne” pojęcie uczenia się, uczenia się „doskonałego”.

Skoro jednak to szkolne uczenie się jest tylko najwyższym szczeblem procesów bardziej pierwotnych i bardziej prostych, to nie ma powodu, ażeby ich także nie nazywać uczeniem się, przy czym będzie może rzeczą słuszną przez użycie dodatkowych terminów zaznaczyć, który z tych procesów ma się na myśli. W tym sensie mówić można o uczeniu się drogą tworzenia się odruchów warunkowych, jakkolwiek powstawanie takich odruchów nie jest wynikiem czynnego wysiłku podmiotu, w tym sensie można też mówić o uczeniu się ubocznym, jakkolwiek rezultat jego nie jest uwarunkowany skierowaną nań intencją uczącego się.

Nie tylko jednak wydaje się czymś teoretycznie dopuszczalnym zaliczanie do zakresu uczenia się takich fenomenów. Jest ponadto rzeczą nie tylko możliwą, ale nawet wskazaną, ażeby wychowanie świadome, systematyczne, posługiwało się celowo także tymi „niższymi” formami uczenia się tam, gdzie one mogą okazać się pożyteczne.

I tak jest rzeczą wiadomą, że gdy idzie zwłaszcza o dzieci małe oraz o dzieci umysłowo upośledzone, nstawianie ich na świadome uczenie się czegoś trafia na duże trudności. W odniesieniu do dzieci upośledzonych jesteśmy ostrożni z dawaniem wyraźnego zlecenia, aby one czegoś się nauczyły. Raczej proponujemy im wyko-

nywanie różnych czynności dla nich przyjemnych, przy czym dzieci te uczą się „mimochodem“. Uczenie „pociągające“, tak jak je pojmuje Claparède, operuje właśnie na dużą skalę tym dydaktycznym „fortelem“. Lecz także i dzieci normalne w wieku szkolnym niełatwo nastawiają się na samo uczenie się. Zasada „uczenia się pod kierunkiem“ ma swoje źródło w zaobserwowaniu faktu, iż dzieci okazują często dużą bezradność, kiedy zażądają od nich wyraźnie, aby czegoś się nauczyły. Dzieci nastawione są raczej na to, ażeby coś zrobić, przeprowadzić, wykonać, uzyskać, nie zaś, by czegoś się nauczyć. Wyuczenie się występuje u nich zazwyczaj łatwiej jako dodatkowy produkt realizowania pewnych wyczynów, które same przez się nie mają dla dziecka charakteru przyswajania sobie czegoś, aniżeli jako rezultat świadomego wysiłku skierowanego na naukę. Jest rzeczą prawdopodobną, iż dydaktyka współczesna wartość świadomego, intencjonalnego uczenia się na terenie szkoły znacznie przecenia, i że skuteczność pracy szkolnej zwiększy się, gdy uda się z czasem zanalizować należycie stosunek różnych form uczenia się oraz stopień ich wydajności w różnych sytuacjach i na różnych poziomach rozwojowych.

4. Typy uczenia się.

Dotkniemy teraz sprawy typów uczenia się. Wiąże się ona z rozróżnieniem poszczególnych jego form, czym zajmowaliśmy się poprzednio. Formy te, jak skonstatowaliśmy, zachodzą wprawdzie jedna na drugą, niemniej jednak w przebiegach konkretnych jedna lub druga forma może mieć przewagę. Przewaga ta zależeć będzie od przedmiotu uczenia się, częściowo jednak także od pewnych czynników tkwiących w samym podmiocie. Na tej drodze zarysują się pewne typy.

Wspomnieliśmy już o tym, iż W. Dériaz wyróżnia dwa typy inteligencji, a mianowicie typ „empiryczny“ i typ „systematyczny“. Otóż są to nie tylko typy inteligencji, lecz także typy uczenia się. „Empirycy“ to są ci, którzy skłonni są przy rozwiązaniu pewnego zadania posługiwać się sposobem „prób i błędów“; „systematyczni“ natomiast ci, którzy usiłują opanować trudność przez „wgląd“. Typ pierwszy jest oczywiście częstszy u młodszych dzieci, oba typy utrzymują się jednak także wśród dorosłych.

Dalej odróżnić można typ uczenia się globalnego i uczenia się analitycznego. Jak wiemy, postaciowcy twierdzą, że każde uczenie się ma charakter całościowy, globalny (zob. str. 223 i nast.). W praktyce jednak odróżnić będzie można dwa przypadki, między którymi zresztą możliwe będą przejścia. Gdy ktoś uczy się władać pewnym narzędziem, co wymaga skomplikowanego ruchu, a właściwie pewnego zespołu ruchowego, a tak samo, gdy ktoś uczy się tańczyć, to występują tu dwie możliwości. Jedni patrzą na zademonstrowaną całość ruchu i nie analizując go szczegółowiej „naśladują“ go po prostu, sami nie wiedząc dokładnie jak to robią. Inni natomiast analizują widziany zespół ruchowy na poszczególne składniki, orientując się, jaki jest ich porządek i wzajemne powiązanie i w ten sposób dopiero uczą się. Jest rzeczą jasną, że jakkolwiek ten drugi sposób uczenia się posiada dla pewnych celów wyższość nad sposobem pierwszym (ten, kto uczył się w ten właśnie sposób, lepiej „rozumie“ czynność wyuczoną i potrafi wskazać ściślej błąd popełniany przez kogoś

innego), jednakowoż bardzo często samo uczenie się dokonuje się szybciej i wierniej według pierwszego sposobu. Trzeba liczyć się z faktem, że niekiedy rozłożenie widzianego procesu na elementy proste bywa rzeczą niezmiernie trudną i że ten, którego uczenie się jest uwarunkowane taką wstępną analizą, czasem z tej racji nie będzie się mógł nauczyć. Pod tym względem owo „synkretyczne“ uczenie się posiada niekiedy niewątpliwą wyższość nad uczeniem się analitycznym. Jest rzeczą prawdopodobną, jakkolwiek bliżej nie zbadaną, iż dzieci, u których, jak wiemy z badań Piageta i innych, synkretyzm jest cechą dominującą, posiadają również zdolność synkretycznego uczenia¹⁾ się w wyższym stopniu aniżeli człowiek dorosły. I na tym to m. inn. polega fakt, że, jak widzieliśmy, łatwiej uczą się niektórych takich rzeczy, które dla dorosłego przedstawiają trudność nie do przezwyciężenia.

Nasuwa się wprawdzie uwaga, że uczenie się analityczne i uczenie się globalne, to właściwie nie trwałe typy, lecz dwie odmiany uczenia się i że dziecko w miarę rozwoju przechodzi od uczenia się globalnego do bardziej analitycznego. To przesunięcie rozwojowe jest niewątpliwym faktem, niemniej jednak różnica w skłonności do posługiwania się jednym lub drugim sposobem uczenia się utrzymuje się zapewne jako trwała cecha także wśród osobników dorosłych.

¹⁾ Wrócimy później do tej sprawy omawiając uczenie się czytania u dzieci.

Można też dalej wyróżniać pewne typy uczenia się i uczących się na podstawie większego lub mniejszego udziału poszczególnych dyspozycji zaangażowanych w procesie uczenia się. A więc można wyróżnić typ, który przy uczeniu się posługuje się głównie inteligencją, usiłując opanować dany materiał przez „rozumienie“, oraz typ pamięciowy, dążący przede wszystkim do zapamiętania. Typ pamięciowy będzie w swojej najniższej formie typem „mechanicznym“.

Jeżeli uczenie się, na swym najwyższym szczeblu, ma charakter celowej, zorganizowanej, planowej pracy, to w zakresie uczenia się na tym poziomie zaznaczyć się mogą te wszelkie typy, do których powstania daje sposobność praca. A więc, podczas gdy jedni ujawniają tendencję do organizowania pracy przy uczeniu się, do prowadzenia jej według pewnego z góry powziętego planu, inni pracują w sposób raczej chaotyczny. Mamy w ten sposób z jednej strony typ uczenia się planowego, a z drugiej chaotycznego. Podział ten ma pewne punkty styczności z wymienionym poprzednio rozróżnieniem przez Dériaza typu „systematycznego“ i „empirycznego“, ale się oczywiście z nim nie pokrywa.

Większy lub mniejszy stopień zdolności do dłuższego, skoncentrowanego wysiłku daje również podstawę do pewnego rozróżnienia typologicznego. Tu mianowicie ma swe źródło popularny podział uczących się na „pilnych“ i „leniwych“. Pilni są ci, którzy zdobywają się na trwały wysiłek, leniwi ci, którym brak takiej zdolności.

W praktyce wychowawczej zagadnienie lenistwa i uczniów leniwych odgrywa dużą rolę i z tego powodu zajmujemy się nim nieco obszerniej.

Lenistwo od dawna jest przedmiotem dociekań psychologów i pedagogów¹⁾. Binet prosił nauczycieli o wskazanie mu uczniów uważanych przez nich za leniwych i starał się bliżej zanalizować przyczynę lenistwa. Okazało się, iż tylko 2% wszystkich wskazanych uczniów zdradzało „prawdziwe” lenistwo. Częściej natomiast spotykał Binet lenistwo pozorne, a więc leniwym może wydawać się na przykład dziecko, w stosunku do którego program nauczania przerasta zdolności; nie mogąc naprawdę korzystać z nauki, rezygnuje ono z udziału w niej i z tej racji zewnętrznemu obserwatorowi wydaje się leniwym. Innym takim źródłem pozornego lenistwa bywa brak zainteresowania do nauczanych przedmiotów. Wycieńczenie fizyczne, niedokrwistość, okres inkubacji różnych chorób a także rekonwalescencji, mogą powodować rozlagnienie i niemożność wysiłku a tym samym pozory lenistwa. Dalej od istotnego lenistwa musi być odróżnione lenistwo „przygodne”, rozleniwienie przejściowe. Może ono być wywołane zniechęceniem do

¹⁾ Porównaj: E. Wexberg, Über die Faulheit. Lipsk 1930; H. Weiskopf, Das faule Kind. Dresden 1926. Georg Hirsch, Die Faulheit. Halle a. S. 1931 (tamże bibliografia przedmiotu). Z rozpraw traktujących o lenistwie w języku polskim wymienimy: L. Blaustein, Lenistwo u dzieci i młodzieży. Chowania r. 1932 oraz Piotr Z. Dąbrowski, Dziecko leniwe. Lwów 1936.

pracy, która zdaje się być bezowocną, zbyt ostrą naganą itp.

Pozostaje wreszcie lenistwo „istotne“. Uchwycenie natury tego zjawiska okazuje się rzeczą trudną. Istnieje szereg różnych definicij takiego lenistwa, zresztą dość niezdecydowanych. Jedni badacze, jak A. Fischer, widzą istotę lenistwa w słabości uwagi dowolnej. Inni, jak Andreae, a także częściowo Witwicki, zbliżają lenistwo do chorób woli. Jeszcze inni widzą w nim pewną właściwość charakteru. Przy tym jedni uznają tę cechę charakteru za wrodzoną, drudzy, np. Adler, dopatrują się tu cechy nabytej. Dla Adlera jest lenistwo środkiem, którego chwycił się dziecko, ażeby ułatwić sobie życie. Może ono być sposobem zmuszenia starszych do bliższego zajęcia się daną jednostką, do zwrócenia na siebie uwagi¹⁾.

Trzeba liczyć się z możliwością, że to, co określane bywa jako lenistwo, i to jako lenistwo istotne, nie zawsze posiada taką samą strukturę psychiczną, jakkolwiek może objawiać się na zewnątrz w podobnych efektach. I tak w wypadkach silnej introwersji i autyzmu energia psychiczna jest przede wszystkim skierowana na wewnątrz, zużywając się np. w wszelkiego rodzaju marzeniach. Brak wtedy energii na zajęcia wymagające kontaktu z otoczeniem i zharmonizowane z jego żądaniami. Powstaje wówczas ta forma lenistwa, która bywa określana

¹⁾ L. Blaustein proponuje „by przez stan lenistwa rozumieć brak chęci lub niechęć do wykonywania pewnych określonych czynności, wymagających wysiłku psychicznego lub fizycznego“.

jako lenistwo społeczne. Do tej kategorii zaliczone mogą być także te wypadki, w których istnieje awersja do podejmowania zadań, mających cele wyznaczone przez drugie osoby¹⁾. Może jednak nie brakować tu ochoty do pracy kierowanej od wewnątrz.

Byłyby to zatem wypadki lenistwa „częściowego“. Zdaje się, iż można jednak mówić, chociaż rzadziej, o lenistwie poniekąd uniwersalnym. Mianowicie zjawia się ono po pierwsze jako cecha charakteru, pozostająca w związku z tzw. „lekkomyślnością“. Odnacza ona ludzi, którzy pod pewnymi względami pozostają zawsze dziećmi, którzy życie traktują jak zabawę, nie potrafiąc niczego brać „na serio“. Zmienność i niestałość zainteresowań nie usposabia ich do wytrwania przez czas dłuższy przy jednym zajęciu. W innym wypadku lenistwo jest spokrewnione z abulią i może występować u osób, które trudno zaliczyć do typu lekkomyślnych. Ludzi tych nie cechuje zmienność i płytkość zainteresowań, charakterystyczna dla typu poprzedniego. Właściwa im jest „obojętność“ na wszystko; może jednak istnieć pewne zainteresowanie, może być poczucie potrzeby podjęcia się pewnego zadania, któremu wszakże towarzyszy poczucie niemożności zdobycia się na trwały wysiłek. W tym drugim wypadku doszukiwać się można raczej pewnego patologicznego podłoża; mianowicie towarzyszy ono często tzw. astenii; każdy wysiłek powoduje tu natychmiast stan zbliżony do znu-

¹⁾ Błoński zwraca uwagę na to, iż uczniowie leniwi pochodzą bardzo często z rodzin, w których dzieci pozostają bez należytego nadzoru. (Blonsky P., Die faulen Schüler. Zeischr. f. Kinderforsch. 1930).

żenia. Astenia może mieć różne odcienie, z których najbardziej popularne są neurastenia i psychastenia. Duża podatność na zmęczenie uważana bywa przez niektórych psychopatologów jako zasadnicza cecha neurastenii. Przy psychastenii występują ponadto zahamowania, które uniemożliwiają zabranie się do pracy¹⁾.

Lenistwo, jak to stwierdza Janet, towarzyszy stale depresji psychicznej. Z tej racji spotykamy je u melancholików, a w mniejszym stopniu u cyklotymików w fazach depresyjnych; ten ostatni rodzaj lenistwa mówi charakter okresowy.

5. Generalizacja przy uczeniu się.

Dalsze z kolei zagadnienie, związane ze sprawą uczenia się, to zagadnienie „generalizacji” jego wyników, lub, jak się także wyrażają psychologowie angielscy i amerykańscy, „przenoszenia” uczenia się (transfer)²⁾. (W języku polskim ten ostatni termin

¹⁾ Na moment astenii, jako genezy „lenistwa” kładzie nacisk I. Wł. Dawid (Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Warszawa 1927 III, str. 563 i nast.).

²⁾ Niemcy mówią tu najchętniej o „Mitübung” („współ-uczeniu się”). — Terminy „generalizacja” uczenia się i „przeniesienie” (transfer) używane bywają zwykle zamiennie. Skoro ćwiczenie czy też uczenie się „przenosi się” z jednego terenu na drugi, to tym samym częściowo „generalizuje się”. Stąd zamiennie używanie obu terminów. Można jednak stać na takim stanowisku, iż ćwiczenie przenosi się z jednej dziedziny na drugą wskutek generalizacji. Będzie tu zatem pewna dystynkcja. Spotykamy się z nią później przy omawianiu teorii Judda (str. 256).

brzmi najlepiej jeszcze w wyrażeniu „przenoszenie się wprawą“). Idzie o to, czy fakt, iż ktoś czegoś się nauczył, względnie w czymś się wyćwiczył, ułatwi mu wykonywanie pewnych czynności nieuczonych względnie nauczanie się czegoś nowego, czy też uzyskanie wprawą w czymś innym. Czy jeżeli np. ktoś nauczył się jednego języka, tym samym łatwiej mu będzie nauczyć się języka innego? Czy jeżeli ktoś nauczył się grać w siatkówkę, tym samym łatwiej mu będzie nauczyć się grać w krokieta? A jeżeli ktoś nauczył się na pamięć „Ojca zadżumionych“ Słowackiego, czy przez to łatwiej mu już będzie uczyć się na pamięć „Improwizacji“ Mickiewicza, względnie dat z historii Polski? Sprawa ta związana jest oczywiście z zagadnieniem „formalnego kształcenia“.

Zagadnienia, które tu zostało wysunięte, nie należy mieszać z zagadnieniami omawianymi poprzednio. Ktoś np. w eksperymencie Pyle'a sortuje kartki ponumerowane liczbami od 11 do 41, wrzucając je do 30 przedziałów segregatora, ułożonych w sześć rzędów po 5 przedziałów; przedziały zaopatrzone są w numery od 11 do 41, podobnie jak kartki, w porządku nieprawidłowym. Szybkość, z jaką robi postępy, oraz największa osiągalna różnica między wyczynem początkowym a wyczynem końcowym są miarą wyćwiczalności w odniesieniu do tej ściśle ograniczonej, konkretnej czynności. Idzie teraz jeszcze o to, czy kiedy danej jednostce po odbyciu takiego ćwiczenia kazalibyśmy ćwiczyć na segregatorze z zupełnie innym układem liczb, to uzyskanie wprawą w tych zmienionych warunkach odbyłoby się szybciej, aniżeli gdyby tamtego ćwiczenia nie było.

To jest właściwe zagadnienie „przenoszenia“. Pyle twierdzi, że jeżeli kazał badanym przez siebie osobom wrzucać początkowo karty tylko do pierwszego rzędu przedziałów, to ćwiczenie takie skracало czas wrzucania do drugiego rzędu (itd.), chociaż rząd drugi zawierał już inne liczby. A zatem przenoszenie wprawdy byłoby tu faktem stwierdzonym eksperymentalnie.

Badań powyższego rodzaju przeprowadzono dotychczas bardzo wielką ilość w odniesieniu do różnych form uczenia się. Schemat ogólny tych badań polega na tym, iż dobiera się dwie grupy jednostek, równoważne ze względu na początkowy stan funkcji mającej podlegać ćwiczeniu (stąd nazwa „metoda grup równoważnych“; porównaj str. 287). Bada się obydwie jednakowymi testami, a następnie poddaje się jedną z tych grup, tzw. grupę eksperymentalną, ćwiczeniu (uczeniu się), podczas gdy grupa kontrolna nie ćwiczy. Wreszcie poddaje się obie grupy ponownie badaniu jednakowymi testami, które sondują ewentualną zmianę nie tylko w zakresie funkcji ćwiczonej, ale także w zakresie funkcji innych więcej i mniej pokrewnych. Różnica wyczynów obu grup pozwala zorientować się, czy i w jakich kierunkach dokonało się przesunięcie.

Nie sposób zdać sprawę z tych wszystkich badań. Przykładowo wymienimy naprzód badania Sleight'a dotyczące uczenia się pamięciowego. Osobami badanymi były dziewczęta w wieku 12 lat 8 mies. (przeciętnie) i w wieku 18—19 lat. Podzielił on je na cztery grupy, z których pierwsza, kontrolna, nie uczyła się a tylko poddawana była testom z po-

czątku i na końcu. Grupa druga uczyła się wierszy, trzecia matematycznych tabel (kwadraty liczb, wartości ułamków zwykłych w liczbach dziesiętnych, iloczyny itp.), czwarta streszczania przeczytanych ustępów z zakresu historii i przyrody. Na początku i końcu (a także w środku okresu ćwiczenia) zastosowano do wszystkich grup dziesięć rodzajów testów: uczenie się dat pewnych wydarzeń, uczenie się wierszy, prozy, zgłosek bez sensu, liter, nazwisk, streszczanie przeczytanego rozdziału prozy dwukrotnie, zapamiętywanie bezpośrednio ułamków prozy, uczenie się nazw miejscowości na mapie i odtwarzanie położenia punktów w kołach eksponowanych przez krótki czas.

Następująca tabela zestawia ostateczne rezultaty dla starszych dziewcząt (w skróceniu)¹⁾:

Grupy porównywane	Tabele	Zgłoski bez sensu	Poezja	Proza dosłowna	Streszczanie	Litery
Wyższość grupy II uczącej się poezji nad grupą I (kontrolną)	32	33	33	9	7	— 24
Wyższość grupy III uczącej się tabel nad grupą I (kontrolną)	39	9	— 27	— 36	49	— 3
Wyższość grupy IV uczącej się prozy nad grupą I (kontrolną)	— 6	62	— 7	— 19	— 52	27

¹⁾ Przytoczone według: P. Sandiford, Educational Psychology. 1929, str. 287. (Liczby w tabeli oznaczają różnicę w wynikach testów podzieloną przez odchylenie znamienne).

Okazuje się, iż w pewnych wypadkach brak wyraźnego przeniesienia, w innych ma ono charakter dodatni a w jeszcze innych ujemny. Ćwiczenie w streszczaniu jednych ustępów ułatwia streszczanie ustępów innych, ale utrudnia uczenie się mechaniczne, zwłaszcza materiału bezsensownego. Odwrotnie uczenie się dosłowne (grupa II) wpływa hamująco na uczenie się sensowe. Wprawa używana w jednej dziedzinie uczenia się pamięciowego przenosi się więc tylko na dziedziny pokrewne i to w stopniu ich pokrewieństwa, a może wpływać nawet hamująco na dziedziny o innej strukturze. Inni badacze dochodzą do rezultatów zbliżonych na ogół do tych, które uzyskał Sleight¹⁾.

Z kolei uwzględnimy badania Thorndike'a i Woodworth'a dotyczące uczenia się w zakresie szacowania wielkości danych w spostrzeżeniu zmysłowym. Osoby badane ćwiczyłyby się w ocenie wielkości powierzchni prostokątów w granicach od 10 do 100 cm² a następnie dostawały do oceny prostokąty większe, ale o tym samym kształcie (140—300 cm²), oraz prostokąty, których powierzchnia wahała się w tych samych granicach, ale kształt był inny. Okazało się, iż w wypadkach nastąpiło przeniesienie wprawy, ale w dość wąskich granicach. Podobne wyniki dały próby z ciężarkami. Jest rzeczą ciekawą, że ćwiczenie w ocenie długości odcinków w granicach od 0,5 do 1,5 cala nie zwięk-

¹⁾ Z innych autorów badających przeniesienie wprawy przy uczeniu się pamięciowym wymienimy: Eberta i Meumann'a, Dearborna, który powtórzył i poddał krytyce badania tamtych dwu autorów, oraz Winch'a.

szyło wcale zdolności oceny odcinków wielkości 6—12 cali¹⁾.

Z kolei wypadnie wskazać ogólnikowo na olbrzymią ilość badań, dotyczących sprawy przeniesienia w zakresie różnych „przedmiotów szkolnych“. A więc śledzono, czy i o ile nauka łaciny wpływa na naukę języka angielskiego jako ojczystego (Wilcox), wpływ ćwiczenia w jednym działaniu arytmetycznym (mnożeniu) na działania inne (Starch), wpływ nauki geometrii na zdolność rozwiązywania zagadnień wymagających wyobrażania przestrzennego (Rugg), wpływ uczenia się gramatyki na praktyczne władanie językiem i na komponowanie wypracowań piśmiennych (Starch, Hoyt) itd. I tu wyniki brznią podobnie: uczenie i ćwiczenie się mają charakter „specyficzny“; uczenie się jednej dyscypliny ułatwia przyswajanie sobie jedynie dyscyplin natury pokrewnej²⁾.

Wreszcie Thorndike podjął się trudu zbadania, czy i w jakim stopniu uczenie się różnych przedmiotów szkolnych wpływa na zwiększenie inteligencji, takiej jaką mierzą testy inteligencji. Mierzył on w tym celu inteligencję uczniów szkół średnich takimi właśnie testami na początku ich studiów, a następnie ustalał, jak przedstawia się po pewnym czasie inteligencja uczniów, którzy wykazali równy jej

¹⁾ Przytaczamy według Sandiforda o. c. str. 279.

²⁾ Jako specjalny rodzaj przeniesienia wymieniane bywa niekiedy tak zwane „uczenie się skrzyżowane“ (cross education). Idzie o przeniesienie wprawy z jednej połowy ciała na drugą (Scripture). Tak ćwiczenie jednej ręki w rzucie kulą albo w ścisłaniu przedmiotów podnosi sprawność ręki drugiej.

stopień przy pomiarach wstępnych, a u których różnica studiów na tym polegała, iż jedni uczyli się jakiegoś takiego przedmiotu, którego drudzy się nie uczyli. Różnicę uzyskaną w testach inteligencji można było brać na rachunek tego właśnie przedmiotu.

Tabela zawierająca przeciętne wartości kilku badań przedstawia się tak:

Algebra, geometria, trygonometria	+ 2,99
Nauka o państwie, ekonomia, psychologia, socjologia	+ 2,89
Chemia, fizyka	+ 2,71
Arytmetyka, buchalteria	+ 2,60
Wychowanie fizyczne	+ 0,83
Łacina, francuski	+ 0,79
Gotowanie, szycie, stenografia	- 0,14
Biologia, zoologia, botanika	- 0,15

Tabela wykazuje, iż pewien przyrost inteligencji, mający źródło w studiowaniu danych przedmiotów (przez jeden rok) daje się skonstatować. Matematyka stoi tu na pierwszym miejscu, łacina na stosunkowo bardzo dalekim. Ale, jak wywodzi dalej Thorndike, nawet najwyższy stosunkowo zysk jest faktycznie bardzo drobny, tak iż nie ma praktycznie większego znaczenia. Po prostu zostaje tak, iż ci, którzy przodowali inteligencją na początku studiów, przodują nią także przy ich ukończeniu, niezależnie od tego, jaki obrali kierunek. Łacina i greka, mówi Thorndike, dlatego zdawała się dawniej przedmiotem specjalnie rozwijającym umysł, iż najzdolniejsi studiowali ten właśnie przedmiot. Gdyby najzdolniejsi studenci studiowali wychowanie fizyczne, to ono zdawałoby się najlepiej ćwiczyć umysł.

Badania powyżej cytowane śledzą transfer w zakresie różnego rodzaju funkcji, wstrzymując się na ogół od docierania do ogólniejszych dyspozycji, które w tych funkcjach się ujawniają. Niemniej jednak można uzyskane rezultaty badań rozpatrywać także od tej strony. Tak zresztą bywa sławiane pytanie najczęściej ze strony laików a także praktycznych wychowawców: czy można ćwiczyć i rozwijać spostrzegawczość, pamięć i inteligencję „w ogóle”? Rezultaty badań nie dotyczą właściwie zazwyczaj samej dyspozycji jako takiej, lecz uczenia się na jej tle. Niemniej jednak fakt, iż np. uczenie się pamięciowe pewnego rodzaju nie ułatwia szeregu innych rodzajów pamięciowego uczenia się, przemawia za tym, iż ćwiczenie pamięci „w ogóle” nie da się skutecznie wykonać. Ćwiczenie pamięci wyrabia tylko pewien rodzaj pamięci, o ile wyrabia go w ogóle. To samo dotyczy spostrzegawczości, „miary w oku” oraz szeregu innych dyspozycji uwikłanych w ćwiczone funkcje¹⁾.

Szłoby teraz o wytłumaczenie, na jakiej podstawie dokonuje się przeniesienie i dlaczego w tak wąskim zakresie. Z różnych tłumaczeń najczęściej bywa wymieniana teoria Thorndike’a. Mówi ona, iż przeniesienie może dokonać się z jednej funkcji na drugą tylko wtedy, jeżeli ta druga ma z pierwszą pewne elementy wspólne, przy czym te identyczne elementy są albo elementami treści albo też postępowania. One to tłumaczą zjawisko przeniesienia. Tak ćwiczenie się w dodawaniu przenosi się na mnożenie;

¹⁾ Porównaj str. 98 i nast.

obydwa bowiem dokonują się na liczbach, a mnożenie jest częściowo dodawaniem. Geografia ma z historią wspólne operowanie krajami i miastami; obydwie nauki posługują się mapami; stąd nauka geografii ułatwia naukę historii itd.

Niektórzy autorzy kładą nacisk na możliwość przenoszenia się pewnych nawyków, metod pracy, nastawień i schematów z jednego terenu na drugi. Tak na przykład przyzwyczajanie siebie do koncentrowania wysiłku przy pracy, do robienia jej w sposób systematyczny jest czymś korzystnym w każdym uczeniu się. Bagley zrobił jednak zastrzeżenie, że pewne sposoby pracy nie przenoszą się same automatycznie z jednego terenu na drugi, lecz wymagają związania ich z pewnym ideałem. Teza Bagley'a znalazła poparcie w badaniach innych autorów. I tak Squire stwierdził, iż przyzwyczajanie dzieci do utrzymywania w czystości zeszytów rachunkowych nie prowadzi jeszcze samo przez się do czystości w wypracowaniach z języka ojczystego. Ruediger przekonał się jednak, iż gdy, przyzwyczajając dzieci do czystości przy uczeniu jednego przedmiotu, postarano się zrobić z tego świadomą zasadę, pewien rodzaj jak gdyby ideału, to następowało przeniesienie na inne przedmioty¹⁾.

Judd rozwija teorię „generalizacji doświadczenia” jako podstawy przenoszenia²⁾. Ludzkie myślenie charakteryzuje się tym, iż dąży ono do ujęcia każdego

¹⁾ Porównaj: Sandiford Peter, *Educational Psychology*, str. 289.

²⁾ Porównaj: Judd C. H., *Psychology of Secondary Education*, str. 414 i nast.

poszczególnego faktu doświadczenia w ogólnych kategoriach. Istotny udział bierze w tym mowa, której poszczególne wyrazy mają właśnie tę istotną cechę, iż mogą być stosowane do różnych wypadków. Abstrahowanie i uogólnianie dają właśnie ten efekt, że uczenie się na jednym terenie doprowadza do rezultatów sięgających poza ten teren.

W swojej argumentacji Judd zbliża się poniekąd do pozycji postaciowców, którym teoria „identycznych elementów” Thorndike’a wydaje się zbyt mechanistyczną; podkreślają oni, że na nic nie przydadzą się identyczne elementy na jakimś nowym terenie, czy w jakiejś nowej sytuacji, skoro przeniesienie nie miałoby dotyczyć sposobu ich powiązania, układu, ich swoistej „konfiguracji”¹⁾. To, co się istotnie przenosi, to jest „wgląd”, zrozumienie, które, zdobyte w pewnej sytuacji, może potem znaleźć zastosowanie w sytuacji strukturalnie pokrewnej, jakkolwiek zawierającej inne składniki.

Ogólnie możemy powiedzieć, iż brak jeszcze dotychczas należycie opracowanej teorii przenoszenia (transferu), a to, co dają poszczególne wymienione poglądy, to dopiero przyczynki, nie obejmujące całej zawłości faktów.

Wobec takiej sytuacji w zakresie teorii, także dyrektywy dla praktyki brzmieć muszą na razie dość ogólnikowo. Stanowią one z jednej strony przestrożę, ażeby nie robić sobie przesadnych nadziei na rezultaty formalnego kształcenia, na rozwijanie różnych uzdolnień i sprawności „w ogóle”. Z drugiej strony wysuwa się

¹⁾ Porównaj: Wheeler i Perkins, o. c., str. 326 i 333.

postulat takich sposobów kształcenia, przy których to, co może ulec generalizacji, zostałoby należycie uwzględnione i podkreślone. Pewne należące tu jeszcze uwagi wypowiemy przy omawianiu zagadnienia kształcenia inteligencji, do czego zaraz przystąpimy.

6. Zagadnienie kształcenia inteligencji.

Zatrzymamy się teraz jeszcze specjalnie nad zagadnieniem tzw. kształcenia inteligencji ze względu na doniosłość tej sprawy dla pedagogiki¹⁾. Zadanie to ułatwią nam nasze poprzednie rozważania.

Jak długo nie jest dla nas jasną właściwą istotą tego, co obejmujemy terminem „inteligencja“, jak długo nie wiemy na pewno, czy istnieje jedna tylko inteligencja, czy też jest ich więcej, tak długo także zagadnienie jej kształtowania nie może być bez reszty rozwiązane. W każdym razie dotychczasowe badania wskazują na to, że i tu, tak samo jak w zakresie innych dyspozycji, wyniki uczenia się i ćwiczenia rozszerzają się w sposób wydatniejszy, praktycznie doniosły, tylko na wąskim terenie funkcji pokrewnych. Co się tyczy inteligencji ogólnej, której istnienie, jak wiemy, jest w ogóle podawane w wątpliwość, to jej przyrost pod wpływem ćwiczenia poszczególnych funkcji myślowych byłby w każdym razie dość nikły. Wynika to między innymi z badań Thorndike'a, omówionych przez nas przed chwilą.

Zagadnienie rozwijania inteligencji zostało zresztą od dawna przesądzone w pewnym sensie przez prak-

¹⁾ Porównaj: Kazimierz Sośnicki, Wychowanie intelektualne Encykl. Wych. t. I.

tykę pedagogiczną i to mianowicie w sensie negatywnym. Dziś żaden pedagog nie łudzi się, ażeby można było przez użycie wszelkich dowolnych pedagogicznych środków doprowadzić do uzyskania „normalnej” inteligencji u osobników umysłowo upośledzonych. Prawo stałości (w przybliżeniu) ilorazu inteligencji jest potwierdzeniem skąpego wpływu ćwiczenia na rozwój tej dyspozycji jako całości¹⁾. W tym sensie ma inteligencja charakter geniczny, jest dyspozycją wrodzoną i nie dającą się wytworzyć sztucznie, podobnie jak i talenty.

Jako instancję przeciwną można przytaczać wpływ środowiska na inteligencję mierzoną testami. Że jednak istnieją duże wątpliwości, czy nadwyżka spotykana pod tym względem u sfer zamożniejszych w porównaniu do sfer uboższych jest istotną różnicą inteligencji, o tym będzie mowa na właściwym miejscu (porównaj str. 358 i nast.).

Stąd też wszelkie zalecane praktyki celem „szkolenia myśli“, wszelka propaganda tzw. „sportu myślowego“, muszą być brane bardzo ostrożnie²⁾.

Jednakowoż nasze końcowe uwagi, dotyczące „przenoszenia“, wskazują, iż kształcenie inteligencji nie jest pozbawione sensu, jakkolwiek zysk, który ono przynosi, nie pokrywa się z dezyderatami i nadziejami niektórych pedagogów. Nie potrafiąc podnieść przez odpowiednie ćwiczenie w sposób wydatny

¹⁾ Porównaj: M. Grzegorzewska, Iloraz inteligencji w skali Bineta i jego znaczenie diagnostyczne. Warszawa 1925.

²⁾ Pojęcie „sportu myślowego“ mającego kształcić umysł, podobnie jak sport cielesny podnosi cięższą fizyczną, rozwija Alfred Beyer w książce pt. *Schulung des Denkens*, Lipsk 1928.

sprawności inteligencji we wszelkich jej zakresach i kierunkach, możemy jednak po pierwsze rozwijać pewne nawyki i postawy myślowe, które będą pożyteczne na różnych terenach myśli i w różnych sytuacjach. Tak można wyrobić w kimś krytyczną postawę wobec wszelkich poglądów własnych i cudzych, „nastawić” go na dokładne definiowanie pojęć, którymi operuje się w dyskusji itd. Warto przytoczyć tu zdanie Kerschensteinera, iż to, co bywa nazywane formalnym kształceniem (formale Verstandesbildung), jest w gruncie rzeczy tylko wyrobieniem logicznego sumienia¹⁾.

Po drugie myślenie człowieka dorosłego przebiega zazwyczaj według pewnych schematów, wzorów, które, jak na to zwraca uwagę Szuman, rozwijają się stopniowo i są w pewnych granicach wynikiem nawyku i ćwiczenia²⁾. Wychowanie może zatem pomagać w wyrobieniu i utrwaleniu tych spośród nich, które nadają się do najszerszego i najbardziej celowego zastosowania.

Wreszcie i owo niewątpliwe, chociaż ograniczone przenoszenie się wprawy myślowej z jednego terenu na teren pokrewny, nie jest czymś, co należałoby lekceważyć. Ale ta droga kształcenia inteligencji nabierze większej doniosłości wtedy dopiero, kiedy przyszłe badania ustalą dokładniej zakres takiego przenoszenia się³⁾.

¹⁾ Georg Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, str 120 i 121.

²⁾ St. Szuman, *O aktach i czynnościach myślenia* itd. *Kwartalnik Filozoficzny*, 1929.

³⁾ Zagadnieniem kształcenia inteligencji zajęliśmy się tu tylko przykładowo ze względu na praktyczną ważność przedmiotu

7. Wychowanie instynktów.

Zanim przystąpimy z kolei do omawiania procesów czynnych przy kształtowaniu sfery pragnieniowo-wolowej, dotknijmy sprawy urabiania instynktów jako bliskich tej sferze.

Poprzednio już, rejestrując rezultaty działań wychowawczych na instynkty, widzieliśmy, że wychowanie raczej transformować może instynkt aniżeli bezpośrednio osłabić go czy też przeciwnie potęgować. Wymieniane są wprawdzie wypadki, w których udaje się wygasić zupełnie pewne instynkty u zwierząt w ten sposób, iż nie pozwala im się na aktualizację w okresie ich dojrzewania. Przytaczany bywa przykład instynktowej tendencji kurcząt do podążania za poruszającymi się przedmiotami, która zanika zupełnie, gdy od razu nie pozwolimy jej realizować się. W odniesieniu do większości instynktów, zwłaszcza ludzkich, zdaje się jednak rzeczą niewątpliwą, iż przez podobne postępowanie możemy dany instynkt jedynie tylko opóźnić w rozwoju i może częściowo osłabić, ale nie całkowicie stłumić.

Najprostszą formą transformacji instynktu jest to,

i na bardzo częste poruszanie tej sprawy w literaturze pedagogicznej. W analogiczny sposób omówić by należało psychologiczne podstawy kształcenia innych dyspozycji, takich (jak pamięć, uwaga, spostrzegawczość, zdolność składania zeznań itp. Nie możemy jednak zrobić tego tutaj dla braku miejsca. Wielu autorów, w monografiach poświęconych tym dyspozycjom, poświęca także szereg uwag ich kształceniu. Są one nie pozbawione wartości, opierają się jednak z reguły bardziej na intuicji autorów aniżeli na naukowych badaniach. Stąd uwagi te wymagają ostrożnego traktowania.

co określiliśmy jako jego „regulację“ (zob. str. 125). Najłatwiejszym zabiegiem regulującym instynkt jest nawyk. Wystarczy po prostu zezwalać na zaspakajanie się tendencji instynktowej stale tylko w pewnych określonych porach i w pewien określony sposób, ażeby instynkt „przyzwyczaił się“ do tych pór i do tego sposobu.

Inne formy przeobrażenia instynktu, takie jak „sublimacja“, „zбочenie“ itd. (porównaj str. 124) usiłują podsunąć instynktowi inny przedmiot aniżeli ten, na który zwraca się on spontanicznie. Z mechanizmów psychicznych, które umożliwiają taką przemianę instynktu, wymienić wypadnie pewne prawo sformułowane przez Jamesa: jeżeli potrzeba instynktowa zostaje pierwszy raz zaspokojona w pewien określony sposób, to następuje związanie między tą potrzebą a danym sposobem zaspokojenia jako też rodzajem przedmiotów, na których dany instynkt się wyładował. Instynkt robi się wtedy poniekąd obojętnym na przedmioty inne, które byłyby zdolne pociągać go ku sobie, o ile byłyby natrafił na nie wcześniej. Jak już zaznaczono, powyższe związanie, aby miało charakter trwały, musi być dokonane w chwili przebudzenia się instynktu, wtedy, gdy on jest jeszcze „in statu nascendi“¹⁾. Prawem

¹⁾ James formułuje to prawo, które nazywa „mechanizmem zahamowania instynktu przez nawyk“ w następujący sposób: „Gdy przedmioty pewnej klasy wywołają ze strony zwierzęcia pewien rodzaj reakcji, to często zdarza się, że zwierzę nabiera zamiłowania do pierwszego okazu klasy, na którą reagowało i że w przyszłości przestaje reagować na inne jej okazy“. (Psychology II str. 394).

Jamesa tłumaczyć można fakt, iż człowiek, którego głód zaspakajano w dzieciństwie pewnego rodzaju potrawami, odczuwa później potrawy inaczej przyrządzone jako niesmaczne, względnie, iż budzą one w nim nawet pewną odrazę. Tu należy zjawisko, iż człowiek „zakochany“ w danej osobie staje się w pewnym stopniu odporny na oddziaływanie płciowe osób innych. Na tej drodze powstać może, zdaniem wielu autorów, w pewnych wypadkach homoseksualizm. Ze świata zwierzęcego przytaczany bywa jako tu należący następujący fenomen: hodowcy mułów chowają młode samce ośle wyłącznie w towarzystwie koni z tym efektem, iż samce takie wykazują później ochotę do łączenia się jedynie z klaczami, a unikają oślic¹⁾.

Jak to wynika chociażby z przytoczonych powyżej przykładów, moment „zaskoczenia“ instynktu we wczesnym stadium jego rozwoju kombinuje się tu z momentem przyzwyczajenia względnie nawyku. Rzecz jasna jednak, iż takie podsuwanie instynktowi w chwili budzenia się obcych mu treści może dokonywać się tylko w pewnych granicach.

Omawiając sposoby atakowania instynktu przez wychowanie, spotkaliśmy się najprzód z takimi, które skierowują się przede wszystkim na formę jego wyładowania się (regulacja instynktu). Dalej wymieniliśmy pewne sposoby, które usiłują oddziaływać modyfikująco na jego przedmiot. Możliwy dalej jest sposób trzeci, który stara się wpływać na pope-

¹⁾ Porównaj: Alverdes Fr., *Social Life in the Animal World* Londyn 1927, str. 189.

dowy czynnik instynktu a więc na pragnienia i uczucia z nim związane. Urabianie instynktu na tej drodze zbiega się w tym wypadku z wychowywaniem sfery uczuciowo-pragnieniowej, do czego teraz z kolei przystąpimy.

8. Ogólne uwagi o wychowaniu emocjonalno-wolowym.

Stwierdziliśmy już, omawiając produkty wychowania w sferze emocjonalno-wolowej, iż wychowanie prowadzić może do powstawania uczuć „nowych”. Efekt wychowania może być taki, iż pewne treści intelektualne, które początkowo nie posiadały zabarwienia uczuciowego, uzyskują je w sposób trwały. Podstawowym mechanizmem, który umożliwia to zjawisko, jest tzw. iradiacja uczuć. Powstające samorodnie ze źródeł instynktowych i związane początkowo jedynie z przedmiotami tego instynktu uczucia „przenoszą się” na przedmioty z natury swej pierwotnie obojętne a pozostające z tamtymi w pewnym związku. Wchodzi tu w grę prawo znane z psychologii ogólnej, które orzeka, że jeżeli pewna treść intelektualna, uczuciowo obojętna, styka się w umyśle z treścią uczuciowo zabarwioną, to ów ton uczuciowy „przesuwa się” z drugiej treści na pierwszą. Mówimy wtedy o powstaniu „nowego” uczucia. Zachodzą tu pewne ograniczenia, których natury dokładnie jeszcze nie znamy; nie jest tak, jakoby w drodze styczności psychicznej można było każde uczucie przenieść na każdą treść dowolną. Niemniej jednak prawo to sprawdza się w bardzo wielu wypadkach a wychowanie korzysta z niego w wydatnej mierze.

Przepływ uczucia drogą kojarzenia wyobrażeń przechodzi często w sposób nieznaczący w inny rodzaj rozszerzenia zasięgu uczuć, polegający mianowicie na procesach rozumowania. I tak jeżeli pewna rzecz jest pożądana, to pożądanym staje się też to wszystko, co drogą rozumowania uznane zostanie jako środek prowadzący do osiągnięcia tamtej rzeczy. Na odwrót to, co wiedzie do nieprzyjemnych konsekwencji, nabiera przez to zabarwienia ujemnego.

Do czynności rozumowania dołączają się procesy fantazji. Ona pomnaża ilość i treść wyobrażeń o różnych przedmiotach, wnosząc od siebie ewentualnie elementy uczuciowo nieobojętne, przez co również odnośne przedmioty zostają uczuciowo nacechowane. Proces ten przyjmuje czasem charakter tzw. „wczuwania się”. Rolę pomocniczą odgrywa przy tym, poza kojarzeniem przez styczność, odnajdywanie podobieństw między czymś, co już jest uczuciowo zabarwione a czymś, co jeszcze nim nie jest. Podobieństwo odgrywa wtedy rolę „mostu”, którym uczucie przenosi się z jednego kompleksu na drugi.

Zachodzi zatem, jak widzimy, cały szereg procesów, które, dokonując się w sferze intelektualnej na wyobrażeniach i sądach, doprowadzają do swoistych efektów w sferze uczuciowej i pragnieniowej. Mają one tę wspólną cechę, że za ich pośrednictwem uczucia przepływają z jednych elementów intelektualnych na inne, obojętne. Wychowanie, zwłaszcza szkolne, robi z tych mechanizmów bardzo szeroki użytek. One to są podstawą nadziei wielu wychowawców, iż przez odpowiednie uczenie, takie nawet, które odwołuje się głównie do intelektu, wpły-

nać można na sferę wzruszeniową. Tak zwane nauczanie wychowujące odwołuje się w dużej mierze do tego właśnie środka. Tymi środkami operuje przeważnie także literatura specjalna, stawiająca sobie jako cel „umoralnienie“ czytelników. Kontemplacja („rozpamiętywanie“) zalecana przez niektórych autorów jako środek wzbudzania w sobie pewnych pożądanых uczuć i pragnień w ramach samowychowania, operuje również przeważnie tymi metodami¹⁾.

Ze sposoby takie okazują się w praktyce często mniej skuteczne, aniżeliby wychowawcy tego sobie życzyli, wykazuje to potoczna obserwacja. Próby zastosowania na tym terenie techniki eksperymentalnej znajdujemy w badaniach Hartshorne'a i Maya, dotyczących charakteru²⁾. W jednym wypadku postąpili oni w ten sposób, iż wpięrw poddano dzieci szkolne (7. i 9. oddziału) testom uczciwości (była już o nich mowa poprzednio, str. 170), następnie przez trzy tygodnie przeprowadzano z nimi codziennie przez 15 minut lekturę (czytanie i omawianie) książki uznanej przez fachowców za jedną z najlepszych, gdy idzie o wpływ na charakter³⁾. Po tym okresie poddawano tych samych uczniów badaniu równoległymi testami po raz drugi. Okazało się, iż procent dzieci skłonnych do oszukiwania nie zmniejszył się w sposób wyraźny pod wpływem owej budującej lektury.

Opisana powyżej metoda śledzi, jak widzimy, nie tyle same reakcje uczuciowe, względnie pragnieniowe,

¹⁾ Porównaj: Juliusz Payot, *Kształcenie woli* (tłum. z francuskiego J. K. Potocki). Warszawa (bez daty).

²⁾ M. A. May i H. Hartshorne, *Studies in the Nature of the Character*, t. I, New York 1930, str. 368 i nast.

³⁾ Idzie tu o „Księgę Uczciwości“ (*The Honesty Book*) napisaną przez W. B. Fortbusha.

wywołane pewnym sposobem oddziaływania, ile raczej już ich spodziewany efekt w sferze czynu. Gdy idzie o badanie samych tylko postaw uczuciowych, wywołanych lekturą czy też dyskusją na pewne tematy, to stosowaną tu być może znana nam już metoda pomiaru postaw wprowadzona przez Thurstone'a.

Nasuwa się pytanie, czy gdy idzie o zabarwienie pewnej treści intelektualnej tonem uczuciowym, jest rzeczą niezbędną korzystać w tym celu z istniejącego już uczucia związanego z inną treścią, starając się „przenieść” je na treść obojętną, czy też nie można by pożądanego uczucia wywołać wprost od razu tam, gdzie chciałoby się je widzieć. Takie tworzenie uczuć „z niczego” okazuje się jednak sprawą bardzo trudną. Wychowanie raczej musi się ograniczać do czerpania ze źródeł naturalnych. Niemniej jednak zagadnieniem tworzenia sztucznych źródeł uczuć i pragnień zajmowano się niejednokrotnie, proponując w tym względzie różne sposoby.

Jedną z takich dróg, która miałaby prowadzić do powstawania uczuć istotnie nowych, miałby być nawyk względnie przyzwyczajenie. Silny nawyk, chociażby dotyczył rzeczy początkowo całkiem obojętnej, wytwarza, jak utrzymują niektórzy, potrzebę kontynuowania czynności nawykowej, która wyrazi się w odpowiednim pragnieniu. Przyzwyczajenie do pewnych warunków wywołuje uczucia nieprzyjemne przy ich zmianie, nawet gdyby warunki pierwotne nie dawały początkowo żadnej satysfakcji. Więc przynajmniej na pierwszy rzut oka wydaje się, jakoby faktycznie istniała możliwość tworzenia na tej drodze uczuć nowych. Obserwacja potoczna wskazuje na

pewne należące tu fakty. Tak wiadomo, iż potrzebę różnych zabiegów higienicznych (np. utrzymania ciała w czystości przez mycie i kąpiel) a podobnie także kosmetycznych, wytwarza się u dzieci a ewentualnie również u dorosłych przez przyzwyczajanie ich do tych zabiegów; nawyk przetwarza się wtedy w nieodzowną potrzebę. Bliższe rozpatrzenie sytuacji wykazuje jednak, iż nawyk nawiązać tu musi do pewnej, niezależnie od niego istniejącej potrzeby, jawnej lub przynajmniej „utajonej“ i że jego funkcja sprowadza się do „wyzwolenia“ takiej realnej tendencji. Gdzie takiej podstawy brak, efekt nawyku jest powierzchowny. Sprawia on, w braku możliwości zaspokojenia, pewien przejściowy niepokój, który na ogół jednak łatwo przemija.

Istnieje dalej szereg innych, spokrewnionych między sobą, a dotychczas mało zbadanych mechanizmów zabarwiania treści intelektualnych uczuciami, które zdają się również tworzyć uczucia „z niczego“. Mechanizmy te bywają określane jako „sugestia uczuciowa“¹⁾, „zarażanie się uczuciami“, „naśladowanie uczuć“. Istnieją przejścia pomiędzy tymi procesami a opisanym przez nas poprzednio przesuwaniem uczuć, tak iż trudno je w praktyce od niego oddzielić. Kiedy matka karci małe dziecko za to, iż dotyka rzeczy brudnych lub bierze je do ust, to wtedy nie miłe uczucie, wywołane u dziecka naganą, przesuwa się z nagany względnie kary na wyobrażenie samej czynności, która na tej drodze nabiera w świadomości

¹⁾ Porównaj: Döring O. D., *Pädagogische Psychologie*, str. 154 i nast.

mości dziecka ujemnego zabarwienia uczuciowego. Ale równocześnie matka bezpośrednio „zaraża“ dziecko uczuciem własnego wstrętu, które ono „spoststrzega“ w wyrazie jej twarzy i „wyczuwa“ w jej głosie. Stan uczuciowy matki „udziela się“ dziecku, zostaje mu „zasugerowany“. Ono naśladuje mimo woli mimikę jej twarzy i na tej drodze także sam stan wzruszeniowy. Oddziaływanie grupy na jednostkę tłumaczy się właśnie powyższymi mechanizmami. W wychowaniu „naturalnym“, na tle środowiska, przy genezie różnego rodzaju gustów, upodobań i uprzedzeń sposoby te są czynne w stopniu bardziej wydalnym, aniżeli w wychowaniu szkolnym.

Oslabianie uczuć dokonywać się może przez „stępienie“ ich drogą przyzwyczajenia. Przyzwyczajenie już to zmniejsza samą wrażliwość zmysłową, odbierając przez to podstawę uczuciom (np. przyzwyczajenie się do niższej czy wyższej temperatury) albo też atakuje wprost same uczucia („przyzwyczajenie się“ do widoku operacji u studenta medycyny). Można też dane uczucia czy też pragnienia tłumić w ten sposób, iż pobudza się do działania inne uczucie czy też pragnienie silniejsze. W ten sposób np. niechęć do pracy u dziecka może być przezwyciężona chęcią uzyskania uznania ze strony osób, na których dziecku zależy.

Przetwarzanie „jakościowe“ uczuć i pragnień dokonuje się, jak już wiemy, w różnych formach, które bywają określane jako „wysubtelnianie“, „uszlachetnianie“, „sublimowanie“, „rafinowanie“ itd. Z działającymi tu mechanizmami spotykaliśmy się już częściej, mówiąc o sposobach przetwarzania instynktu.

I tu trzeba powtórzyć, że mechanizmy te mało są jeszcze dotychczas zbadane. Rafinowanie uczuć dokonywać się może w ten sposób, iż „głód“ danej tendencji zaspokaja się „ponad miarę“, dostarczając jej obfitych podnieci wtedy, gdy „głód“ jest słaby względnie bliski nasycenia. Bodźce, które w takiej sytuacji potrafią jeszcze poruszyć tendencje, muszą mieć zaletę „niezwykłości“, „odmienności“, muszą mieć „specjalny smak“, być „wyszukane“. Zaspokojenie tendencji łączyć się będzie wtedy zwykle ze specyficznym zabarwieniem uczuć, które po ich „zakosztowaniu“ stwórzają potrzebę doznawania ich częstszego.

Z rafinowaniem posiada punkty styczne wysubtelnianie, „wydelikacenie“ uczuć, które, poza mechanizmem właśnie omówionym, bywa po części rezultatem procesów intelektualnych opisanych poprzednio. „Przesuwając się“ z jednej treści intelektualnej na drugą, wzruszenie traci nieco ze swojej energii, osłabia się, a równocześnie „oczyszcza“ z nadmiaru wrażeń organicznych. W ten sposób „subtelnieje“. Proces ten wspomaga przeżywanie danych doznań w formie odtwórczej, której z reguły odpowiada mniejsza intensywność. Przeżywanie pamięciowe i fantazyjne ułatwia też zetknięcie się w świadomości uczuć różnego rodzaju, przy czym przychodzi między nimi ewentualnie do interferencji i zmieszania¹⁾.

¹⁾ Przy rozwoju życia uczuciowego ma duże znaczenie fakt, że uczucia z reguły nie powtarzają się w sposób identyczny nawet gdy zjawia się ponownie ten sam bodziec. Fakt, że się jakieś uczucie raz przeżyło, wpływać może z jednej strony stę-

Mówiliśmy o oddziaływaniu wychowania na sferę uczuciowo-pragnieniową. Wiemy jednak, iż uczucia i pragnienia są nie tylko przedmiotem zabiegów wychowawczych, lecz także ich źródłem i motorem. One to narzucają od siebie pewien kierunek procesom wchłaniania psychicznego i utrwalają ich efekty (zob. str. 111); trwalsze konsekwencje wychowawcze dają te fenomeny psychiczne, w których obok strony intelektualnej zaangażowana jest równocześnie sfera emocjonalno-pragnieniowa. Można to nazwać zasadą głębi, gdyż poruszenie sfery emocjonalnej razem z intelektualną jest objawem dotarcia bodźców do głębszych warstw psychiki. Pod wpływem W. Dilthey'a ułarł się w pedagogice współczesnej (niemieckiej) zwyczaj mówienia o „przeżyciach“ (Erlebnis) w tych tylko wypadkach, w których odpowiadają one warunkom powyżej określonym¹⁾. Uwzględnienie tej zasady w wychowaniu intencjonalnym stało się punktem wyjścia nowego kierunku pedagogiki zwanego pedagogiką przeżyciową (Erlebnispädagogik)²⁾.

Wspominaliśmy o tym, iż dynamika uczuć może

piając na uczucie zjawiające się później w analogicznych warunkach, z drugiej strony jednak ułatwia zjawianie się uczuć pokrewnych. Wchodzą tu w grę swoiste prawa „pamięci uczuciowej“ (Błoński), których działanie nie zostało dotychczas należycie zbadane.

¹⁾ Porównaj: Waltraut Neubert, *Das Erlebnis in der Pädagogik*. Göttingen 1925; oraz Copei Friedrich, *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Leipzig 1930.

²⁾ Znany przedstawicielem tego kierunku pedagogiki jest Fritz Karsen; porównaj tegoż autora: *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*. Leipzig 1923.

mieć nie tylko wpływ pobudzający i utrwalający na przebieg procesów i ich następstwa, lecz odwrotnie także hamujący lub nawet destruktywny. Wstrząs uczuciowy, związany z głębszym przeżyciem, może dać jako efekt przerwanie względnie zmianę zakorzenionych od dawna nawyków, poglądów, postaw itd. Próby systematycznego, celowego stosowania wstrząsów afektywnych na polu wychowawczym spotykamy u Aichhorna¹⁾. Tak na przykład niespodziane obdarzenie przez wychowawcę pełnym zaufaniem jednostki, która dopuściła się ciężkiego sprzeniewierzenia, może być punktem wyjścia wstrząsu zdolnego zmienić zasadniczo jej postawę wobec otoczenia. Wstrząsy takie zjawiają się jednak także przygodnie na tle kontaktów środowiskowych.

9. Zagadnienie kształcenia charakteru.

Dotkniemy teraz jeszcze osobno zagadnienia kształcenia charakteru ze względu na częste poruszanie tej sprawy w literaturze pedagogicznej. Nie możemy zaczynać od analizy samego pojęcia charakteru i od podawania od siebie jakiejś jego definicji, co zaprowadziłoby nas zbyt daleko. Odsyłamy w tym względzie do podręczników psychologii ogólnej oraz do specjalnych monografii poświęconych tej sprawie²⁾. Tu ograniczymy się do skonstatowania, że definicje charakteru brzmią bardzo rozmaicie, przy

¹⁾ Aichhorn August, *Verwahrloste Jugend*. Leipzig 1925.

²⁾ Porównaj: Franciszka Baumgarten, *O charakterze i jego kształceniu*. Poznań 1937.

czym niektóre są tak szerokie, że włączają w jego zakres całą prawie psychikę, inne natomiast są o wiele węższe, i ograniczają charakter już to do sfery wzruszeniowo-pragnieniowej, już to do sfery postępowania. Ponieważ postępowanie pozostaje w ścisłym związku z aktami woli, więc niektóre definicje charakteru wysuwają ją właśnie na pierwszy plan. Udział sfery intelektualnej w strukturze charakteru widzi się głównie w jej pomocy przy formowaniu się zasad i reguł postępowania. Ona też czynną jest przy powstawaniu „ideałów“ i „postaw“, które również bywają wliczane do składników charakteru. „Idealny“ charakter nazywany bywa niekiedy osobowością (w węższym ujęciu tego terminu), z tego też względu postulaty pedagogiczne w odniesieniu do osobowości i charakteru przeważnie pokrywają się ze sobą.

Z powyższych uwag, dotyczących istoty charakteru, wynika, iż wszystko to, co mówiliśmy poprzednio o kształceniu instynktów i uczuć, może być uważane za integralną część analizy procesów czynnych przy jego budowie. Pozostanie więc tylko uzupełnienie poprzednich rozważań dodatkowymi uwagami.

Niezależnie od tego, jak ktoś definiuje charakter, zdaje się rzeczą niewątpliwą, iż moment postępowania, czynu, odgrywa tu główną rolę. Od człowieka z charakterem oczekuje się pewnej prawidłowości postępowania, zgodnej z dobrem społeczeństwa. Wobec tego staje się też rzeczą pożądaną, ażeby dana jednostka wytworzyła w sobie odpowiednie ideały i zasady postępowania. Kształcenie charakteru zbiega się więc w ten sposób częściowo z urabianiem owych

idealów i zasad, przy czym w grę wchodzi procesy omówione już przez nas w poprzednim rozdziale.

Podnoszona jednak bywa ta trudność, iż posiadanie przez daną jednostkę odpowiednich idealów i zasad, uznawanie ich za słuszne, nie stanowi jeszcze gwarancji, iż będzie ona postępowała zgodnie z nimi w różnych sytuacjach krytycznych. Można tu powoływać się na przytoczone przez nas już poprzednio wyniki badań eksperymentalnych, w których ujawniła się luźność związku pomiędzy wpajanymi przez wychowanie zasadami moralnymi a wprowadzeniem ich w czyn (porównaj str. 266). Przyczyna leżeć może nie tylko w tym, iż ideały i zasady, które dana jednostka „uznaje“, mogą być nie dość żywe, aby spowodować decyzję, lecz ponadto także w okoliczności, iż istnieje pewien dystans między decyzją a jej wykonaniem; czyn wymaga zazwyczaj przełamywania oporów, do czego niezbędne są nowe źródła energii psychicznej, niezawarte w decyzji.

Z tego to względu kładą inni nacisk na moment aktywności, w sensie pełnego działania, przy urabianiu charakteru. Ćwiczenie charakteru musi obejmować nie tylko sferę intelektualną i emocjonalną, lecz także sferę czynu. Kto kształci swój charakter, powinien przechodzić przez pewne sytuacje umożliwiające takie rodzaje postępowania, które ze względów wychowawczych uznaje się za wskazane. Wielokrotne powtarzanie takich sytuacji stwarza nawyk działania i on to dopiero daje gwarancję, iż dana jednostka faktycznie postąpi w przyszłości w odpowiednich warunkach we właściwy sposób.

Ten sposób kształcenia charakteru znajduje zwolenników wśród niektórych psychologów amerykańskich; reprezentuje go tam między innymi Charters. Ich metoda jest następująca¹⁾. Ponieważ pojęcie charakteru wydaje się czymś bardzo nieokreślonym i chwiejnym, przeto, unikając próby jego definicji, postępuje się w ten sposób, iż prosi się naprzód osoby kompetentne o zestawienie po prostu tych wszystkich cech, które ich zdaniem powinny znamionować dobrego obywatela danego kraju. Wypisuje się np. w tym celu z jakiegoś słownika wszystkie w ogóle właściwości „charakteru“, a kompetentni sędziowie wybierają z pośród nich te, które uznają za pożądane. Każdej takiej cesze (trait) odpowiadają charakterystyczne dla niej czynności (trait action), które realizują się w odpowiednich sytuacjach. Tak na przykład uprzejmości jako pewnej właściwości psychicznej (trait) odpowiada między innymi gościnne podejmowanie odwiedzających; sytuacją, w której ta czynność się realizuje, będzie tu rola gospodarza w domu wobec gości. Zadaniem programu wychowawczego będzie więc z kolei wyznaczenie najważniejszych sytuacji, w których owe cechy przemieniają się w czynność i postaranie się o wytworzenie takich sytuacji w ramach wychowania. Ponieważ dalej przenoszenie się wprawy uzyskanej w ćwiczeniu właściwego reagowania na daną sytuację dokonuje się, jak wiadomo, tylko w bardzo wąskich granicach, wobec tego wychowanie, ażeby jego program był wystarczający, powinno objąć wszystkie najważniejsze sytuacje, z którymi obywatel spotyka się w życiu. Oczywiście program szkolny musi być realizowany w ten sposób, ażeby każdy wychowanek miał możliwość przejść aktywnie przez te sytuacje.

Rzecz jasna, iż obie metody kształcenia charakteru, formowanie ideałów i wyrabianie nawyków, nie wykluczają siebie nawzajem. Z badań ekspery-

¹⁾ W. W. Charters, *The Teaching of Ideals*. New York 1929.

mentalnych przeprowadzonych przez Vernona Jonesa¹⁾ metodą grup równoważnych zdaje się wynikać, iż właśnie dopiero kombinowanie tych dwóch metod kształcenia, wyrabiania ogólnych zasad postępowania i przeprowadzania przez pewne konkretne sytuacje, wymagające działania, daje największe widoki uzyskania realnych efektów. Ale trzeba podkreślić, iż badania eksperymentalne dotyczące skuteczności poszczególnych metod kształcenia charakteru są dopiero w stadium zapoczątkowania.

Przeciw takiej metodzie kształcenia charakteru, która rozkłada go niejako na szereg cech i każdą z nich urabia oddzielnie, można wysunąć zarzut, iż grzeszy ona przeciwko zasadzie kształcenia całościowego, analogicznej do zasady całościowego nauczania (porównaj str. 225). Można podkreślać mianowicie, że charakter podobnie jak osobowość jest pewną całością strukturalną, pewną postacią, której nie podobna naprawdę rozwijać „częściami“.

O takim całościowym oddziaływaniu na charakter można oczywiście dyskutować. Niektórzy pedagogowie twierdzą np., iż przy oddziaływaniu osobowości „wyższej“, „uformowanej“ na osobowość nieuformowaną w drodze bezpośredniego obcowania, całość osobowości jednej działa na całą osobowość drugą²⁾. Ci jednak, którzy zalecają ten sposób urabiania osobowości, zaznaczają sami, iż operuje on czynnikami „niewymierzalnymi“, irracjonalnymi. Trudniej zatem

¹⁾ Vernon Jones, *Character and Citizenship Training in the Public School*. Chicago 1936.

²⁾ Porównaj: Józef Mirski, *Nauczyciel-wychowawca, jego dobór i kształcenie* itd. Zrąb, 1933, t. 14, str. 58 i nast.

tę metodę kształcenia charakteru badać naukowo i wyznaczyć jej określoną rolę w ramach systematycznego planu wychowawczego.

Zasadę całościowego kształcenia charakteru uwzględniają w pewnym stopniu te metody, które wprowadzają wychowanka w jakąś sytuację złożoną, jakkolwiek tworzącą pewną swoistą, zamkniętą całość; zaangażowane są tu równocześnie lub kolejno różne sfery psychiki, zmuszone w ten sposób do organicznego współdziałania. Powierzenie wychowankowi opieki nad jakąś osobą (słabszą lub młodszą) względnie kierownictwa całej grupy osób (jak to się dzieje np. w harcerstwie), może posłużyć jako przykład zadań wychowawczych tego właśnie typu.

Zagadnienie granic kształcenia charakteru zostało już przez nas oświetlone przez omawianie granic wychowalności dyspozycji, z których charakter się tworzy.

Charakter jako synteza czynników wrodzonych i nabytych bywa słusznie oddzielany od temperamentu, będącego dyspozycją wrodzoną²⁾. Niewątpliwie jednak rodzaj temperamentu wpływa na

²⁾ Pojęcie temperamentu uległo w psychologii współczesnej dużym zmianom. Tradycyjnemu podziałowi temperamentów według Hipokratesa przeciwstawia się dziś najczęściej podział nowoczesny według Kretschmera (cyklotymicy i schizotypicy). Pojęcie temperamentu, którym operuje Kretschmer, ma charakter bardziej skomplikowany, aniżeli temperament w ujęciu Hipokratesa i obejmuje powiązania strukturalne o względnie bogatej treści (autyzm, syntonizm). Z tego to względu temperamenty Kretschmera określane bywają niekiedy jako formy charakteru. Obok nauki o temperamentach rozwija się obecnie żywo nauka o typach. Poza typologią Junga (intro-

postępowanie człowieka i zabarwia w dużym stopniu jego charakter. Otóż obecnie zyskuje coraz więcej zwolenników pogląd, nie oparty jednak o ścisłe badania, iż wpływ wychowania na czynniki temperamentalne (żywość — powolność, wybuchowość — flegmatyczność, przedsiębiorczość — apatyczność, zapalność — oziębłość, cierpliwość — niecierpliwość) jest dość ograniczony. Ograniczone możliwości wpływu na sferę uczuciowo-pragnieniową, która decyduje o motywach postępowania, były już przez nas szczegółowo dyskutowane. Widzieliśmy, iż istniejące skuteczne sposoby „przesuwania“ względnie „wysubtelniania“ uczuć, że jednak zasadnicze rysy konstytucji uczuciowej (intensywność uczuć, zdolność głębokiego i trwałego przejmowania się) nie ulegają pod wpływem wychowania zmianom istotnym¹⁾. Mniej trudno wytworzyć drogą wychowania pewien ideał osobowości, wszczepić pewne zasady mo-

wersja, ekstrawersja) szerokiego rozgłosu nabrała typologia braci Jaenschów. E. R. Jaensch rozróżnia typ scałkowany (integrowany) i niescałkowany, przy czym w obu tych typach wyróżnia on jeszcze szereg podtypów. Typy Jaenscha pomyślane są tak szeroko, iż obejmują całą prawie osobowość ludzką i mogą być z tego powodu pojmowane jako formy charakteru, podobnie jak typy kretschmerowskie. W odniesieniu zarówno do typów Kretschmera (łącznie z ich modyfikacją podaną przez Pfahlera) jak też do typów Jaenscha przeważa obecnie pogląd, że są one uwarunkowane dziedzicznością i że wychowanie nie potrafi ich zmienić.

¹⁾ Str. 115 i nast. Z dotychczasowych badań nad bliźniętami zdaje się wynikać, że pewne strony życia uczuciowego łatwiej przecież ulegają wpływom otoczenia aniżeli dyspozycje intelektualne (Lottig). W badaniach prowadzonych przez Lichtszejnównę w ramach Zakładu Psychologii Wychowawczej U. J. P.

ralne, które nadawać będą osobnikowi pewną ogólną orientację i w wypadku odchylenia od niej odzywać się będą głosem „sumienia“. Gwarancja podporządkowania się owym idealnym normom zależeć będzie dopiero od „siły woli“ tj. od zdolności powzięcia decyzji, trwałego pamiętania o niej, oraz zdolności realizowania jej mimo oporów zewnętrznych i wewnętrznych (niezłomność woli). Otóż zdolność decyzji i niezłomność woli są znowu dyspozycjami uwarunkowanymi w dużym stopniu czynnikamiogenicznymi, trudno ulegającymi wpływom wychowawczym. Psychologia współczesna dość sceptycznie zapatruje się na możliwość ćwiczenia woli „w ogóle“. Wychowawcom stawia raczej zadanie stworzenia w drodze wpływów wychowawczych tak silnych motywów postępowania w kierunku uznanym za wskazany, ażeby ulec im musiała nawet wola niezbyt silna. W tym samym kierunku idzie też żądanie stworzenia silnych nawyków.

Przy sposobności wspomniemy jeszcze o wychowaniu „poprawczym“ (korektywnym), które specjalnie w zakresie kształcenia charakteru częste znajduje zastosowanie. Wychowawca widzi się niejednokrotnie zmuszonym „naprawiać“ różne błędy wychowawcze, „wykorzeniać“ ujemne nałogi i przyzwyczajenia itd. Wspomnieliśmy już o roli uczuć, ewentualnie wstrząsów uczuciowych, jako środków łamania wytworów

okazało się, iż ilorazy inteligencji obserwowanych przez autorkę bliźniąt jednojajowych były prawie identyczne, podczas gdy np. w sferze upodobań i zainteresowań badanych kwestionariuszem Lipszycowej bliźnięta należące do tej samej pary wykazywały dość znaczne różnice.

psychicznych o słęzałej strukturze. Środkiem często stosowanym przy przewyciężaniu nawyków bywa tworzenie nawyków niejako odwrotnych (ktoś, kto ma zwyczaj mówienia bardzo szybko, umyślnie stara się przyzwyczaić mówić powoli). Im bardziej zautomatyzuje się jakiś nawyk, tym trudniejszym jest jego opanowanie. Opanowanie opiera się bowiem na pewnej kontroli ze strony świadomości a kontrola taka przy kompletnej automatyzacji traci punkt zaczępienia. Z tego względu może okazać się potrzebną „mentalizacja“ czynności nawykowej, polegająca na tym, iż czynność, która przebiegała już automatycznie, znowu dostaje się pod dyrektywę świadomości. Oczywiście nie może to stać się od razu i potrzebne jest dopiero stopniowe przyzwyczajanie się do wnikanía świadomością w dany proces. Zwykle bowiem zautomatyzowana czynność „zaskakuje“ nas tak nagle, iż mimo najlepszej woli uruchomienia uwagi nie możemy zdobyć się nawet na próbę kontroli. Dunlap¹⁾ proponuje w tych wypadkach następujący sposób. Daną czynność, nawet gdyby ona była w zasadzie czymś niepożądany, szkodliwym, wykonuje się umyślnie, naśladując możliwie najdokładniej jej przebieg dokonywujący się wtedy, gdy ona odbywa się mimo woli, z tą tylko różnicą, iż świadomość bierze wyraźny udział kierujący w tej czynności. W ten sposób toruje się drogę do mentalizacji i do późniejszego opanowania procesu. A więc osoba, u której powstał nałogowy tik, „ćwiczy“ się w umyślnym wykony-

¹⁾ Dunlap, o. c., str. 194 i nast.

waniu tego ruchu pod kontrolą woli. Dziecko jakające się studiuje sposób swego jakania i usiłuje naprzód celowo naśladować je z pełną świadomością, zanim przejdzie do prób opanowania.

Uzupełnienie bibliograficzne: Szuman Stefan, Charakter jako wyższa forma przystosowania się do rzeczywistości. Kwartalnik Pedagogiczny VI. 1934. — Kronfeld Arthur, Lehrbuch der Charakterkunde. Berlin 1932. — Künkel Fritz, Charakter, Einzelmensch und Gruppe. Leipzig 1933. — Helwig Paul, Charakterlogie. Leipzig 1936.

10. O granicach wychowania.

Omawiając poprzednio źródła, wytwory i procesy wychowawcze, byliśmy zmuszeni dotykać niejednokrotnie zagadnienia granic wychowania. Obecnie zatrzymamy się jeszcze krótko nad tą sprawą, sumując rezultaty poprzednich rozważań. Wymagania stawiane zazwyczaj wychowaniu intencjonalnemu sięgają bardzo daleko. Wielu widzi w nim wszechmocną machinę, przy pomocy której z człowieka wszystko prawie można zrobić. Rezultaty praktyki pozostają jednak w niezgodzie z takim stanowiskiem. Wychowanie potrafi niewątpliwie zdziałać wiele, natrafia ono jednak na granice, których przekroczyć nie może. Jest to właśnie zasługą psychologii, a specjalnie psychologii wychowawczej, iż czyni ona zrozumiałym fakt istnienia tych granic i że pomaga wyznaczać linię, którą biegnie ta granica — od strony psychologicznej.

Istnienie granic wychowania wynika przede

wszystkim z faktu zależności wytworów wychowania od zadatków wrodzonych. Rodzaj i stopień tych zadatków przesądza z góry zakres, do którego wychowanie w działaniu swoim posunąć się może. Wychowanie nie potrafi bowiem produkować „z niczego”. Tam, gdzie w wyposażeniu pierwotnym zachodzi defekt, nie może on być nigdy wyrównany całkowicie przez zabiegi wychowawcze. Umysłu upośledzonego nie można przez wychowanie doprowadzić do normalnego poziomu. Talentu muzycznego czy też malarskiego nie można wskrzesić tam, gdzie nie są one czymś wrodzonym.

Dalsze ograniczenie wynika ze stosunku procesu uczenia się do procesu spontanicznego rozwoju. Wychowanie nie potrafi procesu tego przyspieszyć w sposób istotny tak, ażeby zysk przy takim przyspieszeniu utrzymał się w sposób trwały.

Jak na to wskazują krzywe uczenia się, względnie ćwiczenia, doskonalenie funkcji ćwiczonej jest możliwe na ogół tylko do pewnych granic. Przyrost wprawy maleje z postępem ćwiczenia, by wreszcie praktycznie spaść do zera.

Ćwiczenie prowadzone w zakresie pewnej dyspozycji zwiększa jej wydajność tylko na pewnym odcinku, odpowiadającym zakresowi ćwiczonych czynności. Przenoszenie uzyskanej wprawy z terenu ćwiczenia dokonuje się tylko na niektóre inne tereny o pokrewnej strukturze psychicznej.

Niewyjaśniona dotychczas należycie i wymagająca dalszych badań jest sprawa istotnych zmian dyspozycji pod wpływem ćwiczenia funkcji uwarunkowanych daną dyspozycją. Napewno wiemy tylko, iż zasięg

oddziaływań wychowawczych w tym zakresie jest ograniczony, nie wiemy jednak dokładnie, jak daleko sięga to ograniczenie. Dyskusja może się tu toczyć między dwoma stanowiskami. Według jednego z nich „pierwotne“, „wrodzone“ dyspozycje psychiczne nie ulegałyby pod wpływem wychowania istotnej zmianie. Rezultatem procesów wychowawczych byłyby dyspozycje „wtórne“, „pochodne“, których istnienie nie zmieniałoby zasadniczo struktury dyspozycji „pierwotnych“, na których tle te wtórne dyspozycje powstały. Tak np. zdolność pisania jest zdolnością pochodną uwarunkowaną istnieniem pewnej zdolności ogólniejszej, wrodzonej, którą określać można jako „uzdolnienie psychomotoryczne“, zręczność itp. Jakkolwiek jednak wyuczenie się pisania wymaga pewnej zręczności, to zręczność jako taka nie zwiększa się przez to, iż ktoś nabył wprawy w pisaniu.

Według innego poglądu uczenie się, ćwiczenie i w ogóle wychowywanie, tworząc pewne dyspozycje wtórne, modyfikuje przez to częściowo także dyspozycje pierwotne. Drogą, która do tego prowadzi, byłoby przenoszenie, generalizacja.

Nie wiemy jednak jeszcze w chwili obecnej dobrze, jak daleko sięgać mogą owe wpływy generalizacyjne. Z tego też powodu wysuniętego zagadnienia nie można uważać za całkowicie rozstrzygnięte. Wydaje się w każdym razie rzeczą prawdopodobną, że im bardziej „pierwotny“ i „ogólny“ charakter ma pewna dyspozycja, tym mniejsze istnieją szanse modyfikowania jej przez wychowawczy wpływ. Można by rzecz tę pojąć także inaczej. Każda dyspozycja opiera się o pewne zawiązki wrodzone, będąc produktem

tych zawiązków i różnych oddziaływań wychowawczych. Proporcja obu tych czynników jest w różnych dyspozycjach różna. Im mniejszy jest w niej udział składników pochodnych, tym mniejsza też istnieje możliwość modyfikowania danej dyspozycji przez wychowanie. Tym można tłumaczyć, iż plastyczność różnych dyspozycji okazuje się w praktyce różna. Tak np. wpływ wychowania na cechy temperamentu jest stosunkowo nikły (może w ogóle go nie ma), gdyż temperament jest wyrazem wrodzonych zadatków. Natomiast charakter ulega wpływom wychowania, gdyż w skład jego wchodzi pewne dyspozycje „wlotne“.

11. Metody badania procesów wychowawczych.

W jednym z poprzednich rozdziałów zajmowaliśmy się metodami badania źródeł i wytworów wychowania. Później przy rozpatrywaniu najważniejszych form procesów wychowawczych, wiodących od źródeł do wytworów, mieliśmy sposobność zapoznać się z pewnymi metodami, stosowanymi do badania tych procesów. Obecnie poświęcimy jeszcze kilka uwag ogólnej charakterystyce oraz przeglądowi tych metod.

Musimy naprzód nawiązać do tego, co mówiliśmy charakteryzując metody psychologii wychowawczej w ogóle. Stwierdziliśmy tam, iż psychologia wychowawcza usiłuje stać się w coraz szerszym zakresie nauką eksperymentalną, że jednak istnieje wiele takich terenów wychowawczych, które bardzo trudno

jest poddać ścisłej, eksperymentalnej kontroli. Nie mogąc przeprowadzić na pewnym terenie ścisłego eksperymentu, psychologia wychowawcza ograniczać się musi do mniej lub więcej dokładnej obserwacji procesów wychowawczych, tak jak one dokonują się same w ramach społeczeństwa. Korzystać przy tym będzie skwapliwie z takich wypadków, w których niezależny od obserwatora bieg zdarzeń sam przeprowadza niejako eksperyment, jakiego nie może robić badacz. Tak np. gdy idzie o wpływ wychowania rodzinnego na dziecko, trudno byłoby stwierdzać jego znaczenie przez usunięcie w pewnym momencie dziecka spod opieki rodzicielskiej i śledzenie wywołanych na tej drodze zmian w jego psychice. Surogatem ścisłych eksperymentów posłużyć jednak mogą wypadki sieroctwa, nieślubności i porzucenia dzieci. Praktyka opieki społecznej, akty sądów dla nieletnich oraz kazuistyka takich wypadków prowadzona przez psychologów wykazują, iż prawie zawsze spotyka się tu swoistą formę skrzywienia psychiki dziecięcej¹⁾. Możemy na tej drodze wnioskować pośrednio o znaczeniu opieki rodzicielskiej i w ogóle normalnych stosunków rodzinnych dla kształtowania psychiki dziecka. W ten sposób analiza ujemnych wytworów wychowania staje się jedną z metod badania doniosłości tych oddziaływań wychowawczych, których brakowi lub wypaczeniu zawdzięczają swoje istnienie owe wytwory.

Ogólnie trzeba skonstatować, że metody badania

¹⁾ Porównaj: Hildegard Kipp, *Die Unehelichkeit*. Leipzig 1931.

źródeł i wytworów wychowania są w chwili obecnej opracowane w stopniu doskonalszym, aniżeli metody śledzące sam proces wychowawczy. Pozostaje to w związku z faktem, iż proces wychowawczy jest niewątpliwie trudniej uchwytne, aniżeli jego efekty, względnie dyspozycje, będące punktem wyjścia tych efektów.

Kiedy szukamy sposobów naukowego dotarcia do samych procesów wychowawczych, rozpatrywanych od strony psychologicznej, to jako jedna z możliwości nasuwa się introspekcja. Czy jednak, taka powstaje wątpliwość, introspekcja, ukazując nam pewne zjawisko psychiczne, może równocześnie ujawnić jego wychowawczy charakter? Otóż trzeba przede wszystkim zaznaczyć, iż zjawiska psychiczne dostępne introspekcji i wtedy mieć mogą wychowawcze znaczenie, kiedy jednostka nie zdaje sobie z tego sprawy. Niekiedy wprawdzie bywa tak, iż ktoś, mając pewne przeżycie, uświadamia sobie wyraźnie, iż ono go jakoś przetwarza, zmienia. Dzieje się to przy pewnej kategorii tzw. przeżyć wychowawczych, o których była już mowa. Niekiedy uświadomienie sobie, iż dane przeżycie miało wychowawcze znaczenie, przychodzi nie w czasie samego przeżycia, lecz później, podczas refleksji nad tym, co zaszło. Trzeba jednak skonstatować, iż przeżycia tego rodzaju nie są fenomenem częstym. Częstsze będą takie przeżycia psychiczne, z których wychowawczego znaczenia dany osobnik nie zdaje sobie sprawy.

Nie istnieje prawdopodobnie żadna dostępna introspekcji cecha, która zjawiska psychiczne, uwikłane w procesie wychowawczym, wyodrębniłaby stale od

zjawisk nie biorących w nim udziału. Iż dane zjawisko psychiczne miało jakieś wychowcze znaczenie, to ujawnia się dopiero później w jego ewentualnych rezultatach. Sam proces wychowawczej przemiany dokonywać się będzie zresztą częściowo poza sferą świadomości. Ta część procesu wychowawczego usunie się wobec tego zupełnie spod zasięgu introspekcji i może być wykrywana jedynie drogą pośrednią. Znajdują tu zastosowanie różne obiektywne metody. Ich przykłady poznaliśmy przy omawianiu procesów ćwiczenia. Polegały one na ciągłym mierzeniu efektu, z czego wnioskować było można o przebiegu procesu wywołującego ze siebie dany efekt.

Wielkość efektu pozwala wnioskować pośrednio o sile względnie głębokości procesu i tym samym także o doniosłości udziału w nim danych elementów psychicznych. Można też na tej drodze porównywać doniosłość dwu procesów odmiennych, o ile dać one mogą porównywalne efekty. Trzeba tylko postarać się o to, ażeby owe dwa procesy wychowawcze, których intensywność chcemy porównać, odbywały się w jednakowych warunkach. Stąd znaczenie znanej nam już metody grup równoważnych¹⁾. Metoda ta ma zresztą zastosowanie także wtedy, kiedy usiłujemy porównać dwa procesy wychowawcze nie tylko pod względem ich intensywności, lecz także pod względem jakościowego rodzaju ich następstw.

Praktyczna możliwość zastosowania metody grup równoważnych podlega dwóm następującym ważnym ograniczeniom. Po pierwsze uzyskanie grup na-

¹⁾ Porównaj str. 250.

prawdę równoważnych jest rzeczą bardzo trudną do zrealizowania ze względu na nie dające się w żaden sposób zatrzeć różnice indywidualne zachodzące między ludźmi. Z tego punktu widzenia staje się zrozumiałą doniosłość przypisywana badaniom nad bliźniętami jednojajowymi, gdzie ta równoważność może być pod pewnymi względami uznana za doskonałą. Drugie ograniczenie polega na tym, iż jest rzeczą w praktyce bardzo trudną przeprowadzać na grupach równoważnych eksperymenty tak długotrwałe, jak tego wymagałyby zagadnienia wychowawcze. Z tego względu pewne dłuższe procesy wychowawcze, jak np. te, które biorą udział w formowaniu charakteru, nie mogą być wyczerpująco badane tą właśnie metodą.

Z drugiej strony jednak poznanie struktury procesów wychowawczych, zwłaszcza w jej zależności od czynników rozwoju, wysuwa potrzebę śledzenia przebiegu tychże procesów na możliwie długim odcinku czasowym. Potrzebie tej stara się zadośćuczynić metoda kazuistyczna, której zadaniem jest szczegółowe śledzenie linii rozwojowej poszczególnych jednostek, względnie grup przez czas możliwie długi. Przykładem, gdy idzie o grupy, posłużyć może akcja zapoczątkowana przez niektóre pracownie psychopedagogiczne amerykańskich uniwersytetów (np. uniwersytetu chicagoskiego), polegająca na tym, iż dana pracownia wchodzi w kontakt z instytucjami wychowawczymi i śledzi w sposób ciągły i systematyczny przez kilkanaście lat rozwój jednej grupy młodzieży pozostającej pod opieką tejże instytucji. Zebrane na tej drodze materiały zawierają zarówno wy-

niki obserwacji wychowawców jako też rezultaty badań testowych, sondujących, w pewnych określonych odstępach czasu, stan rozwoju cielesnego i psychicznego obserwowanych jednostek. Poza opinią nauczycieli dotyczącą postępów szkolnych przeprowadza się również stale badania testami pedagogicznymi. Użytkowany w ten sposób materiał posiada wartość zarówno dla psychologii rozwojowej, jak też dla psychologii wychowawczej i daje możliwość śledzenia korelacji zachodzącej między poszczególnymi momentami ustalonymi w badaniach.

W chwili obecnej względnie bogatszą jest metodyka badania procesów uczenia się aniżeli procesów wychowania emocjonalno-wolowego.

Skoro pojęcie uczenia się weźmiemy w ujęciu szerokim, to metodyka badań procesów uczenia się obejmuje te wszystkie środki badawcze, z którymi zapoznaliśmy się, omawiając poprzednio poszczególne formy uczenia się. Będą to więc zarówno sposoby, przy pomocy których bada się uczenie przez próby i błędy, jako też cała metodyka badania odruchów warunkowych i wreszcie metody śledzące procesy uczenia się pamięciowego oraz uczenia się przez „wgląd“. Opisyaliśmy je dokładniej na właściwym miejscu i nie będziemy teraz do nich powracać. Ogólnie zaznaczymy tylko, iż szereg powyższych metod powstał przeważnie w związku z badaniem uczenia się zwierząt i że przeniesienie ich na człowieka napotyka na pewne trudności, które częściowo tylko udało się do tej pory przezwyciężyć. Tyczy się to np. zastosowanie techniki labirynto-

wej¹⁾. Podobnie na szereg trudności natrafia konstruowanie urządzeń, przy pomocy których można by śledzić tworzenie się odruchów warunkowych u ludzi²⁾. Natomiast technika badań uczenia się pamięciowego (łącznie z wyćwiczalnością) od samego początku nastawiona była na człowieka i rozporządza środkami dostatecznymi.

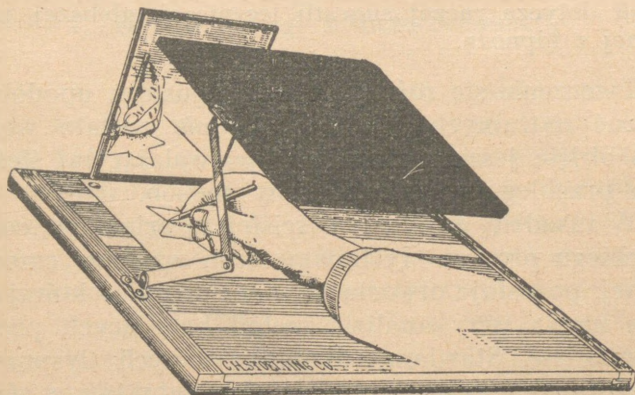
Obecnie wzmagają się usiłowania stworzenia metod badających nie-pamięciowe uczenie się człowieka w jego najróżnorodniejszych formach. Usiłuje się przy tym poddać badaniu albo te procesy uczenia się, które mają zastosowanie w praktyce wychowania szkolnego albo też śledzi się uczenie się szluczne, przy czym jednak tworzy się formy charakterem swoim nie odbiegające bardzo od form uczenia się użytecznego (szkolnego). W tym drugim wypadku idzie mianowicie o to, aby z jednej strony móc cały przebieg uczenia się poddać warunkom eksperymentalnym a z drugiej strony ażeby wnioski uzyskane przy badaniu form eksperymentalnych mogły być przeniesione na teren uczenia się szkolnego. Przykładowo wymienimy uczenie się pisaną lewą ręką (u tych, którzy umieją już pisać ręką prawą), uczenie się obrysowywania figur widzianych

¹⁾ O formach labiryntu stosowanych do człowieka była już mowa poprzednio (str. 198).

²⁾ Istnieją urządzenia pozwalające śledzić wydzielanie się śliny u człowieka bez robienia przetoki, tak jak się postępuje przy badaniu zwierząt. Urządzenia te są jednak dość żenujące dla badanego. Wobec tego odruch ślinowy zastępuje się u człowieka najczęściej innymi odruchami, zwłaszcza odruchem obronnym.

nie wprost, lecz w odbiciu zwierciadlanym (Ryc. 11), pisanie wstecz alfabetu itd.¹⁾

Gorzej przedstawia się sytuacja w zakresie metod, których przeznaczeniem byłoby śledzić przebieg procesów wychowawczych w sferze emocjonalno-wolowej. Mamy wprawdzie do dyspozycji szereg środ-



Ryc. 11. Wizjer lustrany (według katalogu Stoeltinga).

ków pozwalających stwierdzić podatność na wpływy wychowawcze w tym zakresie, jako też metody pozwalające stawiać diagnozę produktów wychowawczych powstających na tym terenie, nie mamy jednak właściwie do tej pory odpowiednich środków, umożliwiających śledzenie samego przebiegu procesu powstawania tych wytworów.

¹⁾ Próby tego rodzaju opisuje między innymi: Garret H. E. i Schneck M. R., *Psychological Tests, Methods and Results*. New York 1933, str. 92 i nast. Porównaj także: André Rey, *D'un procédé pour évaluer l'éducabilité*. Genève 1934.

Tak np. posiadamy metody pozwalające stwierdzać stopień sugestywności danego osobnika. Można też stwierdzić, czy pewne wpływy sugestywne zostały czy też nie zostały przyjęte. Nie umiemy natomiast jeszcze śledzić przebiegu samego procesu działania sugestii. Tyczy się to przede wszystkim sugestii „normalnej“, tej, która bierze udział w zwykłych wychowawczych zabiegach. Dotychczasowe próby śledzenia procesu sugestii dotyczą raczej sugestii leczniczej, głębszej, połączonej z hipnozą.

Tworzenie się różnego rodzaju gustów, upodobań, poczuć moralnych, ideałów itp. nie zostało wobec tego objęte jeszcze metodami, pozwalającymi śledzić jego przebieg w systematyczny sposób.

W zasadzie, gdy idzie o ściślejszą orientację co do przebiegu procesu wychowawczego w sferze emocjonalnej, pozostaje otwartą ta sama droga, o której już była mowa przy analizie metod badających proces uczenia się. Stawiamy diagnozę danych dyspozycji psychicznych względnie pewnych produktów w sferze emocjonalno-wolowej przed zapoczątkowaniem pewnego procesu wychowawczego a następnie badamy ich stan po jego upływie. Różnica, którą konstatujemy, pozwala stawiać pewne wnioski dotyczące samego procesu.

VII.

PSYCHOLOGIA WYCHOWANIA PRZEZ DRUGICH I SAMOWYCHOWANIA

1. Ogólne uwagi o heteroedukacji.

Do tej pory zajmowaliśmy się analizą psychicznych źródeł, procesów i wytworów wychowawczych, których miejscem jest psychika wychowanka. Nie wchodziliśmy w to bliżej, w jakich warunkach dokonuje się proces wychowawczy a specjalnie jakie wpływy, mające swój punkt wyjścia poza osobą wychowywaną, współdziałają z dyspozycjami wewnętrznymi i oddziałują na przebieg wychowawczych procesów. Oczywiście jednak przy pełnej analizie zjawisk wychowawczych te zewnętrzne oddziaływania nie tylko nie mogą być pominięte, lecz przeciwnie wymagają systematycznego omówienia.

Pierwszy i najważniejszy czynnik, który tu wchodzi w grę, to czynnik społeczny a więc oddziaływanie człowieka na człowieka w procesie wychowawczym. Innymi słowy niezbędnym staje się rozpatrzenie wychowania dokonującego się pod formą heteroedukacji. Odrzuciliśmy wprawdzie pogląd, jakoby heteroedukacja była jedyną istotną formą wychowania. Niemniej jednak jest faktem, iż w kształtowaniu się procesów wychowawczych odgrywa ona rolę pierwszorzędą. Mówiąc o heteroedukacji nie zacieśniamy jej przy tym do intencjonalnego, systema-

tycznego wychowania, kierowanego przez fachowych wychowawców, lecz operując pojęciem wychowania w szerokim ujęciu, mamy tu na myśli wszelkie formy oddziaływania człowieka na człowieka zarówno świadome, celowe jako też przygodne i uboczne, o ile wyciskają one na psychice jednostki, a specjalnie jednostki młodej, trwałe ślady¹⁾.

Drugi czynnik stanowią wszelkie „pozaludzkie“ wpływy, a więc te, których punktem wyjścia jest zarówno przyroda martwa, jak też wszystko to, co ją ożywia z pominięciem samego człowieka. Są to więc te czynniki, które bywają określane jako środowisko „przyrodniczo-geograficzne“, itd. One to dostarczają wszelkiego rodzaju bodźców aktywujących dyspozycje psychiczne, przyczyniając się w ten sposób do ich rozwoju i kształcenia. Niektóre „martwe“ składniki środowiska, takie jak wszelkie urządzenia i przedmioty techniczne, wszelkie „sprzęty“ a tak samo wytwory sztuki, tak wyraźne noszą na sobie piętno pochodzenia ludzkiego, iż mogą być równie dobrze zaliczane do środowiska ludzkiego, społecznego, jak pozaludzkiego. Można mówić o nich jako o środowisku technicznym, kulturalnym itd.

W rozdziałach następnych zajmiemy się przede wszystkim psychologiczną analizą heteroedukacji a wpływ czynników „pozaludzkich“ traktować będziemy tylko na marginesie czynników społecznych.

Z natury rzeczy analiza heteroedukacji musi poruszać się pomiędzy dwoma biegunami. Musi uwzględ-

¹⁾ Pewne ograniczenie zakresu tych śladów okazało się praktycznie potrzebnym; wskazaliśmy na nie już dawniej (str. 47 i nast.).

nić to, co się dzieje w wychowanku i to, co się dzieje w wychowawcy, koncentrując się jednak głównie na tym, co łączy te dwa bieguny w wychowawczym procesie.

Gdy idzie o wychowanka, nie będzie to, co interesować nas musi w jego psychice jako podstawa heteroedukacji, czymś zasadniczo różnym od rzeczy nam już znanych. Wpływ wychowawczy drugich osób nie tworzy w osobie wychowywanej jakichś podstawowych dyspozycji, które nie byłyby zawarte w jego pierwotnym wyposażeniu. Apeluje on do tych pierwiastków, które tkwią już w psychice wychowanka, a których istnienie zarysowuje się w spontanicznym rozwoju jednostki i które czynne są na ogół także przy autoedukacji. W każdym razie jednak heteroedukacja przeprowadza w swoisty sposób pewną selekcję wśród plastycznych składników psychiki jednostki wychowywanej, gdyż nie wszystkie one podatne są na wpływy heteroedukacyjne w jednakowym stopniu.

Co się tyczy wychowawców, to dyspozycje, zaangażowane w oddziaływaniu wychowawczym i procesy, na podstawie których oddziaływanie to się dokonuje, nie zajmowały nas dotychczas w sposób systematyczny. Mówiliśmy o nich tylko przygodnie ze względu na korelację zachodzącą pomiędzy pewnymi dyspozycjami i procesami, mającymi miejsce w psychice wychowanka a dyspozycjami i procesami w psychice wychowawcy. Podatność na sugestię ma swój odpowiednik w tendencji do sugerowania, proces ulegania sugestii w procesie jej narzucania, „submisja“ ma odpowiednik w „dominacji“ itd. Mieliśmy

zatem sposobność dotykać procesów uwikłanych w wychowaniu także od strony wychowujących. Obecnie zadaniem naszym będzie zająć się tymi czynnikami w sposób bardziej systematyczny, jakkolwiek nie poświęcimy im tyle uwagi, co czynnikom zawartym w wychowanku.

Zanim przystąpimy do analizy psychologicznej strony heteroedukacji, musimy zacząć od pewnych wyjaśnień terminologicznych. Używaliśmy dotychczas terminu wychowanie w ujęciu szerokim, nie zacieśniając go do wypadków wychowania intencjonalnego i planowego. Tę samą szerokość zachowa termin powyższy jako składnik terminu heteroedukacja. A więc mówić będziemy, że ktoś wychowuje, nie tylko wtedy, gdy wykonuje pewne czynności, mające na celu trwałe urobienie kogoś drugiego według pewnego wzoru lecz i wtedy także, gdy wywiera na kogoś drugiego trwały wpływ bez własnej woli lub nawet wbrew niej. Obok heteroedukacji systematycznej intencjonalnej mówić będziemy o heteroedukacji przygodnej, ubocznej, niezamierzonej, podobnie jak mówiliśmy o przygodnym i ubocznym uczeniu się. Kryterium uznania pewnych wpływów za wychowawcze będzie tylko ich trwałość, a to nie zależy od ich intencjonalności. Wychowawcą, w najszerszym użyciu tego terminu, jest więc z tego punktu widzenia dla nas każdy, kto wywiera na drugiego wpływ, zmieniający go w sposób trwały, a jego wychowankiem każdy, w kim te zmiany się dokonują.

Wywieranie wpływów z jednej a uleganie im z drugiej strony dokonuje się przy heteroedukacji na drodze kontaktu społecznego, zachodzącego między

jego członkami. Kontakt ten związany jest z różnego rodzaju stosunkami zachodzącymi między ludźmi, noszącymi nazwę stosunków społecznych. Otóż wpływ heteroedukacyjny dokonuje się właśnie w ich ramach. Mógłby tu ktoś zauważyć, iż heteroedukacja dokonuje się pod formą jednego tylko stosunku społecznego, a mianowicie stosunku wychowawczego. Heteroedukację obchodziłby zatem właśnie ów stosunek wychowawczy a nie stosunki społeczne w ogóle.

Ale takie mniemanie ujmuje istniejący stan rzeczy w sposób zbyt uproszczony. Ograniczenie heteroedukacji do oddzielnego stosunku wychowawczego byłoby usprawiedliwione wtedy, gdyby można wykazać, iż istnieje zupełnie swoisty, pod względem psychicznej struktury od innych społecznych stosunków całkowicie odrębny stosunek wychowawczy i że tylko w jego ramach możliwe są wzajemne wpływy ludzkie, prowadzące do trwałych zmian. Sytuacja jednak nie przedstawia się tak prosto. Z jednej strony bowiem niewątpliwym jest fakt, iż pewne stosunki społeczne, nie zaliczane zazwyczaj do wychowawczych, kształtują ludzi w sposób trwały (np. stosunek walki, stosunek mocy itd.) a z drugiej strony trudno jest pomyśleć sobie stosunek wychowawczy „czysty“, który nie tkwiłby w ramach jakiegoś stosunku pozawychowawczego tak, iż nie udaje się bez reszty oddzielić ich od siebie. Trudno jest przecież wychowywać drugą osobę, nie pozostając do niej w stosunku życzliwym lub wrogim, nie będąc ani jej przyjacielem ani przywódcą, a więc emancypując się od wszelkich pozawychowawczych społecznych stosunków. A z drugiej strony trudno nie przy-

znać, iż obcowanie przyjazne, stosunek życzliwości jest nieodzownym warunkiem pewnego rodzaju wpływów wychowawczych. Twierdzi się przecież, iż skuteczny, dodatni wpływ wychowawczy nie jest do pomyślenia bez życzliwości wychowawcy w stosunku do wychowanka, jakkolwiek samo życzliwe odniesienie się nie jest jeszcze procesem wychowawczym w węższym ujęciu tego terminu.

Tym się tłumaczy postępowanie niektórych socjologów, którzy chcąc analizować stosunek wychowawczy, ustalają naprzód zasadnicze rodzaje stosunków społecznych, mogących zachodzić między członkami zrzeszeń ludzkich, a następnie śledzą, jakie spośród nich i w jakim powiązaniu dadzą się odszukać w stosunku wzajemnym wychowawcy i wychowanka. Tak postępuje np. Lochner¹⁾.

Ten sposób postępowania wydaje nam się zupełnie słuszny, toteż i my spróbujemy pójść tą samą drogą, zachowując jednak przy tym oczywiście psychologiczny punkt widzenia. Będziemy zatem analizowali kolejno strukturę psychiczną najważniejszych stosunków społecznych szukając w nich punktu wyjścia oddziaływań, mogących urobić jednostkę w sposób trwały. A więc będziemy rozpatrywali je jako ramy najszerzej ujętych wpływów wychowawczych. Zagadnienie stosunku wychowawczego jako oddzielnego rodzaju stosunków społecznych rozpatrzmy później.

Przy wymienianiu zasadniczych rodzajów stosunków społecznych oprzemy się na klasyfikacji podanej

¹⁾ Rudolf Lochner, Deskriptive Pädagogik. Reichenberg 1927.

przez wspomnianego już Lochnera. Wyróżnia on cztery zasadnicze grupy stosunków społecznych:

I. Stosunki walki względnie kolizji.

II. Stosunki mocy.

III. a) Stosunki tolerancji.

b) Stosunki przewodnictwa i ochrony.

IV. Stosunki przychylności.

Nie będziemy jednak mogli z braku miejsca przeprowadzać analizy psychologicznej tych stosunków w całej ich rozciągłości, śledząc, jak układają się one zarówno między dojrzałymi członkami społeczeństw, jako też między dorosłymi a młodymi. Od razu musimy się ograniczyć do stosunków wiążących starszych z młodszymi i częściowo także młodszych między sobą (modyfikując nieco klasyfikację Lochnera).

2. Analiza stosunków społecznych jako ram wpływu wychowawczego.

a) Stosunki przychylności.

Przechodząc teraz już do kolejnego omawiania powyższych stosunków, zmienimy nieco ugrupowanie i porządek, spotkane u Lochnera, i zaczniemy od stosunków przychylności. Zrobimy to z tego względu, iż w teorii wychowania, mówiąc o stosunkach, które łączyć powinny wychowawcę i wychowanka, wysuwa się właśnie wzajemną ich „przychylność” na pierwszy plan. Rozpatrzmy zatem, jakie są psychologiczne odpowiedniki tego stosunku a dalej czy i w jaki sposób łączą się z nimi pewne wychowawcze konsekwencje.

Stosunki przychylności charakteryzują się od strony introspekcyjnej pewnymi swoistymi przeżyciami natury emocjonalnej o zabarwieniu raczej dodatnim niż ujemnym, a mającymi tę właściwość, iż są one skierowane na „kogoś” lub na „coś”. Niektórzy psychologowie (Brentano) są wprawdzie zdania, że intencjonalność, czyli zwracanie się na pewien przedmiot jest właściwością wspólną wszystkim przeżyciom sfery emocjonalnej. Nie dyskutując szczegółowo tego zagadnienia, skonstatujemy tylko, iż istnieją takie przeżycia wzruszeniowe, w których to „odnoszenie się” do pewnego przedmiotu jest, jeżeli nie w ogóle nieobecne, to w każdym razie mniej zaakcentowane, jak to się dzieje na przykład w tzw. nastrojach, a że z drugiej strony są takie przeżycia emocjonalne, przy których owo „skierowanie” na coś jest bardzo wyraźne. Tak np. jest w miłości, „sympatii” itd. Otóż dla stosunków życzliwości są charakterystyczne przeżycia emocjonalne tego drugiego rodzaju.

Jednakowoż to skierowanie uczucia na jakiś przedmiot a specjalnie, co nas tutaj obchodzi, na jakąś osobę nie wyczerpuje jeszcze sprawy nacechowania go „przychylnością” czy też „życzliwością”. Życzliwość zawiera w sobie poza uczuciem pewien element natury pragnieniowej, będący wyrazem tendencji zmierzającej do tego, by przedmiot, na który uczucie się zwraca, był jakoś utrzymany w egzystencji i by znajdował się w warunkach „pomyślnych”. Jest to tendencja do „pomagania” w razie potrzeby, do „czynienia mu dobrze”.

Stosunek tych dwóch zasadniczych elementów

przeżyć tej grupy, a więc elementu „zadowolenia“, „upodobania“, przyjemności, skierowanej na przedmiot, do elementu „pomocy“, „poparcia“, a więc życzliwości w ściślejszym tego słowa znaczeniu, nie jest jednoznaczny. Można sprzeczać się o to, czy element drugi jest elementem psychicznie samoistnym, który tylko w pewnych warunkach dołącza się do elementu pierwszego, mogącego istnieć bez niego, czy też jest on przeciwnie jak gdyby drugą stroną czy też bezpośrednią emanacją składnika pierwszego. Pewne względy przemawiają za tym, iż stosunek zachodzący między obu momentami nie jest tylko przypadkowej natury. Wydaje się rzeczą naturalną, iż w odniesieniu do każdego przedmiotu, który nam sprawia satysfakcję, pragnęlibyśmy, aby istniał jak najdłużej. Już właśnie z tej tendencji utrzymania przedmiotu satysfakcji zdaje się wynikać bezpośrednio dążność do „salwowania“ go, do „udzielania mu pomocy“. Nie jest jednak rzeczą z góry oczywistą, jaki rodzaj „poparcia“ będzie następstwem dodatniego uczucia i jakie będzie przy pewnej sile owego uczucia napięcie tej tendencji „popierającej“. Z tej racji też niektórzy przeczą nawet, by w ogóle zachodził jakiś stały związek między tymi dwoma czynnikami. Do tych należy P. Janet. Oto co on mówi: „...Jeżeli sympatii towarzyszą często akty życzliwości, to korelacja ta nie jest konieczną“¹⁾. Dokładniejsze zwró-

¹⁾ P. Janet widzi częste współistnienie sympatii i życzliwości, nie widzi tu jednak związku koniecznego: „...si la sympathie est souvent accompagnée d'actes de bienveillance, cette corrélation n'est pas nécessaire“. (L'amour et la haine, Paris 1932, str. 178).

cenie uwagi na sprawę braku jednoznacznego powiązania pomiędzy uczuciami dodatnimi, skierowanymi na pewien przedmiot, a tendencją „popierającą“, nawet w odniesieniu do takich uczuć, które już z natury swojej zdają się zawierać w sobie pierwiastek życzliwości, jak np. uczucie sympatii, ma znaczenie praktyczne i teoretyczne zarazem. Zmusza ono mianowicie do dokładnej analizy tych wszystkich wypadków, w których gotowość do niesienia pomocy, do popierania, wysnuwana bywa z satysfakcji, zadowolenia, jakie daje komuś pewien przedmiot.

Wśród uczuć, wymienianych jako psychologiczna podstawa związków przychylności, na pierwsze miejsce wysuwa się tzw. miłość i z tego względu musimy o niej teraz powiedzieć.

Miłość, jakkolwiek termin ten tak często spotyka się w psychologii potocznej, jest pojęciem wieloznacznym i chwiejnym i tym się może tłumaczy, iż psychologia naukowa niechętnie nim się posługuje. My jednak nie możemy z niego zrezygnować ze względu chociażby na fakt, iż miłość, a zwłaszcza tzw. miłość pedagogiczna, żywo bywa dyskutowana w różnych pedagogicznych rozprawach; wiadomo, iż Dawid i Kerschensteiner uważają zdolność do miłości pedagogicznej za najistotniejszą cechę nauczyciela-wychowawcy¹⁾. Miłość pedagogiczna jest jednak oczywiście pewnym specjalnym wypadkiem miłości w ogóle. Z tej też racji musimy, przynajmniej pobieżnie, zanalizować treść tego pojęcia.

¹⁾ Wł. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa 1932, str. 11 i nast.; G. Kerschensteiner, *Die Seele des Erziehers*. Leipzig 1930, str. 41 i nast.

Spinoza określił miłość jako przyjemność, której towarzyszy wyobrażenie przyczyny tej przyjemności. Jest to określenie częściowo tylko słuszne. By istniała miłość, nie wystarcza proste tylko wyobrażanie sobie przypuszczalnej przyczyny doznawanej przez nas przyjemności. Niezbędne jest owo wyraźne „skierowanie“ na przedmiot, o którym była już mowa. Niemniej istotnym jest dla miłości drugi, omówiony już przez nas moment, moment „życzliwości“, którą definicja Spinozy omija. Ale to jeszcze nie wszystko. Nie każde uczucie przyjemne skierowane na pewien przedmiot i połączone z życzliwością ku niemu posława już miłością, przynajmniej według potocznego wyczucia. Dzieje się tak np. we wszystkich banalnych przypadkach, kiedy komuś „dobrze życzymy“, naszym znajomym, sąsiadom itd., chociaż ich wcale jeszcze nie kochamy. Toteż definicja miłości okazuje się rzeczą wcale trudną, a jak wspomnieliśmy już, niewielu psychologów próbowało dotychczas zanalizować miłość w sposób naukowy.

Niektórzy psychologowie, jak np. Spencer, usiłują bogactwo tego, czym jest w poczuciu potocznym miłość, odtworzyć w definicji w ten sposób, iż określają ją jako przeżycie mieszane, na które składa się bardzo dużo przeżyć prostszego rodzaju. Tak analizując tzw. zakochanie (miłość płciową), Spencer wyróżnia przede wszystkim coś, co jest jak gdyby jądrem przeżycia, a tym jest rozkosz fizyczna, która w pewnych wypadkach może być czynną w stanie anicytacji. Około tego jądra zebrane są i zespala się z nim inne fenomeny, które nie posiadają ściśle płciowego charakteru. Są nimi: estetyczne upodoba-

nie, przywiązanie, a dalej zadowolenie z powodu wyróżnienia przez drugą osobę i w związku z tym podniesienie wartości własnej, satysfakcja wywołana świadomością posiadania drugiej osoby i swobody obcowania z nią, a wreszcie wzajemne egzaltowanie uczuć przez sympatię. Jest to zatem, jak widzimy, pluralistyczna teoria miłości, która nie uważa jej za fenomen jednolity, lecz właściwie za zbiór całego szeregu fenomenów. Teorii pluralistycznej przeciwstawiają się teorie monistyczne, dla których miłość jest przeżyciem elementarnym.

Dla Spencera miłość jest, jak widzieliśmy, zjawiskiem złożonym, przy oglądaniu jej, jeżeliby tak można powiedzieć, w przekroju poprzecznym. Inne natomiast światło rzucają na pojęcie miłości rozważania, które przeprowadza Shand¹⁾ nad strukturą uczuć. Przeciwstawia on uczucia (sentiments) wzruszeniom (emotions). Wzruszenia są jego zdaniem czymś względnie prostym, mogą z nich jednak tworzyć się mniej lub więcej skomplikowane systemy, które dopiero odpowiadają temu, co należy nazywać uczuciem. Różne wzruszenia składają się na jedno uczucie niekoniecznie przez współbytność czasową. Złożoność uczucia ujawni się raczej dopiero wtedy, gdy śledzić je będziemy w przekroju podłużnym, a więc w jego czasowym przebiegu. Powiązanie wzruszeń w jedno uczucie polega mianowicie na tym, iż gdy w pewnych określonych warunkach występuje jedno wzruszenie, należące do tego systemu, to w określonych innych warunkach wystąpi jakieś

¹⁾ Shand A. R., *The Foundation of Character*. London 1926.

inne wzruszenie tu należące. I tak, jeżeli kogoś kocham, to o ile jemu powodzi się dobrze, cieszę się z tego, gdy jest w niebezpieczeństwie, 'doznaję' wzruszenia niepokoju. Natomiast, gdy kogoś nienawidzę, to cieszy mnie raczej jego niepowodzenie, a grożące mu niebezpieczeństwo jest mi obojętne, względnie nawet wywołuje satysfakcję.

Zwrócenie przez Shanda uwagi na fakt, że to, co nazywamy uczuciem, jest często właściwie nie jednym tylko przeżyciem, chociażby nawet bardzo bogatym, lecz całym systemem przeżyć wzruszeniowych, związanych ze sobą w pewien prawidłowy sposób, jest rzeczą ważną. Niewątpliwie też to, co potocznie bywa ujmowane jako miłość, jest zjawiskiem złożonym nie tylko w tym sensie, o którym mówi Spencer, ale głównie w tym, o którym mówi Shand. Miłość charakteryzuje się splotem różnych wzruszeń, z których pojedyncze występują w różnych sytuacjach według pewnych stałych reguł. Fakt, iż połączenie szeregu różnych wzruszeń w jeden splot uczuciowy zwany „miłością“ nie jest dowolne, znajduje swój wyraz niewątpliwie w tym, że między miłościami różnego rodzaju zachodzą analogie. A więc na przykład tęsknota przy dłuższej nieobecności ukochanego przedmiotu charakteryzuje nie tylko miłość płciową, lecz także miłość matczyną i miłość ojczyzny. Również zazdrość zdaje się być wspólną tym formom miłości, w których przedmiotem jest jedna określona osoba; podobnie zmartwienie przy spotykających ją nieszczęściach. Można nawet ze względu na ów fakt stawiać tezę, że miłość w swojej wewnętrznej istocie posiada zawsze jeden i ten sam mechanizm, a że różnice po-

wodujące istnienie różnych rodzajów miłości sprowadzają się do pewnych nieistotnych dodatków i zjawisk towarzyszących.

Zbierając dotychczasowe rozważania, będziemy mogli nazywać miłością spłot uczuciowy (a właściwie uczuciowo-pragnieniowy) polegający na tym, iż widok (względnie wyobrażenie) pewnego przedmiotu daje przyjemność wyraźnie skierowaną na ów przedmiot, że dalej istnieje pewna tendencja do „zbliżenia się” do danego przedmiotu (do „obcowania” z nim), że natomiast oddalanie, względnie nieobecność (dłuższa) danego przedmiotu związana jest z uczuciem przykrym (tęsknota) i że istnieje tendencja do „ochrania” danego przedmiotu, wtedy, gdy jego byt lub dobro wydaje się zagrożonym¹⁾. Nie jest to oczywiście ścisła definicja, lecz raczej charakterystyka podstawowej struktury. Można by jeszcze nadmienić, iż w życiu potocznym mówi się o miłości zazwyczaj tylko tam, gdzie stany wzruszeniowe (względnie pragnieniowe) wchodzące w skład spłotu, posiadają pewną niezbyt małą intensywność. Zdaje się jednak, iż spłot powyższy jako całość nie może w ogóle funkcjonować, gdy podstawowe, wchodzące wń wzruszenie, a więc satysfakcja na widok odnośnego przedmiotu, nie jest dość znaczna. Gdyby bowiem ona była słaba, nie zjawi się tęsknota oraz inne składniki tworzące całość kompleksu.

Gdy satysfakcja płynąca z obcowania z danym

¹⁾ Moment ten podkreśla Leibniz, dla którego istotą miłości jest „radość ze szczęścia drugich”: *Gaudere felicitate aliena*. (Porównaj: Pierre Janet, *L'amour et la haine*. Paris 1932, str. 277).

przedmiotem nie jest intensywna, występuje wtedy ów zespół, który w życiu potocznym określa się jako „lubienie“ i który przeciwstawia się miłości. Lubienie nie pociąga za sobą wyraźnie tęsknoty a tendencja do ochraniań, pomagania jest tu znacznie słabsza. Lubienie nie łączy się też z zazdrością. Szereg innych wyrażań życia potocznego, takich jak „przychylność“, „życzliwość“ itp. znaczeniem swoim nie odbiegają znacznie od treści, tkwiącej w pojęciu „lubienia“.

Dokładniejsze przyjrzenie się przytoczonej poprzednio „definicji“ miłości może nasunąć wątpliwość, czy nie pominęliśmy w niej jakiejś cechy istotnej. J. Mirski, przytaczając jej treść, wyraża przekonanie, że brak w niej pewnego istotnego elementu, a mianowicie „idealizacji“ przedmiotu miłości¹⁾. Autor odróżnia przy tym idealizację statyczną, powiększającą zalety teraźniejszego ukochanego przedmiotu i idealizację prospektywną, dynamiczną, rzutującą ową doskonałość w przyszłość. Faktycznie można wskazywać na to, iż przy różnych formach miłości tendencja idealizacyjna zaznacza się wyraźnie. Tak jest z miłością adoracyjną młodych, to samo też zdaje się być regułą przy miłości płciowej. Miłujący ojczyznę patriota widzi ją w idealnym świetle a dla rodziców idealnym bywa dziecko, w którym inni widzą mnóstwo wad. Otóż nie wydaje mi się, jakoby związek pomiędzy miłością a idealizacją był nierozłączny. Przypuszczam, iż możliwa jest miłość, która nie idealizuje. Mimo to jednak zdaje się być faktem, iż

¹⁾ Porównaj J. Mirski, Wychowanie i wychowawca, str. 169. — Mirski przytacza powyższą definicję z moich wykładów uniwersyteckich z r. 1930, których część wydano jako skrypt (niestety z licznymi błędami). Treść tego rozdziału, jako też rozdziału poświęconego psychologii nauczyciela, zbiega się w dużym stopniu z treścią owych wykładów.

tendencje idealistyczne łatwo koncentrują się wokół lubianego przedmiotu. Mechanizm psychiczny, który tu działa, wymagałby dokładniejszego oświetlenia, którego na tym miejscu dawać nie możemy.

Cecha miłości, o której mówi Mirski, dawniej już była postulowana przez M. Schelera, który specjalnie zajął się analizą różnych form „sympatii”¹⁾. Scheler twierdzi mianowicie, że „miłość jest ruchem, który zdąża od niższej do wyższej wartości” i w którym ujawnia się wyższa wartość danego przedmiotu albo osoby. Albo inaczej „miłość jest intencjonalnym ruchem, w którym wychodząc od danej wartości A pewnego przedmiotu realizuje się widzenie wartości wyższej” („Liebe ist vielmehr die intentionale Bewegung, in der sich von einem gegeben Werte A eines Gegenstandes her die Erscheinung seines höheren Wertes realisiert“). Scheler zatem przypisuje miłości swoistą tendencję idealizacyjną, nie tłumacząc zresztą sprawy bliżej.

Analizując poprzednio strukturę miłości, stwierdziliśmy, iż zawiera ona w sobie jako składniki stałe tendencję do „obcowania” z danym przedmiotem i do „ochraniania” go. Forma i granice tego „obcowania” i „ochraniania” pozostają jednak przy tym nieokreślone i są niewątpliwie różne dla różnych rodzajów miłości. Inne będą w miłości płciowej a inne w miłości rodzicielskiej. W każdym razie, jeżeli pewną osobę A cechuje miłość w stosunku do osoby B, to osoba B będzie miała na tej podstawie na ogół ułatwioną możliwość dłuższego przebywania razem z osobą A i wysuwania w stosunku do niej różnych żądań. Osoba A skłonna też będzie starać się o realizację tego, co uzna za „potrzebę” osoby B.

¹⁾ Max Scheler, *Wesen und Formen der Sympathie*. Friedrich Cohen, Bonn 1923, str. 176 i 177.

Miłość zwiększać będzie gotowość osoby A do „współczucia“ z osobą B i do dbałości o nią. Jeżeli zatem osoba A jest dojrzałą, a osoba B jednostką nie-dojrzałą jeszcze, to, obcując z osobą A, osoba B znajdzie wobec tego warunki sprzyjające jej rozwojowi, a równocześnie dysponujące ją do ulegania wpływom osoby A; ją bowiem mieć będzie mogła B przed sobą trwale jako wzór, ona stanie też się dla niej źródłem informacji i zaspokajania ciekawości.

W tym sensie każda miłość jednostki starszej do młodszej przynosi ze sobą pewne wpływy wychowawcze. Szłoby teraz jeszcze o to, jaki jest stosunek miłości do wychowania intencjonalnego.

Z pewnych względów można by mniemać, iż od miłości do czynności wychowawczych intencjonalnych prowadzi prosta droga. Ale skoro łącznik wiodący od uczuć „upodobania“ do czynności „popierających“ nie okazał się nam prostym i jednoznacznym, to tyczy się to nie mniej łączności wszelkich uczuć tej kategorii, a więc także miłości, z zabiegami wychowawczymi. Tak wprawdzie, jak widzieliśmy, Scheler widzi w każdej miłości tendencję do odkrywania wartości tkwiących w osobie ukochanej, równocześnie jednak zastrzega się przeciw temu, jakoby miłość mogła wiązać się z tendencją do realizowania tej wartości drogą wychowania. Zdaniem Schelera miłość i pedagogiczna postawa wykluczają się nawzajem. Twierdzi on, iż prawdziwej miłości obcą jest tendencją do robienia kogoś lepszym i że naślawienie wychowawcze prowadzi do zaniku miłości. Ta teza Schelera, jakkolwiek nie motywowana wyraźnie — tak samo zresztą jak teza o wykrywaniu

wartości osób ukochanych przez miłość — rzuca od razu pewien cień na pojęcie „miłości pedagogicznej“ (pädagogische Liebe), takie, jak je sformował Kerschensteiner. Wszak „miłość pedagogiczna“ polega, zdaniem Kerschensteinera na tym, iż miłujący widzi możliwości rozwojowe tkwiące w młodym, niedojrzałym osobniku i stara się rozwinąć je zgodnie z ideałami posiadającymi w jego oczach wysoką wartość, pobudzany do tych usiłowań umiłowaniem owych ideałów a równocześnie danego osobnika jako żywego „materiału“, w którym owe ideały mogą dojść do realizacji¹⁾. Istotą owej miłości byłaby zatem tendencja do urobienia jednostki według pewnego ideału, uznanego za wartościowy, a odpowiadającego możliwościom tkwiącym w psychice wychowanka.

Nie przecząc, jakoby miłość pedagogiczna, taka, jak ją pojmuje Kerschensteiner, mogła w ogóle istnieć, stwierdzimy w każdym razie, iż psychologiczna treść tego pojęcia nie jest jednolita, tak że miłość pedagogiczna polegałaby na sprzężeniu mechanizmów psychicznych, nie pozostających ze sobą w ścisłej, naturalnej zależności. Jest to raczej formacja poniekąd sztuczna, skomplikowana, wymagająca bardziej szczegółowej analizy psychologicznej aniżeli ją daje Kerschensteiner. Zobaczymy to dokładniej analizując stosunek miłości rodzicielskiej a specjalnie matczynej do tendencji wychowawczych.

Że miłość macierzyńska zawiera w sobie w sposób

¹⁾ Georg Kerschensteiner, *Die Seele des Erziehers*. Leipzig 1930, str. 41 i nast.

wyraźny te wszystkie składniki, na które wskazywalismy poprzednio, jako istotne dla miłości w ogóle, to od razu rzuca się w oczy. Można by tylko stawiać pytanie, co różni miłość rodzicielską względnie matczyną od innych rodzajów miłości. Swoistego zabarwienia tego spłotu uczuciowego można by doszukiwać się w tym, iż satysfakcja, której doznaje matka na widok dziecka, zwłaszcza małego, łatwo przechodzi w tzw. „wzruszenie tkliwe“ (tender emotion), tak jak je opisuje Ribot, a które uzewnętrznia się często specjalnym wyrazem twarzy oraz swoistym zabarwieniem głosu. Wzruszenie to łatwo łączy się z elementami „zmysłowymi“, „fizycznymi“, ujawniającymi się w pieśczołach.

Otóż śledząc miłość matki do dziecka w jej naturalnej, prymitywnej formie trudno jest dopatrzyć się w niej cech, które upodabniałyby ją wyraźnie do miłości „pedagogicznej“ w sensie Kerschensteinera. Miłość ta wyżywa się głównie w karmieniu i pielęgnowaniu dziecka oraz chronieniu go przed wszelkimi dolegliwościami. To związanie miłości z czynnościami, zmierzającymi do zaspokojenia fizycznych potrzeb dziecka, do udzielenia mu pomocy tam, gdzie brak mu „samowystarczalności“, ujawnia się w tym, iż, jak to stwierdza M. Maday-Hentzelt w swej rozprawie o „Miłości matczynej“¹⁾, u ludów pierwotnych tkliwość matki względem dziecka znika z reguły z chwilą, kiedy ona przestaje je karmić. Na wyższych stopniach kultury dbałość matki o dziecko zawiera

¹⁾ M. de Maday-Hentzelt, *L'amour maternel*. Payot, Lausanne 1918.

wyraźniej elementy „duchowej“ natury, ale i tu centralne miejsce zajmują zabiegi opiekuńcze. Matka stara się dziecku pomóc we wszystkim i zaspokoić wszelkie jego potrzeby. Pragnie jego „dobro“ obecnego i przyszłego.. Usiłuje zrobić wszystko, co jest niezbędne, ażeby ono „dało sobie radę w życiu“. Toteż skoro dojdzie do przekonania, że pewne formy postępowania dziecka są z tego punktu widzenia przydatne lub szkodliwe, usiłuje rozwinąć pierwsze a hamować drugie. Usiłowania te będą już z reguły wynikiem pewnej refleksji, która może budzić się w bardzo słabym jedynie stopniu tam nawet, gdzie miłość jest intensywna. Refleksja powyższego rodzaju może w dalszej konsekwencji stać się punktem wyjścia systematycznych usiłowań „wyprowadzenia dziecka na ludzi“. Ale i tu rzadziej spotykamy się ze stawianiem sobie przez matkę pewnego określonego ideału wychowawczego, pewnego wzoru człowieka dorosłego, który uwzględniałby rzetelnie wszystkie specjalne tkwiące w dziecku możliwości; miłość i ambicja matki raczej w sposób „niepedagogiczny“ będzie przeceniać możliwości dziecka, widząc jego przyszłość w obrazach niedostosowanych do rzeczywistości. Zresztą myśl o dojrzeniu dziecka nie kojarzy się u wielu matek z ich miłością. Wszak niektóre z nich w sposób otwarty lub skryty żałują tego, iż dzieci ich wyrastają, dojrzewają i że wobec tego zabiegi opiekuńcze w stosunku do nich stają się bezprzedmiotowe. Wolałyby one raczej, ażeby dzieci pozostawały stale małymi, bezbronnymi, tak by stale trzeba było nimi się zajmować. Jeżeli jednak matki nie tylko pielęgnują dzieci, a więc zabezpie-

czają ich fizyczne zdrowie, lecz niewątpliwie wywierają na nie także trwały psychiczny wpływ, to dzieje się to w bez porównania większej mierze drogą „uboczną“ przez stałe obcowanie, przez ciągle dostarczanie dziecku różnych bodźców natury fizycznej i psychicznej, aniżeli przez celowe pedagogiczne zabiegi.

Miłość rodziców, zwłaszcza matki, do dziecka jest fenomenem tak powszechnym, iż nie nasuwa się zazwyczaj potrzeba szukania jej genezy. Wyprowadza się ją, o ile takie pytanie zostanie wysunięte, z „instynktu“ rodzicielskiego, względnie macierzyńskiego. Jest to wytłumaczenie bardzo powierzchowne, mimo tego jednak częściowo przynajmniej usprawiedliwione, gdyż niewątpliwie pewne składniki miłości rodziców mają instynktowe źródło.

Nasuwa się tylko pytanie, czy w dbałości rodziców o dziecko nie biorą z reguły pewnego udziału inne jeszcze instynkty oprócz rodzicielskiego a przede wszystkim „instynkt opiekuńczy“. Sami podkreślaliśmy poprzednio, iż zabiegi rodziców (zwłaszcza matki) w stosunku do dziecka mają przede wszystkim opiekuńczy charakter. Wysunie się tylko kwestia, czy można mówić o instynkcie opiekuńczym jako czymś odrębnym od instynktu macierzyńskiego. Rozstrzygnięcie tej kwestii wymagałoby zbadania, czy i w jakim stopniu objawy instynktu opiekuńczego występują niezależnie od macierzyńskiego (rodzicielskiego) stosunku. Jest to zagadnienie należące do teorii instynktów a dotychczas nierozstrzygnięte. Potoczna obserwacja zdaje się przemawiać za tym, że instynkt opieki może aktualizować się niezależnie

od stosunku rodzicielskiego. Można jednak widzieć w objawach instynktu opiekuńczego, dających się obserwować nieraz bardzo wcześnie, „zapowiadanie się“ rodzicielskiego instynktu.

Niektórzy mówią jeszcze o oddzielnym instynkcie „pomocy“, który przeciwstawiają instynktowi walki. Gdyby instynkt taki istniał oddzielnie od instynktu opiekuńczego, to i jemu przypisać by można pewien udział w miłości rodziców do dzieci, ale i tu teoria instynktów zostawia nas w niepewności.

Dalszy czynnik, który należy tu wziąć pod uwagę, to czynnik „współczucia“, który przez niektórych autorów bywa uważany za samoistną tendencję o instynktowym charakterze. Jest zdaje się rzeczą słuszną sprowadzać tę tendencję do pewnych zadatków wrodzonych, jakkolwiek dojrzanie ich wymaga pewnego okresu. Najbardziej wyraźną formą objawiania się tej tendencji jest uczucie „litości“, występujące na widok cierpienia drugih. Litowanie się i przeżycia psychiczne z nim spokrewnione tym się wyróżniają wśród innych przeżyć, warunkujących stosunki przychylności, iż w przeciwieństwie do „miłosnego“ upodobania ich ton uczuciowy jest raczej ujemny. Że współczucie jest czymś odrębnym od miłości i „sympatii“ w ogóle, to wynika stąd, iż litość mogą budzić także te osoby i w ogóle przedmioty, które poza tym wywołują uczucie wstrętu. Tak litować się może ktoś nad dręczonym robakiem, mimo niechęci, którą ma do takich stworzeń. Jest rzeczą ważną, że brak dodatniego zabarwienia uczuciowego nie odbiera współczuciu tendencji życzliwej czynnej, objawiającej się w aktach ochrony i pomocy. Otóż niewątpliwie dba-

łość matki o dziecko czerpie swoje pierwiastki w dużym stopniu także z tego źródła. Słabość, bezbronność i niezaradność dziecka małego są tymi momentami, które, prawdopodobnie niezależnie od instynktu macierzyńskiego, skłaniają matkę do troskliwości o potomstwo.

Miłość rodziców do dzieci jest jedynym bezspornym wypadkiem miłości dorosłych do dzieci, o ile pojęcie miłości będziemy brali ściśle w zgodzie z podanym poprzednio określeniem, a nie w znaczeniu bardzo ogólnikowym. Miłość „pedagogiczna” w sensie Kerschensteinera, która miałaby łączyć dorosłych z niedojrzałymi także i w tym wypadku, gdzie nie zachodzą żadne związki krwi, jest zjawiskiem zawiłej natury i jest rzeczą bardzo wątpliwą, by dała się ona sprowadzić do jakiegś jednej wrodzonej tendencji instynktowej. Zajmiemy się nią jeszcze później.

Tam, gdzie dziecko jest starszemu obce krwią, gdzie więc widzi on w nim „cudze” dziecko, stosunki przychylności znajdują swój psychiczny odpowiednik w słabszym już od miłości „lubieniu”. Nie tak łatwo kocha się cudze dziecko, nie trudno jednak je „lubieć”. Jakie są ostateczne źródła tego lubienia? Źródeł tych jest dużo. Jedno z nich płynie stąd, iż dziecko, chociaż nie każde, wydaje się starszemu „miłym”. Jest ono czymś fizycznie i psychicznie różnym od dorosłego człowieka; z tego powodu, przez pewien kontrast, zwraca na siebie jego uwagę i może go zainteresować. Ów drobny jak gdyby wstrząs wywołany w psychice starszego odmienną, swoistą naturą dziecka łatwo zabarwia się tonem uczuciowym przyjemnym. Powodować go może miękkość i ciepło

ciała dziecięcego, gładka i różowa skóra. One to stanowią ów pewien „fizyczny“ powab, który starszego pociąga ku niemu „zmysłowo“¹⁾). Przylączyć się mogą do tego elementy o charakterze już bardziej estetycznym, zwłaszcza tzw. wdziek dziecka. Od strony intelektualnej mile uderza jego „naiwność“. Są to zresztą w dużej mierze te same względy, które każą człowiekowi lubić małe zwierzątka, mogące być prawie tak samo „milutkie“, jak dzieci.

Otóż to „lubienie“ dzieci i w ogóle młodzieży ze względu na ich „powabność“ prowadzi do chęci obcowania z nimi, udzielania im pewnej pomocy i spełniania ich próśb. Taka postawa starszego w stosunku do dzieci i młodzieży ma dalej tę konsekwencję, iż „ośmiela“ dziecko czy młodocianego w kontakcie z osobą dorosłą, pozwalając obcować z nią na stopie „przyjaźnianej“. Ale „lubienie“ takie miewa często charakter bardzo powierzchowny, jest uczuciem nie głębokim, a w związku z tym także tendencje udzielania pomocy dziecku na nim oparte bywają dość słabe.

„Lubienie“ może stać się punktem wyjścia pewnych specjalnych rodzajów stosunku przychylności np. stosunku przyjaźni. Jakkolwiek zachodzenie takiego stosunku między młodszymi a starszymi wy-

¹⁾ Fakt ten może nasuwać przypuszczenie, że w „sympatii“, którą dorośli odczuwają do dzieci, drzemią w sposób mniej lub więcej utajony pierwiastki wywodzące się z instynktu płciowego. Że tak dzieje się często na prawdę, temu trudno zaprzeczyć. Trudniej jednak rozstrzygnąć, czy czynniki te mają udział istotny w każdym wypadku intensywniej przychylności starszego względem dzieci i w jakim to dzieje się stopniu.

mieniane bywa wśród postulatów wychowawczych, to jednak dystans zachodzący między dorosłym a dzieckiem utrudnia powstanie między nimi istotnej przyjaźni.

Z analogicznych przyczyn nie jest częstym zjawiskiem spontaniczny „szacunek” dorosłego do dziecka, który raczej ma szanse tworzenia się w kierunku odwrotnym. W szacunku zawarte jest w pewnym stopniu uznanie „wielkości”, nie odpowiadające naturalnej postawie starszego wobec dziecka.

Gdy idzie o dalsze jeszcze źródła mogące być podstawą przychylności dorosłych w stosunku do młodszych, obcych im krwią, to wypadnie wymienić te czynniki, o których mówiliśmy jako o składnikach miłości rodzicielskiej poza samym rodzicielskim instynktem. A więc wchodzi tu w grę instynkt opiekuńczy, o ile oddzielimy go od instynktu rodzicielskiego, instynkt pomocy (z podobnymi zastrzeżeniami) i wreszcie „instynkt” współczucia. Zwłaszcza czynnik współczucia jest ważny z tego względu, iż przy stosunku starszych do młodszych obejmuje on także i te dzieci, które nie mają szans zdobycia przychylności starszych wskutek swego powabu. Czynnik ten jest dalej doniosłym także z tego powodu, iż, ulegając niewątpliwie dużym wahaniom indywidualnym, zawiera w sobie silniejszą tendencję do pomagania, aniżeli zwykłe lubienie dziecka oparte na jego miłym wyglądzie. Wydaje się rzeczą niewątpliwą, o czym zresztą później jeszcze będzie mowa, iż nawet u genialnych, „urodzonych” pedagogów, tych którzy wytyczyli współczesne kierunki wychowawcze, podstawą uczuciową ich działalności jest raczej współczucie

z niedolą dziecka, litość nad dzieckiem zaniedbanym i upośledzonym, aniżeli miłość we właściwym tego słowa znaczeniu, zgodnie z poprzednim jej określeniem. Widoczne jest to zwłaszcza dobrze u Pestalozziego, u którego, jak stwierdzają jego biografowie, dominowało głębokie współczucie dla dziecka upośledzonego i zaniedbanego. To poczucie, iż dziecku dzieje się krzywda i że należy z tą krzywdą walczyć, jest dominującym pierwiastkiem twórczości pedagogicznej Ellen Key i Rousseau.

Gdy rozejrzemy się w stosunkach łączących starszych z młodszymi, to, poza wymienionymi już dotychczas, nie znajdujemy jakichś poważniejszych innych jeszcze form przychylności starszego do młodszych. Nasunąć się może refleksja, iż takie formy przychylności, płodne dla stosunku wychowawczego, powinny by znajdować się w obfitości u tych, dla których wychowanie jest specjalnym zadaniem życiowym, a więc u zawodowych wychowawców i nauczycieli, względnie u tych, którzy do powyższego zawodu się „nadają“. Otóż, jeżeli analizować będziemy pod tym względem postawę wychowawczą nie wyjątkowych jakichś, genialnych wychowawców, a skoncentrujemy się na typie przeciętnego wychowawcy-nauczyciela, to nie znajdziemy tam na ogół zasadniczo różnych, nowych jeszcze form życzliwości. Do sprawy tej przejdziemy jeszcze w rozdziale, poświęconym specjalnie psychice nauczyciela. Tam też zastanowimy się nad pytaniem, w jakim sensie konstatować można u zawodowych wychowawców miłość pedagogiczną, taką jak ją pojmuje Kerschensteiner. Tu uprzątnijmy sobie tylko, iż oprócz przychylności bezpo-

średniej, pierwotnej, zjawia się często u starszych w stosunku do dzieci przychylność pośrednia, wtórna, wynikająca z refleksji. Ze zrozumienia istoty społeczeństwa wynika, że dzieci są jego ważnymi członkami jako przyszli obywatele. Komu zależy na dobru społeczeństwa, ojczyzny, narodu itp., ten „rozumie“, iż obowiązkiem jego jest cenić młodzież i dbać o jej należyte wychowanie. Wynikać stąd będzie nie życzliwość do danego konkretnego dziecka, lecz przychylność do dzieci „w ogóle“, traktowanych jako pewna zbiorowość. Będzie to „miłość“ a właściwie „życzliwość“ raczej nieosobowa, podobna w tym względzie do miłości ojczyzny, ludzkości itp. Podstawą uczucia jest tu zatem zrozumienie wartości młodzieży, a więc pewna refleksja. Że z takiej formy życzliwości płyną tendencje wychowawcze a właściwie raczej zrozumienie ich potrzeby, to rzecz jasna. Otóż taki stosunek życzliwości znajdziemy niewątpliwie w bardzo obfitej ilości u tych, którzy wychowaniem zajmują się zawodowo, jak też u tych działaczy i myślicieli, którzy interesują się dziećmi w związku ze sprawami społecznymi.

Rozpatrywaliśmy poprzednio stosunki życzliwości i ich konsekwencje wychowawcze od strony starszych; rzucimy teraz okiem na nie od strony dziecka i młodzieńca.

Uczucia, z którymi dziecko odnosi się do starszych w ogóle, mają charakter niejednolity. Posiadają one, jak na to zwraca uwagę Graber¹⁾, często cechę „ambivalencji“. Życzliwość bywa zmieszana z podziwem

¹⁾ Graber G. H., Die Ambivalenz des Kindes. Leipzig 1924.

i obawą. Starszy imponuje dziecku swoimi walorami dojrzałości, których dziecko czasem zazdrości mu po cichu. Stają się one przedmiotem podziwu, uznania. Szacunek, który dziecko ma dla dorosłego, przechodzi ewentualnie w cześć¹⁾, gdy z poczuciem dużej wyższości starszego łączy się duża dla niego przychylność. Jednakowoż zarówno szacunek jak cześć, jakkolwiek mają charakter dodatni, podszyte są w mniejszym lub większym stopniu pewną obawą, znajdującą swój wyraz w onieśmieleniu, którego doznaje dziecko w kontakcie z osobami szanowanymi i czczonymi przez siebie. Zjawia się „dystans“, tak charakterystyczny dla stosunku młodszych do starszych, że znika on częściej tylko w stosunku matki do dziecka. Starszy ma nad dzieckiem „przewagę“ pod każdym względem, która znajduje od strony dziecka odbicie w „poczuciu niższości“ (Minderwertigkeitsgefühl) podkreślanym słusznie, choć z pewną przesadą, przez przedstawicieli tzw. psychologii indywidualnej Alfreda Adlera. Poczucie to, podtrzymywane zresztą licznymi doświadczeniami dziecka w kontakcie ze starszymi, zabarwia w sposób mniej lub więcej wyraźny stosunki uczuciowe dziecka ze starszymi nawet życzliwe.

Widzimy zatem, iż stosunki przychylności między dzieckiem i dorosłym mają charakter asymetryczny, „nieodwracalny“. Życzliwość młodsze do starszego jest na ogół nieco inna, aniżeli starszego do młodsze, przy czym różnica ta powodowana jest odmiennością ich natur. Z tego to powodu niełatwo może istnieć

¹⁾ Porównaj: Wł. Witwicki, Psychologia II, str. 68 i nast.

między dojrzałym a dzieckiem prawdziwa przyjaźń, oparta na zasadach pewnej równości. Przyjaciele stoją niejako na jednym poziomie i są blisko siebie, natomiast starszy ma zawsze przewagę nad młodszym a dzieli ich dystans, przeciwdziałający zbliżeniu.

Jednakowoż owa nierówność zachodząca między dzieckiem i dorosłym nie przeszkadza temu, ażeby powstać mogło w dziecku, nawet w stosunku do obcego starszego człowieka uczucie, które ma wszelkie cechy uczucia miłości. W psychologii rozwojowej omawiane jest ono jako tzw. adoracja (zadurzenie się) starszych przez młodszych, wchodzących w okres dojrzewania¹⁾. Adoracja taka jest zjawiskiem częstszym u dziewczynek, zdarza się jednak również i u chłopców. Ma ona cechy miłości w sensie poprzednio określonym, gdyż adorującym sprawia najwyższą satysfakcję oglądanie osób przez nie adorowanych, tęsknią one za nimi, gdy ich nie widzą, bywają też o nie zazdrosne. Adoracja przechodzi przez pewne stadia rozwoju, miewa też różne formy. Jest rzeczą ciekawą, że w pewnych wypadkach, mimo miłości, dystans pomiędzy adorującym i adorowanym zaznacza się bardzo wyraźnie i jest świadomie podtrzymywany przez adorującego. Adorujący pragnie wpatrywać się ciągle w osobę adorowaną, nie usiłując jednak zbyt zbliżyć się do niej i woląc nawet ze swą adoracją pozostawać w ukryciu, jak gdyby w obawie, ażeby przy zbyt blizim zbliżeniu się czar otaczający osobę adorowaną nie przysnął. Dzieje się tu

¹⁾ Porównaj: Baley, Psychologia wieku dojrzewania. Lwów 1932, str. 96 i nast.

zresztą tak, jak niekiedy w początkowych stadiach zakochania się płciowego u młodych.

Stosunki życzliwości, zachodzące między młodszymi a starszymi, wiódą ze sobą pewne wychowawcze konsekwencje, które teraz chcielibyśmy rozpatrzyć.

Przede wszystkim dzieci zwracają się o informacje i porady najchętniej i najłatwiej do osób, których się „nie boją“, a więc w pierwszym rzędzie do tych, z którymi wiążą je stosunki życzliwości, przy czym respekt przed starszymi, szacunek, względnie cześć, które młodszy mają dla nich, każe im informacje te uważać za prawdziwe a udzielanie wskazówki za słuszne. Przychylność w stosunku do starszych pozwala wskazywać te przyjmować z poczuciem swobody, bez ciężaru przymusu idącego od zewnątrz.

Życzliwy stosunek do starszych wzmaga dalej tendencję do ich naśladowania i do ulegania ich sugestii. Starsi stają się wobec tego łatwiej wzorem, według którego urabiają się młodzi.

Powyższe momenty akcentują się wraz ze stopniem przychylności, osiągając punkt kulminacyjny tam, gdzie przychylność staje się miłością a więc przy adoracji. Przede wszystkim tendencja do naśladowania bywa tu tak silna, że przybiera nawet karykaturalne formy. Jest rzeczą wiadomą, że dziewczynki zadurzone w „pani“ naśladowują ją niekiedy w sprawach całkiem drobiazgowych: czeszą się tak jak „pani“, ubierają tak jak ona i próbują pisać pismem mającym charakter zbliżony do jej pisma¹⁾.

¹⁾ W dzienniczku dziewczynki 14-letniej zadurzonej w „panie Naci“ takie znaleźliśmy zdanie, wplecione nieoczekiwanie w tekst, mówiący o innych rzeczach: „Panna Nata pisze rondem,

Zachwycenie się daną osobą starszą przenosi się na przedmioty i działania z nią związane, które wskutek tego otrzymują wartość¹⁾. Waler ulubionej osoby promieniuje na wszystko, co od niej pochodzi²⁾.

ja także staram się pisać rondem". Pewien młody człowiek pisze o sobie, iż gdy osoba adorowana, idąc, zostawiała za sobą ślady po śniegu, to on starał się idąc wstępować dokładnie w owe ślady. Postulat pedagogiczny, ażeby „wstępować w ślady” starszych bywał tu zatem wykonywany dosłownie.

¹⁾ W jednej ankiecie przeprowadzonej wśród dzieci warszawskich na temat: „czy lubią śpiew i dlaczego”, padły liczne odpowiedzi następującego rodzaju: „lubię śpiew, bo pani jest ukochana”, „lubię śpiew, bo pani jest miła”, „lubię śpiew, bo pani jest ładna i ładnie śpiewa”, „lubię śpiew, bo pani jest przyjemna”. A w jednym z wypracowań na temat „Jak jest w naszej klasie” jedna z dziewczynek tak pisze: „Nasza klasa jest niezbyt duża, ale dobra nauczycielka kupiła obrazki i powiesiła na ścianie. Klasa była trochę ładniejsza, ale jeszcze nie obrazki upiększają klasę, tylko pani z ładności”.

²⁾ Ponieważ, materiał zebrany w tym zakresie przez psychologów jest jeszcze dość skąpy, przeto, pozwolimy sobie przytoczyć in extenso jeden przykład „identyfikacji” adoracyjnej, będącej krańcową formą takiego promieniowania. Zeznanie poniżej przytoczone pochodzi od osoby nieco starszej, bo studentki uniwersytetu i świadczy, przez jak długi okres rozwoju utrzymywać się mogą tego rodzaju fenomeny:

„W drugim roku moich studiów uniwersyteckich poznałam człowieka, którego indywidualność wywarła na mnie nieprzeciętne wrażenie. Dostałam się pod wpływ i urok jego duchowej osobowości i zaczęłam się przetwarzać wewnętrznie, choć nieświadomie. Pewne słyszalne wrodzonego podłoża ułatwiały ten proces. Przeistaczały się właśnie moje pojęcia i krystalizowały zainteresowania, które szły po linii jego pojęć i zainteresowań, stawały się wszakże tak moimi, iż uważałam, że nie wzięłam ich od niego, ale że spotkanie z nim pomogło tylko do ujęcia w pewną formę tego, co było we mnie płynne, nieświadomione, niesprecyzowane. Co więcej: broniłam się przed myślą, że prze-

Miłość adoracyjna nie jest w istocie swej miłością płciową, jakkolwiek posiada z nią pewne pokrewieństwa i może zawierać jej domieszki. Domieszki te nie muszą zresztą przeszkadzać w oddziaływaniu wycho-

muje coś od drugiego, że swoje „ja“ zabarwiam cudzą psychiką; ze wszystkich sił chciałam zachować swoją indywidualność... Mimo wszystko wpływowi uległam, starając się ciągle o ukrycie tego faktu przed oczyma otoczenia i walcząc o utrzymanie swej indywidualności. ...Podziw dla niego wzrastał — powstało wówczas przeświadczenie, że uczucie to jest miłością. Sprawa sławała się coraz zawilszą i osiągnęła punkt kulminacyjny w chwili, gdy człowiek podziwiany, czy kochany (fakt trudny do dziś, po czterech latach, do rozstrzygnięcia) powiedział, że ma kobietę ukochaną, narzeczoną. Pomijając przeżycia psychiczne wywołane tą świadomością, podkreślę tylko jedno z nich: ustosunkowanie się do nieznanej mi narzeczonej. Oto dziewczyna ta, nigdy nie widziana, staje się ideałem. Wiadomości o niej są więcej niż skąpe, drobne, fragmentaryczne, a mimo to na ich podstawie trzeba zbudować wyobrażenie jej postaci zewnętrznej i struktury wewnętrznej, bo to jest warunkiem złagodzenia doznanego zawodu i brzmi jak nakaz konieczności. Jest poza wolą. Następuje okres męczącego przeglądania twarzy młodych dziewcząt mijanych na ulicy, celem uchwycenia jakiegoś wzoru, do którego tamtej twarz mogła by być podobna, choć nic o jej rysach nie wiadomo. Chodzi po prostu o znalezienie formy dla wytworzonej w wyobraźni treści, by przez to treść tę wykończyć łatwiej, uzupełnić, czy możliwie przeinaczyć. Uformowanym obrazem można by się pieścić, stawać się doń podobną, a przez to doznawać pewnej ulgi. Twarz ta musi mieć niewypowiedziany czar i już przez to samo dawać ulgę. Ma być odzwierciedleniem wnętrza. Pojęcie wnętrza trudno także stworzyć, oparcie wszakże znajduję w zasłyszanych kiedyś od owego mężczyzny słowach, że psychicznie pod wielu względami jesteśmy do siebie podobne. To busola, według której mogłam się kierować. Stwarzam zatem i precyzuję nie tyle rozumowaniem, ile wyczuciem, ideał kobiecości, którego chciałabym osiągnąć

wawczym. Wynika to chociażby stąd, iż sama miłość płciowa w pewnych swych stadiach oddziałuje wychowawczo, jak to wykazuje między innymi Charlotte Bühler¹⁾.

Mówiąc poprzednio o „miłości pedagogicznej” starszych skierowanej ku młodszym, zaznaczyliśmy, że nie tak łatwe jest odszukiwanie jej w rzeczywistości. Z naszych poprzednich uwag zdaje się wynikać, iż łatwiejsze zadanie miałby ten, kto szukałby miłości pedagogicznej u młodszych w sensie związanej z miłością tendencji urabiania siebie według wzoru starszych. Przypadki przez nas przytoczone mogą być uważane za jej przykłady.

Zbierając wszystkie nasze dotychczasowe rozważania, widzimy, iż stosunki przychylności tworzą bardzo szerokie ramy wpływu starszych na młodszych. Są to wpływy raczej uboczne, niezamierzone, o ile idzie o ich wychowawcze wytwory. Związek stosunków przychylności z wychowaniem intencjonalnym jest raczej pośredni, zwłaszcza gdy idzie o przychylność starszych do młodszych; przychylność może tu od-

i identyfikuję ten ideał z nieznana dziewczyną. Stają mi się jednym. Tęsknota za udoskonaleniem własnej duszy staje się tęsknotą za zetknięciem się z duszą tamtej. Tak jakby udoskonalenie miało przyjść przez nią. W jej domniemanej przedziwnej dobroci, subtelności i słodyczy znajduję dla siebie ulgę, a jednocześnie żal, że nie jestem taka jak ona i ból, że jestem pariasem wobec jej arystokratycznej duszy. Dziewczyna ta zaćmiewa mężczyznę w moich myślach i uczuciach. Staje mi się bardzo bliska i serdecznie kochana. Odczuwam jej szczęście znalezione w uczuciu tak dokładnie i radośnie, jakbym ja je przeżywała. To punkt kulminacyjny identyfikacji”.

¹⁾ Charlotte Bühler, *Kindheit und Jugend*. Leipzig 1931.

grywać rolę bodźca, który skłania do zastosowania systematycznych wychowawczych zabiegów, jako mogących przynieść młodszym pewną ilość korzyści. Nieco bardziej bezpośredni wydaje się natomiast stosunek pomiędzy przychylnością młodszych do starszych a ich tendencjami wychowawczymi. I tu wprowadzie przejmowanie od starszych różnych opinii, postaw uczuciowych i pewnych form postępowania może dokonywać się w sposób bezwiedny. Jednak miłość i podziw dla starszych stają się często punktem wyjścia spontanicznych świadomych wysiłków trwałego urobienia siebie na ich wzór.

b) Stosunki walki.

Przechodzimy teraz do stosunków walki pomiędzy dorosłymi i młodzieżą oraz ich wychowawczych implikacji.

Pomiędzy niedojrzałymi i dojrzałymi istnieje stale pewne napięcie dynamiczne, które doprowadzić może do kolizyj i walk. Od strony starszych nie zaznacza się to tak wyraźnie w stosunku do dziecka małego, potęguje się jednak w miarę jego wzrastania. Jeżeli w ramach stosunku „edypowego“ chłopczyk widzi, jak twierdzą psychoanalitycy, w ojcu „rywala“ w zdobywaniu względów matki, to na odwrót także ojciec rywalizować musi poniekąd z dziećmi o względy żony. Gdy dzieci wyrastają, zaczyna zarysowywać się wyraźniej konflikt między młodszymi i starszymi o to, co młodszym już wolno, a czego jeszcze nie. Starsi dążą w sposób mniej lub więcej świadomy do ograniczenia swo-

body działania młodych, nie dopuszczając ich do równych praw. Nie jest, zdaje się, pozbawioną słuszności teza, iż okrucieństwa, będące często składnikiem ceremoniałów inicjacyjnych u ludów pierwotnych, wprowadzających młodzież w świat dorosłych (takie np. jak wybijanie zęba) są wyrazem nieświadomej zemsty starszych na młodych za to, że rzec się muszą władzy nad nimi. Są one równocześnie jak gdyby ostatecznym jeszcze stwierdzeniem przewagi, którą starsze pokolenie posiada nad pokoleniem młodszych¹⁾. Walka starszych z młodszymi o utrzymanie autorytetu we wszelkich sprawach, dotyczących młodszych, jest zresztą czymś, co widzi się wyraźnie także w cywilizowanych społeczeństwach²⁾.

Mówiąc poprzednio o stosunkach przychylności, skonstatowaliśmy, iż uczucia dzieci względem starszych mają ambiwalentny charakter z tej racji, iż miłość dzieci podszyta bywa obawą. Tu spotykamy się z nowym źródłem ambiwalencji. Poza życzliwością dzieci do starszych kryje się nierzadko tłumiony bunt, nienawidzenie ich przemocy.

Jeżeli ze strony starszych walka toczy się o przewagę, to młodszy dążą raczej tylko do zrównania. Idzie im o swobodę decyzji i postępowania nie krępowaną przez starszych. Jest to dążenie naturalne i biologicznie uzasadnione; jest rzeczą niewątpliwą,

¹⁾ Porównaj: Flügel I. C., *The Psycho-Analytic Study of the Family*. London 1935, str. 79 i nast. Winterstein A., *Die Pubertätsriten der Mädchen*. Leipzig 1928.

²⁾ Zagadnienie „ruchu młodych“ zwróciło na siebie uwagę w swoim czasie specjalnie w Niemczech. Porównaj: Blüher H., *Wandervogel. Geschichte einer Jugendbewegung*. Prien 1920.

że gdyby nie było takiej spontanicznej tendencji do oporu u młodych, przewaga starszych nad nimi byłaby często nadużywana.

Psychologia rozwojowa wskazuje nawet na dwa specjalne okresy w życiu młodych, w których taka tendencja do „buntu“ bardzo wyraźnie się zaznacza, przyjmując niekiedy formy przesadne i jaskrawe. Są to tzw. okresy przekory. Jeden około 3. roku życia i drugi we fazie tzw. przedpokwitania, a więc na progu okresu dojrzewania. Fazy te opisywane są w podręcznikach psychologii rozwojowej tak szczegółowo, iż nie ma potrzeby zatrzymywać się dłużej nad ich analizą. Tzw. krnąbrność (nieposłuszeństwo), jedna z głównych „wad“ młodzieży, na którą narzekają starsi, jest często naturalnym produktem oporu młodych przeciwko zbyt niemu krępowaniu ich swobody przez starszych.

Jeżeli idzie o trwałe oddziaływanie, to bywa ono na tle antagonizmu nie mniej żywe, aniżeli oddziaływania płynące ze stosunków przychylności. Dziecko spotyka się tu z reakcjami nieraz bardzo ostrymi, które długo pozostają w jego pamięci. Przy swojej ciekawości i ruchliwości a małej zręczności i ostrożności dokonuje ono łatwo czegoś, co z punktu widzenia starszych jest szkodą. Wywołuje to z ich strony reakcję w formie gniewu i oburzenia, które wyładują się w zakazach, groźbach, naganach i karach. W ten sposób dziecko jest zmuszone uczyć się hamować swoje impulsy i dostosowywać do reguł narzuconych mu przez starszych. To podporządkowanie się woli starszych, gdy idzie zbyt daleko, prowadzi do tzw. zahukania dziecka; jego inicjatywa zostaje złamana a przy każdym swoim poczynaniu

ogląda się ono na to, co powiedzą starsi¹⁾. Pozostaje w takich sytuacjach dziecku obdarzonemu dużą wewnętrzną odpornością inna jeszcze droga, a mianowicie droga systematycznego opierania się, protestu a w pewnych wypadkach droga pozornej uległości, która czeka na chwilę rewanzu. Gdy stosunki przychylności powodują pewną „miętkość” usposobienia, to przeciwnie stosunki walki dają okazję do zahartowania, względnie nawet „zatwardziałości”, o ile nie przyjdzie załamanie.

Stosunki kolizji zachodzące między młodszymi i starszymi mają inną jeszcze konsekwencję wychowawczą, przeciwną do tej, która płynie ze stosunków przychylności. Stosunki przychylności mają, jak widzieliśmy, tendencje asymilacyjne. Młodzi stawiają sobie za wzór starszych, tych, których lubią i szanują. Natomiast ze stosunków walki i kolizji płyną tendencje dyssymilacyjne. W sposób mniej lub więcej świadomy dziecko wybiera sobie wzory i ideały odmienne od tych, które reprezentują w jego oczach ludzie niemile widziani. Skonstatowano, iż syn często wybiera sobie taki sam zawód, jaki ma jego ojciec, gdy stosunek między nimi jest życzliwy. Natomiast w wypadku antagonizmu omija on zawód pełniony przez ojca.

Związanie wpływów wychowawczych ze stosunkiem walki da się odszukać nie tylko w życiu rodzinnym dziecka i w jego kontakcie ze środowiskiem,

²⁾ Zahukanie może być także wynikiem przesadnej pieczołowitości, która „wyreżając” dziecko we wszystkim odbiera mu pewność siebie i inicjatywę.

w którym żyje, ale także na terenie szkoły. I znowu odróżnić tu trzeba postulaty pedagogiczne od rzeczywistości. Pedagogika żąda oczywiście, ażeby nie było stosunku walki pomiędzy nauczycielem a uczniem. Historia wychowania mówi nam jednak o tym, iż szkoła była zawsze terenem takich walk, a obserwacja bezstronna poucza, iż dzieje się to w szerokich rozmiarach także obecnie. Szkoła dzisiejsza nie obchodzi się przecież bez przymusu, a temu przymusowi odpowiada opozycja jej wychowanków. To samo odnosi się zresztą do różnego rodzaju zakładów wychowawczych.

c) Stosunki tolerancji.

Przechodzimy teraz do stosunków „tolerancji”. Ograniczając ich zakres do tego, co wchodzi w grę przy wzajemnym stosunku starszych i młodszych, wysuniemy na pierwszy plan podstawową dla nich funkcję „rozumienia”. Nie idzie tu o rozumienie w najszerszym ujęciu tego terminu, lecz raczej o wypadek specjalny, o takie rozumienie „człowieka przez człowieka”, którego rezultatem może być nie tylko „porozumienie” lecz także „wyrozumienie”.

Swoistość psychiki dziecięcej i brak umiejętności wypowiedzania się ma ten skutek, iż wnikięcie w intencje dziecka może przedstawiać dla dorosłego dużą trudność. Nie idzie tu tylko o samo uchwycenie sensu wypowiedzi dziecięcych, jakkolwiek i to nie dla każdego jest rzeczą łatwą; wszak mowę dziecka w początkowych jej stadiach rozumie zwykle dobrze tylko jego najbliższe otoczenie. Chodzi o to, ażeby uchwycić właściwe intencje dziecka wyrażające się

czy to w jego słowach, czy też w jego zachowaniu się. I tak w tzw. wieku pytań dziecko zapytuje starszych często o takie sprawy, na które rzeczowo odpowiedzieć jest bardzo trudno („dlaczego księżyc jest okrągły“, „dlaczego pies nie jest kotem“ itp.). Ale dziecko nie oczekuje wtedy takiego samego rodzaju odpowiedzi, jakiej oczekiwałby starszy przy takich pytaniach. Nie jest wprawdzie słusznym twierdzenie, iż zadawała się ono wtedy „byle czym“, lecz niewątpliwie zadowoli się czymś innym, znacznie prostszym. Idzie właśnie o to, by wiedzieć, jakie są istotne wymagania dziecka w tym wypadku. Mówienie zastępuje dziecko częściej aniżeli dorosły pewnym gestem, wyrazem twarzy, płaczem, dąsaniem się itp. Trzeba umieć wtedy zinterpretować w odpowiedni sposób jego zachowanie się. Wchodzi tu zatem w grę to, co bywa określane niekiedy jako „inteligencja społeczna“, objawiająca się specjalnie w kontaktach z młodszymi.

Ważnym czynnikiem takiego zrozumienia jest to, co nazywamy „wczuwaniem się“ w psychikę dziecka. Wczuwanie takie obejmuje nie tylko sferę intelektualną, lecz także emocjonalną i pragnieniową, wobec czego rozumienie nabiera łatwo charakteru „sympatii“, staje się wyrozumieniem i uznaniem intencji dziecka; przestają one wtedy wydawać się śmieszne i dziwaczne. Na tym tle może się rozwinąć nie tak częste wśród starszych uszanowanie dziecka¹⁾, które staje się podstawą uznania „praw dziecięcych“.

¹⁾ Porównaj: J. Korczak, Prawo dziecka do szacunku. Warszawa 1929.

Zagadnienie rozumienia dzieci może być oświe-
tlone jeszcze z następującego punktu widzenia. Psy-
choanalitycy a tak samo przedstawiciele szkoły adle-
rowskiej kładą nacisk na fakt, iż człowiek nawet
dorosły często sam nie rozumie należycie swego po-
stępowania, zwłaszcza, gdy idzie o odnalezienie jego
głębszych motywów. Łatwo ulega on tu złudzeniu.
Toteż chcąc rozumieć ludzi powinniśmy potrafić do-
myśleć się w każdym wypadku poza jawnymi moty-
wami motywów ukrytych. Adler, mówiąc o sztuce
poznawania ludzi (*Menschenkenntnis*), twierdzi, iż
zrozumiemy człowieka należycie wtedy dopiero, kiedy
zdołamy uchwycić jego „linię życiową“ czy też „styl
jego życia¹⁾. Człowiek bowiem w sposób świadomy,
czy też nieświadomy, zawsze zmierza do tego, ażeby
tę linię utrzymać. Jeżeli linia życia wytknięta jest ku
panowaniu nad otoczeniem, ku odgrywaniu w nim
dominującej roli, to wtedy każdy przejaw postępowania
danej jednostki zdążać będzie ku temu, chociażby
nawet na pierwszy rzut oka odbiegał całkowicie
od tej linii. Choroba, niemoc, która takiego człowieka
spotyka, może mieć z tego punktu widzenia celowy
charakter. Może ona być środkiem, który, w braku
innych, nieświadomie bywa stworzony po to, by zmu-
sić drugich do zwrócenia na siebie uwagi i podda-
nia ich pod komendę.

Otóż ten sposób rozumienia może być stosowany
oczywiście także w odniesieniu do dzieci. I tu poza
motywami ujawnionymi przez dziecko i tymi, w które

¹⁾ Adler A., *Menschenkenntnis*. Leipzig 1929 II (przekład
polski pt. *Znajomość człowieka*).

ono samo wierzy, działają często motywy głębsze, niewyraźnie uświadomione a przecież istotne (choroba dziecka starszego z „zazdrości“ o forytowanie przez rodziców dziecka młodszego).

Jeżeli, jak widzimy, „rozumienie“ dziecka jest sprawą skomplikowaną, to tak samo skomplikowanym jest znaczenie tego słowa, gdy zjawia się ono w ustach dziecka przy jego wypowiedaniu się o stosunku do starszych. Młodszy, jak wiadomo, bardzo często narzekają, iż starsi ich „nie rozumieją“. Kiedy z ramienia Zakładu Psychologii Wychowawczej U.J.P. przeprowadzono w tej sprawie pisemny wywiad wśród uczniów gimnazjalnych, okazało się, iż w niektórych klasach około 90% odpowiadających czyniło starszym zarzut, że oni ich nie rozumieją. Stanowisko młodych w tej sprawie ma charakter fenomenu rozwojowego. Najmłodszy spośród odpowiadających są przekonani, że starsi ich rozumieją i oni rozumieją starszych. Nie ma tu więc w tym stadium jeszcze żadnej problematyki ze strony młodzieży. W stadium następnym przeważają opinie, iż rozumie się starszych a nie jest się przez nich rozumianym. W stadium trzecim dopiero dostrzega się problematykę w obu kierunkach; sądzi się, iż nie jest się należycie rozumianym przez starszych i ma się poczucie, że się ze swej strony ich należycie nie rozumie.

Oczywiście zrozumienie, o które tu idzie, nie ma i tu charakteru czysto intelektualnego. Zorientować się dokładnie, co ma na myśli młodzież, gdy zarzuca starszym, że nie jest przez nich rozumiana, nie jest tak łatwo. Potrzebne byłyby w tej sprawie dalsze badania. To jednak nie ulega wątpliwości, iż kiedy

młodszy wysuwają owo żądanie, idzie im o pewnego rodzaju aprobatę ich poczynañ ze strony starszych. Zrozumienie żądań znaczy tu przyzwolenie na ich realizację. Nie idzie tu jednak o zezwolenie „wymuszone“. Młodemu zależy na tym, aby starsi przyznali im „rację“. Podejrzewają oni często starszych, że ich młodociane pomysły wydają się takimi śmiesznymi i dziwacznymi. Idzie więc im o to, ażeby starszy zdobył się na przezwyciężenie swojej „lekceważącej“ postawy wobec nich, by traktował ich „na serio“.

Konsekwencje wychowawcze omawianych stosunków nasuwały się same już podczas ich opisu. „Rozumienie“ dziecka przez starszego, nawet jeżeli nie towarzyszy mu głęboka miłość, prowadzi za sobą „tolerancję“ w stosunku do niego. Ma ono szansę być w tym wypadku traktowane „po ludzku“. Mówiliśmy już, iż rozumienie dziecka prowadzi do traktowania go z szacunkiem i do przyznania mu pewnych „praw“.

Rozumienie pozostaje dalej w pewnej korelacji z „wyjaśnianiem“, „tłumaczeniem“. Starszy, który rozumie dziecko, który potrafi odgadnąć, o co właściwie dziecku w danym wypadku idzie, gdy ono stawia pytania, ma większe szanse, ażeby mu daną rzecz należycie wyjaśnić, uprzystępnąć i „trafić mu do przekonania“. Wrodzona tendencja do dzielenia się z drugimi wiedzą (Mitteilungsbedürfnis) nabiera wartości wychowawczej dopiero w związku z funkcją rozumienia.

d) Stosunki przewodnictwa i stosunki
mocy.

Przyjmuje się, iż wśród ludzi wyróżnić można dwa, poniekąd przeciwstawne typy: takich, którzy lubią i potrafią przewodzić drugim, kierować nimi, narzucać im swą wolę i takich, którzy chętnie słuchają. Zdolność kierownicza pozostaje w pewnej korelacji z inteligencją, ale współczynnik korelacji nie jest bardzo wysoki. Przywódca musi być w pewnym stopniu „mądrym“. Nie wszyscy jednak ludzie najzdolniejsi (intelektualnie) posiadają już tym samym największe zdolności kierownicze.

Stosunek ów, który łączy członków dojrzałego społeczeństwa, zachodzić może również pomiędzy dojrzałymi i dziećmi (młodymi). Przewodzenie młodszym przez starszych bywa motywowane dwoma względami. Pierwszy to wzgląd potrzeby. Młodzież jako niewyrobiona jeszcze, nie posiadająca odpowiedniej wiedzy i doświadczenia, musi rzekomo mieć kogoś, który by nią kierował. Moment drugi to domniemana wewnętrzna dyspozycja młodych. Oni pragną rzekomo kierownictwa starszych i chętnie mu się poddają¹⁾.

Bez względu jednak na chęć lub niechęć młodych, przewodnictwo starszych ułatwione jest ich fizyczną

¹⁾ Dougall przyjmuje istnienie oddzielnego instynktu „submisji“, do którego można by się tu odwołać, nie podaje jednak faz jego rozwoju. Do instynktu tego odwoływać się można nie tylko przy stosunkach kierownictwa, ale także przy stosunkach mocy, które zresztą trudno ostro od siebie oddzielić.

i psychiczną przewagą nad młodszymi. Jest to ten sam moment, który pozwala im panować nad nimi, rządzić nimi. Z tej racji przewodnictwo starszych nad młodszymi nie jest często prawdziwym przewodnictwem, a tylko rządzeniem opartym o moc. „Prawdziwe” przewodnictwo nie opiera się natomiast na mocy i przymusie. Ten, kto ulega przywódcy, tzw. zwolennik (według terminologii prof. Znanieckiego), nie czyni tego z musu, jakkolwiek nie jest to także stosunek dobrowolnej umowy. Przywódca w jakiś sposób narzuca swą wolę, czyni to jednak tak, iż zwolennik ma poczucie swobodnego poddania się kierownictwu. Przyjmuje on je chętnie¹⁾.

Otóż właśnie fakt, że starszy może młodszemu swoją wolę narzucić przemocą, powoduje u młodszego pewną ostrożność i inklinację do opozycji tak, iż w pewnych warunkach chętniej podda się kierownictwu rówieśnika lub jednostki nieco starszej, ale należącej jeszcze do kategorii „młodych” aniżeli dojrzałego człowieka. Z drugiej strony jednak zwolennik musi w przywódcy zawsze widzieć coś w pewnym sensie wyższego. Inaczej nie mógłby mu zaufać i poddawać się chętnie jego zleceniom. Przywódca musi być pewnego rodzaju autorytetem. I to jest inny wzgląd, który zwiększa znowu szanse dojrzałego w oczach młodych jako przywódcy.

¹⁾ Istnieją zresztą różne typy przywódców dotychczas jeszcze należycie nie poklasyfikowane. M. Vaerting odróżnia typ przywódcy koleżeńskiego i przywódcy sugestywnego (Lehrer und Schüler, 1932, str. 75 i nast.). Winkler-Hermaden odróżnia 3 typy przywódców, a mianowicie: przywódców o nastawieniu 1) władczym, 2) apostołskim, 3) wychowawczym.

Zwłaszcza te osoby starsze, które młodzież otacza czią, chętnie obiera ona sobie za przywódców.

Rzućmy teraz okiem na wychowawcze konsekwencje tego stosunku. Wpływ przywódcy na zwolennika jest bardzo silny z tego względu, że łączy on w sobie dwa momenty, z których każdy dla siebie posiada zdolność oddziaływania. Czynniki pierwszy to autorytet, czynnik drugi to przychylność. Właśnie fakt, iż autorytet przywódcy jest przyjmowany chętnie, nadaje mu wiele mocy, której nie ma w tym stopniu sama tylko życzliwość nie uznająca przewagi ani też sama przewaga przyjmowana niechętnie. Tym się tłumaczy asymilacja osobowości zwolenników do osobowości przywódcy, często posunięta bardzo daleko. Dokonuje się ona równocześnie na kilku płaszczyznach; z jednej strony zwolennik przyjmuje łatwo „poglądy“ przywódcy, jego upodobania i opinie; z drugiej strony skłonny on jest w stosunku do przywódcy do ślepego posłuszeństwa, do postępowania zgodnego z jego wolą, nawet wbrew przekonaniom własnym. Nasuwa się teraz pytanie, jak głęboki i jak trwały będzie ten wpływ. Obserwacja potoczna wskazuje w każdym razie, iż zwolennicy nawet „najzgorzalsi“ nieraz zmieniają swoje poglądy i postępowanie, sugerowane im przez przywódców, gdy przywódcy zabraknie. Wpływ przywódcy nawet bardzo silny nie musi być zatem wpływem trwałym i wobec tego nie ma on zawsze charakteru wychowawczego. Wychowawcze znaczenie przewodnictwa sprowadza się w pewnych wypadkach do tego, iż przez swoisty

nacisk wydobywa ono ze zwolennika utajoną energię i zmusza do aktywności. Tam, gdzie zachodzi psychiczne podobieństwo między przywódcą i zwolennikiem i gdzie przywódca staje się dla zwolennika „ideałem“, stosunek powyższy ułatwia zwolennikowi trwałe urobienie się według tego właśnie wzoru. Tam, gdzie zachodzi wyraźna różnica natur, przewodnictwo może stać się powodem zahamowania naturalnego rozwoju osobowości.

Trzeba tu jeszcze uwzględnić istnienie różnych stopni zwolennictwa względnie przewodnictwa. Zwolennik może być przez przywódcę traktowany bardziej „autorytatywnie“ lub bardziej „liberalnie“. Będzie to oczywiście miało znaczenie dla stopnia i rodzaju wpływów wychowawczych. Słabszy nacisk autorytetu będzie miał mniejsze szanse przetworzenia osobowości zwolennika, ale też zawierać będzie w sobie mniejsze niebezpieczeństwo wypaczenia jego indywidualności. „Psychagogia“¹⁾, kierownictwo wychowawcze, zalecana przez niektórych teoretyków wychowania jako ideał stosunku mogącego łączyć wychowawcę z wychowankiem, jest rodzajem przewodnictwa, które stara się być wolne od zbyt jednostronnego, natłaczającego nacisku przywódcy na zwolennika.

¹⁾ Porównaj: J. Mirski, Wychowanie i wychowawca

e) Zagadnienie swoistości stosunku wychowawczego wśród ogółu stosunków społecznych.

Analizowaliśmy poprzednio wpływy wychowawcze uwikłane w różne stosunki społeczne. Nasuwa się jednak pytanie, czy i o ile uznawać można stosunek wychowawczy „czysty“, który nie byłby jak gdyby tylko ubocznym produktem czy też pewną tylko stroną innych stosunków społecznych, pozawychowawczych. Idzie nam tu oczywiście nie tyle o zewnętrzną formę tych stosunków, co należy do socjologii, ile o ich wewnętrzną psychologiczną treść.

Nasuwa się myśl, iż stosunek zawodowego wychowawcy do wychowanka, nauczyciela do ucznia na terenie szkoły jest właśnie przykładem takiego swoistego, „czystego“ stosunku wychowawczego, odrębnego od innych stosunków społecznych. Bliższe wejście w sytuację czyni jednak wątpliwą słuszność takiego stanowiska. Bo przecież i zawodowy nauczyciel - wychowawca z jednej a jego uczeń - wychowanek z drugiej strony pozostają zawsze do siebie w stosunku miłości lub niechęci, życzliwości albo walki, górowania względnie submisji, przewodnictwa względnie zwolennictwa, przyjaźni itp. Stosunek wychowawczy splata się tu zatem z innymi stosunkami społecznymi, które odbierają mu jego „czystość“.

Można by wprowadzić bronić tezy o odrębności stosunku wychowawczego zachodzącego między zawodowym wychowawcą i wychowankiem w ten sposób, iż uważałoby się inne stosunki społeczne, zachodzące równocześnie pomiędzy wychowawcą i wy-

chowankiem jako przypadkowe, zewnętrzne, nie związane w sposób istotny z samym procesem wychowawczym. Można by powoływać się tu na pewne analogie. Lekarz leczący pacjenta może pozostawać do niego w różnych stosunkach, takich ewentualnie, jakie łączą wychowawcę z wychowankiem poza samym wychowawczym stosunkiem. Może on swego pacjenta lubić albo nie lubić, może być jego zwierzchnikiem lub podwładnym, przyjacielem lub wrogiem, ale właściwy stosunek lekarski jest od tych wszystkich stosunków w zasadzie niezależny i może być od nich oddzielony. Leczenie sprowadza się do wykonywania pewnych zabiegów pożytecznych dla zdrowia pacjenta, które są niezależne od wszelkich stosunków społecznych wiążących te dwie osoby. Podobnie, może ktoś twierdzić, przedstawia się rzecz na terenie wychowawczym. Wychowawcę łączy z wychowankiem stosunek polegający na tym, iż wychowawca wykonuje na wychowanku pewne zabiegi, które mogą i powinny być niezależne od innych stosunków łączących te dwie osoby, a więc np. stosunku przyjaźni, miłości, górowania itd. Rozpatrywane od strony wychowującego, wychowanie polegałoby na tym, iż on np. wyjaśnia coś — wychowawczo doniosłego — wychowankowi, tłumaczy, proponuje, doradza, poleca, sugeruje, nakazuje itd., przy czym byłoby rzeczą nieistotną i niejako uboczną, jakie poza tym łączyłyby stosunki wychowawcę z wychowankiem.

Ale po pierwsze taka izolacja oddziaływań wychowawczych od innych stosunków jest łatwiejsza do pomyślenia jedynie w odniesieniu do pewnej tylko

części stosunku wychowawczego, który można nazywać stosunkiem dydaktycznym (nauczycielskim). Nauczać kogoś pewnych rzeczy można w szerokich granicach niezależnie od innych stosunków, wiążących nauczyciela z uczniem (np. nauczanie obcego języka). Gdy jednak w grę wchodzi stosunek wychowawczy jako całość, to izolacja taka nie da się zrealizować. Polecanie, doradzanie, sugerowanie, zagrzewanie nie są możliwe przy samej tylko intencji wpływania na młodego człowieka, na tle nieokreślonego zupełnie poza tym stosunku, łączącego wychowawcę z wychowankiem. Sama intencja oddziaływania na wychowanka w oderwaniu od stosunku życzliwości, przyjaźni, przewodnictwa itd. nie mogłaby nadać tym zabiegom odpowiedniego „ciepła“, owej dynamiki, która jest niezbędna, ażeby wywarły one odpowiedni wpływ na wychowanka; równocześnie wychowanek nie byłby skłonny poddawać się tym zabiegom i reagować na nie w odpowiedni sposób, gdyby odczuwał je jako działające poza ramami sympatii, szacunku, uznania itd., wiążących go z wychowawcą.

Po drugie skoro tzw. pozawychowawcze stosunki mogą, jak wiemy, wywoływać duży wpływ urabiający jednostkę, to celowe eliminowanie ich ze stosunku wychowawczego, pozbawiłoby go energicznego środka działania.

Toteż praktyka wychowania słusznie stawia sprawę inaczej. Lekarz-chirurg nie musi odczuwać do swego pacjenta specjalnej życzliwości, nie musi być jego przywódcą ani przyjacielem. Natomiast od wychowawcy oczekuje się, aby swego wychowanka,

jeżeli nie kochał, to, przynajmniej lubił, ażeby był jego „przyjacielem“ i „przywódcą“. Tak zatem te jakoby pozawychowawcze stosunki przenikają do stosunku wychowawczego, stając się jego integralną częścią.

Można by jeszcze wobec takiego argumentu cofać się na następującą pozycję; a mianowicie przyznawać wprawdzie, iż owe „pozawychowawcze“ stosunki nie są dla stosunku wychowawczego czymś zewnętrznym i obojętnym, że owszem przenikają one jego strukturę, że jednak ulegają przy tym pewnie wyraźnej modyfikacji i są jak gdyby tylko środkami i narzędziami realizacji wychowawczego stosunku.

Stanowisko to jest bliższe prawdy. Niewątpliwie wychowanie intencjonalne operuje pewnymi „pozawychowawczymi“ stosunkami jako środkami do osiągnięcia efektów wychowawczych i modyfikuje je przy tym w celowy sposób. Wychowawca ma prawo, jak się na ogół sądzi, a nawet obowiązek, odgrywać w stosunku do wychowanka rolę przywódcy. Ale to przewodnictwo nie ma być celem samo w sobie a tylko środkiem do odpowiedniego „pokierowania“. Musi ono przy tym mieć charakter „pedagogiczny“ a więc być „umiarkowane“, stonowane, tak, by nie paraliżowało samodzielności wychowanka. Wychowawca ma prawo a nawet obowiązek wejść chwilowo w stosunek „walki“ ze swym wychowankiem. Ma on prawo oburzyć się na niego i zgromić, gdy ten dopuści się jakiegoś jaskrawego przewinienia. Ale to oburzenie musi być temperowane a nauczyciel ma oburzać się nie w tym celu, aby wyładować swój stan

wewnętrzny, lecz aby pożytecznie oddziaływać na wychowanka.

Przyjmowanie odrębności stosunku wychowawczego wobec innych stosunków społecznych w tym drugim ujęciu łatwiej daje się obronić. Trzeba jednak zaznaczyć, że i ono nie jest wolne od pewnych trudności.

Mianowicie takie dokładne regulowanie i „odmierzanie“ wszelkich reakcji w stosunku do wychowanka grozi odebraniem im naturalności, co oczywiście pomniejsza ich skuteczność. Stają się one w tych warunkach łatwo sztuczne. Nie tak to łatwo „zachwycać się“ lub odwrotnie „oburzać“ w tym tylko czasie i w takim tylko stopniu, jak to dyktują wychowawcze względy.

Skoro uzna się za rzecz niewątpliwą, że „pozawychowawcze“ stosunki powinny jakoś wejść w wychowawczy stosunek, to nasunie się i ta jeszcze dalsza trudność, że tych „pozawychowawczych“ stosunków jest wiele, i że są one częściowo przynajmniej antagonistyczne między sobą; chodzi więc o to, w jaki sposób ta wielość i różnorodność ma być ogarnięta stosunkiem wychowawczym, nie niszcząc jego jednolitości. Niektórzy są zdania, iż różne stosunki „pozawychowawcze“ mogą i muszą „sumować się“, ażeby utworzyć właściwy wychowawczy stosunek. Powinny one jakoś współistnieć, będąc łącznie punktem wyjścia „aktów wychowawczych“. Do takiego ujmowania sprawy zbliża się stanowisko Busemanna, znane nam z poprzednich wywodów, dla którego stosunek wychowawczy polega na współbytności szeregu stosunków takich, jak sympatia, zaufanie itd.

Inni dochodzą do przekonania, iż w stosunku wychowawczym musi dojść do pewnego wzajemnego zneutralizowania stosunków pozawychowawczych. Stosunek przyjaźni nie może dobrze pogodzić się ze stosunkiem górowania. W konsekwencji zatem stosunek górowania powinien w stosunku wychowawczym ulec zniwelowaniu. „Nadrzędność“ właściwa stosunkowi dominacji powinna przekształcić się w bardziej przy osiąganiu celów wychowawczych skuteczną „równorzędność“. Do tego stanowiska zbliżają się poglądy Matyldy Vaerting¹⁾. Autorka twierdzi, iż w wychowawczym obcowaniu, stosunek „nad“ i „pod“ (Über-Unterverhältnis) powinien przemienić się w stosunek „obok siebie“ czy też „ze sobą“ (Miteinander).

Otóż trzeba zaznaczyć, iż autorzy tych poglądów nie zastanawiają się dokładniej nad tym, czy i w jakim stopniu względy psychologiczne pozwalają na realizację ich postulatów pedagogicznej natury. Jeżeli ktoś twierdzi, że stosunek pedagogiczny ma polegać na współistnieniu szeregu pewnych innych stosunków, to powinien by najprzód zbadać, w jakim stopniu stosunki te realnie mogą ze sobą się łączyć i co tworzy się z nich przy takim współistnieniu. Czy naprawdę współistnieć mogą ze sobą przyjaźń i przewodnictwo, autorytet i obcowanie „na równej stopie“? I czy może dokonać się realna synteza, polegająca na „równowadze“ tych wszystkich stosunków u każdego wychowawcy? Czy to, co w ten sposób powstanie, nie będzie czymś zupełnie „bezbarwnym“, pozbawionym siły działania? Wszak wspo-

¹⁾ Vaerting M., Lehrer und Schüler. Leipzig 1931.

mniany już Lochner twierdzi wyraźnie, iż prawdziwy stosunek wychowawczy oparty wyłącznie o zasadę równego poziomu nie jest do pomyślenia²⁾). Brak dotychczas należycie opracowanego empirycznego materiału, brak badań eksperymentalnych, które pozwoliłyby stwierdzić, w jakich granicach takie stapianie w jedno różnych stosunków jest naprawdę możliwe.

Z dotychczasowych naszych rozważań wynika zatem, iż z jednej strony stosunek wychowawczy nie da się oddzielić całkowicie od innych stosunków społecznych, że owszem musi on posługiwać się nimi i opierać się na nich, że jednak z drugiej strony takie intencjonalne operowanie tymi stosunkami dla celów wychowawczych napotyka w teorii i w praktyce na różne trudności. Trudności te rozpatrzmy jeszcze na jednym konkretnym przykładzie, jakim jest stosowanie kary „pedagogicznej“.

Kara jest mianowicie zjawiskiem wyrastającym na tle życia społecznego, jest objawem pewnego stosunku zachodzącego między członkami społeczeństwa. Stosowanie kary w wychowaniu jest zatem włączeniem w stosunek wychowawczy pewnej formy społecznego oddziaływania, istniejącej poza jego terytorium. Wychowawca karze podobnie jak to czyni sędzia. Ponieważ jednak jego zabiegi mają mieć na celu wywarcie wychowawczego wpływu, przeto nie może on przy wymierzaniu kary trzymać się zasad „czystej sprawiedliwości“, ani też przeciwnie dawać przez karę ujście naturalnej reakcji na przewinienie

²⁾ Lochner, o. c. str. 19: „blosses Nebeneinander kommt in der Erziehung nicht vor“.

wychowanka, lecz musi „odmierzać“ karę tak, by dała jak najlepszy wychowawczy efekt i nie przyniosła wychowawczej szkody. Ołóż wymierzanie kary, która odpowiadałaby tym warunkom, prowokuje w psychice wychowawcy tendencje antagonistyczne nie dające się naleźycie ze sobą pogodzić. Zobaczmy zaraz, jakiego one są rodzaju.

Jest rzeczą jasną, iż struktura kary, jako pewnego narzędzia świadomego wychowania, zmieniać się musi w przystosowaniu do stadiów rozwojowych dziecka¹⁾. Dziecko całkiem małe nie zna jeszcze żadnych reguł i przepisów, których złamaniem mogłoby „zawinić“. Nie może być więc na tym stopniu kara jeszcze „zadośćuczynieniem“, „zmazaniem“ winy. Przykra reakcja, która spotyka dziecko w związku z pewnymi jego postępkami, zapoznaje je dopiero z istnieniem pewnych reguł, których ono nie powinno przekraczać i może być stosowana jako środek służący do tego właśnie celu. Dopiero na wyższym stopniu rozwoju, kiedy dziecko ma już świadomość włożonych na nie obowiązków, może ono, nie spełniając ich, popełniać winę, która w oczach pedagoga wymaga kary. Rozpatrywana od strony karanego, kara pedagogiczna ma być przykrością, która powinna wywołać w nim stan skruchy oparty o poczucie winy i w konsekwencji ochotę poprawy. W tym celu musi on uznać ją za słuszną, sprawiedliwą, inaczej bowiem sprowokuje ona postawę sprzeciwu, buntu. Ten bunt zjawi się także wtedy, gdy karany widzi wprawdzie

¹⁾ Porównaj: Mirski J., Zagadnienie karności w wychowaniu. Poznań 1931; Blaustein L., Karność w nowoczesnym wychowaniu. Lwów 1936.

swoją winę, nie uznaje jednak danej osoby za powołaną, uprawnioną do karania.

Jak widzimy, teoria wychowania wysuwa w odniesieniu do spodziewanych psychicznych następstw kary u wychowanka cały szereg postulatów. Wychowawca powinien wymierzać ją tak, ażeby wszystkie powyżej wymienione jej konsekwencje doszły istotnie do skutku. Musi więc posiadać odpowiedni autorytet, którego uznanie ze strony wychowanka ma przyczyniać się do tego, ażeby wychowanek karę tę uznawał za słuszną. Szacunek, względnie miłość, którą wychowanek ma dla wychowawcy, ma dalej to znaczenie, iż nawet drobna stosunkowo kara oddziałuje silnie na jego psychikę. Z tego właśnie względu wychowawca liczyć się musi z wysokością i z formą wymierzonej kary, tak ażeby przez wychowanka nie była ona odczuta jako bolesna krzywda. Aby to było możliwe, wysuwa się postulat „rozważnego“ wymierzania kary. Z tej racji twierdzi się, że wychowawca nie powinien wymierzać kary w pierwszym uniesieniu, lecz odłożyć jej wymiar na później, kiedy będzie mógł rozważyć spokojnie istotę przewinienia oraz rodzaj kary najbardziej odpowiedni. Postulat ten wydaje się słusznym. Popada on jednak w kolizję z żądaniem „naturalności“ reakcji w tym sensie, ażeby nie miała ona posmaku czegoś wymyślnego, wyrachowanego, lecz by raczej miała wygląd zrozumiałego efektu niezadowolenia czy nawet oburzenia w stosunku do niewłaściwego postępku. A właśnie taki naturalny bezpośredni odruch, ma większe szanse przyjęcia go przez wychowanka bez niechęci skierowanej ku wychowawcy aniżeli późniejsza „sprawiedliwa kara“. Lecz

znowu jest rzeczą niełatwą reagować bezpośrednio w sposób całkiem naturalny a równocześnie odmierzać dokładnie skutki tego, co się robi.

Zachodzi jeszcze jednak dalsza trudność. Kara, jak było powiedziane, wymaga, o ile ma być pedagogicznie skuteczną, życzliwego stosunku między wychowawcą i wychowankiem. Ze strony wychowawcy życzliwość ta daje gwarancję, że kara będzie stosowana jedynie w wypadkach koniecznych i że nie będzie zbyt surową a przekonanie wychowanka o istnieniu tej życzliwości złagodzi opór przeciwko jej przyjęciu. A znowu życzliwość, wychodząca od strony wychowanka, daje gwarancję, iż przyjmie on tę karę bez wewnętrznego buntu. Z jednej strony zatem przychyłność wzajemna wiążąca wychowawcę i wychowanka wydaje się warunkiem należytego wymierzenia i przyjęcia pedagogicznej kary. Z drugiej strony jednak jest rzeczą niewątpliwą, że czym większy jest stopień życzliwości, tym trudniejszym bywa i wymierzanie i przyjmowanie kary. Staje się ono wtedy czymś bolesnym i po stronie jednej i po stronie drugiej. Ten, kto bardzo kocha, raczej nastawiony będzie na ciągłe wybaczenie i nie wymierzy kary wtedy, kiedy ona już jest potrzebna. Z drugiej zaś strony osoba kochająca staje się nadwrażliwą na wszelką, nawet drobną i nawet zasłużoną przykrość, wyrządzoną jej przez osobę ukochaną. Nie idzie tu koniecznie o reakcję buntu, lecz raczej o reakcję żalu, którego nie można „przeboleć“¹⁾. Między

¹⁾ Toteż w niektórych monografiach poświęconych karze wychowawczej sprawa „rozwiązania sytuacji karnej“ (Lösung der Strafsituation) a więc rozbrojenie napięcia wywołanego

postulatem miłości łączącej wychowawcę z wychowankiem a postulatem wymierzania zasłużonych kar zachodzi zatem antynomia — psychologiczna.

Z psychologicznego punktu widzenia kara pedagogiczna jest zatem uwikłana w przeciwieństwa, których przewycięzenie jest trudne. Tym się też zapewne tłumaczy, iż szereg pedagogów, mimo że dobry wychowawca wydawałby się najlepszą gwarancją sprawiedliwego wymiaru kary, radzi stosować w granicach możliwości raczej kary „naturalne” w sensie Spencera, a więc niemiłe naturalne następstwa pewnych form postępowania (dziecko spóźnia się mimo zawezwania na obiad, więc nie zastaje go już na stole). W wypadku takim, pozornie przynajmniej, nie ma już osoby karającej a kara przychodzi „sama”. Również odwoływanie się na terenie szkoły do sądów utworzonych przez samych uczniów jest jednym z takich środków, który pozwala wychowawcy rzucić ze siebie kłopot karania.

Rozważania powyższe prowadzą nas do pojęcia „sztuki wychowawczej” a ściślej biorąc do jednego z jego znaczeń. Oddziaływanie wychowawcze intencjonalne, chcąc uzyskać najwydatniejszy efekt, uważa za niewystarczające posługiwanie się wyłącznie naturalnymi reakcjami w kontakcie z dzieckiem. Modyfikuje ono je, deformuje celowo w „sztuczny” sposób. Wychowawca nie tylko hamuje objawy uczucia, które wywołuje w nim zachowanie się dziecka, o ile sądzi, iż ujawnienie go byłoby wychowawczo szkodliwe,

w psychice dziecka faktem ukarania jest przedmiotem szczególnej analizy. (Porównaj: Dr. Liselotte Frankl, Lohn und Strafe. Jena 1935).

lecz na odwrót także „odgrywa“ rolę oburzonego czy też zdziwionego tam, gdzie to jest jego zdaniem wychowawczo pożądane. Istnieje nawet specjalny typ nauczyciela-aktora. Ale takie sztuczne przetwarzanie reakcyj grozi ich „wynaturzeniem“ a przez to spaceniem stosunku wychowawczego i pozbawieniem go realnej siły oddziaływania.

Wobec tych trudności realizowania sztuki wychowawczej tak pojętej doniosła pozostaje dla celów wychowania możliwość korzystania w jak najszerszych granicach z wpływów naturalnego kontaktu ludzkiego, nie deformowanego sztucznie a tylko co najwyżej selekcionowanego i kierowanego w pewien sposób. Wychowywanie przez grupę odpowiednio dobraną i kierowaną opiera się na tej właśnie zasadzie. Naturalne stosunki i reakcje zachodzące między członkami takiej grupy, przy wzajemnym obcowaniu jej członków, stają się tu punktem wyjścia wpływów urabiających jednostki w sposób trwały. Sztuka wychowawcza w tym znaczeniu sprowadza się do normowania wpływów naturalnego obcowania młodych ze starszymi i rówieśnikami przez stwarzanie odpowiednich warunków ich występowania.

Wracamy teraz jeszcze do pytania, które nasuwało się nam na początku tego rozdziału, a mianowicie, jaki jest związek stosunku wychowawczego z innymi stosunkami społecznymi i czy można mówić o stosunku wychowawczym „czystym“. Rozważania nasze doprowadzają ostatecznie do takich konkluzji: Stosunek wychowawczy nie da się psychologicznie oddzielić od innych stosunków społecznych. Nie tylko faktem jest, iż te sto-

sunki, nie kierowane intencjami wychowawczymi, przecież oddziałują na jednostki w sposób trwały, ale też także na odwrót wychowanie planowe, intencjonalne musi się na nich opierać. Ma ono przy tym przed sobą dwie możliwości. Albo przeprowadza pewien dobór tych stosunków, albo też je częściowo przetwarza. Wobec tego stosunek wychowawczy przedstawia się nam, z psychologicznego punktu widzenia, nie jak stosunek *sui generis*, lecz jak współdziałanie szeregu stosunków społecznych rozpatrywane z punktu widzenia jego trwałych następstw w osobowości ludzkiej¹⁾. Stosunek wychowawczy świadomy, intencjonalny, sprowadza się do kierowania tymi stosunkami społecznymi i do pewnych ich deformacji. „Specyficzność” wychowania jako pewnego świadomego procesu nie polega na jego wyodrębnieniu od reszty stosunków społecznych, a tylko na wiązaniu ich (przy częściowym ich zmodyfikowaniu) w taki sposób, by urobiły one trwałe człowieka.

3. Uwagi o wpływach wychowawczych środowiska społecznego.

Z tego, co mówiliśmy poprzednio o stosunkach społecznych jako ramach oddziaływań wychowawczych, wynika od razu, iż kontakt społeczny każdej

¹⁾ Jak przedstawia się ta sprawa z socjologicznego punktu widzenia, w to nie będziemy tu wchodzić. Stosunek nauczyciela zawodowego do ucznia może być uznany jako stosunek społecznie swoisty, chociażby nawet nie odpowiadała mu odrębna psychiczna struktura, gdy idzie o sposoby oddziaływania wychowawczego.

jednostki a specjalnie młodej będzie okazją do ulegania wpływom wychowawczym różnego rodzaju. Skoro weźmiemy pod uwagę nie środowisko społeczne sztuczne, stworzone ad hoc dla celów systematycznego wychowania, jakim jest np. szkoła, lub zakład wychowawczy, lecz środowisko „naturalne“, to oczywiście wpływy, które tu występują, będą miały charakter przeważnie przygodny, uboczny.

Zagadnieniami wpływów środowiska zajmowała się dotąd przeważnie tylko socjologia. Rzecz jasna jednak, iż struktura środowiska społecznego może być rozpatrywana również z psychologicznego punktu widzenia. Nas w tym miejscu obchodzi analiza psychologiczna wychowawczych wpływów środowiska społecznego na młodą jednostkę¹⁾.

Dotychczasowe badania ustaliły przede wszystkim szereg różnic psychicznych zachodzących pomiędzy dziećmi pochodzącymi z różnych środowisk społecznych. Celem dokładniejszego ustalenia rodzaju i stopnia tych różnic stosowano też pewne metody eksperymentalne. Najczęściej stosowana metoda polegała na tym, iż dzieci różnych środowisk a w równym wieku

¹⁾ Niektórzy psychologowie (O. Vertes, Rowid) podkreślają, iż z psychologicznego punktu widzenia środowiskiem są właściwie nie same osoby i rzeczy działające na jednostkę, lecz obraz psychiczny, który sobie ona o nich tworzy. Uważają oni za wskazane uwzględnić ten moment nawet przy definiowaniu środowiska. Uważając za rzecz oczywistą, iż środowisko odzwierciedla się w świadomości różnych osób w sposób odmienny, nie sądzimy jednak, ażeby wskutek tego samo pojęcie środowiska wymagało jakiejś zasadniczej modyfikacji.

poddawano badaniom testami inteligencji, zwłaszcza testami skali Bineta-Simona, jakkolwiek stosowano także inne próby, np. test definiowania (Roloff w Niemczech). Postępowano przy tym albo tak, iż badano dzieci uczęszczające do tej samej szkoły względnie tego samego typu szkoły a pochodzące z różnych środowisk, albo też uczniów odmiennych typów szkół, np. gimnazjów i szkół powszechnych, którzy, jak wiadomo, rekrutują się zazwyczaj z różnych środowisk. Wyniki tych badań nie w każdym wypadku dawały jednakowe rezultaty. Szczegółowo omawia je W. Stern w swoim dziele „O inteligencji dzieci i młodzieży”¹⁾. W Polsce zagadnieniami tymi zajmuje się m. i. H. Radlińska²⁾. Niektórzy badacze, jak np. Karstädt, okazują skłonność do bagatelizowania różnic inteligencji, ujawniających się przy poszczególnych badaniach. Większość badaczy jednak konstatuje wyraźną różnicę na korzyść środowisk zamożniejszych, lepiej sytuowanych. Binet wyliczył, iż różnica ta wynosi około półtora roku rozwojowego. Roloff znalazł u uczniów gimnazjalnych przewagę trzech lat inteligencji nad ich rówieśnikami ze szkół powszechnych. Również J. Pieter stwierdził bardzo wydatne różnice.

¹⁾ Inteligencja dzieci i młodzieży (przekład z niemieckiego). Warszawa 1927, str. 247 i nast.

²⁾ Porównaj: Radlińska H., Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Warszawa 1935, oraz: Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Kraków 1937. — Ostatnio badania na ten temat zapoczątkował także Józef Pieter a prowizoryczne rezultaty ogłosił w „Chowannie” i w „Polskim Archiwum Psychologii”.

Tak zatem mimo pewnych chwiejności i rozbieżności wyników różnica inteligencji (mierzonej testami) dzieci pochodzących z różnych środowisk zdaje się być faktem niewątpliwym.

Inne badania dotyczą różnic w zakresie mowy. I tak Descoeurdes porównywała zasób słów dzieci z różnych środowisk, przy czym okazało się, że zasób ten jest znacznie bogatszy u dzieci środowisk zamożniejszych²⁾.

Wpływ środowiska na sferę uczuciowo-pragnieniową dzieci i młodzieży badano metodą wypracowań, metodą wywiadu (Dehn) a także metodą dłuższej obserwacji przez osoby, mające z racji swego zawodu trwały kontakt z młodzieżą danego środowiska, np. przez nauczycieli. Na tej ostatniej metodzie opierają swoje wyniki współpracownicy M. Librachowej, poszukujący regionalnych różnic pomiędzy dziećmi w Polsce¹⁾. Stosowanie tych metod ujawniło specyficzne właściwości psychiczne dzieci różnych środowisk.

Gdy idzie o całość psychiki, badanie wpływów środowiskowych doprowadziło w rezultacie do wyróżnienia pewnych typów związanych ze środowiskiem. A więc wyróżnia się typ dziecka wiejskiego, miejskiego, proletarjackiego itd. Według badań R. Sassen-

²⁾ Descoeurdes A., *Le développement de l'enfant*. Neuchâtel, str. 199.

¹⁾ Maria Librachowa (wyd.), *Dziecko wsi polskiej*. Warszawa 1934.

hagena i F. Dietza (i innych)²⁾ dziecko wiejskie różni się od dziecka miejskiego powolniejszym tempem psychicznym, większą trudnością w wypowiadaniu się, większą konkretnością myślenia, mniejszym zakresem wyobrażeń, mniej rozbudzoną wyobraźnią, większym zahamowaniem uczuciowym, nastawieniem bardziej praktycznym i większą zdolnością obserwacji. Zainteresowanie bajkami trwa dłużej, a okres pokwitania występuje później.

Dzieci wielkomiejskie okazują większą żywość reakcji i przerzutność uwagi, są bardziej wymowne, bardziej zasobne w wszelkiego rodzaju wiadomości i bardziej samokrytyczne, ale częściej nie zrównoważone i „nerwowe“.

Dzieci proletariackie cechuje, podobnie jak dzieci wiejskie, nastawienie praktyczne i małe rozbudzenie fantazji³⁾, natomiast dojrzewanie płciowe dokonuje się tu bardzo wcześnie. Często cechuje tę młodzież opozycyjne stanowisko względem wartości świata „burżuazyjnego“, nierzadko postawa zaczepna, wyzywająca. Rühle tłumaczy te objawy według zasad psychologii indywidualnej Adlera. Przekora jest tu

²⁾ Johann Friedrich Dietz, *Das Dorf als Erziehungsge-
meinde*. Weimar 1927; porównaj także dr Jan Kuchta, *Psy-
chologia dziecka wiejskiego*. Warszawa (bez daty), oraz *Ency-
klopedia Wychowania*, artykuł W. Gottlieba pt. *Morfologia
socjologiczna wychowania*.

³⁾ Porównaj: Jung Hubert, *Das Phantasieleben der män-
lichen, werklätigen Jugend*. München 1930. Do innych nieco
rezultatów aniżeli Jung dochodzi J. Zawirska w rozprawie pt.
Fantazja młodzieży zarobkującej w okresie dojrzewania. Pol-
skie Archiwum Psychologii, t. IX 1936/7.

reakcją na poczucie niższości wywołane porównaniem własnej sytuacji ze sytuacją sfer zamożniejszych.

Zanim przystąpimy do interpretacji zestawionych powyżej różnic¹⁾, dotkniemy innych jeszcze metod, które w sposób bardziej ścisły starają się uchwycić wpływ środowiska na ukształtowanie psychiki dziecka. Tu należą badania pani Burks²⁾ oraz Freemanna³⁾. W badaniach Freemanna porównywano inteligencję dzieci z tej samej pary rodzeństwa, z której jedno dziecko umieszczone było w domu zastępczym o wyższym poziomie kulturalnym a drugie w domu o poziomie niższym. Okazało się, iż po rozłączeniu trwającym kilka lat, dzieci umieszczone w domach zamożniejszych okazały inteligencję znacznie wyższą, aniżeli dzieci umieszczone w domach mniej zasobnych. Należy jednak zaznaczyć, że badania te dotyczą nie wpływów środowiska społecznego w ogóle, lecz przede wszystkim wpływów środowiska rodzinnego.

Trzeba dalej uwzględnić, iż dla zagadnienia ob-

¹⁾ Nie uwzględnialiśmy wszystkich różnic wymienianych przez autorów. Przykładowo wspomniemy jeszcze, iż według niektórych socjologów środowisko wywiera swój wpływ także na strukturę pamięci. Porównaj: Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris 1925.

²⁾ Burks B. H., *The Relative Influence of Nature and Nurture upon Mental Development*. Twenty Seventh Yearbook of the Nat. Soc. f. Stud. of Educ. 1928. — Autorka dochodzi do wniosku, że środowisko może wpływać na podwyższenie lub obniżenie ilorazu inteligencji aż o 20 punktów.

³⁾ Freeman F. N. and others, *The Influence of Environment on the Intelligence... of Foster Children* (ibid.).

chodzącego nas teraz mają duże znaczenie pewne formy badań nad dziedzicznością, o których częściowo mówiliśmy już przedtem. Badania te bowiem usiłują właśnie oddzielić to, co pochodzi z dziedziczenia, od tego, co jest wynikiem oddziaływań środowiskowych. Tak np. Galton twierdził, iż genialność ma swe źródło w czynnikach dziedzicznych, wrodzonych, opierając się na fakcie, że istniały liczne rodziny posiadające wielu genialnych przedstawicieli. Poglądowi temu przeciwstawił się między innymi de Candolle, wykazując, że ludzie genialni występują raczej w pewnych sprzyjających rozwojowi genialności środowiskach. Spełnieniem tego warunku tłumaczył Candolle taki np. fakt, iż Szwajcaria wydała tylu ludzi umysłowo wybitnych.

W ostatnim czasie wśród metod mających oddzielić zadatki wrodzone od wpływu środowiska duża popularność zyskuje znana nam już metoda bliźniąt. Tu należą badania Thondike'a¹⁾, Lauterbacha²⁾, Langego³⁾, Lottiga⁴⁾ i innych. W Polsce badania takie prowadzi St. Mikulski⁵⁾. Badania te wykazały, iż podobieństwa psychiczne bliźniąt dwujajowych nie są o wiele większe niż zwykłego rodzeństwa; przewyż-

¹⁾ Thorndike, Measurements of Twins. Arch. of Phil. Psych. 1905.

²⁾ Lauterbach, Studies in Twin Ressemblance. Genetics, t. X 1925.

³⁾ Lange Joh., Verbrechen als Schicksal. Leipzig 1929.

⁴⁾ Lottig H., Hamburger Zwillingsstudien. Leipzig 1931.

⁵⁾ Mikulski Karol, Zagadnienie bliźniąt w zakresie dziedziczności i sprawa szkolenia bliźniąt. Nowiny Lekarskie 1936; tenże: Krótki zarys nauki o bliźniętach. Płock 1937.

sza je natomiast znacznie podobieństwo bliźniąt jednojajowych. Podobieństwo to zmniejsza się nieco z wiekiem, pozostaje mimo to ciągle bardzo wysokie. Z powyższego faktu autorzy wysnuwają wniosek, iż czynniki wrodzone okazują się silniejsze od wpływów środowiska. Zmniejszanie się podobieństwa z wiekiem świadczy o tym, iż wpływy środowiskowe przecież i w tym wypadku ujawniają swój udział.

Dokonaliśmy w ten sposób przeglądu niektórych metod stosowanych przy badaniu wpływów środowiska. Wyniki badań dotychczas przeprowadzonych przemawiają, jak widzieliśmy, na ogół za tym, iż istnieją różnice psychiczne środowiskowe. Ale interpretacja tych różnic nie jest łatwa i mogą tu ścierać się ze sobą odmienne poglądy dotyczące ich genezy. Przytoczmy przykładowo dyskusję dotyczącą różnic środowiskowych w zakresie inteligencji.

Otóż przyjmując do wiadomości fakt, że liczne badania przeprowadzone testami inteligencji, wykazały różnice jej stopnia u dzieci pochodzących z różnych środowisk, twierdzą niektórzy, iż skonstatowane różnice nie są ściśle biorąc różnicami inteligencji, lecz wiadomości; bo można negować istnienie testów, które badałyby samą „czystą” inteligencję; rozwiązanie testów inteligencji wymaga zawsze pewnej wiedzy i właśnie tą różnicą wiedzy tłumaczą się, jak twierdzą niektórzy, różnice uzyskane przy badaniu testowym. Można dalej twierdzić, iż skonstatowane różnice są wprawdzie faktycznie różnicami stopnia inteligencji, że jednak nie są one wynikiem wpływów środowiskowych, lecz czynników dziedzicznych. Mianowicie środowiska zamożniejsze po-

siadają rzekomo większy procent jednostek bardziej inteligentnych (które na tej podstawie zdobyły sobie właśnie zamożność) i inteligencję tę przekazują dzieciom. Można dalej przyjąć, iż u dzieci ze sfer zamożniejszych spotykamy się jedynie z przejściowym przyspieszeniem rozwoju, wywołanym przez liczniejsze podniety, które to przyspieszenie gubi się jednak w miarę zbliżania się do dojrzałości. I można wreszcie być zdania, iż faktycznie środowisko trwale podnosi (względnie obniża) poziom inteligencji, zależnie od swojej struktury.

Różnica inteligencji byłaby więc w tym ostatnim wypadku uznana jako produkt różnicy w oddziaływaniu środowiska na dziecko. Trudno dziś rozstrzygnąć w sposób niewątpliwy, która z tych teoretycznych możliwości odpowiada rzeczywistym faktom. Być może, iż realizuje się tu nie jedna z nich wyłącznie, lecz że stan faktyczny jest wynikiem współdziałania większej ilości czynników.

W ogóle jednak gdy idzie o różnice inteligencji związane ze środowiskiem, to otrzymane rezultaty oraz ich geneza są najmniej przejrzyste. Pozostaje to w zgodzie z tym, co mówiliśmy poprzednio o możliwościach i granicach oddziaływań wychowawczych. Widzieliśmy, iż „czysta“ inteligencja nie zmienia się wydatnie pod działaniem wychowawczych wpływów (porównaj str. 258 i nast.). Toteż nie jest rzeczą dziwną, że im bardziej dane testy zbliżają się do spełnienia postulatów badania samej inteligencji a nie wiedzy, nabytej przy jej pomocy, tym mniej uchwytnie stają się różnice środowiskowe przy ich pomocy skonstato-

wane. Wyraźne i bezsporne są natomiast rezultaty dotyczące różnic na tych terenach, które łatwiej ulegają wpływowi wychowawczym. Tyczy się to np. różnic w zasobie słownictwa, skonstalowanych m. inn. przez panią Descoeurdes. Zdaje się tu realizować ogólna zasada, iż różnice środowiskowe dotyczą raczej nie pierwiastkowych dyspozycji, lecz wtórnych, złożonych wytworów, które muszą formować się różnie na tle odmiennej struktury środowisk a w związku z tym odmiennego sposobu oddziaływania na młodych członków społeczeństwa. Okoliczność ta przemawia właśnie za tym, by w tych wpływach raczej widzieć podstawę psychicznych różnic środowiskowych a nie w innych jakichś źródłach, a więc np. w dziedziczności. Odmienne środowiska dostarczają dzieciom odmiennych bodźców dla ich czynności i odmiennych wzorów do naśladowania. Pewne rodzaje czynności, pewne formy postępowania są w danym środowisku uprzywilejowane a inne hamowane, pewne zainteresowania podsycane a inne tłumione, co musi w rezultacie doprowadzić do powstawania charakterystycznych produktów wychowawczych, nadających osobowości specjalne piętno. Jeżeli dziecko wiejskie w przeciwieństwie do dziecka miejskiego zna przyrodę i posiada rozwiniętą spostrzegawczość w zakresie zjawisk przyrodniczych, to tłumaczy się to po prostu tym, iż żyje ono na tle przyrody, a rodzice zachęcają je, względnie zmuszają do zajęć opartych o stałe z nią obcowanie. Jeżeli dziecko wiejskie ma natomiast większe, w porównaniu z dzieckiem miejskim, trudności w rozumieniu obrazka, to znowu tłumaczy się tym, iż w otoczeniu swoim rzadziej widuje obrazy,

podczas gdy dziecko miejskie styka się na każdym kroku z ilustrowanymi ogłoszeniami, dziennikami ilustrowanymi itp.¹⁾). Jeżeli w porównaniu z dzieckiem miejskim dziecko wiejskie jest bardziej „statyczne“, poważne, małomówne, to płynie to stąd, iż taka właśnie, w przeciwieństwie do atmosfery miejskiej, jest atmosfera wsi, do której ono się asymiluje. W analogiczny sposób, choć niezawsze prosty, tłumaczyć się dają inne różnice psychiczne dzieci związane ze środowiskiem.

Pewien kłopot sprawiają skonstatowane rzekomo różnice temperamentalne; tak np. kiedy mówi się o innym tempie psychicznym i o innym czasie reakcji na podniety dzieci wiejskich i miejskich. Tu jednak wskazana jest duża ostrożność. Twierdzenia, z którymi się tu spotykamy, nie są oparte na ścisłych eksperymentalnych badaniach, lecz raczej na powierzchownej obserwacji. Wydaje się rzeczą raczej prawdopodobną, iż gdyby badać to, co w psychologii naukowej nazywa się czasem reakcji (mierzonym przy pomocy chronoskopu) przy bodźcach prostych, to wtedy nie byłoby wyraźnych różnic pomiędzy dziećmi różnych środowisk. Różnice, które skonstatawano i które niewątpliwie istnieją, dotyczą raczej sytuacji bardziej skomplikowanych, do których

¹⁾ Fakt ten ujawniły m. in. badania dojrzałości szkolnej, przeprowadzane w Polsce testami Winklera przez słuchaczy Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie. W skład tych testów wchodzi interpretacja obrazka. Otóż okazało się, że wiele dzieci wiejskich, w przeciwieństwie do miejskich, zachowało się tak, jak gdyby w ogóle niczego nie dostrzegały na obrazkach (nieśledy jednak niezbyt dobrze wykonanych).

dziecko wiejskie w odróżnieniu od dziecka miejskiego nie miało okazji przyzwyczaić się. Ów brak obrotności dziecka wiejskiego znika jednak dość szybko, gdy zostanie ono przeniesione do środowiska wielkomiejskiego.

Wskazywaliśmy poprzednio na czynniki działające przy formowaniu się wpływów wychowawczych, wywieranych przez środowisko. Spośród nich jeden wymaga jeszcze specjalnej wzmianki ze względu na to, iż ostatnio zwrócili psychologowie i pedagogowie na niego baczniejszą uwagę. Idzie tu o „przeżycia“. Bliższe znaczenie tego terminu oraz rolę przeżyć jako czynników wychowawczych omawialiśmy na innym miejscu (zob. str. 271). Tu chcielibyśmy tylko zaznaczyć, iż środowisko społeczne „naturalne“ bywa z reguły obfitym źródłem przeżyć wychowawczych, często bardziej doniosłych dla formowania się osobowości młodych aniżeli przeżycia sztucznego poniekąd środowiska szkolnego. Wynika to między innymi z badań przeprowadzonych przez Ewę Rybicką, b. asystentkę Zakładu Psychologii Wychowawczej U. J. P., w których młodzież dorastająca wymieniała przeżycia, jakie, jej zdaniem, wywarły na nią największy wpływ. Człowieka urabiają w dużym stopniu różne wydarzenia, które „zaskakują“ go w sposób nieoczekiwany i wstrząsają nim; są to wydarzenia dla przeżywającego je raczej przykre aniżeli przyjemne. W przeciwieństwie do „reżyserowanych“ poniekąd wydarzeń i przeżyć szkolnych bywają one zazwyczaj bardziej brutalne, ale też głębsze. Takie okoliczności, jak np. trudności materialne rodziców, śmierć kogoś z nich, uczestniczenie w zajęciach

ulicznych, w ciężkich wypadkach i katastrofach, zakochanie się, mają często decydujący wpływ na rozwój psychiki. Toteż młodzież, szukając momentów decydującego wpływu na rozwój jej osobowości, odnajduje je częściej w czynnikach pozaszkolnych aniżeli w szkole.

4. Psychologia ucznia-wychowanka.

a) Plastyczność heteroedukacyjna i jej rodzaje.

Terminu „wychowanek“ używaliśmy dotychczas w pojęciu tak szerokim, iż odnosił się on do wszelkich jednostek ulegających przetworzeniom wychowawczym, bez względu na to czy były to przeistoczenia o charakterze samowychowawczym, czy też były one spowodowane pewnymi wpływami zewnętrznymi. Teraz, gdy zajmujemy się heteroedukacją, obchodzić on nas będzie w ujęciu węższym, w tym mianowicie, w którym wskazuje on na zależność procesów wychowawczych od drugich osób — wychowawców; nie ograniczamy przy tym tego drugiego terminu do wychowawców zawodowych, lecz określamy nim dowolną osobę (względnie zbiór osób) mogących wywierać wpływy wychowawcze. Podatność (plastyczność) wychowawcza, o którą teraz idzie, nie będzie zatem podatnością na wpływy wychowawcze dowolnego rodzaju, lecz specjalnie na wpływy drugich osób; będziemy w tym wypadku mówili o podatności heteroedukacyjnej.

Plastyczność heteroedukacyjną przeciwstawić możemy plastyczności autoedukacyjnej, przy czym od razu nasuwa się zagadnienie stosunku tych dwóch jej rodzajów. Idzie mianowicie o to, czy są to dwie formy pozostające ze sobą w korelacji dodatniej, czy też w pewnym antagonizmie. Skoro przeciwstawimy typowi ludzi w ogóle mało podatnych na działania wychowawcze osoby ulegające wydatniej ich wpływom, to w tej ostatniej kategorii można będzie prawdopodobnie wyróżnić znowu jednostki bardziej podatne na heteroedukację od jednostek o tendencjach samokształceniowych. (Pomijamy tu chwilowo wychowalność w stosunku do podnieć „pozaludzkich“, a więc pochodzących np. od środowiska geograficznego).

O ostatecznych źródłach plastyczności heteroedukacyjnej mało dotychczas wiemy. Można by dyskutować nad pytaniem, czy nie działa tu znowu specjalny instynkt, instynkt ulegania heteroedukacji, jako pendant do instynktu wychowywania drugich. Wcześniej już była mowa o możliwości posługiwania się pojęciem instynktu samowychowawczego, któremu można by teraz przeciwstawić instynkt heteroedukacyjny (bierny). Koncepcja takiego instynktu jako dyspozycji jednolitej jest trudna do obrony, można tu jednak powoływać się na istnienie pewnych tendencji, uznawanych za pierwotne, a decydujących o wpływach heteroedukacyjnych. I tak psychologia niemiecka mówi o „potrzebie oparcia“ (Anlehnsbedürfnis), która występuje spontanicznie u pew-

nych dzieci¹⁾ i objawia się w ciągłym zwracaniu się do starszych z prośbą, ażeby asystowali przy ich czynnościach i udzielali im swojej aprobaty. Można by więc twierdzić, że jest to wzmożona forma tego „instynktu“. Jako jego chorobliwe wzmożenie można by wymieniać także to, co psychopatologowie określają jako „potrzebę kierownictwa“ („besoin de direction“ — P. Janet) a co objawia się w ten sposób, iż dane osoby nie mogą zdobyć się na żaden samodzielny krok, lecz ciągle szukają kogoś, kto by im poradził i nimi pokierował. Zaliczyć by tu można także pewne objawy występujące w okresie dojrzewania a polegające na tym, iż dane jednostki, przewyciężywszy w sobie okres przekory, spontanicznie zwracają się do starszych po „kierownictwo duchowe“. Tu można zaliczyć również cechującą w różnym stopniu różne jednostki skłonność do heteroimitacji i heterosugestywności.

Można też dalej, nie operując pojęciem oddzielnego instynktu wychowalności, wiązać podatność heteroedukacyjną z instynktami społecznymi w ogóle a zwłaszcza z instynktem „gromadzkim“. Można przypuszczać, że mniejszy lub większy stopień tendencji do obcowania z drugimi łączy się w sposób proporcjonalny z podatnością na obce wpływy wychowawcze. Plastyczność heteroedukacyjna łączyłaby się w tym wypadku raczej z ekstrawersją w przeciwieństwie do introwersji. Temperament cyklotymiczny w sensie Kretschmera, dysponujący do syntonii z oto-

¹⁾ Helzer H., *Psychologische Untersuchung der Konstitution des Kindes* Leipzig 1937.

zeniem, wiązałby się z plastycznością heteroedukacyjną w przeciwieństwie do temperamentu schizotypicznego, skłonnego do zamykania się w sobie samym. Jest rzeczą prawdopodobną, że istotnie zachodzą tu pewne zależności, na co jednak obecnie brak jeszcze ścisłych dowodów.

Kontakt jednostki z otoczeniem ludzkim może mieć zasadniczo dwie formy. Jest on albo kontaktem z poszczególnymi jednostkami, albo też z całą grupą, względnie masą. Granica nie jest tu ścisła, może być jednak w zasadzie przeprowadzona. W związku z tym także efekt wychowawczy pochodzący od osób drugih może być albo wynikiem wpływu grupy (masy), albo też poszczególnych jednostek. Nasuwa się wobec tego dalej pytanie, czy można mówić równolegle także o dwóch typach podatności heteroedukacyjnej, a więc podatności na wpływ grupy i na wpływ poszczególnych jednostek. Odróżnić przy tym trzeba jeszcze dwa momenty, a mianowicie moment chwilowego poddawania się pewnym wpływom i moment trwałego przetwarzania się pod ich działaniem. Teoretycznie pomyśleć sobie można np., iż ktoś znalazłszy się w grupie łatwo wprawdzie poddaje się jej naciskowi, nacisk ten jednak nie zostawia trwałych śladów. Możliwość taka niewątpliwie zachodzi. Z drugiej strony jednakowoż jest rzeczą raczej prawdopodobną, iż ktoś, kto łatwo akomoduje się do grupy, łatwiej także trwale przekształca się pod jej wpływem. Praktyka wychowawcza usiłuje połączyć wpływ wychowawczy grupy (np. klasy szkolnej) z wpływem wychowawczym pewnych specjalnie do tego powołanych jednostek (wychowawców-nauczy-

cieli). Uznaje się jednak zazwyczaj, iż są jednostki, w stosunku do których, przynajmniej w danym momencie ich psychicznego rozwoju, jedna z tych form wychowawczego oddziaływania jest bardziej skuteczna.

Stwierdziliśmy poprzednio, że wpływy heteroedukacyjne dokonują się na tle pewnych stosunków społecznych. Są to stosunki różnorodne a skłonność do wchodzenia w bliższy kontakt na podstawie któregoś z nich ulega indywidualnym wahaniom. W związku z tym będą istnieć odmienne typy heteroedukacyjne. Wychowanek, który pragnie wchodzić ze starszymi w stosunki zbliżone do przyjaźni, byłby także tym, który z takich stosunków największą odnosi korzyść pod względem wychowawczym. Analogicznie osobnik skłonny do bezapelacyjnego poddawania się autorytetowi odnosi zapewne większe korzyści wychowawcze z tego właśnie stosunku. Można by więc ogólnie mówić o typach wychowanków nastawionych na miłość, na przyjaźń, na posłuszeństwo, na naśladownictwo itd. Iż pomiędzy skłonnością do wchodzenia w pewien określony stosunek społeczny a podatnością na wpływy wychowawcze w ramach tego właśnie stosunku zachodzi realny związek, na to wskazują chociażby nasze poprzednie uwagi o typie adoracyjnym, przy którym uwielbianiu pewnej osoby towarzyszy tendencja do upodabniania się do niej. Jest rzeczą prawdopodobną, iż rozsiew typów, których teraz dotyczyśmy, nie jest jednakowy u obu płci; i tak adoracyjny typ wychowanka jest, jak wiemy, częstszy u dziewcząt, aniżeli u chłopców.

Formy typologiczne powyżej omawiane uwarunkowane są częściowo także wiekiem; i tak wspomniany właśnie typ adoracyjny niewątpliwie częstszy jest w okresie dojrzewania, aniżeli w innych fazach rozwojowych. To samo dotyczy typu sugestywnego, któremu przeciwstawia się typ krytyczny. Krytycyzm w stosunku wychowawczym jest pewną postawą, która rozwija się z wiekiem, jakkolwiek zachodzą tu także różnice stopnia będące indywidualną właściwością poszczególnych jednostek. Podobnie podatność na wychowanie uboczne raczej niż na wychowanie intencjonalne jest funkcją wieku.

Z zagadnieniem plastyczności heteroedukacyjnej pozostaje w związku pojęcie tzw. dojrzałości szkolnej, którą teraz się zajmujemy.

b) Zagadnienie dojrzałości szkolnej.

Pojęcie dojrzałości szkolnej, jakkolwiek doczekało się już szeregu monografii poświęconych jego analizie, jest pojęciem względnie nowym¹⁾. Z początku istniała tendencja identyfikowania dojrzałości szkolnej z pewnym stopniem rozwoju inteligencji. Ponieważ praktyka potoczna wykazywała, iż do pracy systematycznej wdrażać się dają dzieci normalne, mające przeciętnie 6 względnie 7 lat, przeto jako

¹⁾ Porównaj: Baley Stefan, Uwagi o dojrzałości szkolnej Polskie Archiwum Psychologii, tom V, 1932; Fietz Józef, O dojrzałości dziecka do szkoły, Kwartalnik Pedagogiczny 1932.

wskaźnik dojrzenia do szkoły uznano pierwotnie normalny rozwój inteligencji, odpowiadający temu wiekowi życia. Dojrzałość do uczenia się szkolnego identyfikowano zatem z inteligencją. Gdy jednak okazało się, iż w wielu wypadkach dzieci, których stopień inteligencji, mierzony np. skalą Bineta-Simona, osiąga a nawet przekracza normalny poziom rozwojowy 6 czy też 7 lat, przecież wykazują trudności przy nauce szkolnej, wysunęła się potrzeba pogłębienia pojęcia owej dojrzałości. Jako dodatkowy jej warunek poza inteligencją zaczęli niektórzy psychologowie wysuwać zdolność do trwałego skupienia uwagi¹⁾, która jest częściowo niezależną od inteligencji. Mogą być dzieci bardzo uzdolnione, którym jednak trudno jest skoncentrować na jedną rzecz względnie jedną czynność uwagę przez czas dłuższy. Jest to oczywiście warunek ważny, ale jeszcze nie wystarczający. Toteż z czasem wysunięto inne jeszcze momenty.

W chwili obecnej mamy już do dyspozycji cały szereg specjalnych skal mierzących dojrzałość szkolną i starających się uwzględnić przy badaniu wszystko to, co oprócz inteligencji jest niezbędne w powodzeniu szkolnym. Skale te różnią się jednak dość znacznie co do momentów, na które kładą nacisk. A przyznać trzeba, iż wszystkie one w chwili obecnej są jeszcze bardzo niedoskonałe. Znana jest skala dojrzałości szkolnej Herberta Winklera przetłuma-

¹⁾ Porównaj: Konrad Penning, *Das Problem der Schulreife*. Pädagogium 1926.

czona na język polski przez I. Fietza i A. Swobodę¹⁾. Winkler kładzie nacisk na fakt, iż program początkowego nauczania obejmuje czytanie, pisanie i rachowanie i że uzdolnienia w tym kierunku nie pokrywają się z inteligencją. Wprowadza wobec tego w swoją skalę szereg prób, badających uzdolnienia dziecka w tym właśnie kierunku (zdolność ujmowania liczb i kształtów, pamięć ruchowa, zręczność, wymawianie trudnych słów). Poza tym skala Winklera zawiera także próbę na wytrwałość i zdolność skupienia uwagi.

Zagadnieniem dojrzałości szkolnej zajęła się też w sposób szczegółowy wiedeńska szkoła psychologów pod kierunkiem Charlotty Bühler. W badaniach tam przeprowadzonych wysunęły się na pierwszy plan dwa następujące momenty. Pierwsze to jest zdolność podejmowania się pewnych zadań (Aufgaben)²⁾. Mianowicie dzieci małe nie czują się związane zadaniem, które sobie same postawiły, względnie zadaniami włożonymi na nie przez starszych. Dziecko, któremu polecono wypełnić szklankę ziarnkami fasoli, przerywa zajęcie, wypełniwszy tylko część szklanki, skoro mu się to sprzykszy, względnie pod-

¹⁾ Herbert Winkler, Seria testów do badań psychologicznych dzieci, wstępujących do szkoły. Kwartalnik Pedagogiczny 1932. Porównaj także: Władysław Choma, Próba zastosowania testów H. Winklera do badania dojrzałości szkolnej dzieci. Polskie Archiwum Psychologii, tom V 1932. W Polsce używane bywają do badania dojrzałości szkolnej oprócz testów Winklera testy de Sanctiśa przystosowane do tego celu przez M. Kaczyńską.

²⁾ Zweigel Ch. J., Über die Wirksamkeit von Aufgaben in der frühen Kindheit. Wien 1929.

czas wsypywania zapomina po prostu o celu pierwotnie postawionym i zaczyna rozsypywać fasolę po ziemi lub w ogóle zabiera się do czegoś innego. Uczenie się systematyczne, a zwłaszcza uczenie się pod kierunkiem drugih osób wymaga, ażeby uczeń potrafił zadanie, które sobie sam postawił, względnie, które włożył na niego nauczyciel, doprowadzić do końca, zdobywając się przy tym, w razie potrzeby, na odpowiedni wysiłek. Toteż testy dojrzałości szkolnej ułożone przez szkołę wiedeńską uwzględniają tę właściwość¹⁾.

Drugi postulat to zdolność myślenia symbolicznego²⁾. Mianowicie nauka pisania i czytania opiera się na związku stworzonym pomiędzy pewnymi dźwiękami a pewnymi znakami optycznymi (literami). Związek ten ma charakter powiązania dowolnego (nie dającego się umotywować logicznie), symbolicznego. Idzie więc o to, czy dziecko posiada zdolność zawierania takich „umów“, na podstawie których dokonuje się przyporządkowanie znaczeń ich symbolom.

W rezultacie widzimy, iż pojęcie dojrzałości szkolnej jest pojęciem złożonym i że na dojrzałość szkolną składa się cały szereg różnorodnych warunków, których charakter oraz doniosłość musi podlegać jeszcze dalszym badaniom. Dojrzałości szkolnej nie wyczerpują uzdolnienia intelektualne, a więc inteligencja, uwaga, zdolność ujmowania pewnych kształtów oraz

¹⁾ Lotte Danzinger, *Der Schureifetest*. Wien 1933.

²⁾ H. Hetzer, *Symbolische Darstellung in der frühen Kindheit*. Wien 1926.

zdolność myślenia symbolicznego, chociaż są to warunki konieczne. Wchodzi tu w grę ponadto zdolność do podporządkowania się wymaganiom uczenia się systematycznego w grupie, dokonywującego się pod kierunkiem. Jako wiek szkolny bywa uważany ten wiek właśnie, w którym dziecko nie zadawała się już samą „zabawą”, lecz staje się zdolne i skłonne do zajęć systematycznych, mających wytknięty z góry cel, którego osiągnięcie połączone jest z trwałym wysiłkiem. Na terenie szkoły wysiłek ten dokonywany być musi jednak nie tylko zgodnie z instrukcjami nauczyciela, ale także w harmonii z pracą całej gromady, w obrębie której dany uczeń pracuje (klasa szkolna). Wchodzi tu w grę zatem jeszcze pewne momenty społeczne sięgające szerzej aniżeli stosunek indywidualny, łączący jednostkowego nauczyciela z jednostkowym uczniem.

5. Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy.

a) Metodyka badań struktury psychicznej wychowcy.

Mówiliśmy poprzednio o wychowanku jako przedmiocie wpływu heteroedukacyjnego, obecnie zajmujemy się wychowawcą. Rozumiejąc ten termin w znaczeniu ogólnym, a więc nie zacieśniając go od razu do zawodowego wychowawcy, powinniśmy teraz zająć się analizą psychologiczną tego pojęcia w podobny sposób, jak to poprzednio zrobiliśmy w odniesieniu do wychowanka. Należałoby więc roz-

patrzeć właściwości, które dysponują kogoś do heterowychowawczych oddziaływań i zarysowujące się ewentualnie w ich zakresie typy. Skoro tam mówiło się o „instynkcie“ wychowalności, tu analogicznie należałoby rozpatrzyć sprawę instynktu wychowawczego. Co się tyczy typów wychowawców, to od razu wysuwałaby się tu sprawa odpowiedników typologicznych do wyróżnionych poprzednio typów wychowanków. A więc jako odpowiednik wychowanka uległego, posłusznego nasuwałby się typ wychowawcy autorytatywnego i tak dalej. Później dopiero należałoby z kolei przejść do rozpatrzenia sprawy, jakie ukształtowanie dyspozycji wychowawczych znamionuje tych, którzy do czynności wychowawczych mają specjalne „powołanie“. Ponieważ jednak te pytania ogólniejszej natury bywają rozstrzasaną w literaturze pedagogicznej zazwyczaj właśnie w związku z analizą psychiki zawodowego nauczyciela-wychowawcy, przeto i my wejdziemy na tę drogę.

Pierwsze zagadnienie, które się tu nasuwa, to sprawa metod, pozwalających ustalić cechy osobowości, dysponujące do wywierania wpływu wychowawczego i to w sposób intencjonalny.

Od razu zjawia się tu następująca trudność. O jakich idzie tu wychowawców? Czy idzie o te cechy, które faktycznie posiadają zazwyczaj ludzie uprawiający wychowywanie drugich jako zawód, czy też cechy, które ci ludzie posiadać by powinni? Inaczej mówiąc, czy idzie o obraz idealnego wychowawcy, czy też odwzorowanie rzeczywistości bez względu na to, czy odpowiada ona, względnie nie odpowiada, pewnym postulatom i apriorycznym normom.

W związku z tym wysuwa się możliwość dwu zasadniczo różnych metod, z których jedna bywa nazywana dedukcyjną (aprioryczną), a druga indukcyjną (empiryczną). Pierwsza polega na tym, iż wychodząc z pewnych ogólnych założeń o istocie i celach wychowania postuluje się psychiczne właściwości osób nadających się do tej funkcji. Metoda indukcyjna natomiast sprowadza się do tego, iż analizuje się cechy rzeczywistych wychowawców, przy czym ewentualnie dokonuje się pewnej selekcji osób badanych.

Fryderyk Schneider przeciwstawia tym dwom metodom jako równorzędną metodę trzecią, tzw. historyczną, polegającą na tym, iż śledzi się żądania wysuwane w stosunku do właściwości wychowawców i nauczycieli w różnych epokach¹⁾. Wydaje się jednak, iż, w porównaniu z tamtymi obiema, ta trzecia metoda nie jest samoistną.

Wydawałoby się, iż ze względu na całkowicie odmienny punkt widzenia metody dedukcyjnej i indukcyjnej, wyniki ich nie dadzą się sprowadzić do wspólnego mianownika. W praktyce jednak zachodząca tu różnica jest mniejsza, aniżeli by można się spodziewać. Przedstawiciele metody dedukcyjnej starają się bowiem liczyć z tym, co jest realnie możliwe, a z drugiej strony przedstawiciele metody empirycznej zazwyczaj usiłują iść taką drogą, ażeby uzyskane przez nich rezultaty mówiły nie tylko o tym, co faktycznie jest, ale zarazem, co być powinno. Jako

¹⁾ Schneider Fryderyk, *Erzieher und Lehrer*. Paderborn 1928, str. 37 i nast.

ilustracja tej możliwości posłużyć może metoda stosowana w badaniach nad psychiką nauczycieli-wychowawców przez Wandę Dierzbicką¹⁾. Droga ankietową zwraca się ona do nauczycieli-wychowawców z pytaniami o właściwości, które oni faktycznie posiadają; ankietę przeprowadza jednak wśród takich tylko wychowawców, którzy mają opinię wybitnych lub przynajmniej bardzo dobrych. Na tej podstawie można snuć przypuszczenie, iż uzyskane tą drogą właściwości będą cechami wychowawców dobrych, a więc cechami nie tylko faktycznymi, lecz także pożądanymi.

Inna możliwość łączenia empirycznego punktu widzenia z normatywnym, proponowana przez Schneidera, polega na tym, iż prosi się wychowawców, ażeby analizując cechy, które rzeczywiście posiadają, podawali przy tym, które z nich są im pomocne w pracy wychowawczej, a które ją utrudniają.

Uznanie pewnej metody za aprioryczną czy też empiryczną nie przesądza jeszcze całkowicie jej technicznej strony. A pod tym względem istnieje wśród metod psychologii nauczyciela duża różnorodność.

Bardzo często stosowana jest technika ankiety, która zwraca się do samych wychowawców. Ankiety te bywają niekiedy obszerne, obejmujące ponad 100 punktów. Mają one, jak to już wspomnieliśmy, często charakter mieszany, pytając się nauczyciela z jednej strony, jakie cechy on w rzeczywistości posiada, a z drugiej strony, jakie cechy uważa za pożądane,

¹⁾ Dierzbicka Wanda, O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy. Lwów-Warszawa 1926.

względnie niepożądane¹⁾. Często też bywa tak, iż przedkłada się nauczycielowi (wychowawcy) listę możliwych cech, a on ma wypowiadać się w odniesieniu do tego gotowego już materiału, przy czym ewentualnie wolno mu przedłożoną listę uzupełniać w razie potrzeby. Metodzie tej zarzuca się, iż daje ona w rezultacie sumaryczne zestawienie cech „bez środka ciężkości”. Wada ta jest tym bardziej dotkliwą, że listy takie zawierają z reguły bardzo dużą ilość różnorodnych cech. Niektórzy starają się zapobiec temu w ten sposób, iż wprowadzają pewną hierarchię. Badany ma w odniesieniu do każdej cechy wypowiedzieć się, czy uważa ją za mniej lub więcej ważną, względnie mniej lub więcej szkodliwą (tak Jan Schwarz każe swoim badanym stawiać przy poszczególnych cechach plusy, minusy, względnie 0, przy czym plusów, względnie minusów, może być jeden lub dwa celem uzyskania możliwości stopniowania)²⁾. Inna zasada hierarchii cech polegać może na uwzględnieniu większej lub mniejszej ilości osób, oświadczających się za daną cechą.

Skoro mowa o metodach polegających na zwracaniu się z pewnymi pytaniami do samych nauczy-

¹⁾ Ankietę taką zawiera wspomniana już książka Dzierzbickiej, poza tym można znaleźć różne formy ankiet w dziełach, dotyczących psychiki nauczyciela, (np. w cytowanej powyżej książce Schneidera, w książce Döringa „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers“, Lipsk 1925 itd.). Porównaj także: dr Maria Librachowa, Ankieta w sprawie psychologii nauczyciela. Ruch Pedagogiczny nr 5, 6, 1920.

²⁾ Jan Schwarz, Nauczyciel w świetle badań psychologicznych. Psychometria, tom II r. 1935.

cieli-wychowawców, to nasuwałyby się potrzeba indagowania ich nie tylko o różne właściwości, które oni posiadają, lecz także o przeżycia, których doznają w związku z pracą wychowawczą. A zatem byłyby to z jednej strony te przeżycia, które towarzyszą bezpośredniemu wychowawczemu kontaktowi z wychowankami, jak też te, których doznają myśląc o sprawach wychowawczych. Otworzyłoby się w ten sposób ważne źródło badania stosunku wychowawczego od strony wychowawców a pośrednio także ich psychiki.

Byłoby rzeczą ważną śledzić zwłaszcza przeżycia wychowawcze w tym ciaśniejszym ujęciu terminu „przeżycie“, o którym była już mowa (zob. str. 271). Takie doznania wychowawców stanowią „pendant“ do przeżyć wychowanków. Jest rzeczą niewątpliwą, iż ci, którzy wychowanie uprawiają na serio, miewają głębsze przeżycia ściśle związane z ich pracą. W pewnych sytuacjach i momentach doznają oni gorzkich rozczarowań, lub też przeciwnie mają miłe poczucie przewyciężenia wyjątkowo dużych trudności (zwłaszcza w obcowaniu z tzw. dziećmi trudnymi), odczuwają czasami specjalną ochotę do wychowawczego prowadzenia pewnego rodzaju dzieci, a niechęć do prowadzenia innych, przechodzą przez „olśnienia“, w których praca wychowawcza zaczyna im wydawać się specjalnie wartą trudu i poświęcenia itp. Zdolność do przeżyć tego rodzaju charakteryzuje niewątpliwie jednostki, dla których praca wychowawcza może się stać umiłowanym zawodem; niestety ankiety skierowane do wychowawców zbyt mało pamiętają o tym źródle poznania ich psychiki.

Istnieją ankiety, które nie zwracają się do czynnych wychowawców, lecz usiłują zebrać materiał na innej drodze. I tak indagują niektórzy tych, którzy zawodu nauczycielskiego jeszcze nie pełnią, decydują się jednak na jego wybór w przyszłości. Chodzi o to, jakie motywy skłaniają ich do takiego wyboru¹⁾.

Może też ankieta zwracać się do przełożonych stanu nauczycielskiego, a więc wizytatorów, inspektorów, kierowników itp. W tym wypadku oni fungują jako tzw. „kompetentni sędziowie“. Metodę tę zastosowano na szeroką skalę w Ameryce, zwłaszcza znana jest seria badań prowadzonych przez Chartersa i Waplesa a prowadzona przy udziale bardzo dużej ilości współpracowników w oparciu o poważne fundusze²⁾.

Wreszcie ankieta może zwracać się do wychowanków (uczniów), których wypytuje o ich opinie o nauczycielach. Znana jest taka ankieta przeprowadzona przez Keilhackera Martina, w której uczniowie pisali „wypracowanie“ na temat: „Wie wünsche ich mir meinen Lehrer?“ („Jakiego pragnąłbym mieć nauczyciela?“)³⁾.

Dalszą byłaby metoda biograficzna. Polegałaby ona na szczegółowej analizie psychiki wielkich wy-

¹⁾ Porównaj Dąbrowski Z., O uświadomienie zawodowe uczniów seminariów naucz. (Biuletyn Koła Psych. nr 1 r. 1924).

²⁾ Charters W. W. i Waples Douglas, The Commonwealth Teacher-Training Study. Chicago 1929.

³⁾ Keilhacker Martin, Der ideale Lehrer. Freiburg im Breisgau 1932. (Można tu mówić ewentualnie o osobnej metodzie, metodzie „wypracowań“).

chowawców, znanych z historii wychowania. Otóż w chwili obecnej rozporządzamy już całym szeregiem monografii analizujących działalność wychowawczą i jej podkład psychiczny u genialnych pedagogów i twórców systemów pedagogicznych takich jak Pestalozzi, Fröbel, Rousseau i inni. Nie postarano się jednak dotychczas o syntetyczne opracowanie całego uzyskanego w ten sposób materiału i wyprowadzenie z niego pewnych ogólnych wniosków, dotyczących psychiki wychowawców.

Jako częściowo samodzielną metodę wymienić można dalej metodę przyporządkowań typologicznych, która obecnie jest chętnie stosowana. Kiedy metoda ankietowa pyta zazwyczaj o poszczególne niepowiązane ze sobą właściwości, to tu idzie o wyznaczenie psychologicznego typu osobowości, do którego należą „prawdziwi” wychowawcy. W ten sposób stosowano do wychowawców typologię kretschmerowską, „formy życiowe” (Lebensformen) Sprangera itd. Będzie o tym bardziej szczegółowo mowa w dalszym toku tego rozdziału.

Wobec dążenia współczesnej psychologii do stosowania na wszelkich terenach, w granicach możliwie najszerszych, metod ścisłych, eksperymentalnych, nasuwałaby się potrzeba stosowania metod tego rodzaju także przy badaniach nad osobowością nauczyciela-wychowawcy. W chwili obecnej rozporządzamy całym szeregiem testów i skal, które usiłują z pewnym przybliżeniem odpowiedzieć temu postulatowi. Zważsza dużą ilość takich skal i testów znajdziemy

w psychopedagogicznej literaturze amerykańskiej¹⁾. Pomijając jednak okoliczność, iż testy te i skale ujawniają w chwili obecnej mały jeszcze stopień doskonałości, trzeba zaznaczyć, iż mają one charakter raczej praktyczno-diagnostyczny, aniżeli badawczy. Opierając się na pewnych, nie zawsze należycie naukowo ugruntowanych opiniach, co do cech, które wychowawca, względnie nauczyciel, posiadać powinien, starają się one wymyślić sposoby sprawdzenia, czy i o ile dany osobnik te właściwości posiada. Można by jednak, nie przesadzając z góry sprawy, czy badane takimi testami, względnie skalami, cechy są „istotne“ dla psychiki nauczyciela-wychowawcy, posługiwać się nimi celem przekonania się, czy i w jakim stopniu owe postulowane właściwości faktycznie występują wśród wychowawców.

Dużo miejsca w skalach takich zajmują zazwyczaj testy, badające inteligencję. Poza tym częste są pytania sondujące już nie same „czyste“ uzdolnienia kandydata do pewnych czynności pedagogicznych, lecz jego wiedzę o różnych sprawach związanych z wychowaniem. Pewien nacisk kładzie się zazwyczaj na znajomość dzieci. Żądania wysuwane w tym zakresie bywają bardzo rozmaite. Test taki zawiera np. szereg fotografii twarzy dziecięcych, a badany ma już to odtworzyć przeżycia psychiczne (np. rodzaj uczuć) osób fotografowanych na podstawie wyrazu fizjonomicznego, już to oszacować stopień ich inteligencji. Bardziej w istotę uzdolnień pedagogicznych

¹⁾ W Polsce istnieje „test“ tego rodzaju ułożony przez Poradnię psychologiczną w Lublinie.

wchodzą te testy, które opisują pewne sytuacje wychowawcze i żądają wypowiedzenia się co do najskuteczniejszego zabiegu lub też wymieniają szereg trudności wychowawczych u dziecka w pewnym wieku, żądając uszeregowania ich według stopnia trudności.

Dla ilustracji przytoczymy dwa takie testy ze serii ułożonej przez Bathursa, Knighta i innych, wydanej przez Bureau of Public Personnel Administration w Chicago w 1929 r. „Jeżeli uczeń stale nie chce się uczyć, to najodpowiedniejszym z następujących zabiegów jest 1) wypędzenie ze szkoły, 2) nagana i zagrożenie surowszą karą, jeżeli przekroczenie się powtórzy, 3) pozostawienie w szkole po nauce przez godzinę każdego dnia przez miesiąc, 4) odebranie prawa zabawy, 5) zbadanie przez kompetentnego psychologa“. — Osoba badana testem ma wybrać środek, który uzna za najwłaściwszy. Tak samo w teście następującym:

„Jeżeli uczeń szkoły średniej usiłuje zbliżyć się zbyttnio do nauczycielki, najlepszy ze sposobów, który ona zastosuje, będzie następujący: 1) pozwolić mu na widywanie się ze sobą tyle właśnie, ile jest niezbędne do nieodbierania mu otuchy, 2) wskazać mu jego właściwą pozycję, 3) donieść o tym przełożonemu, 4) nie pozwolić mu zupełnie widywać siebie, 5) obniżyć mu stopień, okazując mu w ten sposób daremność jego usiłowań“.

W Ameryce bywają w użyciu niekiedy także skale specjalnego rodzaju, które tam są nazywane „skalami oceny“ (Rating Scale). Mają one ułatwić kierownikom względnie wizytatorom wydanie opinii o danym nauczycielu, przy czym opiniodawca nie musi posługiwać się testami, lecz opiera swój sąd na obserwacji samego toku jego pracy zawodowej. W skali takiej jest wymieniony szereg właści-

wości, a obok każdej znajduje się podziałka (zwykle 10-stopniowa), pozwalająca oceniającemu przyznać osobie badanej jakiś określony stopień w zakresie tej właściwości. Dla przykładu przytoczymy jedną taką cechę wraz z podziałką ze skali Almy-Sorenson¹⁾:

„Takt — zdolność do obcowania z innymi bez urażania ich“:

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Zyskuje życ- liwość przez kontakt		Tylko wyjąt- kowo uraża drugich		Zazwyczaj godzi się z innymi		Łatwo dopro- wadza do tarć		Prawie z każ- dym popada w konflikt		

Szacujący stawia znaczek w odpowiednim miejscu podziałki, przez co ocena nabiera charakteru ilościowego.

Używanie wszelkiego rodzaju skal i testów jest jak widzieliśmy, objawem dążenia do metod ścisłych. Trzeba jednak skonstatować, iż wszystkie środki poprzednio wymienione są jeszcze bardzo niedostateczne. W przyszłości trzeba będzie poddawać systematycznej analizie wszelkie właściwości różnego typu nauczycieli, tak jak oni biorą udział w konkretnej pracy wychowawczej i ustalać korelację zachodzącą pomiędzy tymi cechami a rezultatami działalności wychowawczej.

Rzućmy teraz okiem na rezultaty dotychczasowych badań nad psychiką nauczyciela-wychowawcy.

¹⁾ Almy-Sorenson, Rating Scale for Teachers. Public School Publishing Co. Bloomington, Illinois.

b) Dotychczasowe wyniki badań nad psychiką nauczyciela-wychowawcy.

W literaturze przedmiotu znaleźć możemy przede wszystkim liczne zestawienia cech (psychogramy), uznanych za charakterystyczne i pożądane dla dobrego wychowawcy, a ustalonych metodami podanymi powyżej. Zestawienia te mówią faktycznie dość mało. Listy pożądanych cech bywają niekiedy tak obszerne, że trudno jest wśród nich zorientować się należycie. Wymienione bywają często prawie wszystkie cechy dodatnie, które w ogóle pomyśleć można o człowieku. Jakaż bowiem dodatnia cecha natury ludzkiej nie przydałaby się „idealnemu” nauczycielowi? Wspomniana już książka Chartersa i Waplesa zawiera cały szereg takich list, zestawionych z różnych punktów widzenia. Lista zasadnicza wymienia tych cech 83, tak, iż mimo olbrzymiego wysiłku zużytego na jej utworzenie, nie wydaje się rzeczą celową przytaczać ją w całości. Dla przykładu przytoczymy 15 pierwszych cech, tak jak one w porządku alfabetycznym wymienione są w liście¹⁾:

1. Accuracy (dokładność).
2. Adaptability (przystosowalność).
3. Alertness (czujność).
4. Ambition (ambicja).
5. Animation (żywość).
6. Appreciativeness (skłonność do wyrażania uznania, pochwały).

¹⁾ Charters W. W., Waples Douglas, Capen S. P., o. c. str. 223 i nast.

7. Approachability (przystępność).
8. Attractive personal appearance (pociągająca powierzchowność).
9. Breadth of interest (szerokość zainteresowań).
10. Calmness (zrównoważenie, opanowanie).
11. Carefulness (troskliwość).
12. Cheerfulness (pogodne usposobienie).
13. Cleanliness (czystość).
14. Considerateness (uczynność).
15. Consistency (stałość)¹⁾.

Ażeby przytoczyć jakąś listę zupełną, przytoczymy jeszcze zestawienie cech podane w książce dwóch autorów amerykańskich, Blackford i Newcomba pt. „Analiza charakteru“²⁾.

¹⁾ Dla dokładności wymienimy jeszcze pozostałe właściwości, podając je jednak ze względu na trudność przekładu już tylko w ich oryginalnym brzmieniu: Conventionality, co-operation, courage, courtesy, decisiveness, definiteness, dependability, dignity, discretion, dispatch, enthusiasm, fairness, firmness, fluency, forcefulness, foresight, frankness, good judgement, good taste, health, helpfulness, honesty, imaginativeness, independence, industry, initiative, insight, inspiration, intellectual curiosity, intelligence, interest in the community, interest in profession, interest in pupils, kindness, leadership, loyalty, magnetism, modesty, morality, neatness, open-mindedness, optimism, originality, patience, perseverance, pleasantness, pleasing voice, poise, progressiveness, punctuality, purposefulness, refinement, reserve, resourcefulness, scholarship, self-confidence, self-control, sense of humor, simplicity, sobriety, sociability, spontaneity, sympathy, tact, thoroughness, thrift, unselfishness, wittiness.

²⁾ Blackford M. H., Newcomb M. D. A., *Analyzing Character*. New York 1916.

Strona fizyczna:

Zdrowie.

Dobry wygląd.

Wytrzymałość.

Stateczność (inactivity) ¹⁾.

Strona umysłowa:

Zdolność bystrej obserwacji. Rozsądek.

Pamięć, dokładność (accuracy).

Opanowanie mowy (language). Znajomość natury ludzkiej.

Logiczność i zdolność do analizy.

Krytycyzm. Poczucie humoru.

Zdolność do koncentracji.

Staranność (order), systematyczność, planowość.

Strona uczuciowa:

Uczciwość.

Szczerość (truthfulness).

Miłość dzieci. Życzliwość.

Sprawiedliwość. Lojalność. Przychylność.

Entuzjazm. Odwaga.

Wiara. Ideały.

Pogoda umysłu.

Powaga.

Strona woli:

Pracowitość.

Wytrwałość.

Gruntowność (thoroughness).

Cierpliwość.

Taktowność.

Zdolność egzekutywy.

Kontrola nad samym sobą.

Punktualność.

¹⁾ Autorzy nie tłumaczą dokładnie, w jakim sensie posługują się pojęciem „inactivity“. Idzie im prawdopodobnie o to, iż zbyt duża ruchliwość, rzutkość wydaje się cechą nieodpowiednią dla nauczyciela.

Wśród właściwości, które uczestnicy ankiety Dzierzbickiej wymieniają jako charakterystyczne dla nauczyciela wychowawcy, największą ilością głosów reprezentowane jest „wczuwanie się“, drugie miejsce zajmuje „ optymizm“, trzecie „zamiłowanie do zawodu“, czwarte „tkliwe wzruszenie“ i „pamięć przeżyć i uczuć“, piąte „opanowanie wewnętrzne“. „Tkliwe wzruszenie“¹⁾ wymienione na czwartym miejscu jest zapewne odpowiednikiem „miłości do dzieci“, którą jak wiemy, szereg teoretyków wychowania uważa za rzecz najważniejszą.

Warto wspomnieć o charakterystyce dobrego nauczyciela zawartej w ankietach przeprowadzonych wśród uczniów. Postulaty wysuwane przez młodych zależą częściowo od ich wieku. Według Keilhackera¹⁾ dziewczęta większy aniżeli chłopcy nacisk kładą na zewnętrzny wygląd nauczyciela. Chłopcy pragną, ażeby nauczyciel „dobrze wyglądał“ i „był dobrze ubrany“. Dziewczęta wymagają wyglądu estetycznego i chcą nawet, ażeby „kolor krawatu był dobrany do koloru ubrania“. Co się tyczy właściwości psychicznych, młodzież w sposób nieco nieokreślony pragnie, ażeby nauczyciel był sprawiedliwy, ale zarazem „dobry“ i „przyjacielski“. Żądania „dobroci“ nie wykluczają jednak żądania „surowości“, tak iż często nawet oba te żądania figurują obok siebie. Ankieta przeprowadzona z ramienia Zakładu Psychologii Wychowawczej U. J. P. potwierdza ten re-

¹⁾ W. Dzierzbicka o. c., tablica psychograficzna podana na str. 55.

¹⁾ Keilhacker o. c., str. 35 i nast.

zultat badań Keilhackera. Uczniowie często wyraźnie żądają, ażeby nauczyciel był „surowy“. Poza tym chcą ażeby nauczyciel potrafił być wesoły i rozumiał się na żartach.

Mówiąc poprzednio o metodach badania psychiki nauczyciela-wychowawcy, wspominaliśmy, iż istnieją usiłowania przyklasyfikowania go do któregoś z typów, wyróżnianych przez typologię współczesną. Zobaczmy teraz, jakie są rezultaty tych usiłowań¹⁾.

Wymienić tu wypadnie przede wszystkim próbę scharakteryzowania psychiki wychowawcy przy pomocy typologii Sprangera. Spranger wyróżnia, jak wiadomo, sześć zasadniczych „form życiowych“ (Lebensformen), różniących się postawą jednostki wobec świata wartości²⁾. Człowiek teoretyczny na pierwszym miejscu stawia wartości poznawcze, człowiek ekonomiczny — gospodarcze, typ władczy (polityczny) dąży do władzy, typ religijny ocenia wszystko z punktu widzenia wartości wiecznych, dla typu estetycznego jest rzeczą najważniejszą przeżycie własne w kontakcie z rzeczywistością i nadanie mu odpowiedniego wyrazu. Wreszcie typ społeczny charakteryzuje miłość człowieka. Kerschensteiner³⁾ i Döring⁴⁾ usiłują znaleźć dla wychowawcy właściwe miejsce w ramach sprangerowskiej typologii. Kerschensteiner twierdzi, iż prawdziwy wycho-

1) Porównaj: Dr Jan Kuchta, Typologia nauczyciela. Lwów 1936.

2) Spranger E., Lebensformen, Halle 1925.

3) Georg Kerschensteiner, Die Seele der Erzieher, Leipzig 1930.

4) Döring, o. c.

wawca jest człowiekiem należącym do typu społecznego, przy czym dodatkowo charakteryzuje go jeszcze ta właściwość, że miłość jego zwraca się raczej nie na ludzi dojrzałych, lecz na człowieka w stadium rozwoju. Doering podkreśla znowu pokrewieństwa, które zachodzić mogą pomiędzy dobrym wychowawcą a przedstawicielem typu estetycznego. Człowiek „estetyczny” posiada dar wczuwania się, tkwi w nim także popęd do formowania, a to są przecież właściwości niezbędne dla wychowawcy, który powinien potrafić wczuwać się w młodego człowieka i formować jego psychikę. Wobec faktu, iż typologia sprangerowska nie wyklucza istnienia typów mieszanych, nasunęła się myśl, że dobry wychowawca może być typem mieszanym, na który składają się w pewnym stosunku cechy typu społecznego i estetycznego.

Istnieją dalej próby zastosowania typologii kretschmerowskiej do określenia psychiki wychowawcy. Kretschmer, jak wiadomo, odróżnia dwa zasadnicze rodzaje temperamentów czy też charakterów: cyklotypików i schizotypików. Cyklotypików charakteryzuje łatwość nawiązania kontaktu z otoczeniem oraz optymistyczny, przedsiębiorczy nastrój, który jednak ustępuje czasami miejsca apatii, zniechęceniu i nastrojowi smutnemu. Schizotypicy natomiast są skłonni do zamykania się w sobie, bywają nierzadko szorstcy w obęjściu, a nastrój ich waha się między oschłością a przeczuleniem. Rzecz łatwa do przewidzenia, iż za lepszy materiał na wychowawcę bywa uważany cyklotypik, zwłaszcza gdy idzie o kontakt z młodszymi dziećmi. Schizotypik może być wycho-

wawcą raczej dopiero młodzieży starszej, którą ewentualnie pociągać może niedostępność i „wyniosłość“ pewnych ludzi.

Niektórzy autorzy kładą nacisk na pewnego rodzaju infantylizm dobrych wychowawców. Jeżeli ma istnieć płaszczyzna zbliżenia pomiędzy wychowawcą i wychowankiem, to jest rzeczą pożądaną możliwie jak najdalej idące podobieństwo natur. Wychowawca powinien, tak się mówi, posiadać w sobie coś z bezpośredniości, żywości a nawet naiwności dziecięcej, jeżeli jego kontakt z dzieckiem ma być łatwy i bliiski. Postulat ten znajduje, jak chcą niektórzy, potwierdzenie w analizie psychiki wielkich wychowawców. Twierdzi się, iż niektórzy z nich jak np. Pestalozzi, robią wrażenie poniekąd dużych dzieci. Można ów punkt widzenia popierać jeszcze argumentami innego rodzaju. Można twierdzić, iż z natury rzeczy kobieta bardziej jest predestynowana i uzdolniona przez naturę do obcowania z dziećmi, zwłaszcza małymi, aniżeli mężczyzna. Otóż wielu badaczy psychiki kobiet wywodzi, iż kobietę w zestawieniu z mężczyzną cechuje pewnego rodzaju infantylizm, zarówno cielesny, jak też psychiczny. Budowa ciała kobiety jest bardziej zbliżona do dziecka, aniżeli mężczyzny. Pewne drugorzędne znamiona płciowe, które, zjawiając się u mężczyzny w wieku dojrzewania, czynią go odmiennym od dziecka, występują u kobiety w stopniu o wiele słabszym, przez co różność od dziecka nie zarysowuje się tak ostro (zarost na twarzy, mutacja głosu itd.). Pod względem psychicznym przypisuje się kobiecie większą żywość uczuciową i skłonność wyrażania uczuć na zewnątrz, aniżeli

mężczyźnie, co znowu zbliża kobietę bardziej do dziecka, podobnie większą żywość wyobraźni, bardziej konkretną pamięć i niektóre inne jeszcze cechy. Skoro zatem kobieta z racji swego powołania opiekuńczo-wychowawczego posiada szereg cech „infantylnych“ ułatwiających jej spełnienie tego powołania, to można stąd przypuszczać, iż także mężczyzna, mający kwalifikacje na dobrego wychowawcę, będzie posiadał pewne cechy psychiczne, zbliżające go do kobiety i dziecka. Można zatem mówić w pewnym sensie o „feminizmie“ wychowawców, tak jak się mówi o ich „infantylizmie“.

Analiza typów ludzkich, z których mogą rekrutować się dobrzy wychowawcy, mimo woli przechodzi w analizę typów wychowawców. Tak się dzieje z typologią Sprangera. Wychodząc od stwierdzenia, iż człowiek społeczny i estetyczny są typami, nadającymi się do zawodu wychowawczego, konstataje się następnie, iż istnieć mogą dwa typy wychowawców, wychowawca społeczny i wychowawca estetyczny. Döring dochodzi nawet do konkluzji, iż pewne wartości jako wychowawca może posiadać przedstawiciel każdego z sześciu sprangerowskich form życiowych, tylko że inaczej nieco będą oni pojmowali swoje zadania w stosunku do wychowanka. Nauczyciel teoretyk stara się przede wszystkim powiększyć wiedzę wychowanków, polityk rządzi młodymi i stara się urobić ich według własnego wzoru, nauczyciel typu ekonomicznego stara się u wychowanków rozwijać pożyteczne umiejętności a wychowawca typu religijnego, poważny i dostoyny, kładzie

nacisk na religijny i moralny rozwój wychowanków. Poszczególne typy nauczycieli charakteryzuje też właściwy każdemu z nich stosunek wychowanka do wychowawcy. Nauczyciel typu religijnego spotyka się przede wszystkim z szacunkiem, nauczyciel esteta bywa przedmiotem adoracji, nauczyciel teoretyk bywa przedmiotem podziwu, nauczyciel społecznik bywa lubiany, nauczyciel typu ekonomicznego ceniony, a nauczyciel typu politycznego jest przedmiotem obawy.

Wyróżniany bywa dalej męski i kobiecy typ wychowawczy. Typ kobiecy będzie się zbliżał, jak to widzieliśmy, do infantylnego.

Potocznie znanym jest wyróżnienie typu wychowawcy w ściślejszym tego słowa znaczeniu i typu nauczyciela-dydaktyka. Pierwszy lubi i potrafi wychowywać (urabiać, przetwarzać człowieka), drugi uczyć.

Posługując się metodą obiektywną, Jakub Robert Schmid wyróżnia cztery typy nauczycieli, przy czym podstawą podziału jest stopień i czas pozaszkolnego kontaktu wychowawcy z wychowankiem. Typ pierwszy ogranicza swój kontakt z młodzieżą wyłącznie do terenu szkoły, typ drugi spotyka się z uczniami także poza szkołą, choć o to specjalnie się nie stara. Typ trzeci sam organizuje kontakt pozaszkolny, a czwarty kładzie na to specjalny nacisk¹⁾.

Z innych licznych typologii nauczycielskich warto może będzie przytoczyć na tym miejscu typologię B. E. Vowinkela, która opiera się w dużej mierze na przesłan-

¹⁾ Jakob-Robert Schmid, *Types de maitres*. Genewa 1934.

kach psychologicznych. Rozróżnia on: 1) typ autorytatywno-historyczny, który dba przede wszystkim o narzucenie młodym pokoleniom tradycji pokoleń dawniejszych, 2) typ empiryczno-psychologiczny, który pojmuje wychowanie w sposób bardziej racjonalistyczny, 3) typ społeczno-psychologiczny, 4) typ estetyczny, który chciałby traktować wychowanie jak zabawę i pragnąłby uratować dzieci przed pospiesznym i przedwczesnym narzucaniem im norm i ideałów ludzi dorosłych, 5) typ społeczno-krytyczny charakteryzujący się nastawieniem filozoficznym (charakterystykę typów Vowinkela podajemy tu według F. Schneidera¹⁾).

c) Talent pedagogiczny a zdatność wychowawcza.

Zestawiliśmy najważniejsze wyniki dotychczasowych badań nad właściwościami nauczyciela-wychowawcy i widzieliśmy, iż wymieniane przez różnych autorów cechy przedstawiają razem kompleks bogaty i różnorodny. Powstaje pytanie, czy nie byłoby rzeczą możliwą sprowadzić wszystkie te cechy do jednego wspólnego mianownika i wskazać na jakieś określone źródło, z którego one wszystkie razem wypływają. Pytanie to oświetlone zostało już wprawdzie w pewien sposób naszymi rozważaniami, dotyczącymi psychologii stosunków wychowawczych (zob. rozdział IX). Musimy teraz jednak wrócić jeszcze do tej sprawy i rozpatrzyć ją w nawiązaniu do zagadnienia struktury psychicznej zawodowych wychowawców.

¹⁾ Fr. Schneider, *Psychologie des Lehrerberufes*. Frankfurt a. M. 1923.

Sytuacja przedstawiałaby się w sposób najprostszy, gdyby można było wskazać na istnienie (u niektórych przynajmniej osób) pewnej specjalnej dyspozycji, którą określić by można jako „talent pedagogiczny“, będący właściwością psychiczną względnie prostą, wrodzoną a przynajmniej opartą o pewne ściśle określone wrodzone składniki psychiki. Nasuwa się oczywiście myśl genetycznego związania „talentu pedagogicznego“ z instynktem wychowywania. Wiemy już jednak z poprzednich rozważań, iż instynkt wychowawczy, skoro spróbujemy odseparować go ściśle od instynktu opiekuńczego, staje się fenomenem wątpliwym. Wprawdzie objawy tego rzekomego instynktu opisywane są nawet u zwierząt (obok instynktu opiekuńczego¹⁾); bywają one stwierdzane jednak wyłącznie u rodziców w stosunku do ich młodych i związane są z okresem pielęgnowania ich i karmienia; manifestują się one wobec tego, podobnie jak zabiegi wychowawcze rodziców-ludzi, jako pewne składniki „instynktu rodzicielskiego“. Otóż instynkt, z którego miałby się wyprowadzać talent pedagogiczny zawodowego wychowawcy, trudno wiązać ściśle z instynktem rodzicielskim, skoro zawodowy wychowawca ma go ujawniać w stosunku do dzieci nie własnych. Trzeba by chyba

¹⁾ Niektórzy badacze wymieniają objawy zachowania się zwierzęcego, z których miałyby wynikać, iż u pewnych zwierząt istnieje niezależnie od instynktu opiekuńczego osobny instynkt wychowawczy. Objawy takie przytacza Z. Mysłakowski w pracy pt. *Pedagogika ogólna*. Encyklopedia wychowania t. II str. 706. — Zobacz także: Fr. Alverdes, *Social Life in the Animal World*, str. 62 i nast.

przyjmować, że tendencje opiekuńczo-wychowawcze u nie-rodziców są jak gdyby pewną namiastką instynktu rodzicielskiego, względnie aktualizacją właściwych mu tendencji w sytuacjach zbliżonych do sytuacji rodzicielskich. Do takiego sposobu pojmowania sprawy zbliża się potoczny pogląd, iż liczne kobiety stają się wychowawczyniami „w braku własnych dzieci” i że w tej roli wyładowują niezaspokojony na właściwej drodze instynkt macierzyński. Instynkt wychowawczy byłby tu więc pewnym „zboczeniem” instynktu rodzicielskiego.

Jednakowoż takie postawienie sprawy przy całym swym skomplikowaniu nie wiele przynosi zysku dla zrozumienia genezy „talentu pedagogicznego”. Wskazywaliśmy już bowiem dawniej, że instynkt rodzicielski, człowieka przynajmniej, zawiera w sobie raczej składniki opiekuńcze aniżeli wychowawcze, a miłość matczyna, w swojej pierwotnej formie, nie jest miłością pedagogiczną taką, jakiej żądają od wychowawców pedagogowie (zob. str. 311 i nast.).

Nie twierdząc zatem, jakoby instynkt rodzicielski nie mógł by w pewien sposób podsycać, przynajmniej u niektórych osób, ich „pedagogicznego talentu” nie widzimy możliwości wyprowadzenia go w sposób prosty z tego właśnie instynktu.

Można by jeszcze zastanawiać się nad tym, czy nie istnieje u człowieka jakiś samoistny instynkt wychowawczy, który mógłby się aktualizować w odpowiednich warunkach, niezależnie od tendencji i uczuć rodzicielskich. Ale obserwacja potoczna przemawia przeciwko istnieniu takiego powszechnego instynktu. Właśnie posługiwanie się pojęciem talentu peda-

gogenicznego zdaje się wypływać z obserwacji, iż zdolność, o którą tu idzie, nie jest fenomenem spotykanym u wszystkich ludzi lecz raczej czymś, co charakteryzuje pewne tylko osoby, podobnie jak talent malarski, muzyczny itp.

Wysuwa się teraz z kolei pytanie, dotyczące struktury tego domniemanego pedagogicznego talentu. Jak już zaznaczyliśmy, skoro talent pedagogiczny miałby być pewną dyspozycją swoistą, pewną formacją psychiczną odrębną i w sobie zwartą, to wtedy właściwości, które się nań składają, musiałyby układać się w powiazaną całość, tworząc system jednolity. Otóż jakie właściwości mogłyby mieć pretensje, aby wejść w skład talentu wychowawczego? Przypuszczalnie te wszystkie, których przegląd podaliśmy poprzednio i które bywają wysuwane jako cechy charakteryzujące wychowawcę „idealnego“.

Łatwo jednak zorientować się, iż wobec bogactwa i różnorodności tych wszystkich cech, na które już wskazaliśmy, oraz wielu innych dodatkowo wymienianych przez różnych autorów, trudno je powiązać wszystkie w jedną naturalną całość. Ta różnorodność jest bowiem tak bogata, iż niejednokrotnie bywają wysuwane nawet cechy ze sobą sprzeczne. F. Schneider w dziele już cytowanym podaje „schemat psychograficzny“ idealnego nauczyciela ułożony na podstawie żądań różnych autorów; okazuje się tam między innymi, że gdy jedni żądają od idealnego nauczyciela łagodności, inni chcą go widzieć raczej surowym, gdy jedni żądają wesołości, inni wymagają powagi, jedni przyznają mu żywość usposobienia, inni stateczność itp.

Jest rzeczą z góry do przyjęcia, że wśród postulowanych przez różnych autorów cech znajdzie się wiele nieistotnych. Niemniej jednak zdatność do zawodu wychowawczego związana jest z posiadaniem szeregu właściwości różnorodnych, które nie pozostają ze sobą w ścisłej korelacji.

I tak niewątpliwie pożądane są w osobie wychowawcy pewne fizyczne i fizjologiczne właściwości, jak np. odpowiednia postać, miły wyraz twarzy, mowa wyraźna i w miarę donośna itd. Trudno jednak uważać te cechy za składniki pedagogicznego „talentu“.

To samo odnosi się do szeregu cech z zakresu psychohigienicznego i „moralnego“. Wychowawca zapewne powinien być jednostką psychicznie zdrową i normalną, gdyż inaczej mógłby swoimi anormalnościami „zarażać“ wychowanków. Powinny go dalej cechować zalety etyczne. Nie może on być jednostką amoralną, skoro żąda się, ażeby wpływał na swoich wychowanków osobowością własną i wprost „przelewał“ niejako na nich pozytywny stosunek do wartości, uznanych jako dodatnie przez społeczeństwo. Ale cechy moralne nie mogą stanowić talentu pedagogicznego.

Nasuwa się wobec tego potrzeba wprowadzenia pojęcia „zdadności“ wychowawczej, która, nie mając pretensji do jakiejś jednolitej dyspozycji, byłaby zbiorem wszystkich cech umożliwiających i ułatwiających wychowywanie drugich. Można by w myśl tego odróżniać zdadność do zawodu wychowawcy od talentu pedagogicznego tak samo, jak się odróżnia

zdatność do zawodu żołnierskiego od talentu strategicznego. Te dwie rzeczy nie muszą oczywiście iść ze sobą w parze. Napoleon posiadał talent strategiczny, jakkolwiek brak mu było wielu danych na dobrego żołnierza.

Jeżeli jednak nawet przeprowadzimy taką selekcję cech, odrzucając to, co uwarunkowuje wprowadzenie zdolności wychowawczą, nie mogąc być jednak włączone do talentu, to i to, co pozostanie, stanowić będzie jeszcze konglomerat trudny do zunifikowania. Zygmunt Mysłakowski zastanawiając się nad tym, co to jest talent pedagogiczny¹⁾, dochodzi do konkluzji, iż zdradza się on istnieniem tzw. „kontakto-wości“, która polega na zdolności łatwego jak gdyby „zgrania się“ osoby wychowującej z osobą wychowywaną. W istocie swojej jest jednak talent pedagogiczny jego zdaniem czymś złożonym z całego szeregu składników. Autor wymienia: wrodzoną żywość wyobraźni, ponadprzeciętny stopień instynktu rodzicielskiego, pobudliwość uczuć, zdolność do ekspresji i ekstrawersję w sensie C. G. Junga. Łatwo zauważyć, iż są to cechy, między którymi nie zachodzi ścisła koordynacja wewnętrzna. Żywość wyobraźni i pobudliwość uczuciowa nie muszą koniecznie zbiegać się z ekstrawersją; tak samo zwiększony stopień instynktu rodzicielskiego nie wydaje się być monopolem ekstrawertyków.

Do podobnych rezultatów dojdziemy, gdy zrobimy próbę łączenia składników „talentu pedagogicz-

¹⁾ Z. Mysłakowski, Co to jest „talent pedagogiczny“?, *Ruch Pedagogiczny*, Rocznik XII, 1925.

nego“ w inny jakiś sposób, tak jednak, by nie pominąć niczego, co większość autorów uważa dla niego za istotny. Zdolność do kierowania drugimi, do utrzymywania ich w karności nie zbiega się w sposób naturalny z „infantyлизmem“ wychowawczym; zdolność do „tkliwych wzruszeń“ ze zdolnością do opanowania wewnętrznego, itd.

Liczyć się wobec tego trzeba z ewentualnością, iż zdolność wychowawcza nie ma struktury jednolitej i że, genetycznie biorąc, jest ona może zbiorem cech czy też dyspozycji od siebie niezależnych a wtórnie dopiero zespalaających się ze sobą częściowo. W tym wypadku użycie terminu „talent pedagogiczny“ byłoby, ściśle biorąc, niewłaściwe, jakkolwiek oczywiście jest rzeczą dopuszczalną posługiwanie się tym terminem w szerszym znaczeniu.

Z heurystycznego punktu widzenia psychologii pedagogicznej wydaje się zatem rzeczą wskazaną przeciwstawić unitarystycznej teorii talentu pedagogicznego możliwość pluralistycznej koncepcji. Dopiero szczegółowa analiza poszczególnych elementów konstataowanych czy też postulatowych w strukturze psychiki wychowawcy powinna wykazać, które z nich pozostają ze sobą w ściślejszych zależnościach.

Toteż stając na tym właśnie punkcie widzenia będziemy omawiali teraz krótko, kolejno najważniejsze składniki osobowości wychowawców tak jak one bywają wysuwane przez teorię i praktykę, śledząc przy tym, w jaki sposób, łącząc się ze sobą, mogą one dać pewną całość odpowiadającą praktycznym potrzebom wychowania systematycznego. Oczywiście rozważania nasze, wobec braku szczegóło-

wych badań na tym terenie, mogą mieć charakter jedynie prowizoryczny.

Wśród właściwości wymienianych przy charakterystyce idealnego nauczyciela-wychowawcy największy nacisk kładzie się zazwyczaj na moment miłości, względnie sympatii wychowawcy do wychowanka. Wystarczy przypomnieć opinię Dawida i Kerschensteinera oraz rezultaty szeregu ankiet. Jest to szczególnie zwracający na siebie uwagę, zazwyczaj bowiem przy charakteryzowaniu zdolności do różnych kierunków pracy i zajęć momenty wzruszeniowe nie bywają wysuwane na pierwszy plan, lecz raczej momenty uzdolnieniowe (dyspozycje „wyposażające” w sensie Sterna). Dobrego muzyka charakteryzuje w pewnym stopniu jego zamiłowanie do określonego rodzaju zajęć, ale w ocenie zdolności do tego „zawodu” moment zamiłowania nie bywa wysuwany na pierwszy plan. Żąda się natomiast uzdolnienia do należytego wykonywania swoistych czynności. Przeciwnie przy analizie „talentu” pedagogicznego podkreśla się przede wszystkim moment „zamiłowania”, przyznając mu poniekąd pierwszeństwo nad momentem uzdolnienia¹⁾. Dodać jeszcze trzeba, iż miłość względnie sympatia, którą się tu ma na myśli, jest przede wszystkim miłością do przedmiotu wy-

¹⁾ „Nie ma wychowawcy, w którym... nie odzywałoby się prawo człowieka estetycznego przynajmniej w tym sensie, że usiłuje on ukształtować osobowość wychowanka w kierunku pewnego określonego ideału kształcenia... Ale wszystkie te właściwości nie określają wystarczająco istoty duszy wychowawcy. Istota ta polega wyłącznie na miłości człowieka”. (Kerschensteiner o. c. str. 26). Wyrażnie tu zatem uznaje autor prymat

chowania, a więc do dziecka, a w drugiej linii dopiero do samej pracy wychowawczej.

Jest rzeczą prawdopodobną, że takie stawianie sprawy nie jest wynikiem mylnej analizy zdolności wychowawczej, lecz rezultatem liczenia się z faktami rzeczywistości. Doświadczenie przemawia widocznie za tym, iż przychyłność do młodego człowieka jest w oddziaływaniu wychowawczym momentem nieodzownym i że nie bardzo liczyć można na sam czysty „talent“, który byłby zdolnością przetwarzania drugich a nie był kierowany życzliwością do przetwarzanych jednostek. Nie tylko jednak o to idzie, iż zdolność przerabiania ludzi, nie kierowana względami sympatii, zdaje się nie dawać gwarancji pożytecznego wykorzystania tej zdolności. Sprawa przedstawia się zapewne tak, że jakkolwiek bezinteresowna (lecz nie rodzicielska) głębsza życzliwość czy też miłość do dzieci nie jest zjawiskiem bardzo częstym, to w każdym razie jest ona czymś bardziej powszechnym aniżeli zdolność do systematycznego urabiania ludzi. A ponieważ przy obecnym systemie wychowania publicznego potrzebni są liczni wychowawcy, przeto, szukając „odpowiednich“ kandydatów do tego zawodu, raczej można mieć nadzieję znalezienia wystarczającej liczby przynajmniej takich,

miłości nad innymi właściwościami wychowawcy a specjalnie nad jego zdolnością „estetyczną“ a więc tą, która kształtuje wychowanka. Kerschensteiner zdaje się jednak nie pozostawać całkowicie w zgodzie sam ze sobą, gdy na innym miejscu, zbierając ostatecznie zasadnicze rysy wychowawcze, stawia na pierwszym miejscu „czystą skłonność do kształtowania indywidualnego człowieka“ (str. 51).

u których liczyć można na sympatię do młodzieży.

Przy takim stawianiu sprawy nasuwa się wprowadzić od razu zarzut, że przychylność do młodzieży nie musi łączyć się ze zdolnością oddziaływania i że opierając się przy oszacowywaniu kandydatów do zawodów wychowawczych głównie na momencie skłonnościowym, postępowałibyśmy tak, jak ci, którzy kandydatów do zawodu aktorskiego wybieraliby na podstawie ich zamiłowania do sztuk teatralnych, nie pytając o zdolność do samej gry. Zarzut taki, jakkolwiek po części słuszny, zostaje osłabiony przez następującą okoliczność. Mówiliśmy poprzednio o tym, iż istnieją tendencje wychowawcze w samym dziecku, które dają znać w odpowiednim momencie o aktualnej wychowawczej potrzebie; w pewnych granicach wystarczy wobec tego po prostu być w otoczeniu dziecka i chętnie robić to, czego ono pragnie, ażeby mógł się dokonywać jego rozwój. We właściwym momencie rozwoju dziecko samo usiłuje siadać, a potem chodzić; wystarczy zatem tylko przyjść dziecku w tym wszystkim z pomocą. W wieku pytań dziecko samo stawia dorosłemu różnego rodzaju pytania, odpowiadające jego zainteresowaniom; wystarczy dać dziecku każdorazowo żadaną odpowiedź. Jest to ta zasadnicza różnica pomiędzy dzieckiem, które samo niejako wskazuje, co z nim trzeba robić, a instrumentem muzycznym, który jest martwy i muzykowi żadnych od siebie wskazówek udzielić nie potrafi, różnica decydująca o tym, iż w pewnych granicach talent jest mniej potrzebny przy obcowaniu z dzieckiem aniżeli przy obcowaniu z instrumen-

tem muzycznym. Tym właśnie tłumaczy się fakt, iż tyle dzieci wychowuje się jakoś w otoczeniu pozbawionym specjalnych talentów wychowawczych. Jeżeli jednak dziecko, wychowując się, samo niejako kieruje swoim wychowawcą wskazując mu, co należy czynić, to w każdym razie żądania dziecka są liczne a niejednokrotnie uciążliwe dla wychowawcy. Musi on więc mieć dobrą wolę, by tym ciągłym żądaniom się poddawać. Źródłem tej dobrej woli bywa właśnie przychylność dla dziecka, z czego wynika ponownie, iż w wychowaniu dziecka ma ona rolę decydującą. Istnieją wychowawcy nawet zawodowi, których cała zdarność wychowawcza sprowadza się jedynie do dużej sympatii dla dzieci, co ostatecznie jakoś wystarcza, by zawód swój znośnie, chociaż nie świetnie pełnili.

Analizując już dawniej psychiczną strukturę życzliwości (pojętej jako tendencja do robienia drugim „dobrze“), którą starsi mogą wykazywać wobec dzieci, widzieliśmy, iż opiera się ona często tam, gdzie jest silna, nie na właściwej sympatii (będącej pewnego rodzaju upodobaniem), lecz na litości, którą w dorosłym wywoływać może niemoc, zaniedbanie i krzywda dziecka. Wiedzieliśmy, iż źródła istotnej miłości, takiej, jaką miewają rodzice w stosunku do dzieci własnych, są u dorosłych w stosunku do dzieci obcych dość skąpe. Jakiego rodzaju są to źródła, o tym była już mowa poprzednio (zob. str. 315 i nast.). Jest rzeczą zrozumiałą, iż wielu pedagogom wydawać się one mogą zbyt słabą podniętą do żmudnej pracy wychowawczej i dlatego poszukują źródeł

innych jeszcze, bardziej obfitych¹⁾. Oczywiście sprawa miłości dojrzałych do młodych pozostaje zagadnieniem wciąż otwartym i wymagającym dalszych badań. Na razie jednak pozostajemy przy stwierdzeniu, iż stosunki wychowawcze zachodzące pomiędzy „dobrymi“ zawodowymi wychowawcami a wychowankami mają jako punkt wyjścia zazwyczaj przychylność, której miłością w ścisłym tego słowa znaczeniu nazwać nie można.

Ale oczywiście sama miłość, czy też tylko sympatia, chociaż jest podstawowym założeniem stosunku wychowawczego, nie może wyczerpywać go łam, gdzie wychowanie nie ma poprzestawać na ułatwianiu spontanicznego rozwoju dziecka, lecz chce być głębszym przetwarzaniem jego natury. Jakież teraz jest węzeł łączący przychylność (sympatię, miłość) z zabiegami wychowawczymi? I tę sprawę poruszaliśmy już poprzednio. Przychylność skłania do udzielania pomocy osobom lubianym, lecz pomoc ta ograniczać się może do czynności opiekuńczych i do chętnego spełniania żądań dziecięcych. Właściwy zabieg wychowawczy podejmie dopiero ta życzliwa dla dziecka osoba, która „rozumiejąc“ dziecko zorientuje się, iż taki zabieg może być czymś dla dziecka korzystnym.

Wysuwa się tu zatem moment „rozumienia“

¹⁾ Tak Mirski powołuje się na „sympatię witalną“, umiłowanie do wszystkiego co żywe, jako cechę charakteryzującą pewnych ludzi a dysponującą do pracy wychowawczej. Ale taka „witalna sympatia“ jest zbyt nieokreślonym pojęciem, by można powoływać się na nie jako na rzecz ustaloną. (Mirski o. c. str. 182).

dziecka jako warunek skutecznego zabiegu wychowawczego ze strony osoby życzliwej a zdolność do niego jako jeden z istotnych składników zdolności wychowawczej (czy też „talentu“ pedagogicznego).

Oczywiście sympatia do dziecka i rozumienie jego psychiki a w związku z tym także jego potrzeb mogą wpływać na siebie nawzajem umacniająco. Kto rozumie dziecko, łatwiej powziąć może do niego sympatię. A znowu sympatia skłania do tego, by starać się dziecko jak najlepiej zrozumieć.

Pewien niezbyt wysoki stopień przychylności do dziecka, połączony ze zrozumieniem jego potrzeb psychicznych, nie wystarcza jednak, by wytworzyć zdolność dostateczną dla tego rodzaju wychowawcy, który ma wychowywać dzieci w formie stałego i bliskiego z nimi obcowania. Są bowiem jednostki, posiadające pewną sympatię do dzieci oraz nawet duże zrozumienie ich potrzeb, które jednak nie mają ani chęci, ani zdolności do bliższego pedagogicznego obcowania z młodzieżą. Obcowanie pedagogiczne wymagałoby od nich w tych warunkach zbyt dużego wysiłku, na który trudno im się zdobyć, skoro życzliwość do dzieci nie jest wyjątkowo silna. Jednostki tego typu mogą być dobrymi teoretykami wychowania („teoretyczni wychowawcy“), mogą być nawet dobrymi kierownikami praktycznych wychowawców, sami jednak nimi być nie potrafią. Będą oni zbliżać się poniekąd do tego typu reżyserów, którzy wiedzą, jak trzeba grać i potrafią udzielać odpowiednich wskazówek aktorom, sami jednak dobrze zagrać nie potrafią.

Praktyczne wychowywanie wymaga, o ile ma

ono odbywać się w ramach bezpośredniego kontaktu wychowawcy z wychowankiem, ażeby wychowawca wychowankiem swoim „zajmował się”. Jest to punkt wspólny poniekąd dla wychowania i pielęgnowania. Nie może być dobrym praktycznym wychowawcą dziecka ten, kto nie potrafi „zajmować się” nim. Dla wyjaśnienia sprawy posłużymy się pewną analogią. Są ludzie, którzy nie tylko lubią kwiaty, lecz wiedzą ponadto, jakiej one wymagają hodowli, którym jednak nie przyszłoby do głowy „zajmować się” hodowaniem kwiatów. Kwiaty trzeba podlewać, kropić wodą, wystawiać na słońce, a oni nie mają do tego ochoty. Podobnie dźiać się może z sympatią do zwierząt. Taka sama sytuacja zachodzić może w odniesieniu do dzieci. Ażeby dzieci pielegnować a tak samo żeby je (bezpośrednio) wychowywać, na to, poza sympatią do dzieci, potrzebne jest pewne specjalne nastawienie na systematyczne zajmowanie się nimi. Idzie tu nie o abstrakcyjne rozmyślanie, lecz o obcowanie z konkretnymi przedmiotami. Wiele osób (a odnosi się to prawdopodobnie bardziej do mężczyzn, aniżeli do kobiet) dlatego bywa złymi wychowawcami, iż wprowadzie lubi dzieci i rozumie ich potrzeby, ma jednak zbyt abstrakcyjne, teoretyczne nastawienie. Do takich ludzi należał prawdopodobnie Rousseau¹⁾.

Jeżeli jednak zdolność i ochota do zajmowania się pewnymi konkretnymi przedmiotami (w przeciwieństwie do abstrakcyjnego myślenia o nich) jest

¹⁾ Przytaczają tu także przykład filozofa Kanta, który pisał rozprawy z zakresu pedagogiki, sam jednak o sobie twierdził, iż byłby bardzo lichym praktycznym wychowawcą.

cechą swoistą, właściwą tylko pewnej kategorii jednostek, to ma ona niewątpliwie różne odcienie i nie każdy z nich ma ten sam walor z punktu widzenia zdolności wychowawczej. Wychowawca ma bowiem zajmować się nie kwiatami i nie zwierzętami, lecz ludźmi. Nasuwa się tu zatem z kolei ta właściwość psychiczna, którą ma na myśli Kerschensteiner, twierdząc, iż nauczyciel-wychowawca należy do typu społecznego. Typ społeczny tym się właśnie charakteryzuje, iż sprawia mu satysfakcję obcowanie z ludźmi. Jednakowoż ogólna przynależność do typu społecznego nie wyczerpuje właściwości, o którą tu idzie. Typ społeczny ujawnia bowiem różne stopnie i formy tendencji do obcowania. Nie wystarczy tu obcowanie powierzchowne, przelotne, takie, które ciągle zmienia swój przedmiot, lecz stykanie się trwałe i bliskie, które nie słabnie, nawet przy braku wzajemności.

Przyłącza się do tego drugi jeszcze moment, na który zresztą Kerschensteiner również zwraca uwagę. Człowiek typu społecznego jest skłonny do obcowania z drugim człowiekiem, niekoniecznie jednak z dzieckiem. Sytuacja zdaje się przedstawiać tak, iż do ogólnej cechy, decydującej o przynależności danej jednostki do typu społecznego, musi przyłączyć się jeszcze jakaś cecha dodatkowa, determinująca tendencję do obcowania z tą specjalną kategorią ludzi, którą stanowią dzieci i młodzież¹⁾. Na czym polega

¹⁾ H. Rolle powiedział: „tylko ten, który potrafi bawić się z dziećmi, zdoła je także czegoś nauczyć”. (Cytuję według F. Schneidera). — Ci którzy mówią o „kontaktowości” jako właściwości wychowawcy, mają, zdaje się, głównie na myśli tę zdolność bezpośredniego obcowania.

ta dodatkowa cecha, nie wydaje się sprawą jeszcze całkiem jasną, zwłaszcza że gotowość do przyjaznego obcowania z dziećmi występuje niekiedy i u takich osób, które właściwie trudno zaliczyć do typu społecznego. Są jednostki, które trudno i niechętnie kontaktują się z dorosłymi, które jednak chętnie i z niewątpliwą umiejętnością potrafią obcować z dziećmi.

Gdybyśmy teraz szukali tych specjalnych czynników, które dysponują do obcowania z dziećmi, to nasuwa się po pierwsze pewna kongenialność pomiędzy dziećmi a niektórymi dorosłymi, pewien rodzaj powinowactwa duchowego, które, jak to widzieliśmy, bywa określane jako infantylizm wychowawców.

Otóż, jakkolwiek niewątpliwie takie swoiste podobieństwo psychiczne może dysponować do kontaktu z dziećmi i ułatwiać go, to wydaje się rzeczą prawdopodobną, iż tendencja do kontaktowania przyjaznego z dziećmi może wyrastać niekiedy z podłoża stanowiącego poniekąd kontrast do cechy teraz omawianej. „Czar dziecięctwa“ odczuwać mogą w wysokim stopniu tylko te natury, dla których dziecko jest światem całkowicie odmiennym. Czar ten przez kontrast do siebie samych odczuwają nie rzadko ci właśnie, których cechuje całkowita dojrzałość i stateczność psychiczna, biegunowo przeciwna niedojrzałości i ruchliwości dziecięcej. Człowiek w ten sposób dojrzały traktuje dziecko jako coś zupełnie od siebie odmiennego, ale właśnie przez to interesującego i pociągającego. Kontakt z dzieckiem na tym podłożu powstały będzie miał charakter nieco inny aniżeli obcowanie wynikłe z pokrewieństwa natur, może jednak być niemniej przyjaznym

i bliskim. Cechować go będzie „wspaniałomyślność” wobec dziecka, która niezawsze towarzyszy infantylizmowi.

Podczas gdy przy „infantylizmie” wychowawczym branie udziału w życiu dzieci przy kontaktowaniu z nimi jest ułatwione pewnym pokrewieństwem psychiki, to odmienność natur prowadzi ze sobą pewne utrudnienia. Trudno śmiać się i cieszyć razem z dziećmi komuś, komu nie wydaje się zupełnie śmiesznym i zabawnym to, co cieszy dzieci. Miejsce istotnego przeżywania może wtedy u wychowawcy zająć „gra”. Zachowuje się on wtedy tak, jak gdyby dziwił się i przerażał tak samo jak dzieci. Jest to oczywiście pewna zdolność swoista. Wychowawca, który ją posiada, wykorzystywać ją może już to celem samego tylko wzmożenia kontaktu z dziećmi, już to celem oddziaływania na nie w kierunku, który uzna za wychowawczo wskazany.

Wychowawcze obcowanie starszego z dzieckiem musi być inne, aniżeli obcowanie dziecka z dzieckiem. Musi ono być „cierpliwe” (w przeciwieństwie do łatwej drażliwości dziecka). Cierpliwość jest pewną swoistą właściwością temperamentalną, prawdopodobnie wrodzoną i w drobnym tylko stopniu dająca się wyrobić pod wpływem wychowania. Są osoby, które obcowanie z dziećmi łatwo irytuje i gniewa, które nużą się, gdy dzieci „dokuczają” im ciągle i zasypują różnymi pytaniami i żądaniem. Są przeciwne, osoby, które w podobnej sytuacji okazują „flegmatyczność”, „cierpliwość”. Niewątpliwie przychylność, czy też nawet miłość do dziecka, może owej cierpliwości pomagać, może nawet chwilami być jej namiastką, ale

jej całkowicie nie zastąpi. Bywają bowiem nawet matki mocno kochające swoje dzieci, mimo to jednak bardzo niecierpliwe w obcowaniu z nimi. Z drugiej strony taką cierpliwość spotykamy niekiedy u ludzi, którzy są wprawdzie przychylnie nastawieni do dzieci, jednak nie objawiają w stosunku do nich bardzo dużej miłości. Specjalnie w prowadzeniu tzw. „dzieci trudnych“, „upośledzonych“, „moralnie zaniedbanych“ ta właściwość wydaje się bardzo ważną.

W szeregu właściwości, które w tej chwili omawiamy, wymienić wypadnie jako pokrewną z nimi a częściowo niewątpliwie opierającą się na nich tzw. taktowność. Jest to zdolność, takiego sposobu obcowania z ludźmi, który nie prowadzi do konfliktów i do urażania osób objętych kontaktem. Zdolność ta opiera się — w dużej przynajmniej części — raczej na intuicji aniżeli na rozumowych zasadach. Pozostaje ona w pewnym związku z omawianą już przez nas poprzednio inteligencją społeczną; ta jednak objawia się już w „rozumieniu“, podczas gdy taktowność odnosi się przede wszystkim do swoistego sposobu reagowania (czynnego).

Związanym z taktownością jest niewątpliwie to, co niektórzy autorzy nazywają „takterem pedagogicznym“, uważając go nawet za główny składnik zdolności wychowawczej (praktycznej). Różnica leży jednak po pierwsze w tym, iż mówiąc o takcie pedagogicznym ma się na myśli przede wszystkim taktowność w postępowaniu z dzieckiem. Po drugie idzie tu nie tylko o ten sposób reagowania, który odpowiada psychice dziecka i nie sprawia mu przykrości, lecz ma się na myśli, w sposób mniej lub więcej

wyraźny, takie reagowanie, które dziecko jakoś urabia, które na jego psychikę wpływa w pewien „dodatni” sposób.

Wysuwa się tu zatem nowy moment, nie objęty każdym obcowaniem z dzieckiem i takim nawet, które cechuje takt, jednak bez dodatku „pedagogiczny”. Olóż, jakkolwiek obcowanie wychowawcy z dzieckiem jest istotnym warunkiem wychowania, nie jest ono celem samo w sobie. Wychowawca ma obcować z dzieckiem w ten sposób, ażeby obcowanie to wpływało na nie w pewnym określonym kierunku. Polega to w pierwszej linii na tym, iż zajmuje on w obcowaniu z dzieckiem pewną stałą „postawę”, chociażby nawet nie zdawał sobie z tego jasno sprawy. Jest on wrażliwy na różne formy postępowania dziecka, które odczuwa, względnie „ocenia”, częściowo jako „dobre” a częściowo jako „złe”. Nie dość jednak jest nie być obojętnym przy kontakcie wychowawczym na różnicę dobra i zła. Trzeba odczuwać potrzebę a zarazem mieć zdolność „wpajania” na tej czy innej drodze w psychikę wychowanka norm, które odpowiadają temu dobru i złu. Niektórzy autorzy nazywają tę właściwość „postawą pedagogiczną”, podkreślając jej ważność dla wychowawcy. Są mianowicie ludzie, którzy mają wprawdzie subtelne wyczucie dobra lub zła, którzy jednak nie odczuwają potrzeby, czy też nie mają odwagi podsuwania tych rozróżnień drugim. Inaczej dzieje się z „urodzonym” wychowawcą. Czuje on pewien przymus ingerowania w tych wypadkach, gdzie jego zdaniem ktoś, zwłaszcza człowiek młody, postępuje źle. Odczuwa wtedy potrzebę „zwrócić

uwagę“, „ostrzec“, „upomnieć“ a ewentualnie „zga-
nić“. Skłonność idąca w tym kierunku łatwo prze-
radza się w „mentorstwo“.

Skłonność do mentorstwa jest właściwością dość
połoczną a nie pozostającą w ścisłej korelacji z wła-
ściwościami wychowawcy omówionymi poprzednio.
Nie pozostaje ona przede wszystkim w ciaśniejszym
związku ze zdolnością rozumienia dzieci. Udzielać
admonicji młodym skłonni są bardzo często ci, którzy
młodzieży dobrze nie rozumieją i nie potrafią z nią
należycie obcować. Może tu zachodzić w pewnym
sensie nawet antagonizm. Ktoś, kto lubi obcować
z dziećmi i wnika w ich psychikę, nie tak łatwo
zdobywa się na ujemną ocenę ich postępowania, na
upomnienia i nagany. Niemniej jednak całkowita to-
lerancja wobec wszelkich poczynań młodych byłaby
wychowawczo szkodliwą. Postawa oceniająca i po-
stulująca jest czymś niezbędnym u wychowawcy.

Jeżeli teraz idzie o skłonienie młodzieży do akcep-
towania postulatów, które wysuwa wychowawca, to
są tu różne możliwości. Istnieje dość powszechne
i zdaje się słuszne mniemanie, iż wychowawca po-
winien posiadać zdolność stanowczego zażądania
pewnych rzeczy od swoich wychowanków, przynaj-
mniej w niektórych sytuacjach. Jest to ten czynnik,
który umożliwia utrzymywanie młodzieży — nawet
w sytuacjach trudnych — w karności. Trzeba
stwierdzić w każdym razie, iż u różnych autorów
potrzeba tego czynnika niejednakowo silnie bywa pod-
kreślana i że łatwo wystąpić on może w nadmiarze.
Jest on pokrewny tej właściwości, na podstawie któ-
rej kierownicy instytucji umieją utrzymać swoich

pracowników w stanie trwałego wysiłku i którą wobec tego wymieniają często amerykańskie psychogramy kierowników jako ważną zaletę. Nosi ona tam nazwę „forcefulness“. Pewne amerykańskie psychogramy żądają tej właściwości także od nauczyciela. Powyższa forma kierowania młodzieżą odpowiada raczej władcemu typowi wychowawcy. Kierowanie młodzieżą, tym samym skłonienie jej do „właściwego“ postępowania, może być jednak dokonywane w ten sposób, iż forma kategorycznych żądań i zleceń znajduje zastosowanie raczej tylko wyjątkowe. Nakaz czy zakaz może zastąpić perswazja względnie sugestia. Natrafiamy tu na pokrewieństwa zachodzące między wychowawcami a przywódcami. Różnice typów przywódców znajdują odpowiedniki w różnych typach uzdolnień wychowawczych. Im większą zdolność perswadowania posiada wychowawca, tym mniej będzie musiał uciekać się do nakazów i zleceń. Zbytnią pochopność do przewodzenia nie wydaje się jednak cechą pożądaną u wychowawcy. Przywódca ma bowiem skłonność do ciągłego narzucania w tej czy innej formie swoim zwolennikom woli własnej, podczas gdy zadaniem wychowawcy jest respektowanie indywidualności wychowanków. Kierownictwo, któremu ich poddaje, może mieć wobec tego tylko pewne granice. Przywódcy sprawia satysfakcję samo kierowanie, podczas gdy wychowawca powinien widzieć w nim tylko pewien środek.

Zdolność do „rozgrzewania“, do wywoływania entuzjazmu, zapału, zbliża się poniekąd do właściwości ostatnio wymienionych, nie jest jednak z nimi

identyczna. Pokrywa się ona mniej więcej z tym, co Winkler-Hermaden określa jako nastawienie „apostolskie” i wymaga przede wszystkim, ażeby wychowawca sam był naturą entuzjastyczną. Jego entuzjazm „zaraża” wtedy obcujących z nim młodych.

Pozostaje do omówienia jedna jeszcze ważna właściwość wychowawców. Omawiając poprzednio różne właściwości składające się na zdolność wychowawczą, wyróżniliśmy wśród nich takie, które ułatwiają samo obcowanie wychowawcy z wychowankiem, a z drugiej strony poruszyliśmy niektóre takie cechy, z których płynie dążenie do zmiany postępowania dziecka. Tyczy się to np. „mentorskiej” postawy. Punktem wyjścia ingerencji bywa jednak często raczej przekonanie o wysokiej wartości zasad, które dziecko ewentualnie „przekracza” i których respektowania od niego się wymaga, aniżeli myśl o dziecku samym i jego przyszłości. Ochota trwałego urobienia dziecka według pewnego określonego wzoru może być mentorowi obca. Możliwy jest jednak i taki wypadek, iż ktoś, mając na myśli pewien idealny obraz, odczuwa potrzebę zbliżania dziecka przez odpowiednie oddziaływanie jak najbardziej do tego ideału. I tu znowu możliwe są dwa wypadki. Albo ideał ten pomyślany jest „absolutnie”, albo też wychowawca liczy się z indywidualnymi możliwościami, które dla różnych jednostek mogą być rozmaite¹⁾. W ostatnim wypadku działalność wychowawcza zbliża się do funkcji artystów-twórców, którzy z danego materiału, licząc się z jego naturą, usiłują uformować jakąś rzecz do-

¹⁾ Obu tym ewentualnościom odpowiadać będą dwa odmienne typy wychowawców. Por. Mirski o. c. str. 187 i nast.

skonala. Wiemy, iż właśnie tę ostatnią ewentualność a więc formowanie wychowanka zgodnie z jego immanentnymi możliwościami łączy Kerschensteiner z pojęciem miłości pedagogicznej, żądając jej od każdego wychowawcy. Że jednak z miłości względnie przychylności do dziecka taka zdolność przewidywania tkwiących w nim możliwości wcale nie wynika, o tym także była już mowa. Prawdopodobnie zdolność, którą teraz omawiamy i która najbardziej może zasługiwałaby na nazwę pedagogicznego talentu, jest dyspozycją występującą rzadko. Częściej dzieje się tak, iż dopiero dłuższe doświadczenie życiowe, poparte wiedzą o prawach psychicznego rozwoju młodzieży i różnicach indywidualnych, pozwala wychowawcy stawiać pewne hipotezy, dotyczące linii rozwoju poszczególnego dziecka oraz tkwiących w nim możliwości. Opierając się na takiej dość niepewnej prognozie, bo tylko na taką pozwala obecny stan prognostyki, wychowawca usiłuje dobrać i zastosować te środki, które na podstawie jego doświadczenia osobistego oraz jego fachowej wiedzy zdają się w danym wypadku być najwłaściwsze. Może być jednak i tak, iż u kogoś wiedzę i doświadczenie wyręcza w dużym stopniu swoista zdolność; zdolność taka, jak każda zdolność artystyczna w ogóle, opierać się będzie w przeważnej mierze na zadatkach wrodzonych i będzie operowała czynnikami irracjonalnymi. W skład jej wejdzie fantazja twórcza, pozwalająca tworzyć obrazy rzeczy jeszcze nie istniejących, przy czym wiara w możliwość ich realizacji opierać się będzie raczej na intuicji niż na rozumowaniu. Obraz powyższy zbliżałby się najbardziej do koncepcji

Kerschensteinera. Trzeba jednak pamiętać, że widerunek ten jest raczej wyrazem postulatów pisarzy pedagogicznych aniżeli wynikiem faktycznych, ścisłych obserwacji, czy też badań przeprowadzonych na wychowawcach konkretnych. Badania te muszą być dopiero dokonane. One też będą musiały ustalić, czy i jaka zachodzi zbieżność pomiędzy artystyczną zdolnością kształtowania psychiki dziecka zgodnie z tkwiącymi w niej możliwościami a uczuciami żywczliwymi dla niego. Albowiem z góry niczego tu przesądzać nie wolno.

Wśród właściwości, dysponujących do zajęć wychowawczych, stanowią odrębną poniekąd grupę skłonności i uzdolnienia dydaktyczne. Dysponują one specjalnie do nauczania. Wchodzi tu w grę sztuka „wyjaśniania“, „tłumaczenia“, „uprzystępniania“ rzeczy sprawiających uczącemu się trudność. Powstaje przy tym niejednokrotnie potrzeba rozłożenia procesu opanowania danej trudności na szereg etapów, szczebli, które uczeń przyswaja sobie kolejno. To swoiste jak gdyby „frakcjonowanie“, „rozdrabnianie“ trudności, wymaga często dużej pomysłowości nauczyciela i mieć może wobec tego charakter twórczy.

Zauważa się słusznie, iż zdolności dydaktyczne nie zbiegają się zawsze z uzdolnieniami wychowawczymi w ciśniejszym ujęciu. Różnica ta dotyczy także zamiłowań. Jest wiele osób, którym wykładanie, wyjaśnianie, tłumaczenie, sprawia dużą satysfakcję, którzy jednak niechętnie podejmują się pracy nad urabianiem charakteru i kształtowaniem sfery uczuciowej młodych ludzi.

Zbierając teraz to, co mówiliśmy o składnikach zdatności do wychowywania intencjonalnego, widzimy, iż grupują się one, przy całej różnorodności, około dwu „punktów ciężkości“. Jeden z nich to

„przychylność“ dla młodzieży, która może mieć różne stopnie i odcienie jako też różne źródła. Drugi to chęć i zdolność „obcowania wychowawczego“, „wpływania“ na młodych, oddziaływania na nich trwałego w myśl pewnych zasad. Podobnie jak czynnik pierwszy, tak i ten czynnik drugi może występować w odmianach i stopniach bardzo różnych.

Dalszych badań wymaga jeszcze sprawa wzajemnego stosunku poszczególnych cech grupujących się około obu „punktów ciężkości“ oraz wzajemnego stosunku obu tych „punktów“. Z poprzednich naszych rozważań zdaje się wynikać, iż korelacja poszczególnych cech zgrupowanych około tych dwu ośrodków nie jest duża a pomiędzy niektórymi spomiędzy nich jest ona może nawet ujemna.

Tym się zapewne tłumaczy, iż nie tak często spotyka się jednostki, których osobowość obejmowałaby większość z owych cech, składających się na wszechstronną zdolność wychowawczą. Pozwólmy sobie nazwać takiego wychowawcę, który posiadał by wszystkie pożądane właściwości w stopniu ponadprzeciętnym, wychowawcą „integralnym“. Otóż taki integralny wychowawca jest tylko postulatem, który w rzeczywistości nie realizuje się i nawet realizować się nie może. W praktyce spotykamy ludzi, u których występują w sposób wydatny tylko niektóre z owych cech w takim lub innym ugrupowaniu. Niektóre z nich znajdują u danej jednostki wyraźne oparcie o czynniki wrodzone, inne natomiast są dopiero produktem dostosowania się do wymagań praktyki pedagogicznej i w tym sensie mają charakter sztuczny. Toteż umiejętność pedagogiczna tak, jak ją spoty-

kamy zwykle u dojrzałych, „wyrobionych“ pedagogów, jest produktem złożonym, wchłaniającym w siebie pierwiastki różnego pochodzenia. Obserwacja potoczna oraz zeznania wychowawców oparte na retrospekcji przemawiają za tym, iż uformowanie się zdolności wychowawczej w pewien całokształt wystarczający do skutecznego wychowawczego obcowania z młodzieżą odbywa się zwolna a pełna jej krystalizacja dokonuje się zazwyczaj dopiero w dojrzałym wieku człowieka. Scałkowanie poszczególnych cech w „pedagogiczny talent“ przebiega nie zawsze spontanicznie, lecz bywa niejednokrotnie rezultatem pewnych pobudek zewnętrznych, które naciskając na daną jednostkę zniewalają ją poniekąd do tego, ażeby rozwinęła w sobie a następnie zespoliła i zharmonizowała te wszystkie tkwiące w niej zadatki, których wymagać będzie praca wychowawcza. Czasem wymaga ona pewnych zrzeczeń oraz przewyciężenia różnych wewnętrznych oporów. Punktem wyjścia takiego procesu bywa też niekiedy jakieś głębsze przeżycie, jakiś wstrząs psychiczny¹⁾, który wskazując danej jednostce pracę wychowawczą jako ważne zadanie życiowe, jako pewien obowiązek, domagający się nieodparcie całkowitego spełnienia, skłania ją do

¹⁾ W materiałach psychologicznych Zakładu Psychologii Wychowawczej U.J.P. znajduje się zeznanie jednej nauczycielki szkół specjalnych, która podaje, iż jeszcze podczas studiów uniwersyteckich nie odczuwała zapалу do pracy w nauczycielskim zawodzie a tym bardziej do pracy w szkołach specjalnych, gdy jednak razem z wycieczką zwiedzała pewnego razu zakład dla ociemniałych dzieci, doznała silnego wstrząsu na widok ich kalectwa i wtedy od razu postanowiła sobie, że będzie nauczycielką dzieci upośledzonych.

przelwarzania osobowości własnej według wzoru „idealnego wychowawcy“.

To późne stosunkowo formowanie się skłonności i uzdolnień wychowawczych nasuwa trudności przy selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego oraz przy ich kształceniu. Wiek, w którym zwykle rozpoczyna się fachowe kształcenie kandydatów na nauczycieli, wyprzedza moment faktycznego ujawnienia się zainteresowań sprawami wychowawczymi. Utrzymuje się na ogół, nieoparty jednak o systematyczne badania, pogląd, iż zainteresowania wychowawcze nie występują wyraźniej — przynajmniej u chłopców — przed około 18. wiekiem życia¹⁾.

Na zakończenie wrócimy jeszcze do pojęcia miłości pedagogicznej. Wyraziliśmy wątpliwość, czy miłość taka, ujęta według definicji Kerschensteinera, jest zjawiskiem częstym i czy można dopatrywać się w niej jakiejś pierwotnej właściwości, cechującej wszystkich tych, którzy w przyszłości będą mogli zostać dobrymi wychowawcami. Nie twierdzimy tym samym, jakoby o miłości pedagogicznej wychowawców w ogóle nie można było mówić. Poprzednie nasze rozważania zdają się jednak przemawiać za tym, iż miłość taka zjawiać się będzie niejednokrotnie dopiero jako fenomen wtórny, jak produkt syntezy wielu pierwiastków, które zwolna rozszerzają, umacniają i pogłębiają spontaniczną życzliwość wychowawcy dla młodych.

¹⁾ Podają, iż Bosco był wychowawcą właściwie już jako kilkoletni chłopiec, zbierając koło siebie inne dzieci, kierując nimi i ucząc je. Ale wypadki takie nie są często wymieniane.

W związku z tym wysuwają się pewne postulaty dotyczące kształcenia przyszłych nauczycieli - wychowawców. Kształcenie to musi być prowadzone w sposób pobudzający rozwój poszczególnych składników zdolności wychowawczej oraz ich integrację. Musi ono w tym celu nie ograniczać się do podawania samych teoretycznych wiadomości, lecz opierać się o odpowiednio zorganizowaną „praktykę“, która pozwalałaby przyszłemu wychowawcy nie tylko obserwować dziecko, lecz nawiązywać z nim bliższy kontakt, obcować z nim bezpośrednio, zżywać się z nim i ćwiczyć się w kierowaniu młodzieżą w różnych sytuacjach.

Zajmowaliśmy się dotychczas właściwościami nauczyciela - wychowawcy, który stara się wychowywać w sposób świadomy, a więc w pierwszej mierze wychowawcy zawodowego. Rzecz jasna, iż na ogół właściwości dysponujące do wychowania intencjonalnego, dysponują również do wywierania ubocznych wpływów wychowawczych. Ale nie zachodzi tu całkowita zbieżność. Z tego, co mówiliśmy poprzednio o stosunkach społecznych jako ramach kontaktu wychowawczego, wynika bowiem, iż wpływ wychowawczy na młodzież będą mieć ci wszyscy, którzy wchodzi z nią w kontakt, niezależnie od ich intencji wychowawczych. Tak np. duży wpływ na dziecko mają te osoby, które „lubiąc dzieci“ chętnie z nimi obcuja, chociaż nie starają się przy tym zupełnie o oddziaływanie wychowawcze. Z drugiej strony wpływ wychowawczy na młodzież mogą mieć i te osoby, którym nie tylko brak świadomej intencji wpływania na młodzież, lecz które ponadto nie pozostają z nią w bezpośrednim kontakcie. Wystarczy, żeby to były osobistości nieprzeciętne o silnych indywidualnościach, mogące „zaimponować“ młodzieży. Młodzież skłonna jest wtedy adorować je „na dystans“ i widzieć w nich ideał, który naśladuje.

Uzupełnienie bibliografii: Dawid J. Wł., O duszy nauczycielstwa. Warszawa 1927. — Kerschensteiner Georg, Dusza wychowawcy i zagadnienie kształce-

nia nauczycieli (tłumaczył Alfred Tom). Warszawa 1936. — Schneider Fryderyk, Erzieher und Lehrer. Paderborn 1928. — Döring W. O., Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. Leipzig 1925.

6. Wychowanie przez grupę.

a) Czynniki oddziaływania grupy na jednostkę.

Od tej formy heteroedukacji, gdzie wpływ wychowawczy wychodzi od czynnika poniekąd nieokreślonego, „anonimowego“, jakim jest środowisko społeczne, odróżnia się wyraźnie ten wypadek, w którym oddziaływanie wychowawcze ma swój punkt wyjścia w jednej osobie, specjalnie do tego powołanej a więc w fachowym wychowawcy. Istnieją jednak możliwości pośrednie. Jedna z nich realizuje się wtedy, gdy wpływ wychowawczy wychodzi od pewnej grupy społecznej o jednolitej i względnie zwartej strukturze, regulowanej w sposób celowy przez fachowego wychowawcę względnie przywódcę. Wpływ wychowawczy, z którym spotykamy się w tym wypadku, posiada z jednej strony pewne pokrewieństwa z wpływem naturalnego środowiska społecznego; grupa bowiem, z którą dana jednostka stale obcuje, jest dla niej pewnego rodzaju środowiskiem, chociaż środowiskiem specjalnym. Z drugiej strony wobec regulującego wpływu wychowawcy na grupę wypadek ten ma pewne punkty wspólne z oddziaływaniem indywidualnego wychowawcy na wychowanka. Takim właśnie wypadkiem wychowania przez grupę mamy się teraz zająć.

Ponieważ rodzaj oddziaływania wychowawczego grupy na jednostkę zależy od jej struktury, przeto musimy najpierw zatrzymać się na chwilę nad jej możliwymi rodzajami. Socjologowie i psychologowie wyróżniają różne formy zrzeszeń ludzkich, tworzących szereg hierarchiczny w zależności od stopnia ich organizacji. Trzeba jednak zaznaczyć, iż szeregi te niejednakowo są układane przez różnych autorów.

Niską formę zrzeszenia posiada tłum, masa, mająca charakter agregatu przygodnego i chwilowego. Z tej racji nie zasługuje ona jeszcze na nazwę grupy w ściślejszym tego słowa znaczeniu. Grupa charakteryzuje się większą spoistością, aniżeli ją posiada tłum. Dokładniejsze określenie grupy a mianowicie uchwycenie tej więzi minimalnej, która grupę sławia ponad tłum, natrafia na trudności i prowadzi w rezultacie do różnych poglądów. W każdym razie podkreśla się, iż więź, łącząca grupę musi w przeciwieństwie do tłumu być względnie trwałą. Od strony subiektywnej więź ta ujawnia się jako występujące u wszystkich członków grupy poczucie łączności, a więc pewna świadomość przynależności grupowej (Verbundenheitsgefühl, Wirbewusstsein). Na zewnątrz jest ona widoczna przez objawy solidarności grupowej. Solidarność prowadzi do swoistych form zachowania się członków w pewnych sytuacjach i z tego punktu widzenia może być uważana za obiektywne kryterium utworzenia się grupy. Wysoki stopień zwartości grupy podnosi ją do stopnia „wspólnoty“ (Gemeinschaft), której najlepszym przykładem jest rodzina. Pojęcie wspólnoty opracował szczegółowo i nadał mu pewnego rozgłosu w ramach

współczesnej socjologii Ferdynand Tönnies¹⁾. Przeciwwstawia on wspólnotę „stowarzyszeniu“ (Gesellschaft). Członkowie wspólnoty tworzą jak gdyby jeden organizm; jej struktura opiera się na zasadzie bezinteresownej miłości i życzliwości, podczas gdy podstawą stowarzyszeń jest raczej wzajemna wymiana usług.

Jako istotny fundament życia grupowego uważają niektórzy wytworzenie się tzw. duszy zbiorowej²⁾. Pojęcie to spotyka się ze słuszną krytyką wtedy, gdy ktoś pojmuje duszę zbiorową jako utwór samoistny poza psychiką jednostek tworzących grupę. Natomiast dopuszczalne jest posługiwanie się tym terminem, gdy chodzi o zaznaczenie faktu, iż poszczególne jednostki odczuwają, myślą i działają inaczej w sytuacjach grupowych i jako członkowie grupy, niż reagowałyby sami i związanego z tym faktu dalszego, że u poszczególnych członków grupy rozwija się poczucie współprzynależności grupowej; znajduje ono wyraz w specjalnej formie wypowiedzi członków grupy, którzy w pewnych wypadkach mówią nie „ja zrobiłem“, „ja tak postanowiłem“, lecz „myśmy to zrobili“, „taka była nasza wola“.

W sensie zbliżonym do „duszy zbiorowej“ lecz nieco węższym mówi się o „duchu grupy“, przy

1) Ferdinand Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Berlin 1926.

2) Zagadnienia psychiki zbiorowej omawia między innymi obszernie William Mc Dougall w książce pt. *Psychologia grupy* (przekład J. Chałasińskiego), Lwów-Warszawa 1930.

czym ma się na myśli głównie postawy zajmowane przez całą grupę wobec różnych spraw i zagadnień¹⁾.

Szereg autorów niemieckich odróżnia dwa rodzaje ducha: ducha obiektywnego oraz subiektywnego²⁾. Zamiast terminu „duch obiektywny“ inni wolą posługiwać się słowem „etos“. Nazwą tą obejmuje się zwyczaje i obyczaje grupy, mające charakter niepisanych „praw“, obowiązujących wszystkich jej członków. Z terenu życia grupy szkolnej jej członków. Z terenu życia grupy szkolnej podpowiadania ze strony kolegów temu, który jest egzaminowany przez nauczyciela oraz obowiązek nie zdradzania w pewnych wypadkach władzom szkolnym winowajcy. Ważną cechą tego wytworu społecznego jest to, iż stoi on poniekąd ponad grupą; ma charakter czegoś, co nie pochodzi od jej poszczególnych członków, nie jest następstwem ich dobrowolnej umowy, lecz jest czymś obowiązującym bezapelacyjnie, bez względu na chęć lub niechęć poszczególnych członków.

Duchowi obiektywnemu bywa przeciwstawiany duch subiektywny, którym obejmuje się wspólne przeżycia grupowe, wspólne uczucia i nastroje, atmosferę panującą w grupie czy to trwałą, czy też tylko przejściową. Rzecz jasna, iż między objawami subiek-

¹⁾ Schröder H. w swojej „Soziologie der Volksschulklasse“ określa ducha zbiorowego jako „wspólność postaw duchowych“ (Gemeinsamkeit seelischer Haltungen) — str. 52.

²⁾ Pojęcia „ducha obiektywnego“ i „subiektywnego“ omówione są między innymi w rozprawach W. O. Döringa oraz A. Kruckenberga dotyczących psychologii klasy szkolnej, o których to rozprawach będzie mowa w dalszym rozdziale tej książki, dotyczącym struktury psychologicznej klasy szkolnej.

tywnego i obiektywnego ducha nie można poprowadzić ostrej granicy.

Przejdźmy teraz do sposobów oddziaływania grupy czy też wspólnoty na jednostkę.

Czynne tu będą w pewnych granicach te same czynniki, z których działaniem spotkaliśmy się przy omawianiu wpływu środowiska społecznego. Wynika to stąd, iż grupa na skutek właściwości poprzednio opisanych posiada w swoim działaniu charakter „środowiskowy“. Działa więc i tu naśladownictwo, które, według Tarde'a jest głównym czynnikiem wzajemnego oddziaływania na siebie członków społeczeństwa, a do którego obcowanie z członkami grupy daje częstą sposobność; działa wysuwany przez Claparède'a konformizm a więc właściwa jednostkom tendencja zbliżenia formy własnego zachowania się do form obowiązujących w grupie. Działa dalej „facylitacja“, „ułatwienie społeczne“ w sensie F. H. Allporta, które polega na podtrzymywaniu i potęgowaniu czynności danej jednostki wtedy, gdy jest ona świadkiem wykonywania tej samej czynności przez drugih. „Duch subiektywny“ grupy stwarza pewną „atmosferę“, w której każda jednostka bywa „zanurzona“ i która „nastawia“ ją w określonym kierunku sugerując pewne myśli i uczucia. Wchodzą tu zatem w grę nie tylko wpływy wynikające z obcowania z poszczególnymi członkami grupy, ale te, których źródłem jest grupa jako całość. Im większa zawartość grupy oraz im bardziej intensywne jej życie zbiorowe, tym silniejsze będą te wpływy.

Oddziaływanie grupy nie ma przy tym jedynie charakteru ułatwiającego i sugerującego. Grupa do-

brze zorganizowana potrafi wywrzeć przymus, od którego jednostka uchylić się nie może. Imperatywny charakter posiadają zresztą „prawa“ związane z „duchem obiektywnym“ grupy; on dyktuje obowiązki, którym członkowie grupy muszą się poddać. Podtrzymywanie nakazów ducha obiektywnego przez grupę w stosunku do jednostek buntujących się przeciwko nim, stanowi sankcję gwarantującą podporządkowanie się jednostki etosowi grupy.

Z tego, co było powiedziane powyżej, wynika, iż działanie grupy ma przede wszystkim charakter asymilacyjny, upodabniający jednostkę do innych jej członków. Jednakowoż życie w grupie zawiera także pewne czynniki różnicujące. Jednym z nich jest polaryzowanie się grupy na przywódców i ich zwolenników. Jedynie życie zbiorowe daje sposobność i podniecie do przeciwstawienia się i wyrobienia tych dwu typów.

- Drugim czynnikiem różnicującym jest emulacja, współzawodnictwo. Chęć zdobycia uznania grupy skłania do tego, żeby się czymś od innych wyróżniać, żeby pod pewnym względem przewyższać drugich.

Wpływ grupy na jednostkę poddano częściowo badaniom eksperymentalnym. Dotychczasowo szły one w kilku kierunkach. Jeden z nich dotyczy podniecającego, względnie hamującego wpływu obecności członków grupy na jednostkę podczas wykonywania przez nią pewnej określonej czynności. Badanie odbywa się w ten sposób, iż danej jednostce każe się wykonywać jakąś czynność raz w pojedynkę a raz wobec członków grupy. A więc na przykład ktoś ścisną dynamometr raz sam w obec-

ności jedynie eksperymentatora, a drugi raz wobec grupy, która ma się dowiedzieć ewentualnie o wysokości wyczynu. Wpływ grupy może być przy takim eksperymencie wzmocniony w ten jeszcze sposób, iż taką samą czynność wykonuje wobec grupy jeszcze jednostka inna, przy czym zapowiada się, że wyniki będą ze sobą porównane.

Druga odmiana tego typu eksperymentu będzie polegać na tym, iż osoba badana wykonuje daną próbę, na przykład test Bourdona (wykreślanie pewnych liter w tekście), raz sama a raz w grupie, której członkowie równocześnie rozwiązują ten sam test.

Badania tego typu zapoczątkował August Mayer¹⁾ a kontynuowali je później E. Meumann, Walter Moede²⁾ i inni. Zwłaszcza badania Moedego zyskały sobie dość szeroki rozgłos. Analogiczne badania prowadzone w Ameryce zestawiają G. Murphy i L. B. Murphy w obszernej pracy poświęconej eksperymentalnej psychologii społecznej³⁾. W Polsce badania takie prowadzili L. J. Bykowski⁴⁾ oraz B. Nawroczyński⁵⁾.

¹⁾ August Mayer, Über Einzel- und Gesamtleistung des Schulkindes. Leipzig 1904.

²⁾ Walter Moede, Experimentelle Massenpsychologie. Leipzig 1920.

³⁾ G. Murphy and L. B. Murphy, Experimental Social Psychology. New York 1931.

⁴⁾ Ludwik Jaxa Bykowski, Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa. Warszawa 1923.

⁵⁾ Bogdan Nawroczyński, Uczeń i klasa. Lwów-Warszawa 1931 (wyd. II).

Z badań tych wynika, iż na ogół praca wykonywana w obecności grupy, względnie równocześnie z innymi członkami grupy, daje rezultaty lepsze, aniżeli taka sama praca wykonywana w pojedynkę. Zachodzi tylko kwestia, w jakim stopniu rozkłada się polepszenie wyczynu na poszczególne jednostki grupy. Z wymienionych badań wynikałoby, iż polepszenie to nie jest równomierne. Najbardziej podnosi się stosunkowo wyczyn tych, którzy pracując w odosobnieniu dawali rezultaty najgorsze. Najlepsi zyskują najmniej w pracy grupowej, a według badań Moedego nawet nieco obniżają swoje rezultaty. Zdaje się tu wchodzić w grę także czynnik rodzaju pracy. Im mniej ma ona charakter mechaniczny, im bardziej wymaga myślowego wysiłku, tym mniejsze wydają się szanse zwiększenia jej wydajności przez wykonywanie jej na tle grupy.

Drugi kierunek badań dotyczy wpływu grupy na przekonania jednostki. Za przykład mogą posłużyć badania pani Clark¹⁾, która wobec grupy studentów odkorkowywała buteleczkę zawierającą czystą wodę, upewniając jednak, iż jest to buteleczka perfumy i kazała dawać sobie znać, kiedy któraś z obecnych osób poczuje już rozchodzący się po sali zapach. Otrzymała wtedy dużą ilość odpowiedzi pozytywnych, jakkolwiek te same osoby badane w pojedynkę nie ulegały sugestii. Okazuje się tu jak oddziaływanie grupy wzmacnia podatność na sugestię.

O tym samym fakcie świadczą badania Münster-

¹⁾ Porównaj G. Murphy, o. c. str. 509.

berga, który najprzód kazał osobom badanym rozstrzygać w pojedynkę (bez liczenia), na której połówce okazanej karty jest większa ilość punktów, przy czym wszystkie osoby dawały wyraz swojej opinii przez podniesienie ręki na oczach grupy a wreszcie eksperymentator pozwalał badanym wypowiedzieć się w tej samej sprawie jeszcze raz (bez ponownego oglądania karty). Okazało się, iż przy tej powtórnej ocenie wiele osób zmieniło opinię w kierunku sądu większości.

Przeprowadzono też bardzo wiele badań nad wpływem dyskusji grupowej na formowanie się poglądów poszczególnych jednostek. Zasada eksperymentu polega na tym, iż każda z osób badanych wypowiada najprzód w danej sprawie opinię własną bez porozumiewania się z innymi członkami grupy. Następuje potem dyskusja całej grupy nad tą sprawą, po czym każdy z uczestników ma prawo, o ile uważa to za stosowne, zmodyfikować swój poprzedni pogląd i podać go eksperymentatorowi w tej nowej formie. Obszerne badania tego typu prowadzili Bechterew, Lange i inni¹⁾. Tak np. w badaniach obu wymienionych powyżej autorów pokazywano uczestnikom eksperymentu pomiędzy innymi dwa obrazki, z których jeden przedstawiał chłopca kradnącego jabłko, a drugi wymierzenie mu kary cielesnej przez ogrodnika. Osoby badane wypowiadały opinię na temat treści obrazka najprzód w pojedynkę, potem odbywała się dyskusja w grupie, a wreszcie każda z osób wydawała opinię po raz wtóry. Okazało się, iż na

¹⁾ Porównaj Murphy, o. c. str. 521 i nast.

przykład pogląd na słuszość wymierzonej kary uległ pod wpływem dyskusji u wielu osób wyraźnej zmianie. Ogólnie badania takie wykazały duży wpływ dyskusji zbiorowej na poglądy jej uczestników.

Chcielibyśmy teraz jeszcze wspomnieć o innego rodzaju badaniach, dotyczących grupy. Idzie tu już nie o wpływ grupy na jednostkę, lecz o porównanie wytworów pracy jednostkowej z wytworami pracy grupowej. A więc czy na przykład wspólna praca grupy nad jakimś zagadnieniem ma większe szanse znalezienia trafnego rozwiązania, aniżeli praca wszystkich jej członków z osobna. Obszerne badania tego typu prowadzili G. B. Watson, M. E. Shaw i inni¹⁾. Badania te wykazały na ogół wyższość produktu pracy zbiorowej nad izolowaną pracą jednostek. I tak w eksperymencie Shaw'a okazało się, iż przy rozwiązywaniu zadania, które dopuszczało większą ilość trafnych rozwiązań, grupa jako całość dała stosunkowo więcej rozwiązań trafnych, aniżeli ich dały wysiłki wszystkich osób pracujących osobno, zsumowane razem²⁾.

Jak łatwo zorientować się, badania powyższe nie odnoszą się wyłącznie do takich zrzeseń, które można by nazwać grupą w ściślejszym tego słowa znaczeniu. Zjawiska powyżej opisane można obserwować w zrzesczeniach nawet dość luźnych o charakterze przejściowym. Tym bardziej oczywiście pożyście

¹⁾ Murphy, o. c. str. 526 i nast.

²⁾ Przegląd badań tu należących daje B. Zawadzki w artykule: Ze współczesnej psychologii amerykańskiej. *Polsk. Arch. Psych.* VIII, 1935/6.

grup o większej spoistości wewnętrznej stwarza sytuacje, w których mogą się realizować fenomeny studiowane w powyższych próbach eksperymentalnych.

Badania eksperymentalne wykazują zatem w sposób ścisły istnienie wpływu grupy na jednostkę, potwierdzając wyniki potocznej obserwacji. Wpływ ten dotyczy zarówno sfery intelektualnej jak też emocjonalnej, trudniej jednak dostępnej eksperymentalnym badaniom. Ze wpływy te mają charakter nie tylko przejściowy, że zostawiają pewne trwałe ślady w psychice członków grupy, jest czymś, co wydaje się bardzo prawdopodobne, czymś, za czym przemawia potoczna obserwacja, co jednak czeka jeszcze na ścisłe dowody.

Jest rzeczą zrozumiałą, iż wpływ grupy dotyczyć będzie również sfery woli i czynu. Na tle pożycia grupowego tworzyć się mogą, zwłaszcza przy odpowiednim kierownictwie, różne formy współdziałania oraz współpracy zespołowej. Powstawać mogą na tej drodze różne nawyki społeczne, przyczyniając się w ten sposób do „uspołecznienia“ jednostki.

Oprócz współdziałania wykorzystywany bywa niekiedy jako czynnik potęgujący wpływy wychowawcze na tle grupy moment współzawodnictwa, rywalizacji. Poglądy wychowawców na wychowawcze znaczenie tego czynnika ulegały fluktuacji. Wychowawcy z Port-Royal, Bernardin de Saint-Pierre a później Rousseau i inni chcieli wykluczyć współzawodnictwo z repertuaru środków wychowawczych, stojąc na stanowisku, że wychowanek powinien nauczyć się wykonywać daną pracę nie wyłącznie ze względu

na ów cel, jakim jest uzyskanie pierwszeństwa przed drugimi, lecz dla bezpośrednich rezultatów samej pracy. Inni autorzy natomiast nie widzą tu żadnego niebezpieczeństwa i wprost polecają posługiwanie się tym czynnikiem jako bardzo skutecznym, byleby tylko w stopniu umiarkowanym (w Polsce m. inn. Bykowski).

Psychologię pedagogiczną sprawa ta może obchodzić jedynie z psychologicznego punktu widzenia. Psychologa będzie interesowało przede wszystkim pytanie, czy współzawodnictwo jest zjawiskiem spontanicznym w grupach młodocianych, czy też musi być dopiero prowokowane i czy stopień jego jest zależny od wieku, typu jednostek i od rasy. Dalej może obchodzić psychologię pytanie, czy czynnik współzawodnictwa jako motyw wysiłku może zharmonizować się z innymi motywami wychowawczo dodatkowymi, nie osłabiając ich i nie spychając na drugi plan.

Na powyższe pytania nie można w obecnej chwili dać niewątplivej odpowiedzi. Można tu raczej tylko wypowiadać pewne mniemania oparte na doświadczeniu wychowawców.

Należy tu wpierw przypomnieć, iż według niektórych psychologów tendencja do współzawodnictwa nie jest dyspozycją psychiczną pierwiastkową, lecz zjawiskiem wtórnym. Tak Bovet widzi we współzawodnictwie zboczenie instynktu walki. W każdym razie jest tendencja do współzawodnictwa środkiem, który pozwala regulować i poniekąd „uspołecznić” ten instynkt. Tendencja rywalizacyjna skłania bowiem do tego, by walczyć o to, o co inni wal-

czą i używać podobnych środków. Zależność współzawodnictwa od rasy (Bykowski), mimo istniejących w tym kierunku badań, nie wydaje się obecnie jeszcze udowodnioną w sposób przekonywujący. Niewątpliwą natomiast wydaje się zależność współzawodnictwa od wieku; skłonność do rywalizacji rośnie szybko z wiekiem, by potem przez czas dłuższy utrzymywać się na pewnym poziomie a później prawdopodobnie nieco zmniejszać się. Również zdaje się rzeczą niewątpliwą, iż zachodzą tu wyraźne różnice indywidualne. Od współzawodnictwa jednostkowego odróżnić trzeba współzawodnictwo grupowe. Przy pierwszym idzie o odznaczenie się jednostki, przy drugim zespołu jako całości, przy czym jednostka musi ewentualnie rzec się odznaczenia indywidualnego na jego korzyść. Chęć i zdolność do tego drugiego rodzaju współzawodnictwa zjawia się później, zaczynając od około 10 roku życia.

Pewne obserwacje zdają się nie podtrzymywać nadziei, jakoby czynność wykonywana z początku jedynie z chęci rywalizowania z drugimi, przemieniała się w trwały nawyk, utrzymujący się i wtedy, gdy motyw współzawodnictwa odpadnie. Sportowcy nie rzadko przerywają trening, skoro odpadnie perspektywa zdobywania względnie pobijania rekordów. Nie wydaje się natomiast rzeczą konieczną, ażeby chęć współzawodnictwa musiała zawsze paraliżować ochotę wykonywania danych czynności ze względu na nie same.

Niektórzy pedagogowie chcą usunąć ujemne skutki współzawodnictwa z drugimi, a chcą jednak ratować pierwiastek dynamiczny tkwiący w emulacji,

usiłują współzawodnicztwo z drugimi zastąpić współzawodniczeniem ze sobą samym w sensie ciągłego pobijania rekordów własnych. Dążenie do współzawodniczenia ze sobą samym jest jednak wytworem bardziej sztucznym, aniżeli współzawodniczenie z drugimi, a jego dynamiczny walor mniejszy.

b) Struktura wychowawcza grup dzieci i młodzieży.

Grupy dzieci względnie młodzieży będą się różniły swą strukturą od grup ludzi dorosłych. Bardzo wczesny wiek wyklucza zresztą możliwość stworzenia spójnej grupy w ogóle. Z tego to względu poznanie możliwości wychowawczego oddziaływania grupy na jej członków, na różnych poziomach wieku, wymaga uprzednio zbadania struktury psychicznej grup jednostek w tych właśnie latach. Ograniczymy się tu do przytoczenia krótkiego zestawienia wyników dotychczasowych badań na tym terenie tak, jak je podaje Piaget.

Omawiając wyniki ankiety przeprowadzonej przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie, Piaget na podstawie zebranego materiału, którego rezultaty zbiegają się, jego zdaniem, z wynikami jego własnych dawniejszych badań, dochodzi do wyróżnienia następujących szczebli rozwojowych w zakresie zdolności dzieci do zrzeszania się i współpracy. Przed 7—8 rokiem dzieci chętnie wchodzą w kontakt ze sobą, ale to nie zmienia ich indywidualnych nastawień; nie ma tu jeszcze mowy o grupie zorganizowa-

nej. Pozostaje to w związku z przewagą egocentryzmu intelektualnego nad uspołecznieniem myśli. Dzieci do tego czasu nie są jeszcze zdolne do prawdziwej dyskusji. Między 8—10 rokiem potrzeba grupowania się wzrasta, zjawiają się zawiązki współpracy, które jednak nie prowadzą jeszcze do organizowania się trwalszych zespołów. A dopiero zaczynając od 10—11 roku życia rozwija się zdolność do kompletnej współpracy. Piaget tłumaczy to faktem stwierdzonym w jego badaniach, iż w tych właśnie latach budzi się u dzieci, dająca się obserwować zwłaszcza w grze, potrzeba respektowania reguł; reguły przestają mieć charakter czegoś narzuconego z zewnątrz, heteronomicznego, a nabierają cech obowiązku autonomicznego¹⁾.

Trzeba jeszcze uwzględnić, iż dla pewnego wieku, w którym dzieci nie stać jeszcze na to, aby samoistnie wytworzyły spójną grupę, możliwe jest półsamoistne tworzenie jej przy pewnej pomocy z zewnątrz, a więc np. pod opieką starszego wychowawcy. Tyczy się to dzieci poniżej 10-go roku życia.

Zobaczmy teraz, jakie są swoiste warunki oddziaływania wychowawczego na swoich członków grup dziecięcych względnie młodzieży.

Im młodsza jest grupa dzieci, tym słabiej rozwija się w niej solidarność, wobec czego jednostce łatwiej jest tu wyłamać się z reguł obowiązujących grupę. Wpływ wychowawczy grupy na solidarność oparty będzie wobec tego także słabszy. Pod względem wy-

¹⁾ Le Travail par Equipes à l'Ecole. Publications du Bureau International d'Education. Genève 1935, str. 188 i nast.

chowawczym ma jednak owa mniejsza solidarność także pewną dobrą stronę, a mianowicie robi ona grupę bardziej dostępną wpływom postronnym, a więc na przykład wpływowi wychowawcy, kierującego grupą.

Pedagogiczne ważną jest następująca cecha charakteryzująca wzajemny stosunek członków grupy młodych (do lat około 10) w przeciwieństwie do starszych. Mianowicie dzieci w tym wieku reagują na postępowanie innych członków w sposób bezpośredni, nie usiłując hamować objawów reakcji. Uważają też za rzecz naturalną taki sposób reagowania ze strony swoich towarzyszy. W tych warunkach pewna wada społeczna, która nie zostałaby wytknięta w grupie starszych, staje się wśród młodszych łatwo przedmiotem jawnej krytyki czy nawet ośmieszenia. W ten sposób grupa dziecięca w tych wczesnych latach może stać się terenem usuwania a przynajmniej hamowania takich cech osobowości, które w grupie starszych zostają pomijane milczeniem.

Mimo tych różnic, grupy młodszych posiadają cały szereg cech takich samych, jak grupa dorosłych. I tu wytwarza się w odpowiednich warunkach „duch obiektywny“, formują się pewne nawyki społeczne, pewne wspólne nastroje i rodzą się wspólne akcje. Otóż reguły postępowania dyktowane „duchem obiektywnym“ mają tę wyższość nad regułami opartymi o nakaz nauczyciela, iż w mniejszym stopniu prowokują opozycję. Właśnie owa „bezosobowość“ etosu grupowego usuwa punkt zaczepienia protestów i sprzeciwów. Nie ma tu bowiem tego, kogo można by „winić“ o ustanowienie odnośnych reguł. Sytuacja

taka ułatwia zatem poddanie się ze strony dziecka różnym takim żądaniom, które na pewno wywoływałyby jego protest, gdyby pochodziły od jakiejś określonej osoby, zwłaszcza starszej.

Fakt opierania pewnych żądań o autorytet grupy ma swoje duże znaczenie także i w tych wypadkach, gdy w grę wchodzi niekoniecznie już etos, stojący niejako ponad grupą, lecz świadoma wola grupy całej. Łatwiej przeciwstawić się komuś jednemu, niż grupie; to, co pochodzi od całej grupy, posiada jakgdyby większy ciężar. Tu leży dalszy powód, dla którego jakaś reguła postępowania, przyjmująca formę żądania całej grupy, większe posiada szanse akceptowania przez dziecko, aniżeli ta sama reguła dyktowana wprost przez wychowawcę.

Wchodzi tu w grę jeszcze czynnik wieku członków grupy. Czynnik ten ważny jest zwłaszcza w odniesieniu do grup młodzieży w tych latach, w których budzi się u niej zwykle „bunt“ przeciwko starszym a więc w okresie przedpokwitania. Pewien przepis może tu łatwo natrafić na opozycję już z tego tylko powodu, iż dyktowany jest przez kogoś starszego. Żądania wysuwane przez „równych“ nie natrafiają na tę trudność.

Podatność na bodźce mogące wywołać wspólny nastrój, wspólne przeżycie, czy też wspólną akcję posiada grupa młodocianych, podobnie jak grupa dorosłych. Ze względu na różnice psychiki dojrziałych i młodocianych powyższe fenomeny względnie łatwiej rodzić się będą w grupie młodych, chociaż też łatwiej będą zanikały. Z tego względu grupa młodych staje się bardziej podatną na te wychowawcze

wpływy, które usiłują urabiać jej członków przez prowokowanie pewnych przeżyć zbiorowych. Grupa dorosłych jest bardziej bezwładna; natomiast grupę młodych łatwiej jest porwać, rozentuzjasmować i skłonić do pewnych decyzji.

Mówiąc o wpływie wychowawczym grupy na jednostkę, dotykaliśmy już sprawy urabiania intelektualnego i widzieliśmy, że i pod tym względem obcowanie w grupie może mieć wpływ kształcący na jej członków. Wspominaliśmy o eksperymentach, z których wynika, że produkt pracy umysłowej grupy bywa wyższy od sumy produktów poszczególnych jednostek. Jeżeli więc grupa jako całość pracuje wydawniej, a z rezultatu takiej pracy korzystają ostatecznie wszyscy jej członkowie, a przynajmniej ich większość, to stąd wynika, iż rezultat kształcenia zbiorowego będzie, przynajmniej w wielu wypadkach, korzystniejszy dla poszczególnych jednostek, aniżeli kształcenie się ich w pojedynkę. Piaget we wspomnianym już dawniej sprawozdaniu z ankiety Międzynarodowego Biura Wychowania, dotyczącej pracy uczniów w zespołach, wysuwa następujące momenty psychologiczne, które czynią pracę w zespole skutecznym środkiem umysłowego rozwoju uczniów. Przede wszystkim podkreśla Piaget, że skoro uczeń zajmuje wobec zdobywanej wiedzy nie pozycję biernego przyjmowania, lecz postawę aktywnego poszukiwania, to poszukiwanie takie nie może dokonywać się w całkowitej izolacji, lecz będzie dążyło do wymiany myśli i do współpracy. Drugi względ jest następujący. Logika, jak się wyraża Piaget, jest moralnością myślenia. Obejmuje ona reguły,

którym człowiek powinien się poddać w myśleniu. Dziecko z początku bawi się swoimi myślami i nie jest skłonne podporządkować je pewnym stałym zasadom i normom. Chodzi o to zatem, aby dziecko nabrało pewnej dyscypliny w myśleniu. Ołóż dyscyplina ta wyrabia się najlepiej we współpracy grupowej, która umożliwia wzajemną krytykę i kontrolę. Wreszcie podkreśla Piaget, że to, co nazywamy prawdą obiektywną, jest w gruncie rzeczy pewnym wytworem zbiorowym. Wskazuje na to fakt, że w różnych społeczeństwach uznawane są różne prawdy. Tzw. prawda tworzy się właśnie przez uzgodnienie myśli poszczepólnych indywiduów, należących do społeczeństwa. Skoro zatem poznanie obiektywne ma w gruncie rzeczy społeczny fundament, to jest rzeczą jasną, że także w umyśle dziecka wiedza wzrastać powinna na tle społecznego kontaktu¹⁾. Ten punkt widzenia podkreśla także Cousinet w cytowanej książce.

Wychowanie w grupie może być traktowane nie tylko jako środek urabiania jednostek pod względem takich cech, które mogłyby być kształcone także na drodze wyłącznego kontaktu nauczyciela z wychowankiem. Bywa ono słosowane jako środek kształcenia jednostek do życia zbiorowego. Skoro jednostka później, gdy dojrzeje, będzie musiała pracować w ramach pewnych grup społecznych, to wydaje się wychowawcom rzeczą wskazaną przygotowanie jednostek w wieku młodym do tej formy pracy. Wy-

¹⁾ op. cit. str. 182 i nast.

chowanie w grupie jest właśnie środkiem wiodącym w najnaturalniejszy sposób do powyższego celu przez formowanie odpowiednich postaw i nawyków. A więc wchodzi tu między innymi w grę nawyk przeprowadzania różnych czynności nie w pojedynkę, lecz zbiorowo; nawyk sondowania i respektowania opinii innych; nawyk liczenia się z potrzebami innych, gdy się zaspokajają potrzeby własne, oraz gotowość do ograniczania własnych dążeń na rzecz ogółu.

Wychowanie w grupie daje też okazję do rozwinięcia się zdolności do przewodzenia z jednej oraz gotowości do poddawania się kierownictwu z drugiej strony. W jakim wieku grupa młodzieży zdolna jest wyłonić ze siebie prawdziwych przywódców, jest jeszcze sprawą nie całkiem wyjaśnioną. Reininger znajduje typ dziecka „przodującego“ (führend) już wśród sześciolatków. Zaznacza jednak, iż w tych latach rzadko tylko wydarza się, ażeby dziecko wywierało stały wpływ na swoich towarzyszy równocześnie na różnych terenach. Raczej „przoduje“ ono w pewnym tylko zakresie, podczas gdy inni jego współtowarzysze przodują na innych terenach (jedno podczas nauki, inne na przerwach, jedno przy budowaniu, inne przy rysowaniu itd.)¹⁾. Bandy 10-latków posiadają natomiast już często kierowników o wszelkich atrybutach przywódcy nieraz bardzo despotycznego.

¹⁾ Reininger Karl, Das soziale Verhalten von Schulneulingen. Wjen 1929,

7. Wzajemny stosunek wychowawcy i grupy wychowanków.

a) Wychowawca w oczach grupy.

W poprzednim rozdziale mówiliśmy o stosunkach zachodzących między członkami grupy stworzonej dla wychowawczych celów. Grupa taka pozo- staje z reguły pod opieką wychowawcy, wywierają- cego pewien wpływ na jej organizację. Idzie teraz o to, jaka jest z psychologicznego punktu widzenia łączność obu członków stosunku wychowawczego, który w tych warunkach zachodzi, a więc wycho- wawcy z jednej, a grupy wychowawczej z drugiej strony.

Stosunek ten może być rozpatrywany oczywiście z dwu punktów widzenia. Raz od strony wychowan- ków a po drugie od strony wychowawcy. Zaczniemy od pierwszego.

Pierwsze pytanie, które się tu nasuwa, dotyczy ewentualnego uczestnictwa wychowawcy w grupie wychowanków. Czy i w jakim stopniu wychowawca może być uważany za członka grupy tj. czy za ta- kiego uznać go mogą jej młodociani członkowie. Zachodzi tu szereg trudności wynikających z omó- wionego już poprzednio swoistego antagonizmu, za- chodzącego pomiędzy starszymi i młodszymi. Grupa ma tendencję do rekrutowania swoich członków wśród rówieśników¹⁾. Dąży ona do tego, by utrzy-

¹⁾ Porównaj: Karl Fuxloch, *Das Soziologische im Spiel des Kindes*. Leipzig 1930.

mać charakter jednorodny. Wychowawca, im starszy wiekiem, tym mniej odpowiadać będzie tym warunkom. Częściowe zmniejszenie trudności polegać może na tym, iż grupa otrzymuje jako kierownika wychowawcę w wieku możliwie najmłodszym. Z tego punktu widzenia staje się zrozumiałą skuteczność organizacyj harcerskich, w których część obowiązków wychowawczych w odniesieniu do grupy bywa powierzana jednostkom wiekiem swoim nieznacznie przewyższającym wiek grupy. W tych warunkach kierownik-wychowawca, stojąc poniekąd ponad grupą, łatwiej może być uważany przez jej członków jako ktoś do niej przynależny. Tam zaś, gdzie różnica wieku jest nieco znaczniejsza, całkowite wcielenie wychowawcy w grupę z psychologicznego punktu widzenia nie jest możliwe bez reszty.

Gdyby zastanawiać się nad tym, jaką rolę, naturalną z punktu widzenia jej członków, mógłby pełnić w grupie wychowawca, to nasuwa się tu przede wszystkim rola przywódcy. Przywódca bywa bowiem spontanicznym produktem grupy z samych tylko rówieśników złożonej. Przyznając zatem wychowawcy rolę przywódcy, członkowie grupy przyznawaliby mu pewną właściwość, która z przynależnością do grupy nie pozostaje w sprzeczności. A równocześnie wychowawca jako ktoś starszy i bardziej doświadczony byłby niejako predestynowany do tej właśnie roli. Tym się to właśnie tłumaczy, że gdy szuka się psychologicznych podstaw obcowania wychowawcy z grupą, najczęściej doszukuje się ich w stosunku przewodnictwa („wodzostwa“).

Idzie tylko o to, iż ze względu na różnice wieku

i psychiki wychowawcy i członków grupy, przewodnictwo to będzie miało tendencję do dokonywania się raczej od zewnątrz grupy a nie od wewnątrz. Grupa jako całość będzie miała tendencję do pewnego zamykania się w sobie w stosunku do wychowawcy i traktowania go jako kogoś stojącego poza jego obreębem, nawet wtedy, gdy obdarza wychowawcę pełną życzliwością i skłonna jest poddawać się jego sugestiom. Zachodzą tu trudności analogiczne do tych, które poruszaliśmy dawniej, mówiąc o możliwości zachodzenia stosunku przyjaźni pomiędzy starszymi i młodszymi.

Zobaczmy jeszcze, jak formuje się obcowanie poszczególnych członków grupy z wychowawcą w sytuacjach grupowych. Będzie ono pod pewnymi względami różnić się od obcowania z wychowawcą sam na sam. Zachodzą tu przy tym duże różnice indywidualne. Są jednostki, które obecność innych członków ośmiela do obcowania z wychowawcą i do swobodnego wypowiadania własnej opinii, bywają przeciwnie jednostki takie, które na tle grupy tracą śmiałość swobodnego kontaktu. Istnieją jednostki, które doznają zahamowania w zwierzaniu się z pewnych trudności w obecności innych członków, są jednak także jednostki takie, którym obecność innych ułatwia zwierzenia. Kiedy dawniej kładło się większy nacisk na hamujący wpływ grupy, obecnie zwraca się coraz większą uwagę na możliwość działania przeciwnego. Korzystają z niej niektórzy psycholodzy i psychiatrzy amerykańscy, których doświadczenia zdają się przemawiać za tym, iż wiele osób jest bardziej skłonnych do omawiania trudności wła-

spych na tle grupy, niż na osobności i z tej racji wprowadzają np. tzw. grupową psychoterapię obok jednostkowej.

b) Grupa w oczach wychowawcy.

Rozpatrzmy teraz z kolei stosunek wychowawcy do grupy wychowanków z punktu widzenia wychowawcy.

Wyróżnić tu trzeba dwa wypadki, jakkolwiek trudno jest poprowadzić między nimi ostrą granicę. Stosunek wychowawcy do grupy jest albo stosunkiem do niej jako pewnej całości, albo stosunkiem do jej pojedynczych członków, jednakowoż na tle czy też w otoczeniu grupy.

Jeżeli uwagę skierujemy na pierwszą ewentualność, to nasunie się przede wszystkim pytanie, w jaki sposób grupa jest reprezentowana w umyśle wychowawcy jako pewna całość. Nie ma dotychczas systematycznych badań w tym kierunku. Można tylko odpowiedzieć ogólnikowo, iż reprezentacja psychiczna wahać się tu będzie pomiędzy wyobrażaniem sobie pewnej ilości jednostek (może najbardziej wpadających w oko) a pewnymi schematami myślowymi, zbliżonymi do tych, przy pomocy których ujmuje się zbiorowości takie, jak państwo, naród, ludzkość itp. Zachodzić tu będą niewątpliwie duże różnice indywidualne. Znajdą się wychowawcy, u których istnieć będzie wyraźna tendencja do jakiegoś syntetycznego ujmowania grupy oraz będą inni, u których przedstawienie grupy rozpada się raczej na wyobrażenia poszczególnych jej fragmentów.

Pomocą w syntetycznym ujmowaniu grupy mogą być pewne kolektywne jej wytwory, o których była mowa w rozdziale poprzednim. Tu będą należały „duch obiektywny“, zwyczaje, obyczaje i sposoby działania charakterystyczne dla danej zbiorowości. Im w większym stopniu dana grupa je posiada, tym łatwiej będzie ujmować ją całościowo przy ich pomocy. Z drugiej strony będzie tu wchodziła w grę zdolność obserwatora do dostrzegania tych wytworów. Im trudniej mu przychodzi widzieć je, tym trudniej oczywiście też mu będzie chwycić myślowo całość za ich pośrednictwem.

Zagadnienie myślowego ujmowania grupy prowadzi bezpośrednio do zagadnień uczuciowego ustosunkowania się do niej oraz tendencji do wpływania na nią, urabiania jej w pewien sposób.

A więc powstaje zagadnienie: czy i w jaki sposób można lubić ewentualnie kochać nie poszczególnych członków grupy, lecz całą grupę? Czy można dążyć świadomie do urabiania i przetwarzania raczej grupy całej, aniżeli jej poszczególnych członków? Albo, formułując to zagadnienie w terminach wychowawczych: czy można dążyć świadomie do wychowywania raczej grupy całej, aniżeli jej pojedynczych członków?

Istnieje pogląd, iż wychowanie jest stosunkiem łączącym wychowawcę z pewną określoną jednostką jako wychowankiem (Znaniński). Wychowanie byłoby na tym stanowisku w istocie rzeczy raczej wychowywaniem jednostek. Gdyby tak było istotnie, to ostatnie z postawionych poprzednio pytań musiałoby się spotkać z odpowiedzią negatywną. Ale sprawa wymaga jeszcze rozpatrzenia.

Zacznijmy od zagadnienia uczuciowego ustosunkowania się do grupy. I tu znowu, podobnie jak przy zagadnieniu wyobrażania jej sobie, stajemy przed sytuacją nierozświetloną jeszcze należycie przez psychologów. O trudnościach, na które natrafiamy wtedy, gdy usiłujemy zanalizować dokładniej pojęcie miłości skierowanej nie na jednostkę, lecz na pewien ogół, nie możemy tu obszerniej rozwodzić się. Niemniej jednak takie powiedzenia, jak miłość ojczyzny lub nienawiść do jakiegoś narodu względnie rasy, wskazują na pewne fakty, których rzeczywistość nie może ulegać wątpliwości. Trzeba tylko zgodzić się z tym, iż czynny tu jest mechanizm uczuciowy nieco inny, aniżeli przy uczuciach skierowanych na jednostki. Zachodzić i tu będą niewątpliwie pewne różnice indywidualne. Są ludzie, którzy potrafią mieć sympatię raczej tylko do jednostek. A są inni, których uczucia potrafią ogarnąć pewną gromadę. Można więc w tym drugim wypadku mówić o pewnym uzdolnieniu uczuciowym, które powinno by charakteryzować wychowawców, mających obcować nie z samymi jednostkami, lecz z grupami.

O ile przyjmiemy, że istnieje zdolność przedstawiania sobie grupy i uczuciowego ustosunkowania się do niej jako całości, to trudno przeczyć możliwości takiej postawy, która dąży do oddziaływania na nią jako całość. Ktoś może mieć intencję starania się w pierwszej linii nie o to, ażeby pewne określone indywidua należące do danej grupy zmieniły się w określonym kierunku, lecz by dokonały się pewne zmiany, dotyczące życia grupowego. I znowu wejda

tu w grę różne produkty życia grupowego wymienione poprzednio. Może więc ktoś dążyć do tego, ażeby w danej grupie wyrobiła się większa solidarność, by polepszyły się zwyczaje i obyczaje grupy itp.

Przy realizacji takiego ogólnego celu są znowu możliwe dwie drogi: jedna prowadzi przez oddziaływanie na jednostki a druga przez oddziaływanie na grupę. Tym dwóm możliwościom odpowiadają dwa odmienne nastawienia psychiczne. Są osoby, które obcując z grupą chętniej i łatwiej zwracają się od razu do wszystkich, podczas gdy inni, nawet gdy zwracają się pozornie do całej grupy, mają na myśli raczej poszczególne jednostki.

Różnice te zaznaczają się już chociażby w chęci i możliwości przemawiania „publicznego”. Są osoby, którym łatwo jest wejść w żywy kontakt z poszczególnymi jednostkami, którym jednak sprawia dużą trudność zwracanie się z pewnym apelem czy nawet prostym opowiadaniem do całej grupy. Są natomiast jednostki, którym przeciwnie odpowiada raczej zwracanie się do większej ilości osób równocześnie.

Omawiając stosunek wychowawcy do grupy młodocianych wychowanków od strony tych ostatnich, poruszyliśmy pytanie, w jakim stopniu grupa może wychowawcę traktować jak swego członka. Analogiczne pytanie można teraz wysunąć od strony wychowawcy. Idzie więc o to, czy potrafi on czuć się rzetelnie członkiem takiej grupy oraz w jakim stopniu i przy użyciu jakich środków realizacja takiej chęci byłaby możliwa. Są wychowawcy, którzy od razu ustosunkowują się negatywnie do możliwości

traktowania własnej osoby w pewnych granicach na równej płaszczyźnie z członkami powierzonej im grupy. Stanowisko takie może wynikać albo z nastawienia władczego zaakcentowanego ewentualnie specjalnie wobec młodszych, lub też z pewnych zasad pedagogicznych. Wychowawca może być przekonany, iż przeprowadzenie pewnego programu wychowawczego w stosunku do grupy nie da się pogodzić z rolą członka grupy. Może on sądzić, iż w stosunku wychowawcy do wychowanka niezbędny jest pewien dystans, który nie da się pogodzić z obcowaniem na stopie równości. Może mieć dalej, iż wychowanie grupy nie jest możliwe bez wydawania pewnych zleceń, którym grupa musi poddać się, czyli inaczej mówiąc, że wychowawca musi mieć wobec grupy wysoki autorytet, nie dający się pogodzić z obcowaniem z członkami grupy na stopie równości.

W pedagogice współczesnej istniała do niedawna raczej tendencja do sugerowania wychowawcy pozycji jak najmniej wynoszącej go ponad grupę, lecz prądy najświeższe, w niektórych przynajmniej krajach, już jej nie podtrzymują.

Racjonalność „liberalnego” stosunku w odniesieniu do grupy bywa motywowana częściowo względami psychologicznymi. Powtarza się tu te wszystkie argumenty, które bywają wysuwane jako względy przemawiające za autonomią w wychowaniu. To, co nie zostanie narzucone grupie przemocą, a tylko podane przez wychowawcę swobodnej dyskusji jej członków i aprobowanie następnie ich nieskrepowaną decyzją, ma większe szanse zostać akcepto-

wanym, aniżeli coś, co zostało wymuszone¹⁾. Stąd koncepcja samorządu grupy. Nasuwa się tu tylko kwestia, czy uda się wychowawcy przy słosowaniu pełnej swobody dyskusji i zajmowania w niej stanowisk przeprowadzić w życiu grupowym te zasady, które z pedagogicznego punktu widzenia uważa za konieczne i jak ma postąpić wtedy, jeżeli pewna część członków grupy lub nawet jej większość stanie w wyraźnej opozycji do jego intencji. Wychowawca liczy tu zazwyczaj na „dobry instynkt“ grupy, który każe jej zawsze wybrać ostatecznie pod wpływem dobrej rady to, co jest słuszne. Realne trudności mogą tu się zjawiać przynajmniej na początku, zwłaszcza przy obcowaniu wychowawcy z grupą młodzieży zdeprawowanej (przestępczej) oraz z grupą bardzo młodą. Swobodna dyskusja kierowana odpowiednio przez starszego doprowadzi bowiem z reguły jej członków do decyzji zgodnych z postulatami „zdrowego rozsądku“. Jest jednak do tego rzeczą niezbędną, aby istniał już w umysłach uczestników pewien fundament, o który dyskusja może się oprzeć, jako o najwyższą, ostateczną przesłankę. Gdzie przesłanek tych jeszcze brak albo gdzie one zostały podważone lub zniszczone przez złe wpływy, tam rezultat dyskusji nie musi wypaść w kierunku upragnionym przez wychowawcę.

Ostatecznie wydaje się, że gdy idzie o możliwości psychologiczne, a nie o idealne dezyderaty pedago-

¹⁾ Zagadnienie to rozwija szerzej J. Piaget w swojej książce *L'e Jugement moral chez l'enfant* (Paris 1932, rozdział o współdziałaniu str. 225 i następne).

giczne, wychowawca starszy, który ma kierować grupą młodych, nie może bez reszty czuć się członkiem takiej grupy na równej płaszczyźnie z innymi jej członkami. Jest to taką samą niemożliwością, jak akceptowanie całkowitej roli przez grupę. Jego pozycja musi być w pewnym sensie wyjątkowa. Idzie tylko o to, do czego ta wyjątkowość musi się sprowadzić, tak by z jednej strony nie zacierała się naturalna różnica pomiędzy wychowawcą jako człowiekiem dojrzałym a grupą niedojrzałych jeszcze wychowanków, a z drugiej strony, ażeby wyzyskać maksimum tego, co pod względem wychowawczym dać może bliskie obcowanie wychowawcy z grupą. Bardzo potrzebnym byłoby w tym względzie zbieranie doświadczeń pedagogów, którzy usiłują postulat zbliżenia do grupy wychowanków urzeczywistnić w stopniu jak najdalej idącym. Wskazaną byłaby jednak równocześnie bezstronna obserwacja zachodzących w tym wypadku stosunków pomiędzy wychowawcą i grupą ze strony psychologa.

c) Zagadnienie karności.

W związku z zagadnieniami omawianymi powyżej musimy dotknąć jeszcze sprawy tzw. karności¹⁾. Pojęcie to bywa używane w różnych znaczeniach. Rozróżniane bywa znaczenie obiektywne i subiek-

¹⁾ Z polskich autorów zagadnieniem karności w wychowaniu zajmowali się m. in. cytowani już autorzy: Józef Mirski, *Zagadnienie karności w wychowaniu*. Poznań 1931; Leopold Blaustein, *Przyczynki do psychologii i pedagogiki karności*. „Chowanna“ 1932.

tywne. W znaczeniu obiektywnym mówiąc o karności ma się zazwyczaj na myśli pewien stan faktyczny istniejący w danej grupie, a polegający na tym, iż zlecenia wydawane przez czynniki kierujące podlegają w jej ramach skrupulatnemu wykonaniu. Takie wykonanie zleceń może być albo rezultatem pewnego przymusu, który polega na przykład na groźbie stosowania kary w razie nieposłuszeństwa, albo też jest ono wynikiem pewnej dobrowolnej gotowości wewnętrznej do poddawania się zleceniom; w tym drugim wypadku można mówić o karności nie tylko wobec jakiejś poszczegółnej osoby, czy też wobec całej grupy, lecz nawet w stosunku do siebie samego (Mirski). W tym wypadku ostatnim karność będzie polegać na poddawaniu się dyrektywom, którymi dana osoba postanawia regulować swoje postępowanie, opierając się na pewnych postulatach w odniesieniu do osobowości własnej. Karność jest ślepa wtedy, gdy obowiązuje bez podania i rozumienia motywów rozkazu. Świadomą karność mamy wtedy, kiedy wymaga się podania motywów zlecenia, dostępnych zrozumieniu osoby, mającej je spełnić. Ślepa karność nie wyklucza dobrowolności, jakkolwiek oczywiście łatwiej ją można uzyskać w wypadku karności świadomej.

Zagadnienie karności wysuwa się zarówno przy kontakcie wychowawcy z grupą poddaną jego kierownictwu jak też z pojedynczymi jej członkami. Ponieważ ma to być karność włączona w ramy stosunku wychowawczego, mówi się w tym wypadku o karności wychowawczej. Z wychowawczego charakteru karności grupy wychowanków wobec wycho-

wawcy wyprowadza się żądanie, ażeby była ona w możliwie najszerszych granicach świadomą i dobrowolną¹⁾.

Jest rzeczą oczywistą, że istnienie karności chętelnej jest w dużym stopniu uwarunkowane pewnymi osobistymi właściwościami zlecającego. Dysponuje do gotowości akceptowania zleceń życzliwość do danej osoby, a jeszcze bardziej szacunek względnie cześć. Na stopniu uwielbiana karność łatwo staje się dobrowolnie ślepą, nie pytającą o motywy, co może stać się wychowawczo szkodliwe.

Specjalny wypadek przedstawia utrzymanie karności tłumy. Zadanie to jest osobiście trudne wtedy, gdy osoba usiłująca kierować tłumem jest dla niego obcą, a zamierza przeciwstawić się jego woli. Wychowawca taką zdolność okazać musi w pewnych wyjątkowych sytuacjach, które stawać się mogą częstsze chyba tylko w ramach źle zorganizowanego systemu szkolnego. Taki wypadek zachodzi np. wtedy, gdy nauczyciel wchodzi pierwszy raz do „rozhuksanej” klasy. Chwila popłochu wywołanego wśród młodzieży na przykład grożącym niebezpieczeństwem przedstawia inną sytuację tego samego rodzaju. Zdolność utrzymywania karności w takich sytuacjach uwarunkowana jest przede wszystkim tą właściwością, która bywa określana jako stanowczość. Tłumowi czy grupie narzuca się ona wtedy jako coś niezachwianego, coś, czego zwalczyć i zmienić nie można.

¹⁾ Gdy chodzi o grupę, karność jest związana z panującym w niej „duchem”; istnieć może specjalny „duch karności”.

8. Uwagi o indywidualnym kontakcie wychowawcy z wychowankiem.

Omawialiśmy poprzednio wzajemny stosunek grupy i wychowawcy. W ramach kontaktu wynikającego z tego stosunku, jest także w zasadzie miejsce na indywidualny kontakt wychowawcy i wychowanka. Rzecz jednak jasna, iż przy różnych formach powyższego stosunku zakres i rola jednostkowego kontaktu pomiędzy wychowawcą a wychowankiem mogą być różne. Nas obchodzi w tej chwili głównie ten wypadek, kiedy stosunek indywidualny wychowawcy i wychowanka zyskuje rolę — przejściowo lub trwale — dominującą. Skrajna ewentualność leżąca na tej linii realizuje się w tzw. wychowaniu jednostkowym (indywidualnym).

Wobec poprzednich naszych rozważań dotyczących struktury kontaktu wychowawczego w ogóle, nie będzie rzeczą nieodzowną wchodzić bliżej w analizę tego specjalnego wypadku. Podkreślimy tylko niektóre charakterystyczne jego cechy. Wysuwa się tu przede wszystkim konieczność bliższego sprecyzowania się jakościowej strony stosunku zachodzącego między wychowawcą a wychowankiem. Pozostaje to w związku z faktem, iż nauczyciel-wychowawca bardziej będzie tu zmuszony zwracać się do wychowanka „wprost” aniżeli to się dzieje przy traktowaniu go poniekąd nieosobowym w grupie. Bezpośredni kontakt psychologiczny będzie miał szanse zacieśniania się. Rozmowa i wzajemne zapytania mogą tu być częstsze. Istnieją większe szanse „wczuwania się” wychowawcy w ucznia i na odwrót. Wzajemny sto-

sunek wychowawcy i wychowanka dążyć będzie do tego, by nabrać jakichś określonych form, by się zbliżyć już to do stosunku przyjaźni, już to do poddania się autorytetowi z jednej a całkowitego górowania z drugiej strony.

Psychologię wychowawczą obchodzić będzie pytanie, które składniki takiego duchowego kontaktu pomiędzy wychowawcą a wychowankiem mieć będą specjalnie wychowawcze znaczenie jako punkt wyjścia trwałych zmian w psychice wychowanka. Bliskość kontaktu będzie tu niewątpliwie czynnikiem ważnym. I tu jednak wysunie się zagadnienie dystansu. Sztuka wychowawcza, jak o tym poprzednio była mowa, wymagać będzie od nauczyciela pewnego kierowania i ograniczenia kontaktu. Jeżeli z jednej strony niewątpliwie samo „naturalne“ obcowanie wychowawcy z wychowankiem przynieść może wychowankowi wiele trwałych korzyści, o ile osobowość wychowawcy jest w pewnym sensie „doskonalszą“ od osobowości wychowanka, to z drugiej strony wychowawca pewną część swoich reakcji będzie celowo modyfikować, deformować, by osiągnąć wychowawczy efekt. Mniej lub więcej świadomie będzie on ów kontakt czynić selektywnym, by nie „gorszyć“ i nie osłabiać „radości życia“ wychowanka; nie będzie on zwierzać się jemu z wszystkiego co wie, myśli i czuje i na odwrót też nie będzie żądać od wychowanka bezapelacyjnych zwierzeń. Nie będzie to zatem stosunek bezwzględnej wzajemności, tej, która jest ideałem przyjaźni, czy też miłości płciowej. Kiedy poprzednio mówiąc o możliwości zachodzenia stosunku przyjaźni między starszymi i młodszymi,

stwierdziliśmy, iż ze względu na różnicę psychiki stosunek ten łatwo ulegać będzie tendencji do zdeformowania, to przy stosunku wychowawczym łączącym starszego z młodszym dołączy się do tego jeszcze deformacja dalsza, „pedagogiczna“, dyktowana wychowawczymi względami¹⁾.

Po tych uwagach dotyczących struktury indywidualnego wychowawczego stosunku wskażemy teraz na pewne warunki psychologicznej natury, które mają tendencję do zamykania stosunku wychowawczego w jednostkowym kontakcie. Wchodzą tu w grę z jednej strony czynniki zawarte w psychice wychowanka a z drugiej czynniki tkwiące w indywidualnych właściwościach samego wychowawcy.

Ze strony wychowanka wchodzi tu przede wszystkim w pewnych granicach czynnik wieku. Dziecko małe nastawione jest na pewną wyłączność kontaktu, jak na to wskazuje stosunek dziecka do matki. Kompleks Edypa (względnie kompleks Elektry), o którym mówią psychoanalitycy, jest wyrazem takiego całkowitego i wyłącznego związania się osobowości dziecka z osobowością jednej istoty. Zazdrość zawarta w tym stosunku jest ponadto wyrazem tendencji, ażeby wszelkie czynności opiekuńcze a w związku z tym

¹⁾ Ze psychologiczna analiza kontaktu wychowawczego oprzeć się powinna o analizę kontaktu psychicznego w ogóle, podkreślił słusznie dr Auerbach Walter w odczycie o kontakcie psychicznym wygłoszonym w Tow. Filozof. w Warszawie; prelegent dał też od siebie zarys ogólnej teorii psychicznego kontaktu, który wymagałby pewnego uzupełnienia naszych rozważań. Trudno jednak było zrobić to wobec faktu, iż rękopis tej książki został przyjęty do druku przed odczytem dra Auerbacha.

także wychowawcze, wychodzące od wychowawcy (w tym wypadku matki) koncentrowały się tylko na jednym przedmiocie. To dążenie, ażeby całego niejako wychowawcę mieć na własność, zaznacza się także i w dalszych stadiach rozwoju tam, gdzie stosunek wychowawczy ma podkład adoracyjny, miłosny. U dzieci nieco starszych ewentualność ta występuje nadto w pewnych patologicznych wypadkach. Istnieje rodzaj dzieci „trudnych“, przekornych w stosunku do całego otoczenia, które jednak zdolne są do bardzo ścisłego „związania się“ i uzależnienia siebie od pewnej jednej, specjalnie upatrzonej starszej osoby (którą często nie jest żadne z rodziców). Dzieci takie poddają się kierownictwu owej osoby wybranej, żądają jednak w zamian, aby ona nimi tylko się zajmowała.

O ile teraz idzie o momenty zawarte w psychice wychowawcy a dysponujące do indywidualnego stosunku wychowawczego, to wchodzi tu w grę od strony negatywnej pewien „defekt“ a mianowicie brak zdolności kontaktowania z grupą (porównaj str. 446). Niezależnie jednak od istnienia lub nieistnienia tej zdolności, może wychowawcę cechować skłonność do nawiązywania kontaktów jednostkowych raczej aniżeli do obcowania z gromadą. Istnieją natury schizotypiczne, które nie lubią przebywać w towarzystwie wielu osób, skłonne są jednak niekiedy do nawiązania serdecznego stosunku z jedną czy z kilku „wybranymi“ osobami; tyczyć się to będzie także stosunku wychowawczego.

Czynnik sympatii osobistej, który sprzyja ekskluzywności stosunku wychowawczego od strony wy-

chowanka, będzie działać w tym samym kierunku także od strony wychowawcy. Wychowawca, który skłonny jest do bardzo żywego zainteresowania się poszczególnymi jednostkami, do odczuwania do nich daleko posuniętej sympatii czy nawet miłości, będzie też oczywiście skłonny swój wpływ wychowawczy skierować wyłącznie na te jednostki. Będzie też wtedy łatwo zazdrosny o swoje wpływy w stosunku do innych osób.

9. Uwagi o psychologii samowychowania.

Samowychowanie może być pojęte jako wypadek heteroedukacji; taki mianowicie, w którym wychowawca i wychowanek, podmiot i przedmiot wychowania schodzą się w jednej i tej samej osobie. Taki sposób ujęcia samowychowania jest zrozumiały zwłaszcza dla tych autorów, którzy w samowychowaniu widzą zjawisko wtórne, oparte o heteroedukację. Mianowicie zdaniem niektórych autorów samowychowanie jest naśladowaniem wychowania przez drugich i czerpie z niego dla siebie wzory. Człowiek może wychowywać sam siebie tylko w ten sposób, iż rozszczepia się niejako i dwoi, przeciwstawiając stanowi faktycznemu osobowości własnej jej obraz idealny, który miałby się z czasem urzeczywistnić.

Pojmowanie samowychowania, względnie samokształcenia jako świadomego zbliżania się do idealnego wzoru osobowości, znajdujemy u niektórych socjologów. Tak np. Znaniecki określa samokształcenie jako „rozwój osobowości, świadomie kierowany i kontrolowany przez samego rozwijającego

się osobnika według jakiegoś mniej lub więcej pełnego i jasnego ideału osobowości¹⁾). Władysław Okiński, modyfikując powyższą definicję, nadaje jej od siebie następujące brzmienie: „Proces samokształceniowy to tyle, co samodzielne poddanie auto-kontroli urabiania się osobnika w celu osiągnięcia jakiegoś mniej lub więcej uchwytneho i mniej lub więcej jasno określonego wzoru (resp. ideału) osobowości“²⁾).

Samokształcenie w ten sposób pojęte może oczywiście zacząć dokonywać się dopiero na pewnym względnie wysokim stopniu rozwoju psychicznego jednostki. Nie może ono mieć miejsca u małego dziecka. Jednakowoż temu ciasniejszemu pojęciu samokształcenia można przeciwstawić szersze pojęcie samowychowania, którego objawy znajdziemy już na niższych stopniach rozwoju życia psychicznego człowieka a nawet u zwierząt. Odwołamy się tu przede wszystkim do naszych dawniejszych wywodów. Skonstatowaliśmy tam istnienie w osobnikach młodych tendencji do ćwiczenia, udoskonalania różnych czynności i odpowiadającą tej tendencji zdolność do „samosterowania“ procesów uczenia się.

Tu należy dalej to, co mówiliśmy poprzednio o samonaśladownictwie (porównaj str. 142). Widzie-

¹⁾ Znaniecki, Education and Self-education. Amer. Journ. of Soc. 1930 (cytuję za Władysławem Okińskim).

²⁾ Władysław Okiński, Procesy samokształceniowe. Poznań 1935, str. 34 i 35. Samokształcenie nie jest tu w każdym razie ograniczone do samej intelektualnej sfery.

liśmy tam, iż tendencja do naśladowania samego siebie prowadzi do prób, które muszą być określone jako zjawiska uczenia się.

Wreszcie ci wszyscy autorzy, którzy pojmują zabawę dziecka jako ćwiczenie przygotowawcze, muszą widzieć w niej objaw tendencji samowychowawczych.

Rzecz jasna oczywiście, że samowychowanie świadome, stawiające przed sobą pewien ideał, który osobnik chce osiągnąć w przyszłości, staje się możliwe dopiero w miarę jak dojrzewa samowiedza i zdolność do samokrytyki jednostki. Samopoznanie to czyni decydujący krok naprzód w okresie dojrzewania, gdzie nosi nazwę „odkrycia jaźni“ (Spranger), rozwija się ono jednak w pewien sposób jeszcze przed okresem dojrzewania¹⁾. Toteż już w trzecim dziecięctwie dziecko stawia sobie niejednokrotnie pewnego rodzaju idealne wzory, usiłując do nich się zbliżyć.

Szersza podstawa do samokształcenia w sensie świadomego urabiania siebie według pewnego wzoru osobowości tworzy się w tym momencie dojrzewania, w którym dokonuje się u młodego człowieka wspomniany już „zwrot na wewnątrz“ przynoszący ze sobą tendencję do głębszego zastanawiania się nad sobą i do oceniania własnej wartości. „Dzienniczki“ dojrzewających pełne są refleksji dotyczących osoby własnej, przy czym nie brak narzekań na wady dostrzeżone w sobie samym. Budząca się równocześnie skłon-

¹⁾ Porównaj: Hans Lohbauer, Die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung im Kindesalter. Zeit. f. ang. Psych. t. 31, 1928.

ność do wszelkiego rodzaju uniesień, zachwyłów, adoracji dostarcza materiału, z którego młodzież wytworza sobie idealne wzory. Rozbieżność istniejąca pomiędzy obrazem osobowości własnej otrzymanej drogą samokrytyki a tymi idealnymi wzorami, staje się punktem wyjścia do pracy nad osobowością własną¹⁾.

Wywiad przeprowadzony z ramienia Zakładu Psychologii Wychowawczej U. J. P. przez psychologów szkolnych a także przez niektórych nauczycieli wśród uczniów i uczennic dwu najwyższych klas szkoły powszechnej oraz niższych klas gimnazjum, wykazał, iż w 14. względnie 15. roku życia bardzo duży procent młodzieży nie tylko już zastanawia się nad charakterem własnym, ale też dokonuje różnych prób, by „wzmocnić wolę własną“ i „ulepszyć“ charakter.

O ile pewne zadatki samokształcenia mogą być odnajdywane w każdym normalnym przebiegu okresu dojrzewania, o tyle rezultaty tego procesu bywają indywidualnie różne. Wchodzą przy tym w grę dwa czynniki. Pierwszy z nich ma charakter skłonnościowy. Mówiliśmy już poprzednio o tym, iż można odróżnić typ jednostek nastawionych raczej na he-

¹⁾ Bardziej szczegółowy opis zjawisk tu należących zawierają liczne monografie dotyczące okresu dojrzewania (Charlotta Bühler, Spranger, Tumlriz, Busemann i inni). W literaturze polskiej zjawiskiem samooceny w wieku młodzieńczym zajmuje się rozprawa L. Blausteina pt. O ocenie samego siebie w wieku młodzieńczym. Poznań 1931. Z literatury niemieckiej wymienimy specjalnie: Busemann A., Die Jugend im eigenen Urteil. Langensalza 1926.

teroedukację od jednostek o wyraźniejszych tendencjach samokształceniowych. Otóż skłonność autoedukacyjna jest pierwszym warunkiem wydatniejszego rozwoju czynności samokształceniowych. Czynnikiem drugim jest pewien stopień rozwoju tych dalszych dyspozycji psychicznych, które biorą udział w procesie samokształceniowym. Samokształcenie, zwłaszcza w dziedzinie charakteru, musi opierać się o poznanie osobowości własnej, co wymaga pewnego stopnia inteligencji. Z tej racji nie widzimy objawów samokształceniowych u osób umysłowo upośledzonych. Potrzebna jest dalej szczerłość w stosunku do siebie samego, której brak nie pozwala przyznać się sobie samemu do pewnych wad, następnie fantazja, która potrafi stworzyć jakiś ideał chociażby w zależności od widzialnych wzorów, a wreszcie wytrwałość w przedsięwzięciu i zdolność do samokontroli.

Rozejrzenie się w materiale faktycznym, między innymi we wspomnianych już zeznaniach o samokształceniu, zebranych przez Zakład, wykazuje, jakie mogą tu zachodzić różnice indywidualne i jak liczne powstają trudności i zahamowania przy realizacji samokształcenia. Stwierdzić przede wszystkim trzeba, iż dążenia samokształceniowe ujawniają dwie zasadnicze formy, które są prawdopodobnie dwoma stopniami rozwojowymi. Na stopniu niższym przeważa negatywna intencja usunięcia pewnych dostrzeżonych wad (np. lenistwa, niecierpliwości). Na stopniu wyższym spotykamy intencję pozytywną już nie samej naprawy, lecz wyrobienia w sobie pewnych właściwości nowych, a więc wzbogacenia osobowości. Otóż przy owym zwalczaniu wad, młodzież, jak wy-

plywa z jej zeznań, niejednokrotnie ulega zniechęceniu. Podaje o sobie, iż zrobiła kilka prób w danym kierunku, a kiedy te próby nie dały rezultatu, zrezygnowała z dalszych usiłowań. W innych znowu wypadkach ulega ona niewątpliwie złudzeniu co do skutków swoich usiłowań. Niektórzy mniemają, jakoby po bardzo krótkim okresie prób zdołali zmienić się całkowicie, co z natury rzeczy jest bardzo nieprawdopodobne.

Nie wiemy dotychczas, jak długo na ogół bywają kontynuowane spontaniczne próby samokształceniowe i jakie dają one rezultaty. I tu, jak przy heteroedukacji, trzeba przyjąć różne stopnie plastyczności. Być może, skłonność do samokształcenia budzi się i utrzymuje dłużej u tych właśnie, u których plastyczność samokształceniowa jest większa. Ale jest to tylko przypuszczenie.

Na zakończenie wypadnie jeszcze zaznaczyć, iż tak jak istnieje heteroedukacja indywidualna i grupowa, tak samo też można mówić o indywidualnym i grupowym samokształceniu. Nie będziemy tu jednak wchodzić w psychologię samokształcenia grupowego (zbiorowego, zespołowego); ograniczymy się do skonstatowania, iż poprzednie nasze rozważania, dotyczące wychowania przez grupę (zob. rozdział XIV), oświeciły już częściowo to zagadnienie a w każdym razie dały podstawę do zrozumienia mechanizmów, na których praca samokształceniowa grupy może się opierać.

Uzupełnienie bibliografii: Spasowski Władysław, *Zasady samokształcenia*. Warszawa 1923. — Okiński Władysław, *Procesy samokształceniowe*. Poznań 1935.

10. Pozaspołeczne wpływy wychowawcze.

Omówiwszy wpływy wychowawcze związane ze stosunkami społecznymi, przystąpimy teraz w myśl poprzedniej zapowiedzi do krótkiego rzutu oka na wpływy wychowawcze, mające swój punkt wyjścia w „pozaludzkich“ składnikach środowiska. Wspomnieliśmy już, iż można by tu mówić o całym szeregu odrębnych środowisk, a więc o środowisku biologicznym, geograficznym, technicznym itd.

Nie mogąc zajmować się na tym miejscu szczegółową klasyfikacją i dokładnym omówieniem tych wszystkich czynników środowiskowych, ograniczymy się do przykładowego raczej omówienia poszczególnych ich rodzajów, zaczynając od tych, które można uważać za przejście pomiędzy środowiskiem ludzkim a środowiskami innego rodzaju.

Książka, film i radio należą do tych składników ludzkiego otoczenia, które nazwać by można środowiskiem kulturalnym i których związek ze stosunkami społecznymi jest bardzo widoczny. Są one jak gdyby tylko pewną namiastką bezpośredniego oddziaływania człowieka na człowieka, będąc jednak równocześnie jego rozszerzeniem i rozpowszechnieniem. Specjalnie książka jest bardzo ważnym środkiem szerzenia i przekazywania kultury.

Pokrewieństwo oddziaływania tych czynników z oddziaływaniem człowieka samego pozwalało by na ograniczenie się przy omawianiu ich wychowawczego wpływu do analizy tych jedynie momentów, w których zachodzą różnice. Jednak różnic tych nie możemy omawiać tu w sposób systematyczny. Ogra-

niczymy się do kilku uwag. Książka jako środek oddziaływania wychowawczego jest narzędziem bardziej sztywnym aniżeli osobisty kontakt wychowawcy z wychowankiem. Tekst książki raz wydrukowany jest czymś niezmiennym; za to mają książki tę dobrą stronę, iż wychowanek ma tu większą możliwość selekcji i korzystania z nich w warunkach dyktowanych przez niego samego. Zainteresowania wychowanka mogą tu znaleźć szersze uwzględnienie; tym się też tłumaczy, iż cały szereg badań poświęcono właśnie zainteresowaniom młodzieży lekturą. Zajmowaliśmy się częściowo tym zagadnieniem w jednym z poprzednich rozdziałów (zob. str. 155 i nast.).

O ile utwory pisane przeznaczone są specjalnie dla młodzieży, muszą one liczyć się z właściwościami psychicznymi poszczególnych okresów rozwojowych. Przykładem takiego dostosowania struktury książki do struktury psychicznej dziecka jest np. zaopatrzenie zwłaszcza książek dla dzieci najmłodszych w odpowiednie ilustracje. Powstają przy tym zagadnienia mało jeszcze badane przez psychologię; dotychczas ilustracja książek dla dzieci (opowieści, bajek itd.) opiera się raczej na wyczuciu artystycznym ilustratorów aniżeli na naukowym poznaniu stosunku dziecka do ilustracji¹⁾.

W zakresie literatury przeznaczonej specjalnie do wychowania młodych istnieją różne kategorie utworów. Osobne miejsce zajmują tu wszelkie podręczniki

¹⁾ Porównaj: Martin Helen, Children's preferences in book illustration. Western Res. Univ. Bull. XXXIV. 1931. Dzieciom nie podobają się na ogół ilustracje sylwetkowe i stylizowane.

szkolne, będące rodzajem pomocy naukowych. Analiza podstaw psychologicznych, na których one powinny się opierać, należy do psychodydaktyki poszczególnych „przedmiotów szkolnych“. Inną kategorię stanowią dzieła nie przeznaczone specjalnie do użytku szkolnego, mające raczej charakter „poradników“, zawierających pewne wskazówki i przestrogi; niektóre stawiają sobie za specjalne zadanie ułatwienie młodzieży poznania siebie samej i pracy nad doskonaleniem własnej osobowości. Zasługuje na wzmiankę fakt, iż ostatnio utwory tego rodzaju znajdują autorów nie tylko wśród pedagogów i moralistów, lecz także wśród „fachowych“ psychologów. Usiłują oni wykorzystać przy tym zdobycze psychologii rozwojowej oraz doświadczenia uzyskane przez nich w „praktyce psychologicznej“, przy pracy w psychologicznych poradniach¹⁾.

W stosunku do filmu badania idą w dwu kierunkach. Z jednej strony bada się znaczenie tzw. filmów naukowych i możliwość zastosowania ich w nauce szkolnej²⁾. Ważną ich zaletą psychologiczną jest w tym względzie nie tylko okoliczność, iż umożliwiają unaocznienie, konkretyzację materiału, lecz ponadto, iż wprowadzają moment ruchu, co nie tylko ułatwia proces zrozumienia, lecz podnieca zainteresowanie. Robiono próby polegające na tym, iż ten sam ma-

¹⁾ Za bardzo dobry przykład tego rodzaju książek posłużyć mogą dwa dzieła napisane przez M. E. Bennett: *College and Life*. New York 1933 i *Building Your Life*. New York 1935.

²⁾ Porównaj: Wood B. D. i Freeman, F. N. *Motion Pictures in the Classroom*. Boston itd. 1929.

materiał szkolny przerabiano w jednej grupie uczniów bez pomocy filmu, a w grupie równoważnej przy jego udziale¹⁾. Wyniki w grupie pierwszej okazały się o wiele lepsze, zwłaszcza gdy idzie o trwałość zapamiętania.

Zainteresowanie młodzieży filmami rozrywkowymi, czym zajmuje się drugi kierunek badań, dyktowane jest, jeżeli idzie o sam temat, podobnymi względami jak te, które rozstrzygają o zainteresowaniu lekturą. Psychologia filmu może więc korzystać pod tym względem z psychologii lektury. Pewną przewagę daje mu przed książką oczywiście naoczność, apelująca bezpośrednio do zmysłu wzroku czy też słuchu. Badania nad wpływami tego rodzaju filmu przeprowadzano, zwracając się po opinię już to wprost do młodzieży w drodze ankietowej, względnie wypracowań, albo też do wychowawców mających możliwość dokładnego obserwowania młodzieży²⁾.

Gdy specjalnością filmu jest to, iż zwraca się w pierwszej linii a niekiedy wyłącznie tylko do zmysłu wzroku, to radio apeluje do samego zmysłu słuchu. To izolowanie głosu (ludzkiego) od mimiki posiada z psychologicznego punktu widzenia pewne zalety i pewne wady. Zaletą jest to, iż cała uwaga koncentruje się na głos, nie rozpraszając się na wrażenia pochodzące od innych zmysłów, przez co działanie głosu może być podkreślone. Z drugiej

¹⁾ Eksperymenty takie wymieniają między innymi Wood i Freeman w cytowanej powyżej książce.

²⁾ Porównaj: Funk Alois, *Film und Jugend*. München 1934; Alice Miller Mitchell, *Children and movies*. Chicago 1929.

strony odpada jednak ułatwienie zrozumienia sensu, które płynie z oglądania wyrazu twarzy i gestów mówiącego. Dla tych wzrokowców, którzy w słowniu wydatniejszym przyzwyczajeni są korzystać z owego czynnika, okoliczność ta stanowi pewne utrudnienie w zrozumieniu. Ze względów powyższych okazuje się nawet niekiedy wskazanym nadanie mówieniu przez radio powolniejszego tempa, gdy chodzi o młodzież, aniżeli to odpowiada mówieniu w zwykłych warunkach.

Gdy idzie o zainteresowanie młodzieży radiem i jego wpływy wychowawcze, to i tu badania przeprowadzono głównie przy pomocy ankiet. Z ankiet tych wynika, iż bardzo wiele dzieci woli słuchać radia, aniżeli czytać. Pod tym względem radio posiada pewną wyższość nad książką. Z drugiej strony jednak wolą one kino od radia. O wpływie audycji radiowych świadczą zeznania wielu dzieci, iż przed zaśnięciem w łóżku rozmyślają o tym, co słyszały w radio. Często także nawiązują do tego ich marzenia senne¹⁾.

Różne sprzęty, narzędzia i urządzenia techniczne jako składniki otoczenia mniej są wprowadzane w sposób swego oddziaływania podobne do bezpośredniego oddziaływania człowieka, mają jednak na sobie wyraźne piętno ludzkiego pochodzenia, wobec czego i one mogą być włączone do czynników społecznych. Sprzęty i urządzenia, które dziecko w swoim

¹⁾ Porównaj Eisenberg A. L., *Children and Radio Programs*. New York 1935, oraz H. Cantril i G. W. Allport, *The Psychology of Radio*. New York 1935.

otoczeniu spotyka, skierowują jego zainteresowania w określoną stronę a równocześnie dostarczają mu sposobności do robienia spostrzeżeń, gromadzenia pewnej wiedzy a częściowo także zdobywania wprawy w pewnym określonym kierunku. Różnice psychiczne dzieci należących do różnych środowisk społecznych uwarunkowane są w pewnym stopniu tym właśnie czynnikiem.

Swoistym rodzajem sprzętu przeznaczonego specjalnie do użytku dziecka są zabawki. Psychologia zabawki posunęła się w ostatnich czasach dość znacznie dzięki pracom Bühlerowej, Hetzer, J. Volkelta, Winklera i innych¹⁾. Dziecko objawia twórczość w zakresie projektowania i robienia sobie samemu zabawek, co zwłaszcza daje się obserwować dobrze u dzieci sfer uboższych. Niemniej jednak starsi uważają za swój obowiązek iść w tym względzie dziecku z pomocą i dostarczać mu zabawek gotowych. Być może, iż smoczek jest rodzajem takiej pierwszej zabawki, którą dziecko bawi się, nie przy pomocy rąk, lecz przy pomocy ust, wcześniej pełniących u dziecka rolę organu chwytneho i badawczego, aniżeli ręka. Pediatrzy i higieniści są często przeciwnikami smoczków ze względów zdrowotnych i z tej racji, być może, także psychologowie nie umieszczają

¹⁾ Porównaj: Colozza G. A., *Psychologie u. Pädagogik des Kinderspiels*, 1900. Winkler Hans, *Wertvolles Spielzeug*, Reinhardt, München. Flerina E. A., *Kakaja igruszka nużna doszkolniku*. Moskwa 1933. Volkelt Hans, *Die Gestaltungsspiele der neuen Leipziger Spielgaben*. Zeitschr. f. päd. Psych. 1932.

smoczka wśród zabawek dziecięcych. Jest to jeszcze sprawa wymagająca wyjaśnienia¹⁾.

Zabawki można dzielić według wieku dziecka, dla którego się nadają, lub, co jest bardziej naturalne, według rodzaju czynności, do których wykonywania służą, a więc według rodzaju zabaw.

Istnieje wiele podziałów zabaw (Claparède, Queyrat, Bühlerowa)²⁾. Najprostszym jest podział Bühlerowej, która odróżnia zabawy funkcyjne (czynnościowe), iluzyjne, konstrukcyjne i recepcyjne. Funkcyjne są te, przy których idzie o samo tylko wykonywanie pewnej czynności, bez względu na jej cel (krzyczenie, bieganie). Przy zabawach konstrukcyjnych, których typowym przykładem jest budowanie

¹⁾ We wczesnym stadium rozwojowym dziecka własne jego ciało stanowi dla niego poniekąd „zabawkę“. U dzieci rozwijających się normalnie tendencje manipulacyjne przenoszą się z organów własnego ciała jako obiektów na przedmioty otoczenia. Niechęć do manipulowania przedmiotami otoczenia znajdujemy u dzieci umysłowo głęboko upośledzonych, które na to miejsce doskonałą technikę „zabawiania się“ ciałem własnym (rytmiczne kiwanie się, grymasy twarzy, plucie itp.). U dzieci normalnych objawy te spotykamy tylko tam, gdzie brak przedmiotów, mogących skierować akcję na zewnątrz. Toteż znajdujemy je nierzadko u dzieci w zakładach wychowawczych zamkniętych (porównaj: Wanda Szuman, Stereotypie ruchowe u dzieci zakładowych. Polskie Archiwum Psychologii, t. VIII, 1935/6 r.).

²⁾ Porównaj: Claparède, Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna, rozdział o zabawach; Bühlerowa, Dzieciństwo i młodość (przekł. W. Płaszynskiej). Warszawa 1933, str. 158 i nast.; Fr. Queyrat, Les jeux des enfants. Paris Alcan.

z klocków, dziecko usiłuje wykonać coś, stworzyć jakieś „dzieło“. Zabawy iluzyjne są te, przy których dziecko sobie i przedmiotom otoczenia wyznacza sfingowane role (ono samo jest kupcem, kamyczki owocami, które sprzedaje lub kupuje). Zabawy recepcyjne polegają na „oglądaniu“ i „słuchaniu“ (książeczek, bajek itp.). W związku z tym można więc dzielić zabawki na takie, które nadają się do konstruowania (klocki, „matador“), zabawki, ułatwiające grę iluzyjną (czapeczka żołnierska, odznaki różnych zawodów), zabawki, umożliwiające ćwiczenie różnych funkcji (grzechotki, piłeczki, trąbki itp.). Z tego punktu widzenia można analizować psychologiczną strukturę oraz przydatność danej zabawki. Ze strony psychologów bywają wysuwane przy tym pewne postulaty. I tak np. niektórzy (W. Stern, Helzer) żądają tworzenia takich zabawek, które nie ograniczałyby zbyt swobodnej działalności dziecka, zmuszając je do wykonywania na nich jednej jakiejś, ściśle określonej czynności (np. czynności porządkowania), jak to się dzieje m. in. w „zabawkach“ Montessori. Ścieśnia się w ten sposób ramy twórczości dziecka, które potrafi nieraz jedną i tę samą zabawkę wykorzystać dla różnych celów, ćwicząc przez to swą pomysłowość i fantazję. Lepiej bawi się ono zabawką prostą, z której zrobić może wielostronny użytek, aniżeli zabawką skomplikowaną, wykończoną we wszystkich szczegółach. Twórczość dziecka przy używaniu zabawek hamuje ponadto zbyt duża ich ilość, dająca przesył, szkodliwą niewątpliwie jednak jest także ich szczupłość.

Za przykład stosowania powyższych zasad posłużyć może konkretny program dostarczania dzieciom zabawek, tak jak podaje go H. Hetzer¹⁾.

Hetzer sądzi, że pierwszą zabawkę powinno otrzymać dziecko 2-miesięczne, a zabawka ta polegać będzie na pstrej chorągiewce, albo też na baloniku kolorowym zawieszonym nad dzieckiem jako rzecz do oglądania (Schau-Spielzeug). 4-miesięczne dziecko, które zaczyna się ćwiczyć w chwytaniu rączkami, powinno mieć do dyspozycji grzechotkę uwieszoną na sznurku tak, ażeby dziecko jej nie gubiło. Półroczne dziecko powinno otrzymywać zabawki gumowe różnej wielkości, by mogło je chwycić i ścisnąć (także zwierzęta z materiału). Dziecko 9-miesięczne powinno mieć, oprócz przedmiotów do manipulacji niespecyficznej, zabawki do wywoływania hałasu oraz zabawki, które pozwalałyby wkładać jedną rzecz do drugiej. Dobrze jest także, jeżeli ma jakieś zabaweczki, dające się przyciągać za sznurek, co pozwala mu zapoznawać się z zależnościami mechanicznymi. W drugim roku życia, w którym dziecko umie już chodzić, potrzebne są zabawki, które dziecko mogłoby brać ze sobą, względnie ciągnąć ze sobą (zwierzęta na kółkach, wózek itp.). Jeżeli zabawki takie podczas przesuwania wykonują jeszcze jakieś ruchy dodatkowe (ptaki ruszające skrzydłami, zwierzęta kiwające głową) względnie wydają jakieś dźwięki, to dziecko ma okazję zaspakajać swoje utrzymujące się w dalszym ciągu zainteresowanie ruchami i dźwiękami (z tego powodu wchodzi w grę także pajac i pozytywka). Przy końcu drugiego roku potrzebny jest dziecku materiał do formowania i budowy (piasek). U dzieci 3-4-letnich znajdują zastosowanie zabawki pomagające do odgrywania ról, potrzebne też są zabawki do gier towarzyskich (uprząż do zabawy w konia, domino obrazkowe),

¹⁾ Hetzer Hildegard, Richtiges Spielzeug für jedes Alter, Dresden 1931.

dalej książeczka z obrazkami do zabaw recepcyjnych. W roku 5. i 6. pozostają już te same typy zabawek, tylko na wyższym poziomie. Jako pewnego rodzaju nowość mogą być traktowane zabawy, polegające na „sporządzeniu czegoś” (Herstellspiele). Dziecko stara się tu przeprowadzić do końca pewien plan, zużywając przy tym nieraz wiele wysiłku, tak iż ono samo pojmuje swoje zajęcie już jako rodzaj pracy. Zabawy tego typu są wyrazem psychicznego dojrzewania dziecka do przyszłej pracy szkolnej.

Od pewnego czasu robi się usiłowania, ażeby nie tylko dobór gotowych już zabawek dokonywał się według racjonalnych zasad psychologicznych, lecz by samo tworzenie, wymyślanie zabawek było dokonywane według takich samych zasad przez ludzi psychologicznie wykształconych. Zadania takiego podjął się np. Zakład Psychologiczny kierowany przez Volkelta w Lipsku.

Przechodząc od składników otoczenia, które mogą być zaliczone do ludzkich wytworów, do składników „przyrodzonych”, wymieniamy faunę i florę stanowiącą, poza człowiekiem, otoczenie żywe. Z fauny, zwłaszcza zwierzęta domowe dostarczają dziecku bodźców, które dość silnie wpływają na jego psychikę. Tyczy się to zwłaszcza tego okresu rozwojowego, w którym dziecko traktuje zwierzęta jako istoty poniekąd sobie „równe” i bardzo żywo nimi się interesuje, czy to usiłując obcować z nimi, czy też przeciwnie doznając przed nimi strachu. Znajduje to swój wyraz w fakcie, iż w bajkach dziecięcych zwierzęta odgrywają dużą rolę. Psychopatologia opisuje dość częste fobie dziecięce, w których przedmiotem lęku

są zwierzęta. Zachodzą tu pewne pokrewieństwa pomiędzy dzieckiem a człowiekiem pierwotnym.

Rośliny, jak to wynika z pewnych badań¹⁾, zwracają na siebie zainteresowanie dziecka w późniejszym stadium jego rozwoju aniżeli zwierzęta.

Zainteresowanie krajobrazem, głównie z estetycznego punktu widzenia, pojawia się wyraźniej, jak o tym mówi psychologia rozwojowa, dopiero w okresie dojrzewania. Staje się on wtedy tłem nastrojów romantycznych. W tym czasie zaczyna też budzić się żywsze zainteresowanie poznawcze, skierowane na „całość świata“ a więc oprócz zjawisk dokonujących się na ziemi także zjawiska kosmiczne. Badacze zajmujący się psychologią narodów i ras twierdzą, że środowisko przyrodniczo-geograficzne urabia w swoisty sposób psychikę ludzi zamieszkujących dane terytorium nie tylko przez oddziaływanie składników tego otoczenia na organizm fizyczny (tu należy głównie klimat i środki żywności) lecz także przez dostarczanie swoistych bodźców psychicznych. Różnice usposobienia górali i mieszkańców nizin, krajów nadmorskich i obszarów lądowych, mają tu mieć swoje źródło. Jest to jednak sfera wpływów teoretycznie sporna i mało jeszcze zbadana²⁾.

¹⁾ Porównaj „Ankiety dotyczące zainteresowań młodzieży“ (dzielo cytowane już poprzednio).

²⁾ Zobacz: Alfred Fouillé, *Esquisse psychologique des peuples européens*. Paris 1927; Ernest Barker, *Charakter narodowy i kształtujące go czynniki* (przekład z angielskiego I. Pannenkowej). Warszawa 1933.

11. Końcowe uwagi o wpływie czynników wychowawczych na strukturę osobowości ludzkiej. .

Na zakończenie zrobimy jeszcze rzut oka na ogół momentów decydujących o strukturze psychicznej człowieka poddanego wychowawczym wpływom.

Na pierwsze miejsce wysuwają się tu czynniki geniczne, których zjawienie się regulują niezbadane dotychczas jeszcze dokładnie prawa dziedziczności psychicznej. Wrodzone zadatki ulegają z jednej strony samoistnemu dojrzewaniu, niezależnemu od wpływów zewnętrznych, z drugiej strony jednak ujawniają one pewną plastyczność dopuszczającą modyfikowanie ich w pewnym stopniu przez oddziaływanie środowiskowe. Plastyczność poszczególnych składników pierwotnego wyposażenia psychiki człowieka zdaje się być różną. W każdym razie owe zadatki wrodzone wyznaczają z góry ostateczne granice zarówno dla spontanicznego rozwoju jak i dla wpływów wychowawczych. Zależność od nich dotyczy wszystkich podstawowych dyspozycji psychicznych, składających się na osobowość, a więc zarówno dyspozycji intelektualnych, jak też uczuciowych i wolowych. Podlegają jej w sposób bardzo wyraźny zdolności ogólne takie jak inteligencja, jak też uzdolnienia o węższym zakresie, których przykładem są talenty. Od zadań wrodzonych zależy też w szerokich granicach to, co stanowi „typ” człowieka; podstawą typu stają się tendencje, które skierowują energię psychiczną w pewnym określonym kierunku, tworząc to, co Claparède nazywa „psychotropią”. Czy kierunek uwagi danego osobnika stale zwrócony będzie raczej na

zewnątrz czy też na wewnątrz, czy szukać on będzie kontaktu z otoczeniem, czy też zamykać się w sobie, to, zgodnie ze stanem dzisiejszych badań, zdaje się być predestynowanym od urodzenia. Twierdzenie, iż umysł ludzki to „pusta tablica“ (tabula rasa), na której wychowanie wypisać może wszystko co zechce, nie jest zatem słuszne. Przeciwnie, słuszność ma w pewnej mierze konstytucjonalizm, który przyjmuje, iż przede wszystkim wrodzone zadatki decydują o strukturze psychiki dojrzałej. Większość badaczy współczesnych skłania się do poglądu, iż wpływy psychiczne od zewnątrz idące nie mogą wytworzyć jakiegś charakterystycznej dla danej osobowości, głębszej dyspozycji, która w formie zawiązkowej nie byłaby zawarta we wrodzonej konstytucji. Może być tylko tak, iż pewne słabsze autogenne tendencje mogą na zawsze pozostać w utajeniu, skoro nie znajdują się warunki prowokujące ich rozwój; przeciwnie warunki zewnętrzne specjalne mogą takie słabe nawet tendencje akwizytować¹⁾.

Jednakże czynniki wrodzone nie przesądzają struktury psychicznej dojrzałej osobowości w wszystkich szczegółach. Przy formowaniu się tej struktury jest miejsce także na udział czynników egzogennych, zewnątrz pochodnych. Ostateczny ustrój osobowości jest wypadkową zawiązków i procesów samorodnych z jednej i wpływów środowiska najogólniej pojętego z drugiej strony. W ramach tego środowi-

¹⁾ Porównaj: Hermann Hoffmann, *Charakter und Umwelt*. Berlin 1928, oraz Gerhard Pfahler, *Warum Erziehung trotz Vererbung*. Leipzig 1936.

ska na pierwsze miejsce wysuwa się oddziaływanie człowieka na człowieka; drugie miejsce zajmują bodźce pochodzenia pozaludzkiego. Podniety zarówno te, które pochodzą ze środowiska pozaludzkiego jak te, których punktem wyjścia jest ludzkie otoczenie, aktualizują poszczególne dyspozycje, dostarczając im z jednej strony „materiału“ a z drugiej strony sposobności do „ćwiczenia się“. Pytanie, w jakim stopniu wychowanie przetwarza pierwotne dyspozycje przy ich „kształceniu“, nie jest jeszcze dostatecznie wyklarowane. Jest rzeczą prawdopodobną (badania nad bliźniętami), iż sfera emocjonalna ulegać może pod wpływem otoczenia głębszym przetworzeniom, aniżeli sfera uzdolnień intelektualnych, jakkolwiek i tu zdają się istnieć nieprzekraczalne granice. Stopień wzruszeniowości, zdolność przejmowania się nie posiadają zapewne wydatniejszej podatności na wpływy otoczenia. Ale zamięlowania człowieka, kierunek jego zainteresowań wydaje się czymś plastycznym, zwłaszcza w odniesieniu do oddziaływań zewnętrznych bardzo wczesnych. Po stronie intelektualnej wychowanie wyposaża umysł w pewne schematy (myślowne, słowne itd), przy pomocy których psychika ujmuje otaczający świat i siebie samą. Uczenie się i ćwiczenie daje początek różnym rodzajom wiedzy i umiejętności, które, jeżeli nawet nie pociągają za sobą spotęgowania uzdolnień pierwotnych, zwiększają przystosowanie człowieka do wymagań życiowych znacznie ponad poziom, jaki umożliwiłyby wrodzone dyspozycje doprowadzone do stopnia dojrzałości, lecz nie poddane procesom wychowawczym.

W obecnym stadium cywilizacji ludzkiej bodźce

wychodzące ze środowiska ludzkiego są silniejsze, zwłaszcza gdy idzie o dzieci i młodzież, aniżeli podniety pozaludzkie. Z tej racji wpływy społeczne odgrywają przy formowaniu osobowości dominującą rolę. Dokonują się one w różnych formach: jako wpływ domu rodzinnego, jako wpływ szkoły i wreszcie różnych organizacji społecznych, takich jak naród, państwo itd. Wpływy te działają częściowo łagodnie, częściowo jednak także pod formą intensywnego nacisku społecznego. Te wszystkie czynniki są dźwignią różnych procesów, których rezultatem jest „uspołecznienie“ człowieka. Uspołecznienie wymaga dostosowania się jednostki do potrzeb społeczeństwa, usiłując kształtować ją w tym celu w sposób nie zawsze zgodny z jej tendencjami autogennymi. Koniecznym staje się wobec tego przezwyciężenie pewnych oporów tkwiących w jednostce, co ma częściowo znamień procesu narzuconego, lecz dokonywać się może w większej lub mniejszej mierze przy dobrowolnym współudziale jednostki i kosztem jej wysiłku (intencjonalne samowychowanie). Charakter jest produktem tego procesu, w którym dochodzi do pewnego kompromisu pomiędzy skłonnościami indywidualnymi a dezyderatami społeczeństwa. Wpływ społeczny prowadzić jednak może także do wytworów psychicznych bardziej powierzchownych, opartych na naśladownictwie i sugestii, które zmieniają się łatwo przy zmianie stosunków społecznych, podczas gdy charakter jest formacją bardziej trwałą.

Wśród wpływów oddziałujących na jednostkę od zewnątrz a narzucających jej pewną określoną formę struktury psychicznej tylko nieznaczna sto-

sunkowo część (a mianowicie głównie nauczanie w ściślejszym tego słowa znaczeniu) została ujęta w ramy wychowania intencjonalnego, systematycznego. Na ogół przewagę mają oddziaływania przygodne i uboczne. Wychowanie intencjonalne nie operuje jakimiś czynnikami, które nie byłyby zawarte w niezamierzonych oddziaływaniach środowiska. Jego funkcja sprowadza się do pewnej selekcji, kondensacji i systematyzacji tych czynników. Mimo planowej organizacji wychowanie intencjonalne szkolne nie rozporządza jeszcze środkami, które pozwalałyby kontrolować ściśle jego działanie, o ile idzie o trwałe efekty, zwłaszcza w sferze emocjonalno-wolowej. Diagnostyka istotnych efektów wychowania systematycznego w odróżnieniu od wyników działań ubocznych i od produktów autogennych znajduje się obecnie, pomijając sferę wiadomości i sprawności, na stopniu bardzo jeszcze niedoskonałym.

CZEŚĆ SZCZEGÓŁOWA

A. Rodzina jako instytucja wychowawcza.

VIII.

OGOLNE UWAGI O STRUKTURZE WYCHOWAWCZEJ RODZINY

W poprzednich rozdziałach rozpatrywaliśmy zagadnienia psychowychowawcze ogólnej natury. Obecnie przyszlaby kolej na omawianie działów szczegółowych. W książce tej jednak, poświęconej problemom podstawowym, nie może być miejsca na wyczerpanie, w szczegółowym omówieniu, wszystkich zagadnień z zakresu psychologii wychowawczej. Ograniczymy się zatem do krótkiego uwzględnienia jedynie dwóch działów, mających największe praktyczne znaczenie. Omówimy mianowicie dwie najważniejsze instytucje wychowawcze: rodzinę i szkołę. Zaczniemy od rodziny.

Z wymienionych instytucji, jakkolwiek rodzina jest zapewne ważniejsza od szkoły, nauczanie i wychowanie szkolne doczekało się, ze względów zrozumiałych, liczniejszych systematycznych badań aniżeli wychowanie domowe. Rodzina była już wprawdzie przedmiotem licznych studiów, głównie jednak ze strony etnografów, socjologów a także psychopatólogów, nie zaś psychologów. Stąd też dorobek psychologiczny w tej dziedzinie jest jeszcze dość szczupły.

Dowodem żywszego zainteresowania wychowaniem rodzinnym w ostatnich czasach wśród pedago-

gów są kongresy poświęcone specjalnie tej sprawie oraz szereg dzieł omawiających zagadnienia tej formy wychowania. Za przykład mogą posłużyć książki P. F. Thomasa¹⁾ i Ad. Ferrière'a²⁾. Dzieła te jednak mają charakter raczej popularny, tak iż mało wnoszą one stosunkowo do ścisłej wiedzy o tym przedmiocie. Źródłem poważniejszym byłby materiał psychologiczny rozsiany w mniejszym lub większym stopniu w rozprawach socjologicznych poświęconych rodzinie i wychowaniu rodzinnemu³⁾. Do wnিকnięcia w psychiczną strukturę rodziny przyczyniły się w znacznym stopniu dwa współczesne, rywalizujące ze sobą kierunki tzw. psychologii głębi a mianowicie psychoanaliza oraz psychologia indywidualna Adлера. Wreszcie psychologia rozwojowa, omawiając stosunek dziecka, na różnych stopniach rozwoju do starszych a w tych ramach także do rodziców, oświeciła niektóre zagadnienia związane z wychowawczym stosunkiem rodziców do dzieci.

Analiza psychicznej struktury rodziny jako instytucji wychowawczej może być prowadzona na dwóch odmiennych drogach. Z jednej strony można, do-

¹⁾ P. F. Thomas, *L'Education dans la Famille*. Paris Alcan.

²⁾ Ad. Ferrière, *Die Erziehung in der Familie*. (Przekład E. Rohlera) Zürich 1927.

³⁾ Ostatnio zapoczątkowała systematyczne badania nad stosunkiem dziecka do rodziny Charlotta Bühler, łącznie z szeregiem współpracowników. Metoda badań polega na tym, iż wysyła się obserwatora, który w okresach czasu przewidzianych planem przebywa w gronie danej rodziny jako „gość”, co pozwala mu na wejrzenie w kontakty rodzinne na miejscu (Ch. Bühler, *Kind und Familie*. Jena 1937).

patrując się w ustroju rodzinnym zawiązku wszelkiego wychowania w ogóle, szukać tu pewnych fenomenów wychowawczych pierwiastkowych i śledzić, jak rozwijają się one i przekształcają wtedy, gdy wychowanie przybiera inne, wtórne formy. Można jednak iść także drogą poniekąd odwrotną. Można twierdzić, iż wychowanie rodzinne jest powikłanym spletem różnego rodzaju form wychowawczych, które gdzie indziej dostępne są badaniu w postaci bardziej czystej i izolowanej.

I tak po pierwsze w obcowaniu matki z dzieckiem, względnie ojca z dzieckiem zachodzi wypadek stosunku wychowawczego łączącego indywidualnego wychowawcę z indywidualnym wychowankiem. Stosunek ten ma dwa oblicza. Z jednej strony dokonuje się tu uboczne wychowawcze oddziaływanie na dziecko w związku ze stałym obcowaniem z nim rodziców, a z drugiej strony rodzice, częściowo przynajmniej, dokonują pewnych intencjonalnych wychowawczych zabiegów. Gdy zaś ilość dzieci w rodzinie się powiększa, tworzy się z nich „grupa“ nie rówieśników wprawdzie, w każdym razie jednak jednostek zbliżonych wiekiem, które obcując ze sobą oddziałują na siebie wzajemnie na podstawie mechanizmów właściwych życiu grupowemu. Grupa ta jednak jest kierowana przez rodziców, których oddziaływanie na dziecko dokonuje się zatem częściowo bezpośrednio a częściowo pośrednio. Tak więc w wychowaniu rodzinnym spletają się ze sobą różne formy mechanizmów wychowawczych omówione już przez nas poprzednio. Zrozumienie struktury wychowania

rodzinnego polegać więc może na wykryciu udziału owych mechanizmów i zbadaniu sposobu, w który one na tym terenie już to współdziałają ze sobą, już to osłabiają się wzajemnie.

Uwzględniając częściowo oba te punkty widzenia poddamy teraz wychowanie rodzinne społeczeństw cywilizowanych krótkiej analizie.

IX.

ANALIZA SKŁADNIKÓW WYCHOWANIA RODZINNEGO

Stosunek dziecka do matki, będący podstawą wychowania domowego, omówiliśmy już częściowo dawniej, analizując stosunki społeczne jako ramy kontaktu wychowawczego. Zastanawialiśmy się wtedy, czy w zachowaniu się matek ludzkich w stosunku do dzieci dadzą się odszukać objawy instynktu wychowawczego i czy miłość matki można określić jako „pedagogiczną“. Przychyliliśmy się wtedy do zdania, iż miłość matki ludzkiej do dziecka ma (podobnie jak to się dzieje w stosunku matek-zwierząt do młodych) charakter raczej opiekuńczy aniżeli pedagogiczny, o ile wychowanie miałoby oznaczać proces zmierzający do urobienia wychowanka według pewnego wzoru. Wychowanie dziecka przez matkę dokonuje się zwykle raczej ubocznie w związku z ciągłym a życzliwym obcowaniem jej z dzieckiem i niejako „na marginesie“ czynności opiekuńczych. Pierwsze nawyki wytwarzające się u dziecka, a które można by zaliczyć już do wytworów wychowania, powstają właśnie na tle pielęgnacji (nawyki w zakresie przyjmowania pokarmu i eliminacji). Zlecenia i zakazy wydawane przez matkę, prowadzące do wytwarzania się w psychice dziecka pewnych powściągów, dyktowane są również raczej względami opiekuńczymi, tendencją do ochrony dziecka przed niebezpieczeństwami i szkodliwościami. Poza tym życzliwy

stosunek matki do dziecka ma to duże znaczenie, że umożliwia i ułatwia dziecku samowychowanie. Jednakowoż fakt ten, iż wychowanie dziecka (zwłaszcza małego) dokonuje się często na drodze raczej ubocznej, nie zmniejsza jego doniosłej roli, jeżeli uznamy za słuszne zajęte przez nas poprzednio stanowisko co do podstawowej roli ubocznych wpływów wychowawczych kontaktu międzyludzkiego związanego z różnymi stosunkami społecznymi¹⁾. Trzeba jeszcze uwzględnić, że gdy idzie o stosunek matki do dziecka, to, w normalnych warunkach, nie można go sobie pomyśleć na dłuższą metę w izolacji od stosunków życia rodzinnego w ogóle. Jeżeli dziecko ma rodzeństwo, to nawiązują się oczywiście pewne stosunki między poszczególnymi dziećmi, które matka od siebie reguluje. Tworzy się w ten sposób swoista forma życia zbiorowego, w której uczestniczą dzieci pod kierownictwem matki, do którego dołącza się także kierownictwo ojca rodziny. Opieka nad dzieckiem przemienia się w ten sposób w opiekę nad grupą, której członkowie oddziaływają na siebie zgodnie z indywidualnością własną.

Jakkolwiek stosunek przychylności jest głównym stosunkiem łączącym rodziców i dzieci, to, pomijając nawet i takie „anormalne“ wypadki, w których inne rodzaje stosunków biorą przewagę, związki uczuciowe zachodzące między rodzicami i dziećmi, nie są tak jednokierunkowe i proste, jak przedstawiają się one w potocznym ujęciu. Zwrócenie uwagi na ten fakt

¹⁾ Ważny jest stosunek „własności“ łączący rodziców i ich dzieci, pozwalający chlubić się nimi lecz nakładający zarazem obowiązki.

jest właśnie zasługą psychoanalizy i psychologii indywidualnej.

Psychoanaliza i psychologia indywidualna mają przy całej swej jednostronności tę niewątpliwą zasługę, iż podważają powierzchowny, sielankowy, oparty raczej na postulatach aniżeli na bezstronnej obserwacji sposób ujmowania życia rodzinnego i że przez to torują drogę naukowym badaniom na tym terenie. Następstwem tego faktu jest wydobycie na światło dzienne całego szeregu „niecenzuralnych“ czynników dynamiki stosunków rodzinnych. Naiwnemu zapatrywaniu, iż problematyka życia rodzinnego zaczyna się dopiero tam, gdzie z powodu jakichś wyjątkowych momentów poderwane zostaną „naturalne“ więzy łączące ze sobą członków rodzinnej grupy, oba powyższe kierunki przeciwstawiają tezę, że już te „normalne“ stosunki zawierają w sobie czynniki rozbieżne, kontrastowe, prowadzące nieuchronnie do pewnych powikłań¹⁾.

Omawiając stosunki uczuciowe łączące dzieci ze starszymi wskazywaliśmy na to, iż ze strony dzieci uczucia przychylne nie są pozbawione mniej lub więcej wyraźnych, mniej lub więcej świadomych domieszek ujemnych, że są one w pewnym stopniu ambiwalentne. Tyczy się to także stosunku dzieci do rodziców. Freud podkreśla specjalnie uczucie zazdrości istniejące u syna o matkę w stosunku do ojca (i analogicznie u córki o ojca). Gdybyśmy nawet odrzucili tezę Freuda, iż uczucie wiążące syna z matką ma cha-

¹⁾ Porównaj: J. C. Flügel, *The Psycho-Analytic Study of the Family*. London 1935.

rakter płciowy (libido) i że wobec tego zazdrość, którą tu spotykamy, jest płciową zazdrością¹⁾, to nie-
mniej sam fakt istnienia pewnego napięcia uczucio-
wego w kierunku wskazanym przez Freuda zdaje się
nie ulegać wątpliwości. Małe dziecko bywa zazwyczaj
ekspansywne w swoich uczuciach, a przy tym w du-
żym stopniu egocentryczne i „egoistyczne“, toteż gdy
jego tkliwe uczucia skierują się specjalnie na jedną
osobę, nie łatwo godzić się będzie na dzielenie się
względami istoty ukochanej z innymi. Jak zaznaczają
psychoanalitycy, ta „zazdrość“ syna o matkę może
być, choć w sposób mniej naiwny i otwarty, odwza-
jemnianą przez ojca, który poniekąd musi rywalizo-
wać o należący się mu udział w uczuciach żony, prze-
suwających się częściowo z niego na dzieci. Kiedy
później w okresie dojrzewania powstają konflikty po-
między ojcem i synem, a tak samo matką i córką, to
przyjąć trzeba, iż oprócz nowych źródeł tarć, cha-
rakterystycznych dla sytuacji rodzinnej w tych wła-
śnie latach, są tu czynne echa powikłań pozostałe
z okresu wczesnego dzieciństwa.

Jednakowoż także i psychoanalitycy godzą się
z tym, iż te pierwiastkowe uczucia niechęci dzieci do
rodziców zostają w swoim czasie stłumione (przy-
najmniej w wypadkach normalnych) i że w świado-
mości biorą zazwyczaj górę uczucia życzliwe.
Wobec zaś ogromu przewagi cechującej rodziców
jako osoby dorosłe w stosunku do małych dzieci, te
życzliwe uczucia zostają ze strony dzieci łatwo za-

¹⁾ Freud mówi tu o „kompleksie Edypa“ łączącym matkę
ze synem. Analogicznie „kompleks Elektry“ łączy córkę z ojcem.

barwione postawą respektu i podziwu. Dzieci uznają w rodzicach osoby, które przewyższają je pod każdym względem siłą i wiedzą¹⁾. Bovet, który specjalnie zajął się tym zagadnieniem w związku z rozwojem uczuć religijnych u dzieci²⁾, zwraca uwagę, iż dzieci skłonne są przypisywać rodzicom te właściwości, które religie przyznają Bogu. A więc w rozumieniu dzieci małych rodzice są wszechpotężni i wszechwiedzący. Bovet twierdzi, iż w związku z tym nastawieniem przychodzi u dzieci około 6-go roku życia kryzys, zbliżony poniekąd do tego, który później powtórzy się w okresie dojrzewania. Przyczyną jego jest rozczarowanie dziecka do wszechmocy i wszechwiedzy rodziców powstałe na tle budzącego się krytycyzmu.

Podziw i respekt dla rodziców, wyprzedzające fazę rozczarowania, stają się punktem wyjścia tendencji naśladowczych a z drugiej strony ułatwiają poddanie się zleceniom rodziców i przyjęcie wypowiedzianych przez nich sądów jako słusznych. To stadium stosunku dzieci do rodziców pozostawia w psychice dzieci trwałe ślady. Zlecenia rodziców biorą wybitny udział w tym, co Freud określa jako „nadmierzność”, jako „ja idealne”. Odzywają się one póź-

¹⁾ Psychoanalitycy zwracają uwagę, że ta świadomość przewagi może się stać dalszym źródłem zazdrości, a więc uczucia niechętnego. Chłopiec zazdrościłby ojcu, według opinii psychoanalitików, zwłaszcza jego męskiej siły („Pennisneid”), co znowu pozostaje w związku z kompleksem Edypa. (Porówn.: G. H. Graber, *Die Ambivalenz des Kindes*. Leipzig 1924, str. 64 i nast.).

²⁾ Pierre Bovet, *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*. Neuchâtel (bez daty).

niej jako tzw. głos sumienia, którego źródło, jakkolwiek znajdujące się początkowo na zewnątrz osobowości, przenosi się następnie w jej głąb.

Dzieje się to, jak twierdzą psychoanalitycy, na podstawie pewnego rodzaju identyfikacji pomiędzy idealnym „ja” dziecka i osobami rodziców. Chłopiec, który z początku przeciwstawiał się ojcu i „rywalizował” z nim, później, gdy tendencje takie jako sprzeczne z „cenzurą” zaczynają ulegać stłumieniu, uzyskuje przez identyfikację z ojcem dogodną możliwość aprobowania tego, z czym przedtem walczył. Ten sam proces przedstawiają niektórzy psychoanalitycy w inny nieco sposób, mówiąc o „wehłanianiu”¹⁾ („introjekcji”) osobowości rodziców przez osobowość dziecka.

Stosunek, który wytworzył się we wczesnym dzieciństwie pomiędzy dzieckiem i rodzicami, uważa szkoła Freuda za miarodajny dla późniejszego stosunku dziecka do nauczyciela-wychowawcy. Stosunek dziecka do rodziców jest niejako modelem, według którego formuje się ów stosunek drugi. Dziecko „przenosi” postawę wobec ojca czy matki na wychowawcę, identyfikując go poniekąd z nimi. Życliwość dla rodziców przeradza się wobec tego w życliwość dla wychowawcy, a niechęć do nich w opór przeciwko jego wpływom.

Kiedy psychoanaliza śledzi więzy rodzinne głównie z punktu widzenia stosunku dziecka do rodziców, to szkoła adlerowska poświęciła wiele uwagi wzajemnemu stosunkowi rodzeństwa, analizując tzw. kon-

¹⁾ Porównaj: S. Freud, *Das Ich und das Es*. Wien, Psychoanalytischer Verlag, oraz Gustaw Bychowski, *Psychoanaliza*, Lwów-Warszawa 1928, str. 111 i nast.

stelację rodzinną¹⁾. Podobnie jak psychoanalitycy, szkoła Adlera zwraca uwagę na ujemną stronę stosunków, zachodzących pomiędzy rodzeństwem. Podkreśla ona, iż dzieci wychowywane w tej samej rodzinie muszą walczyć o zdobycie odpowiedniej pozycji we wzajemnym stosunku oraz w stosunku do rodziców. Akcentuje ona słusznie, iż, z czego tak często nie zdają sobie sprawy rodzice, dziecko starsze przeżywa tragedię w chwili, gdy względy rodziców przenoszą się całkowicie lub częściowo z jego osoby na osobę młodszego brata czy siostry. Obserwacja dzieci ujawnia liczne objawy niechęci dzieci starszych do młodszych, niedwuznacznej zazdrości, wytworzonej się w tej sytuacji, a nawet usiłowanie pozbycia się „rywala”. Dziecko starsze używa wtedy wszelkich sposobów, by zwrócić na siebie z powrotem uwagę rodziców, stosując już to taktykę pozyskania współczucia (choroba), już to taktykę przekory i agresji. Wytwarza się w ten sposób u dziecka pewien „styl życiowy”, którego ślady utrzymują się na trwałe.

Szkoła adlerowska sądzi, iż już sam fakt, że dziecko w danej rodzinie jest najstarsze, najmłodsze lub średnie, predestynuje je do wyrobienia w sobie pewnych swoistych cech charakteru. Najstarsze dziecko dojrzewa stosunkowo prędzej, a przechodząc rychło do roli „starszego” wobec młodszego rodzeń-

¹⁾ Porównaj: Aline Furtmüller, *Der Kampf der Geschwister*, w dziele zbiorowym *Heilen und Bilden*, München 1928, oraz Erwin Wexberg, *Individualpsychologie*. Leipzig 1931, str. 149 i nast. W języku polskim: E. Markinówna, *Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne*. Warszawa 1935.

stwa, rozwija w sobie wcześniej poczucie odpowiedzialności. Budzi się w nim dalej zamiłowanie porządku i obowiązkowości. Usiłuje ono mianowicie być przykładem dla młodszego rodzeństwa i wyrobić sobie u niego autorytet. Zachodzi jednak zdaniem Wexberga niebezpieczeństwo, iż przewaga nad młodszymi wyrodi się u starszego w tyraństwo. W latach dojrzałych z dzieci takich wyrastają ludzie autorytatywni, którzy wszystko „najlepiej wiedzą i najlepiej potrafią“. Dziecko najmłodsze znajduje się początkowo w sytuacji bardzo trudnej, będąc bezbronnym wobec starszego rodzeństwa. Poczucie, iż jest najmniej i najłabsze, przygniata je i robi nadwrażliwym na wszelkie rzeczywiste czy też rzekome objawy upośledzania go. Droga kontrastu wzmacnia się pragnienie mocy a równolegle z tym skłonność do przekory i buntu. Toteż właśnie z dzieci najmłodszych wyrastają — zdaniem adlerowców — rewolucjoniści, a także piniacze. W przeciwieństwie do najstarszego i najmłodszego, dziecko średnie pozostaje więcej w cieniu, mniej na nie zwraca się uwagę, co powoduje u niego zniechęcenie a w dalszej konsekwencji bierną, nieśmiałą a niekiedy także nieudolną postawę życiową. W swoistej sytuacji znajduje się dziecko jedyne, zmuszone przysławać ciągle ze starszymi i otaczane zazwyczaj przesadną opieką i pomocą z ich strony. Ślad łatwo powstaje niezaradność życiowa, skłonność do ciągłego oglądania się na pomoc drugich i brak inicjatywy.

Poglądy przedstawicieli psychologii indywidualnej dotyczące wpływu konstelacji rodzinnej na rozwój osobowości zawierają w sobie niewątpliwie wiele

prawdy, jakkolwiek mają one charakter zbyt schematyczny i zbyt pośpiesznie uogólniają pewne fakty zresztą trafnie zaobserwowane. Jest w każdym razie rzeczą niewątpliwą, że wpływy wychowawcze w rodzinie układają się różnie w zależności od ilości dzieci i od wzajemnego stosunku ich wieku. Większa ilość potomstwa zmusza przede wszystkim rodziców do wydatniejszego dzielenia swoich uczuć pomiędzy poszczególne dzieci, co odsuwa niebezpieczeństwo krępowania indywidualności dziecka przesadną opieką. Z tego powodu dzieci pochodzące z rodzin liczniejszych wykazują, jak to stwierdza obserwacja potoczna, większą samodzielność w życiu, aniżeli dzieci jedyne.

Adler podkreśla nieco jednostronnie czynniki dyssymilacyjne, działające przy wzajemnym wpływie rodzeństwa oraz przy wpływie rodziców na dzieci, podczas gdy obok nich działają w nie mniejszym stopniu czynniki asymilacji i zbliżenia. Rodzina jest głównym przedstawicielem swego typu organizacji społecznej, tzw. wspólnoty w przeciwieństwie do różnego rodzaju innych zrzeszeń, mających charakter „stowarzyszenia“. Dla pewnych stowarzyszeń np. takich, jakimi początkowo są klasy szkolne, jest wspólnota rodzinna ideałem, do którego organizacja jej usiłuje się bliżyć. Stosunek oparty nie na wymiennych usługach, lecz na poświęceniu jednych dla drugich jest tym ważnym stosunkiem społecznym, który kultywowany jest przede wszystkim w życiu rodzinnym i z którym dziecko na tym właśnie terenie po raz pierwszy styka się i przyzwyczaja się do niego. A jakkolwiek z początku

jest ono tego stosunku członem raczej biernym, korzystając ze zdolności poświęcania się rodziców, to niewątpliwie pamięć przeżyć na tle tego stosunku staje się bodźcem dla aktywowania zdolności poświęcenia się w latach dojrzałych. Toteż, jakkolwiek w przeciwieństwie do wychowania szkolnego, posiada wychowanie domowe ciągle jeszcze charakter poniekąd amatorski, przypadkowy, uwarunkowany dobrą wolą rodziców, nie opartą zazwyczaj o odpowiednią wiedzę i wykształcenie, wpływ jego na ukształtowanie się psychiki jest prawdopodobnie bez porównania donioślejszy aniżeli wpływ szkoły. Niestety jednak, jak to już zaznaczyliśmy, mówiąc o metodach psychologii wychowawczej, nie posiadamy dotychczas środków, które by głębokość tego wpływu potrafiły dokładniej zmierzyć.

Okres dojrzewania przynosi ze sobą kryzys życia rodzinnego i przygotowuje osłabienie względnie zanik wpływów wychowawczych rodziców na potomstwo. W świecie zwierzęcym obserwuje się u rodziców tendencję do odłączenia się od dzieci z chwilą, gdy one nie potrzebują już ich opieki. Tendencja ta objawia się w czynnościach takich np. jak odpędzanie młodych czy nie wpuszczanie ich do gniazda. W rodzaju ludzkim taką tendencję do „emancypowania się” spotykamy wyraźniej u dorastających dzieci w stosunku do rodziców. Wchodzą tu w grę zjawiska znane dobrze psychologii rozwojowej. Początek okresu dojrzewania, tzw. przedpokwitanie, bywa nazywane niekiedy także okresem przekory ze względu na występujące wtedy objawy opozycji w stosunku do starszych. Przekora ta jest wyrazem dążenia do

uniezależnienia się od autorytetu starszych i zapewnienia sobie swobody postępowania według własnej woli. Dążenie do samodzielności obejmuje również stosunek do rodziców. Zjawia się wtedy niechęć do słuchania czyichkolwiek rozkazów i tendencja do przeciwstawiania własnej opinii opiniom osób innych. To pogłębiające się wraz z postępem dojrzewania uniezależnianie się od starszych w ogóle a od rodziców w szczególności znajduje ważną podstawę nie tylko w uświadamianiu się indywidualności własnej i jej swoistych potrzeb i dążeń, lecz także w rosnącej zdolności poznawania i oceny psychiki innych osób i to także osób dojrzałych. Rozwiewają się wskutek tego często resztki nimbu, którym bywają otaczane postacie rodziców w oczach dorastających dzieci i zaciera się dzielący ich dystans.

Dojrzewanie w sferze płciowej skłania do szukania obiektu afektu poza kołem rodziny i uwolnienia się przez to jeszcze bardziej od jej wpływów.

Wprawdzie, jak twierdzi szkoła freudowska, kompleks Edypa (a analogicznie kompleks Elektry) wchodzi w chwili, gdy zaczynają budzić się pragnienia płciowe, w stan przejściowego ożywienia, ale ogólna emancypacyjna postawa dojrzewającego w stosunku do rodziny prowadzi do ponownego przewyciężenia go i uwolnienia się syna przy wyborze przedmiotu miłości płciowej od „imago” matki. Również charakterystyczna dla pokwitających adoracja szuka sobie, jak wiemy, chętnie przedmiotu wśród osób obcych, stojących poza rodzinnym kołem, a pociągających perspektywą nowych, nie-doświadczonych jeszcze przeżyć.

Przez pewne przesilenie przechodzi w okresie dojrzewania stosunek syna nie tylko do matki, ale także

do ojca (a analogicznie dzieje się także z córką). Stosunek syna do ojca miewa od wczesnego dzieciństwa charakter bardziej ambiwalentny, aniżeli stosunek do matki (jak to wynika ze struktury kompleksu Edypa). Ojciec bywa dla syna przedmiotem respektu, nie wolnego od obawy, wzorem, który usiłuje się naśladować, któremu jednak pragnie się także dorównać a nawet przewyższyć go. W związku z tym wiek dojrzewania przynosi ze sobą mniej lub więcej wyraźną tendencję do „zmierzenia się“ z ojcem, do wypróbowania w stosunku do niego własnych sił. To też tam, gdzie ojciec nie chce rezygnować stopniowo z absolutnej władzy nad synem, przychodzi w wieku dojrzewania często do wyraźnego konfliktu pomiędzy nimi i analogicznie między matką i córką. Zarysowuje się w ten sposób to, co przeniesione na szerszy teren, nosi nazwę „walki pokoleń“. To „psychiczne odłączenie“ młodzieży dojrzewającej od rodziców ma z wychowawczego punktu widzenia nie tylko to znaczenie, iż umożliwia swobodniejsze kształtowanie się indywidualnych cech młodych osobników w ich odrębności od osobowości rodziców, lecz uwalnia zarazem znaczną część energii psychicznej zaabsorbowanej w życiu rodzinnym, dając jej możliwość zaangażowania się czy to w szkole, czy to w szerszym środowisku społecznym.

B. Szkoła jako instytucja wychowawcza.

X.

PSYCHOLOGIA PROGRAMU SZKOLNEGO I METOD NAUCZANIA

1. Zasady doboru treści programu.

a) Ogólne uwagi o roli czynnika psychologicznego w budowie programu.

Systematyczne opracowanie psychicznej struktury wychowania szkolnego wymagałoby w pierwszej linii omówienia psychologicznych podstaw organizacji szkolnictwa na jego różnych szczeblach a więc nie tylko ustroju szkół różnego typu ale także zwierzchnictwa szkolnego i administracji szkolnej (struktura gron nauczycielskich, kierownictwo szkoły, czynności wizytatorskie itd.). Ponieważ jednak badania o charakterze wyrażnie psychologicznym są w tym zakresie jeszcze bardzo szczupłe, przeto, aby nie rozszerzać zbytnio rozmiaru książki, ograniczymy się tu tylko do pewnych zagadnień życia szkolnego, psychologicznie stosunkowo najlepiej prześwietlonych. Zaczniemy od psychologicznych podstaw programów szkolnych.

Ułożenie programu nauczania i wychowania (w węższym ujęciu) dla szkoły pewnego typu nie jest zadaniem, którego rozwiązanie należałoby do kompetencji i obowiązków psychologii w ogóle a psychologii pedagogicznej w szczególności. Zasadnicze linie programu muszą być wytyczone przez pedagogów, którzy znowu nie rozwiązują tego zagadnienia zu-

pełnie sami, lecz otrzymują wskazówki z różnych źródeł. Jednakowoż, tworząc program, pedagogowie nie mogą nie odwołać się między innymi także do tej pomocy, której im może udzielić psychologia. Program układany przez pedagogów powinien mianowicie przejść przez pewien filtr psychologiczny, który dotyczyłby zarówno treści, jako też metod nauczania i wychowania. Wskazówki, których może udzielić psychologia autorom programu, mają w dużym stopniu charakter negatywny, ograniczający; ich brzmienie posiada charakter raczej „formalny“ niż jakościowy. Psycholog jest na podstawie swej wiedzy o rozwoju psychiki dziecka kompetentny np. do zwrócenia pedagogowi uwagi, iż pewien materiał, który pedagog chciałby wprowadzić w program przeznaczony na dany wiek uczniów, przerasta zakres zdolności psychicznych młodzieży w tym właśnie wieku, względnie nie odpowiada jej zainteresowaniom. Wyznaczenie pewnych działów danego przedmiotu szkolnego na poszczególne lata nauczania jest zatem czymś, co nie może się dokonać w sposób racjonalny bez uwzględnienia wymagań psychologicznych. Może dalej psycholog, stając na punkcie widzenia higieny psychicznej, konstatować, iż program przeznaczony na dany okres nie jest wprawdzie jakościowo zbyt trudny, że jest jednak zbyt obfity, „przeładowany“ w stosunku do pojemności psychicznej ucznia w danej fazie rozwojowej. Zastrzeżenia psychologa dotyczyć też mogą proponowanych metod nauczania względnie wychowania. Psycholog może wypowiedzieć opinię, iż pewna metoda proponowana w programie odwołuje się do takich funk-

cji psychicznych, które w danym okresie nie są jeszcze na tyle dojrzałe, ażeby stosowanie tej metody nie natrafiło na większe trudności.

Rola psychologii przy tworzeniu programu nie ogranicza się jednak do samej tylko selekcji i chronologicznego porządkowania materiału proponowanego przez pedagogów. Jeżeli dana instytucja wychowawcza, na przykład szkoła powszechna, czy też średnia, chce stworzyć program, który obejmowałby całokształt wychowania młodzieży w danym okresie rozwojowym, to zadanie psychologii może być jeszcze szersze. Ona wskazuje na to, iż w danym okresie te a nie inne właśnie funkcje psychiczne, instynkty, popędy i zainteresowania przychodzą do głosu i opanowują psychikę, domagając się wyładowania i zaspokojenia. Program wychowawczy z góry już wobec tego projektowany musi być tak, ażeby te potrzeby psychiczne zostały uwzględnione w należytej mierze i we właściwym momencie.

Tak zatem w idealnych warunkach układania programu szkolnego uwzględnienie wymagań psychologicznych powinno się dokonywać niejako w dwóch etapach. Etap pierwszy, który można nazwać psychologiczną podbudową programu szkolnego, to zorientowanie się co do tych tendencji psychicznych, które w poszczególnych fazach rozwoju wysuwają się na pierwszy plan i którymi wychowanie integralne musi się zaopiekować, zaspakajając je, rozwijając, czy też przetwarzając je na przykład w drodze sublimacji. A następnie, kiedy już ustalone zostaną ogólne linie programu, zgodnie z wymaganiami rzeczowymi i potrzebami psychicznymi, powinna przyjść

kontrola poszczególnych jego jednostek z punktu widzenia ich dostosowania do stopnia rozwoju uzdolnień i zainteresowań.

Jednakowoż te dwa etapy, jakkolwiek łatwo przeciwstawić je sobie z logicznego punktu widzenia, nie tak łatwo mogą być oddzielone w konkretnym wykonaniu. Ramy psychologiczne, których może dostarczyć psychologia autorom programu, jako coś, co ma być wypełnione konkretnym materiałem dydaktycznym czy wychowawczym, muszą mieć, przynajmniej przy obecnym stanie wiedzy psychologicznej, charakter bardzo ogólnikowy. Autor programu, który by tu oczekiwał jakichś wskazań szczegółowych, wyznaczających wyraźnie rodzaj treści stosownej do wypełnienia owych ram, musiałby doznać rozczarowania. Kiedy np. psycholog skonstatuje, że instynkt płciowy budzi się u młodzieży w wyraźniejszy sposób w tym a w tym wieku i że powoduje wtedy specyficzny rodzaj ciekawości, która szuka zaspokojenia, to jest to oczywiście fakt, który nie powinien zostać bez wpływu na ułożenie programu szkolnego dla młodzieży w tym właśnie okresie. Autor programu musi się więc liczyć z tym, co mu mówi psycholog; ale z tego, że wiemy, iż dany popęd daje w pewnym momencie znać o sobie, nie wynika jeszcze zupełnie, w jakich granicach i w jaki sposób program wychowawczy może i powinien zadość uczynić temu popędowi.

Toteż bardziej realną będzie pomoc, którą psychologia może dać twórcom programu w etapie drugim, w tym mianowicie, kiedy istnieją już pewne bardziej konkretne propozycje materiału programowego

oparte na przykład na zasadzie „użyteczności społecznej“ i gdy idzie z kolei o czasowy rozkład tego materiału oraz o dobór odpowiednich metod.

Trzeba jednak pamiętać, iż nawet mając przed sobą pewien konkretny materiał, psycholog często nie będzie mógł rozstrzygnąć na poczekaniu, jaki jego rozkład, z psychologicznego punktu widzenia, jest najwłaściwszy. Nierzadko będzie rzeczą niezbędną, celem wydania umotywowanej opinii, przeprowadzenie ad hoc osobnych badań, które mogą zabrać dużo czasu. Dodać jeszcze trzeba, iż psycholog tak długo będzie się znajdował w trudnym położeniu, gdy żądają od niego wskazówek w sprawie układania programów, jak długo nie śledzi sam przebiegu ich realizacji. Badanie toku pracy szkolnej dokonującej się według pewnego programu, stanowi nieodzowne źródło doświadczeń, które należy później wykorzystać przy jego zmianie.

Po tych ogólnych rozważaniach przejdziemy do kilku bardziej szczegółowych uwag, dotyczących treści programów szkolnych, a następnie metod.

b) O zasadzie użyteczności społecznej.

Treść programów szkolnych przez długie czasy utrzymać się może na zasadzie tradycji. Dopiero od niedawna zjawiają się usiłowania oparcia programu szkolnego na ścisłych, racjonalnych zasadach. Jedną taką zasadą, która obecnie, zwłaszcza amerykańskie, szkolnictwo wysuwa na pierwszy plan, to wspomniana już zasada „użyteczności społecz-

nej". Mówi ona, iż ucznia-wychowanka zaopatrzyć należy w taką wiedzę oraz w te umiejętności, które potrzebne mu będą jako członkowi społeczeństwa względnie obywatelowi państwa. To jest zasada, na podstawie której usiłują oprzeć program szkolny autorzy tacy jak W. W. Charters¹⁾, Bobbitt F.²⁾, Harap H.³⁾ i inni. Ponieważ nie jest to zasada psychologiczna, przeto nie mamy obowiązku zajmować się nią bliżej na tym miejscu. Wymienimy jednak niektóre usiłowania realizacji tej zasady jako przykład prób oparcia budowy programu na ścisłych, naukowych podstawach. I tak G. M. Wilson⁴⁾ zbierał przy pomocy odpowiedniego kwestionariusza, zwróconego do przedstawicieli różnych zawodów, dane dotyczące się rodzaju i zakresu działań matematycznych, które są im rzeczywiście potrzebne przy pracy zawodowej, ażeby na tej podstawie ułożyć racjonalny program arytmetyki w szkołach. Okazało się bowiem, iż często w szkole zużywa się energię dzieci na naukę takich działań matematycznych i rozwiązywanie takich zagadnień, które później w życiu nie znajdują żadnego zastosowania.

Wychodząc z analogicznej zasady Ayres⁵⁾ zbadał dwa tysiące listów pisanych przez ludzi dojrzałych

¹⁾ W. W. Charters, *The Teaching of Ideals*. New York 1929. tenże *„Curriculum Construction*, New York 1923.

²⁾ Franklin Bobbitt, *How to Make a Curriculum*. Boston 1924.

³⁾ Henry Harap, *The Technique of Curriculum Making*. New York 1934

⁴⁾ G. M. Wilson, *A Survey of the Social and Business Usage of Arithmetic*. New York 1919.

⁵⁾ L. P. Ayres, *The Spelling Vocabularies of Personal and Business Letters*. New York, Russel Sage Foundation.

różnych zawodów, wyliczając, które słowa powtarzają się tam często, a które tylko bardzo rzadko. W ten sposób stara się on uzyskać racjonalną podstawę do ułożenia programu nauki ortografii, który powinien jego zdaniem obejmować tylko słowa faktycznie będące w pisemnym użytku i kłaść główny nacisk na te z nich, które przychodzą najczęściej.

Analogiczna zasada wyboru może być stosowana także w odniesieniu do cech charakteru, których rozwijanie ma wejść w program szkolny. I tak w znanym nam już programie kształcenie charakteru, zainicjowanym w Ameryce w Stephens College i kierowanym przez Chartersa¹⁾, przeznaczono do urabiania te tylko cechy, co do których kolegium nauczycielskie nabrało przekonania, że je właśnie posiadać powinien przede wszystkim absolwent owego College, aby być dobrym obywatelem państwa.

c) O zasadzie kształcenia formalnego.

Obok zasady użyteczności społecznej bywa dyskuutowana jako podstawa doboru treści programu zasada kształcenia „formalnego”. Według tej zasady przynajmniej pewna część treści programu powinna być dobierana nie w tym celu, ażeby dać uczniowi jakąś konkretną wiedzę, lecz, by powiększyć sprawność jego umysłu w ogóle, by wyćwiczyć i rozwinać ważne funkcje psychiczne. Kiedyś uczenie łaciny

¹⁾ Program ten podany jest w cytowanej książce Chartersa pt. *The Teaching of Ideals*, a z jego zasad zdawaliśmy sprawę na str. 275.

i greki w szkołach średnich motywowano tą właśnie zasadą. Analogiczne znaczenie miałyby mieć także nauka matematyki. Dyscypliny te posiadają rzekomo specjalną właściwość kształcenia umysłu.

Wiemy już, iż zasada formalnego kształcenia oczekiwała się w ostatnich czasach ostrej krytyki i została w ogóle podważona. Sprawę tę poruszaliśmy, omawiając zagadnienie „generalizacji” uczenia się i ćwiczenia. Skoro żadna nauka nie posiada specjalnej właściwości ćwiczenia umysłu „w ogóle”, to żadna nie może też z tego wyłącznie tytułu znajdować miejsca w programie. Dobór przedmiotów musi się zatem dokonywać głównie na zasadzie doniosłości samej treści, które one wprowadzają w umysł ucznia. Że jednak w pewnych, jakkolwiek ciasnych, granicach, także zasada wyrabiania sprawności umysłowej, a więc kształcenia „formalnego” może i powinna być wzięta pod uwagę przy układaniu programów, to również wynika z tego, co widzieliśmy przy omawianiu praw generalizacji wychowawczej; a mianowicie, iż mimo wszystko dokonuje się ona, chociaż tylko w wąskim zakresie. Trzeba jeszcze dodać, iż dyskusji dotyczącej kształcenia formalnego nie można w tej chwili uważać za ostatecznie ukończoną.

d) Zasada uwzględnienia stopnia trudności, zainteresowań i odpowiedniego momentu rozwojowego.

Zaznaczyliśmy już, że w odniesieniu do materiału programu, zestawionego na zasadach pozapsychologicznych, rola psychologa ma charakter przede

wszystkim porządkujący. Psychologia pomaga w rozmieszczeniu poszczególnych fragmentów materiału na różne stopnie nauczania; pilnuje, ażeby proponowany materiał był odpowiedni dla danego wieku ze względu na stopień swej trudności. Przykładem pracy nad programami, idącej w tym właśnie kierunku, są badania „Komisji Siedmiu“ prowadzone pod przewodnictwem Carletona Washburne'a, dotyczące kwestii „jaki ma być wiek umysłowy dziecka i jakie jego uprzednie przygotowanie, by mogło opanować należycie i zatrzymać w pamięci każde kolejne stadium kursu arytmetyki“¹⁾). Dla poszczególnych jednostek kursu arytmetyki usiłowano ustalić z jednej strony minimum poziomu umysłowego, na którym jednostka ta w ogóle może być przedmiotem nauczania, a następnie poziom dla przyswojenia tej jednostki najbardziej odpowiedni, taki zatem, od którego, idąc w górę wieku, nie zyskuje się już nic na czasie potrzebnym do trwałego przyswojenia sobie danego materiału.

To liczenie się z poziomem rozwoju umysłowego ucznia przy wyznaczaniu mu pewnych jednostek programu na określone lata, może mieć inny jeszcze sens aniżeli samo tylko wyszukanie momentu czasowego, w którym trudność opanowania danej jednostki nie jest zbyt wielka. Mianowicie można myśleć nie tylko o tym, co uczeń w pewnych latach potrafi, ale co leży ponadto na linii jego naturalnego rozwoju umysłowego. Przykładem stosowania się do tego

¹⁾ Carleton Washburne, *Przystosowanie szkoły do dziecka* (przekład J. Prechnera). Warszawa 1934, str. 55.

punktu widzenia mogą być badania W. F. Jonesa¹⁾ dotyczące właściwego materiału z ortografii, który uczniowie powinni opanowywać w poszczególnych stadiach nauki szkolnej. Zbierał on mianowicie wyrazy, którymi dzieci posługują się faktycznie na różnych stopniach wieku, sądząc, iż ortograficznemu opanowaniu na poziomie danego wieku powinny uleg głównie te słowa, którymi dziecko istotnie w tych latach w piśmie operuje.

Dalszym wyrazem usiłowań dostosowania się przy doborze i porządkowaniu treści programu do psychiki jest uwzględnianie „zainteresowań” uczniów. Idzie zatem o to, ażeby uczeń nie tylko zdolny był do wchłonięcia pewnej części materiału, lecz by, czynił to chętnie. Wyznaczenie materiału na dany wiek ma zatem tu spotkać się ze spontaniczną potrzebą psychiki ucznia.

Przykładem dążeń idących w tym kierunku posłużyć mogą liczne badania, dotyczące zainteresowań młodzieży lekturą i filmami, a ostatnio także audycjami radiowymi. W badaniach tych ustala się, jaki typ książek (czy filmów) najbardziej interesuje młodzież w danym wieku, w tym celu oczywiście, ażeby później w programach zastosować do tych danych przydział lektury na poszczególne lata. Badania tego rodzaju przeprowadzało bardzo wielu autorów. Z amerykańskich wymienimy tu Wasburne'a²⁾

¹⁾ W. F. Jones, *Concrete Investigation of the Material of English Spelling* Vermilion 1914.

²⁾ C. Washburne i M. Vogel, *What children like to read*. New York 1926.

i Termana¹⁾. Z niemieckich A. Rumpfa²⁾. Badania tego rodzaju prowadzono także w Polsce (Potworowska-Dmochowska, Studium Pracy Oświatowej Wszechnicy Wolnej w Warszawie pod kierownictwem Radlińskiej, Zakład Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu J. P. w Warszawie i inn.)³⁾. Dla przykładu przytoczymy tabelę zainteresowań lekturą młodzieży w latach od 9 do 16 według Rumpfa (zob. str. 505).

Rzecz zrozumiała, że jakkolwiek zainteresowanie filmami opiera się częściowo na innych źródłach aniżeli zainteresowanie lekturą (porównaj str. 464 i nast.). mimo to jednak, gdy idzie o tematy, film i książka mogą mieć duże pokrewieństwo. Wynika to chociażby z tego, iż często spotykamy się ze sfilmowaniem pewnego utworu literackiego. Nie będzie wobec tego rzeczą dziwną, iż rozwój zainteresowań filmami pokrywa się, jak wskazują na to dotychczasowe badania, w pewnych granicach z rozwojem zainteresowań rodzajami lektury.

Pewne pokrewieństwo z postulatami uwzględniania przy nauce zainteresowań uczniów posiada wysunięte przez Claparède'a hasło kształcenia „pociągającego“

¹⁾ L. Terman i M. Lima, *Childrens reading. A guide for parents and teachers*. New York 1925.

²⁾ A. Rumpf, *Kind und Buch*, 1928.

³⁾ Radlińska H., *Książka wśród ludzi*. Warszawa 1929; Wuttkowa J., *Czytelnictwo dziecięce w świetle nowych badań*. Polonista, 1931; Baley i inni, *Opracowanie wyników ankiet dotyczących zainteresowań młodzieży*. Polskie Arch. Psych. t. V. 1932, oraz Groszlikowa Barbara, *Przyczynki do badań czytelnictwa dzieci i młodzieży*, tamże t. VI 1933. — Ponadto wymienimy jeszcze: Rubakin M., *Psychologia czytelnika i knigi*. 1929.

		9/10 lat	10/12 lat	12/14 lat	14/16 lat
Bajki	Ch.	35,0	5,3	1,5	0,9
	Dz.	30,8	13,0	5,5	2,5
Książki z obrazkami	Ch.	5,0	1,7	—	—
	Dz.	7,7	1,6	—	—
Specjalne pisma dla młodzieży	Ch.	25,0	22,8	10,6	6,6
	Dz.	27,0	19,0	11,9	3,5
Opowiadania o losach chłopców	Ch.	5,0	20,0	17,4	1,8
	Dz.	—	1,6	1,6	1,0
Opowiadania historyczne	Ch.	—	12,2	16,0	17,0
	Dz.	—	1,6	1,6	4,0
Przygody egzotyczne	Ch.	30,0	38,6	52,3	67,0
	Dz.	—	1,2	2,3	—
Opowiadania o losach dziewcząt	Ch.	—	—	—	—
	Dz.	30,8	61,2	76,0	66,0
Romanse, nowele	Ch.	—	—	0,7	3,0
	Dz.	—	—	—	18,0
Literatura pouczająca	Ch.	—	—	1,5	3,0
	Dz.	3,8	—	0,8	4,5

Tabela zainteresowań według Rumpfa.

(Liczby tej tabeli zawarte oznaczają procenty dzieci w danych latach, dla których wymienione rodzaje książek stanowią najbardziej ulubioną lekturę).

(„funkcjonalnego“). Claparède'owi idzie jednak nie o samą treść nauki, lecz o jej metodę. Uczenie się zwłaszcza na stopniu niższym powinno mieć cechy zbliżone do „zabawy“ i z tego względu posiadać w stosunku do dziecka tę samą atrakcyjną siłę, którą ma dla niego zabawa (zobacz Ed. Claparède, Psychologia dziecka (przekład Górskiej), str. 356 i nast.).

Traktowaliśmy oddzielnie moment trudności danych jednostek materiału programowego i moment zainteresowania. W rzeczywistości trudno je niejednokrotnie od siebie oddzielić. Przy poznawaniu dzieł sztuki dotyczyć się to będzie na przykład sprawy ich formalnej budowy w przeciwstawieniu do treści. Z rzeczowego punktu widzenia nasuwa się postulat kompletnego opracowania poszczególnych utworów wchodzących w skład programu, a więc ich genezy, treści i formy. Otóż przeciwko takiemu systematycznemu traktowaniu w latach nauki przed wiekiem dojrzewania mogą być podniesione zastrzeżenia z psychologicznego punktu widzenia. Psychologia rozwojowa wykazuje mianowicie, iż dziecko ujawnia początkowo w odniesieniu do różnych dzieł sztuki postawę „treściową”. Interesuje się ono tym, co dany utwór przedstawia, mniej zaś tym, jak on to czyni¹⁾. Brak zainteresowania formą zdaje się tu jednak zbiegać równocześnie z trudnością jej zrozumienia. Zaczynając dopiero od około 17. roku życia okazywać zainteresowanie formalną stroną dzieł sztuki, a więc kompozycją, stylem itd.²⁾, młodzież wtedy też dopiero łatwiej ją „rozumie”.

Punkt widzenia dojrzałości psychicznej oraz zainteresowania domaga się uwzględnienia także w tej części programu, która stawia sobie jako główny cel rozwijanie cech charakteru. Psychologia rozwojowa

¹⁾ Porównaj Dr Władysław Szyszkowski, *Dydaktyka literatury*. Encyklopedia Wychowania t. II. 1935 r.

²⁾ Porównaj Baley Stefan, *Psychologia wieku dojrzewania*. Książnica-Atlas 1932, (wyd. II) str. 220 i nast.

wyказuje, iż „moralność“ dziecka przechodzi przez szereg etapów, w których różni się ona od moralności dojrzałego człowieka. Pewne cnoty i ideały, które człowiek dorosły wysoko ceni, nie znajdują na wczesnych stadiach rozwoju psychicznego ani zrozumienia, ani też zainteresowania. Dziecko jak gdyby nie dostrzega ich jeszcze wtedy i nie „imponują“ mu one wcale¹⁾.

Wobec tego próba zaszczepienia i rozwinięcia w dziecku czy też w młodocianym pewnej cechy charakteru musi czekać na właściwy moment psychiczny. Dane, których psychologia rozwojowa dostarczyć może w tym względzie już obecnie, są dość szczupłe, jednakowoż ożywienie badań na tym polu, każe spodziewać się, iż dane te będą szybko wzrastały. Jako pewien specjalny ich odcinek można wymienić studia nad słownictwem charakterologicznym dzieci w różnych latach rozwoju. Idzie tu o to, jakich terminów z zakresu charakterologicznego dziecko w pewnych latach używa i jak rozumie ich sens. Na tej drodze można ustalać dojrzałość dzieci do zrozumienia pojęć i terminów, które ewentualnie mogłyby być zastosowane przy próbach urabiania ich charakteru. Z badań takich wynika mianowicie, iż niejednokrotnie dzieci w sposób zupełnie opaczny interpretują terminy z tego zakresu, którymi operuje przeznaczony dla nich materiał programowy (na przykład podręczniki szkolne)²⁾.

¹⁾ Porównaj str. 60.

²⁾ Porównaj Baley, Domański, Szabuniewiczowa. Badania nad słownictwem charakterologicznym dzieci szkół powszechnych. Polskie Archiwum Psychologii. t. VII. 1934.

2. Motywy psychologiczne w doborze metod.

Dobór materiału wypełniającego program nauczania i wychowania nie przesądza jeszcze sprawy „środków“, „form“, i „metod“¹⁾. Nie będziemy tu wchodzić w dyskusję, w jakim stopniu zagadnienie form i metod należy do zagadnień „programowych“. W każdym razie jest rzeczą niewątpliwą, iż wprowadzenie w życie programów szkolnych nie da się zrealizować bez przemyślenia i przygotowania także tych zagadnień. Do tego właśnie chcielibyśmy teraz przystąpić.

Wysuwają się tu dwie sprawy, mogące być traktowane oddzielnie, jakkolwiek istnieją między nimi powiązania.

Sprawa pierwsza dotyczy postawy ucznia-wychowanka, względnie grupy wychowawczej (na przykład klasy szkolnej), przy przyswajaniu poszczególnych jednostek programu. Dyskusja w odniesieniu do zagadnień z tego terenu bywa prowadzona dookoła hasła „aktywności“ względnie „bierności“.

Zasadę aktywności w nauczaniu i w ogóle w wychowaniu wysuwa cały szereg wychowawców i psychologów, jak np. Ferrière²⁾, Dewey³⁾, Decroly⁴⁾,

¹⁾ Sprawy te z dydaktycznego a częściowo także z psychologicznego punktu widzenia omawia Kazimierz Sośnicki w artykule pt. Dydaktyka ogólna, w Encyklopedii Wychowania t. II 1934 r.

²⁾ Ad. Ferrière, *L'école active*. Genève 1926 (wyd. III).

³⁾ John Dewey, *Interest and Effort in Education*. Boston 1913; tenże: *Szkoła i dziecko* (przekład Błęszyńskiej) Warszawa

Stevenson¹⁾, Kerschensteiner²⁾ i inni. Hasła, które formułują poszczególni autorzy oraz terminy, którymi się przy tym posługują, brzmią nieco różnie; myśl zasadnicza zostaje jednak taka sama. Dwie kwestie wymagają tu wyjaśnienia. Jedna z nich dotyczy pytania, co to ma znaczyć — ściśle biorąc — wychowanie aktywne, a druga spodziewanych zysków aktywnego uczenia się czy też wychowania w porównaniu z uczeniem się „biernym“.

Mówiąc o aktywności ucznia w procesie nauczania, jedni rozumieją to w ten sposób, iż żądają angażowania w uczeniu się całej jego osobowości a nie tylko pewnych jej warstw. W tym sensie występuje się przeciwko werbalizmowi nauczania i uczenia się. W pracy ucznia powinna uczestniczyć, tak się tu twierdzi, oprócz intelektu także sfera uczuć i woli. Niektórzy kładą przy tym specjalnie nacisk na sferę działania wychowanka. Uczeń-wychowanek powinien nie tylko wchłaniać coś w siebie drogą rozumienia i zapamiętywania, ale równocześnie także coś tworzyć, działać, wykonywać. Tu należy hasło Deweya „uczenia się przez działanie“ (learning by doing). Tu należy dalej kerschensteinerowskie pojęcie „szkoły pracy“, które uważa pracę ręczną za istotny punkt

1929; tenże: *Moje pedagogiczne credo* (przekład Pietera), Warszawa (bez daty).

⁴⁾ Amelia Hamaide, *Metoda Decroty* (przekład Górskiej), Warszawa 1932.

¹⁾ John A. Stevenson, *Metoda projektów w nauczaniu* (przekł. Piniówny), Warszawa 1930.

²⁾ G. Kerschensteiner, *Pojęcie szkoły pracy* (przekład Jakubowskiego), Warszawa (bez daty).

programu wszelkiego nauczania. Ten sam sens posiada definicja „projektu“, którym operuje Stevenson: „Projekt jest to czynność, mająca źródło w jakimś zagadnieniu, wypełniana całkowicie, a przeprowadzana na swoim naturalnym podłożu“. Tu należą także postulaty szkoły „twórczej“.

Inni, mówiąc o aktywności ucznia, podkreślają możliwość rozwinięcia u niego własnej inicjatywy oraz zabezpieczenia mu pewnej samodzielności w jego zajęciach.

Przejdziemy teraz do argumentów przytaczanych na rzecz owej aktywności. Uwzględnimy przy tym wymieniane tam momenty psychologiczne.

Otóż po pierwsze zwraca się uwagę na fakt, iż zwłaszcza u dzieci młodszych zachodzi pomiędzy doznawaniem, myśleniem i działaniem naturalna łączność i że zatem ograniczanie zajęć dziecka do pewnej tylko sfery jest z punktu widzenia jego psychiki czymś sztucznym.

Dalej wymienia się moment zainteresowania. Dziecko interesuje tylko to, w czym może się wyżyć całkowicie. Samo słuchanie, względnie mówienie czy też myślenie, które nie przechodziłoby bezpośrednio w stadium działania, wykonywania, nie zdoła dzieci głębiej zaabsorbować.

Moment zainteresowania bywa podnoszony także wtedy, gdy zaleca się aktywność w sensie samodzielności dziecka. Dziecko interesuje się żywo przede wszystkim tym, co może robić „samo“.

Podnosi się dalej, iż skrepowanie aktywności ucznia hamuje zawiązki twórczości oryginalnej na rzecz samej tylko receptywności.

Dalej bywa wysuwany argument, iż nabywanie pewnej wiedzy czy też sprawności na drodze aktywnej dokonuje się w szybszym tempie i daje trwalsze rezultaty aniżeli przy biernym zachowaniu się uczącego. Twierdzenie to opiera się częściowo na wynikach badań eksperymentalnych. Przykładowo wymienimy badania Gatesa i Taylora dotyczące uczenia się pisania¹⁾. W badaniach tych jedna z grup równoważnych uczyła się pisania w ten sposób, iż przekalkowywała litery, druga natomiast przerysowywała litery z wzoru, nie posługując się jednak przy tym kalką. Okazało się, iż takie bierne rysowanie kształtu, jakie ma miejsce przy kalkowaniu, daje rezultaty bez porównania gorsze aniżeli odrysowywanie wzoru, wymagające znacznie większej aktywności.

Skoro uczenie się, względnie wychowanie, dokonuje się w grupie, to wysunie się oczywiście zagadnienie aktywizacji pracy całej grupy. Będzie więc szło z jednej strony o takie metody dydaktyczne i wychowawcze, które pozwoliłyby brać aktywny udział w pracy wszystkim członkom grupy (a więc idzie na przykład o przezwyciężenie na terenie szkoły takiej trudności: co ma robić reszta uczniów wtedy, kiedy jeden „odpowiada“?) Z drugiej zaś strony wysuwa się trudniejsze zagadnienie wprowadzenia takich form pracy, które by były nie tylko pracą wszystkich członków wziętych oddzielne, lecz zajęciem grupy jako całości. Natrafiamy tu na zagadnienie poruszone już w roz-

¹⁾ Gates A. i Tylor, The acquisition of motor control in writing by school children (Handbook of Child Psychology wyd. Murchison).

dziale, poświęconym „wychowaniu w grupie“. Idzie więc o taką pracę, w której byłaby zaangażowana aktywnie „dusza grupowa“. Widzieliśmy tam, iż rezultat pracy grupy może być lepszy aniżeli suma rezultatów wszystkich jej członków pracujących oddzielnie. Nas w tej chwili obchodzi nie sam fenomen pracy grupowej, lecz szczegółowy wypadek pracy aktywnej. Przytoczone przykłady takie jak dyskusja w grupie, w której poszczególni uczestnicy przekonują się nawzajem i wyłaniają ostatecznie jakąś opinię zbiorową, są przykładami takiej właśnie aktywności grupy wiodącej do pewnych rezultatów wychowawczych i wskazują na jej możliwość. Dotknijmy jeszcze tego zagadnienia przy omawianiu psychologii klasy szkolnej.

W ten sposób wyczerpaliśmy pobieżnie pierwszą sprawę związaną z metodami uczenia się, a mianowicie zagadnienie „aktywności“. Przejdziemy teraz do sprawy drugiej, która, jak to już zaznaczyliśmy, pozostaje z pierwszą w licznych powiązaniach. Idzie mianowicie o sprawę integracji materiału wychowawczego względnie dydaktycznego wyznaczonego przez program. Wysuwa się przede wszystkim pytanie, czy w ogóle taka integracja jest potrzebną i w jakim sensie ma być dokonana. Jeżeli zasada użyteczności społecznej każe wprowadzić w ramy programu pewne określone jednostki materiału i kiedy badanie psychologiczne wykaże, iż przydział ich na dane lata nie sprawi uczniom specjalnej trudności, a nawet potrafi ich zainteresować, to, mógłby ktoś sądzić, dalsze wymagania w stosunku do konstrukcji programu są zbyteczne. Otóż szereg pedagogów żąda ponadto,

ażeby poszczególne jego części pozostawały między sobą w ścisłym powiązaniu, tworząc jednolitą, organicznie zrosłą całość. W związku z tym wysuwa się postulat, ażeby, przynajmniej na niższych stopniach nauczania, nauka nie rozpadała się na szereg oddzielnych „przedmiotów” lecz by były stawiane kolejno pewne zagadnienia, mogące zainteresować uczniów, a które byłyby opracowywane z różnych punktów widzenia i na różnych płaszczyznach; one to skupiałyby na sobie w pewnych okresach całość zajęć szkolnych ucznia. Żądanie to bywa formułowane pod postacią różnych haseł i terminów, kryjących zresztą pewne odmienne nieco odcienie znaczeń. I tak mówi się o „nauce łącznej” („syntetycznej” „Gesamtunterricht”), o „ośrodkach zainteresowań” (Decroly), o „koncentracji” w nauczaniu¹⁾. A nawet tam, gdzie istnieją już oddzielne przedmioty, żąda się ciągłego szukania zachodzących pomiędzy nimi punktów stycznych, wysuwając zasadę tzw. korelacji²⁾ w nauczaniu.

Argumenty psychologiczne, przytaczane na poparcie tej zasady, są częściowo te same, które przemawiają za aktywizacją procesu nauczania. Mianowicie nauczanie łączne sprzyja w pewnych gra-

¹⁾ Nie mogąc wchodzić w różnice odcieni zachodzących pomiędzy wymienionymi tu pokrewnymi kierunkami, odsyłamy w tej sprawie do książki B. Nawroczyńskiego pt. „Zasady nauczania” str. 390, 391 i nast. str. 400 i nast.

²⁾ „Korelację”, o którą tu idzie, odróżnić oczywiście trzeba od korelacji jako pewnego pojęcia matematycznego, o którym była mowa w jednym z poprzednich rozdziałów (zob. str. 155).

nicach aktywizacji i jest nawet jej warunkiem. Kto jest czymś naprawdę głębiej zaabsorbowany, niechętnie daje odrywać się do rzeczy innych, lecz usiłuje trwać przy jednym przedmiocie aż do całkowitego jego wyczerpania. Jeżeli zatem nauka dostarczałaby uczniowi ciągle oddzielnych fragmentów niepowiązanych ze sobą wewnętrznymi, to utrudniałaby przez to głębsze wszechstronne zaabsorbowanie uwagi jego ich treścią. Inaczej natomiast przedstawia się rzecz, skoro poszczególne elementy pracy szkolnej stanowią razem rozszerzenie i pogłębienie tego samego zagadnienia. Pozostaje to w ścisłym związku z kwestią zainteresowania. Zainteresowanie, które wytyczyło sobie pewien określony kierunek, niechętnie rzuca go, by przejść na rzeczy inne. Natomiast łatwo i chętnie przesuwa się ono od jednej rzeczy na inne, które wydają się ściśle z nią związane.

To są te główne momenty psychologicznej natury, które przemawiają niewątpliwie za zasadą tworzenia ośrodków zainteresowań. Pedagogowie wysuwają tu jeszcze inny argument. Boją się oni, iż nieprzestrzeganie powyższej zasady doprowadzi do powstania w umyśle ucznia szeregu zamkniętych „szufladek“, między którymi nie będzie komunikacji. Przyswojony w ten sposób materiał będzie poniekąd nieruchomy i martwy. Uczeń przywyknie traktować różne przedmioty jak gdyby oddzielne sfery bytu, między którymi nie zachodzą żadne stosunki.

Niewątpliwie to podkreślanie potrzeby całościowego traktowania nauczania i wychowania pozostaje w związku ze współczesną tendencją do „struktural-

nego“ ujmowania psychiki, do określania osobowości jako „wielojedni“ (unitas multiplex, W. Stern). Kładzenie nacisku na „postać“, „kształt“ jako pewną jedność wyższego rzędu, w której ramach dopiero poszczególne elementy otrzymują realny byt i sens, prowadzi do tych samych psycho-pedagogicznych konsekwencji. Skoro psychika jest pewną jednością, skoro wszystko w niej łączy się i przenika nawzajem, to musi także i wszystko to, co ma być zasymilowane całkowicie przez psychikę, posiadać analogiczną strukturę.

Zaznaczyliśmy już, iż z psychologicznego punktu widzenia żądanie powyższe ogólnie biorąc wydaje się słuszne. Idzie jednak o granice tej słuszności. Jeżeli niewątpliwie rozdrabianie zainteresowań jest przeciwnie psychice ludzkiej, to stąd nie wynika, jakoby można było w pewnym okresie zajmować się w sposób intensywny i płodny jedną tylko rzeczą. Zasada zmiany, która przejawia się w prawach kojarzenia, każących świadomości przesuwając się ciągle z jednego przedmiotu na drugi, jest czynną także w sferze uwagi i zainteresowań. A tyczy się to zwłaszcza dzieci, które wprawdzie wykazują tendencje do powtarzania jednej i tej samej rzeczy dużą ilość razy, a więc do względnie trwałego zaangażowania zainteresowania w jednym kierunku, z drugiej strony jednak w sposób dość łatwy przeskakują zainteresowaniami z jednego przedmiotu na drugi. Zasada łączności przeprowadzona w formie skrajnej może zatem wejść w kolizję z potrzebą „przestawiania siebie“ i zmiany.

Z psychologicznego punktu widzenia nie wydaje się wskazanym ani rozbijanie programu na oddzielne fragmenty ani też łączenie wszystkiego w jakiś jeden uniwersalny „przedmiot”. Słuszne jest raczej szukanie właściwej proporcji pomiędzy ciągłością i zmiennością, która to proporcja zmienia się wraz z wiekiem dziecka.

XI.

O ZAGADNIENIACH PSYCHODYDAKTYKI

W poprzednich rozdziałach analizowaliśmy czynniki natury psychologicznej wchodzące w grę przy układaniu programów szkolnych. Program szkolny musi zawierać, oprócz ogólnych wytycznych, także wskazania dotyczące poszczególnych przedmiotów objętych programem. A oprócz zakresu, w którym pewien określony przedmiot ma być objęty nauczaniem, zaznaczone być mogą także zasady, na których nauczanie to powinno się opierać. Jeżeli jednak program szkolny może wymieniać właściwe metody przy nauce pojedynczych przedmiotów tylko w sposób ogólnikowy, to bardziej szczegółowe ich rozważenie wysunie się jako konieczność w trakcie samego już nauczania. Zarysują się wtedy zagadnienia dotyczące dydaktyki różnych przedmiotów. Dydaktyka nie jest oczywiście dyscypliną psychologiczną. Do psychologii należy jednak analiza celów i metod nauczania z psychologicznego punktu widzenia. Tworzy się w ten sposób pewien dział wiedzy będący częścią psychologii pedagogicznej, który nazywać można psychodydaktyką. Psychodydaktyka rozpadnie się oczywiście na psychodydaktykę ogólną, której przeciwstawi się szereg psychodydaktyk szczegółowych spełniających to zadanie w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów. Psychodydaktyka ogólna odpowiadać zatem będzie ogól-

nej dydaktyce a psychodydaktyki szczegółowe dydaktykom poszczególnych przedmiotów.

Mówiąc poprzednio o programie szkolnym oraz o metodach nauczania i uczenia się, poruszaliśmy szereg zagadnień natury psychodydaktycznej. Należały one przeważnie do psychodydaktyki ogólnej. Obecnie należałoby z kolei przejść do systematycznego omawiania psychodydaktyk poszczególnych przedmiotów. Trzeba stwierdzić, iż pewne zagadnienia psychodydaktyczne szczegółowe, dotyczące metod, roztrząsane bywają w podręcznikach dydaktyki poszczególnych przedmiotów. Jest to rzecz zrozumiała, skoro rozważania psychologicznej natury mogą stanowić klucz do wyboru właściwej metody uczenia. Jasne jest jednak, iż psychologiczna analiza metod stosowanych przy nauczaniu pewnego przedmiotu jest zagadnieniem swoistym, należącym raczej do psychologii, aniżeli do dydaktyki, jakkolwiek jest rzeczą słuszną, ażeby ten, kto zajmuje się dydaktyką pewnego przedmiotu, uwzględniał odnośne wyniki psychologicznych badań. Zgodzić się też z tym trzeba, jeżeli psycholog nie postara się o dostarczenie dydaktykowi odpowiedniego materiału, będzie on musiał przeprowadzać pewne rozważania psychologicznej natury na własną rękę.

Z uwag poprzednich wynika szereg zadań, które stają przed psychodydaktyką pewnego określonego przedmiotu. Nauczanie pewnej dyscypliny uwzględnić musi po pierwsze swoisty charakter tej gałęzi wiedzy względnie umiejętności, która ma być nauczana. Psychodydaktykę obchodzić tu będzie to, co stanowi tzw. psychologię danej dyscypliny. Tak np.

istnieje psychologia matematyki, psychologia historii itd. Psychologia matematyki jest czymś innym aniżeli psychologia nauczania matematyki. Idzie tu o psychologiczną strukturę pojęć, którymi posługuje się dana dyscyplina oraz metod, które stosuje. Kiedy np. mówi się o matematyce, iż pojęcia, którymi operuje, są rezultatem daleko posuniętej abstrakcji, to jest to teza należąca do psychologii tej właśnie nauki. Rzecz jasna, iż jakkolwiek, jak to już zaznaczyliśmy, oddzielić trzeba psychologię danego przedmiotu od psychodydaktyki tego przedmiotu, to przecież metody jego nauczania muszą liczyć się z jego psychiczną strukturą; otóż psychodydaktyka śledzi powiązania, które tu zachodzą a przez odpowiednio poprowadzoną psychologiczną analizę dostarczyć może podstaw do dydaktycznych wskazówek.

Do obowiązków psychodydaktyki danego przedmiotu należy dalej rozwiązywanie na węższym, określonym terenie tych wszystkich zagadnień, które dotyczą programu i metod nauczania szkolnego jako całości, a które wymieniliśmy w poprzednim rozdziale. A więc np. zadaniem psychodydaktyki geografii będzie analiza funkcji psychicznych zaangażowanych w nauczaniu tego właśnie przedmiotu, sprawa rozplanowania materiału nauczania na poszczególne lata nauki zgodnie z etapami psychicznego rozwoju ucznia i w związku z tym sprawa dostosowania metod nauczania geografii do stopnia rozwoju psychicznego, sprawa specjalnych trudności nauczania w zakresie geografii i sprawa genezy i rozwoju zainteresowań ucznia tym właśnie przedmiotem.

Szczegółowe rozwinięcie psychodydaktyk poszczególnych przedmiotów wymaga monograficznych opracowań. W tej książce ograniczymy się do przykładowego omówienia niektórych zagadnień z zakresu psychodydaktyki matematyki, ściślej biorąc arytmetyki, oraz psychodydaktyki czytania i pisania.

XII.

PSYCHODYDAKTYKA ARYTMETYKI

Nauczanie matematyki w szkole natrafia, jak wiadomo, często na duże trudności i z tego chociażby względu psychologiczna analiza podstaw nauczania tego przedmiotu mieć może poza teoretycznym także praktyczne znaczenie. Dotychczasowe badania na tym terenie poruszają się w dwóch kierunkach. Z jednej strony usiłuje się ustalić rozwój zdolności posługiwania się pojęciami i działaniami matematycznymi oraz rozumienia praw i zależności dotyczących wielkości matematycznych. Nowsze badania co raz wyraźniej wskazują na to, iż rozwój matematycznej „inteligencji” jest znacznie powolniejszy aniżeli inteligencji słownej. Toczy się zresztą zasadnicza dyskusja, dotychczas nierozstrzygnięta, czy zdolność rozumienia matematyki jest uwarunkowana jedynie stopniem inteligencji ogólnej, czy też wchodzi tu w grę pewien talent specjalny¹⁾. Jak późno rozwija się zdolność dzieci do rozumienia pojęcia wielkości, na to wskazują między innymi badania Aliny Szemińskiej. Okazało się w nich mianowicie, że duży procent dzieci jeszcze w 6. roku życia żywi przekonanie, iż skoro

¹⁾ Według opinii Thorndike’a pozostaje w wysokiej korelacji z inteligencją specjalnie zdolność do algebry. Współczynnik korelacji pomiędzy zdolnością do algebry i do geometrii wynosi według Symondsa 0,82. Porównaj: Garrison S. C. i Garrison K. C., *Fundamentals of Psychology in Secondary Education*. New York 1936.

pewną ilość płynu przelejemy z jednego naczynia do kilku, to przez to ilość jego zwiększy się. Wiele dzieci, nawet już w latach szkoły powszechnej, sądzi, iż reguły arytmetyki mają charakter arbitralny, iż są zależne od autorytetu, i że gdyby ten, który pierwszy „wymyślił“ tabliczkę mnożenia, ułożył ją w inny sposób, to wtedy obowiązywałyby inne prawa mnożenia¹⁾. Drugi kierunek badań dotyczy mechanizmu uczenia się przez dziecko działań rachunkowych i trudności, które się przy tym wyłaniają.

Zacniemy teraz od przytoczenia metod i rezultatów niektórych badań dotyczących rozwoju pojęć liczbowych u dziecka.

Niektórzy badacze, jak Preyer i W. Stern, śledząc metodą biograficzną ogólny rozwój psychiczny poszczególnych dzieci, pamiętali także o rozwoju pojęć wielkości przestrzennych i czasowych. Inni zajmowali się specjalnie rozwojem dzieci tylko w tej węższej dziedzinie. Przykładem posłużyć mogą badania Decroly'ego²⁾. Zastosował on szereg bardzo prostych metod, pozwalających śledzić rozwój w tej dziedzinie jeszcze przed zjawieniem się odpowiednich wyrazów mowy. Próby Decroly'ego polegały na tym, iż badanej dziewczynce pokazywał pewną ilość palców ręki własnej, zachęcając, ażeby to samo zrobiła ze swoją ręką, układał przed nią figury z pew-

¹⁾ Alina Szemińska, Próba analizy psychologicznej myśli dziecka na terenie arytmetyki. Polskie Archiwum Psychologii t. VII 1935.

²⁾ O. Decroly, Observations relatives à l'évolution des notions de quantité continues et discontinues chez une petite fille. (Etudes de psychogénèse. Bruxelles 1932).

nej ilości drewnienek i zachęcał ją do ułożenia figury takiej samej, zabierał cukierki i oddając po jednym śledził, kiedy dziecko okazało się już zadowolone, nawlekał w pewnym porządku na nitkę perełki różnokolorowe, prosząc dziecko o kontynuowanie itd. Poza tym obserwował spontaniczne zachowanie się dziecka w tym zakresie jako też rozumienie odnośnych wyrażen użytych przez starszych w rozmowie z dzieckiem. Skonstatował on, iż w 14 miesiącu życia, gdy z 3 ciężarków, jakimi bawiło się dziecko, jeden się zagubił, dziecko szukało jego. Gdy jednak w 17 miesiącu dziecku, które bawiło się 4 sześciankami, upadło trzy na ziemię, a dano mu z nich tylko dwa, dziecko nie zauważyło braku trzeciego. W 19 miesiącu po raz pierwszy zanotowano u dziecka spontaniczne stosowanie słowa „jeszcze“, które nabierało u niego charakteru dodawania. Kiedy w 23 miesiącu dzieli czekoladkę pomiędzy nią i brata w ten sposób, iż jej dała część znacznie mniejszą, dziecko nie widzi w tym jeszcze „krzywdy“. W 36 miesiącu odwzorowuje figury złożone z trzech elementów. W tym samym czasie zaczyna używać słów „wszystko“ i „dużo“. W 51 miesiącu potrafi nawlekać perełki w ten sposób, iż zmieniają się tam trzy elementy. Zaczyna też już w tym czasie operować poprawnie słowem „trzy“.

Według Sterna istnieje takie prawo rozwoju pojęć liczbowych, iż dzieci naprzód przyswajają sobie nazwy liczbowe, stosując je bez rozumienia ich treści, następnie uczą się poprawnie liczyć kolejno, a więc dochodzą do zrozumienia liczb porządkowych, a dopiero na dalszym stopniu rozwoju pojmują liczbę

jako zbiór jednostek. Jest rzeczą ciekawą, iż dzieci prędzej uczą się rozumieć znaczenie liczby dwa, aniżeli liczby jeden.

Z badań innych autorów wymienimy jeszcze w tym miejscu przykładowo wyniki badań H. Beckmanna, dotyczące rozwoju pojęcia liczby w wieku przedszkolnym, mianowicie przytoczymy za tym autorem tabelę, wykazującą, jaki procent dzieci z ukończeniem danego roku życia potrafi odliczyć z większego zbioru przedmiotów ich ilości od 2 do 5. Dziecku prezentowano większą ilość sześcianków i mówiono doń kolejno: „daj mi 2 sześcianki“, następnie „daj mi 3 sześcianki“ itd. Rezultaty badań zawiera poniższa tabela¹⁾:

Badana liczba	Wiek	2	2·6	3	3·6	4	4·6	5	5·6	6
2	Procent dzieci	30,0	70,0	69,6	84,0	90,2	98,9	100	100	100
3		—	—	19,6	20,0	63,4	83,3	82,1	93,3	96,1
4		—	—	4,4	12,0	39,0	54,8	64,3	86,7	92,2
5		—	—	—	4,0	17,1	35,7	44,6	70,0	74,4

¹⁾ H. Beckmann, Die Entwicklung der Zahlleistung bei 2—6 jährigen Kindern. Zeit. f. ang. Psych. 22, 1923. Z innych rozpraw, dotyczących rozwoju pojęć liczbowych w wieku przedszkolnym, wymienimy jeszcze: I. Filbig, Untersuchungen über die Entwicklung der Zahlvorstellungen im Kinde. Zeit. f. päd. Psych. t. 24, 1923 oraz B. R. Buckingham i I. Mac Latchy, The number abilities of children when they enter grade one. (29 Yearbook of the National Society for the Study of Education. 1930).

A więc liczbę 2 we wieku dwóch lat potrafiło wyodrębnić 30% dzieci itd.¹⁾

Gdy idzie teraz o nauczanie rachunków, to, jak to słusznie zauważa Thorndike²⁾ w swym podstawowym dziele z zakresu psychodydaktyki arytmetyki, ważny jest przede wszystkim sam sposób ujmowania struktury liczb. Jak wiadomo z psychologii matematyki, liczba ujmowana być może albo jako utwór czasowy albo też przestrzenny. Liczba 6 to albo sześć następujących po sobie czynności, albo też sześć znajdujących się równocześnie w przestrzeni oddzielnych przedmiotów. Istnieje spór, który z tych dwóch rodzajów interpretowania istoty liczby jest genetycznie wcześniejszy i rzeczowo bardziej „adekwatny“. Thorndike zwraca uwagę, iż przy ujmowaniu liczby zachodzić może ponadto szereg innych różnic mających znaczenie przy nauczaniu. I tak po pierwsze określać można daną liczbę w odróżnieniu od innych przez wyznaczenie jej określonego miejsca

¹⁾ Analogiczną tabelę podaje Alice Descoeurdes w książce pt. *Le développement de l'enfant*. Neuchatel (bez daty). Dla porównania podamy, iż liczbę 3 potrafi odliczyć z 2 i półłatków 11%, 3-latków — 19%, 3 i półłatków — 23%, 4-latków — 17%, 4 i półłatków — 65%, 5-let — 75%, 5 i pół let. — 100%.

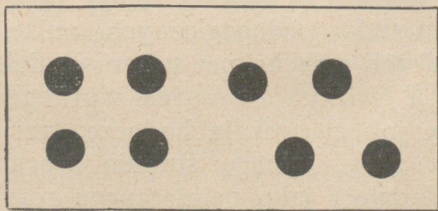
²⁾ E. L. Thorndike, *The Psychology of Arithmetic*. New York 1922. Z innych dzieł zajmujących się psychologią nauczania arytmetyki wymienimy jeszcze w tym miejscu D. Katz, *Psychologie und mathematischer Unterricht*, Leipzig 1913. G. Deuchler, *Psychologische Vorfragen des ersten Rechenunterrichtes*. Zeit. f. päd. Psych. t. 13, 1912 oraz W. A. Brownell, *The Development of Children's Number Ideas in the primary Grades*. Chicago 1928. Buswell Guy T., *Diagnostic Studies in Arithmetic*. Chicago 1926.

w szeregu liczbowym. W tym ujęciu 6 jest liczbą, która zajmuje miejsce pomiędzy piątką i siódmką. Nieco inne jest ujęcie liczby jako pewnego zbioru (grupy). Wiedzieć, co to jest 6, w tym sensie, to znaczy uważać ją za grupę składającą się z sześciu jednostek. Dalej możliwe jest rozumienie liczby jako pewnego stosunku. W tym ujęciu szóstka jest sześciokrotnością tego, co uważamy za jednostkę. Wreszcie rozumienie pewnej liczby może sprowadzać się do zdawania sobie sprawy z różnych faktów („implikacji“) z nią związanych. Znać liczbę 6 w tym sensie, to znaczy zdawać sobie sprawę z tego, iż $6=2 \times 3$, $6-5=1$ itd. Otóż przy uczeniu rachunków jest rzeczą konieczną zorientować się, w jakim sensie skłonne jest ujmować liczby samo dziecko i które z różnych możliwych znaczeń mamy u niego w nauczaniu rozwijać. Idzie oczywiście o to, aby uwzględnić te rozumienia, które stworzą należyłą psychiczną podstawę opanowania działań arytmetycznych a nie kłaść jednostronnie nacisku na któreś tylko z nich. Niektórzy nauczyciele zadawalają się samym ujęciem przez dziecko liczby w sensie porządkowym a więc jako pewnego punktu w szeregu liczbowym i usiłują na tym ujęciu opierać naukę o działaniach liczbowych, co w rezultacie prowadzi do trudności. Dziecko potrafi operować należycie liczbą wtedy dopiero, gdy chwyciła ją jako pewien zbiór i może bez trudności „złożyć“ i „rozłożyć“ ją na mniejsze grupy jednostek.

Usiłowanie ułatwienia dziecku orientacji w budowie liczb, w rozbijaniu ich na liczby mniejsze i łączenie we większe całości, doprowadziło do posługiwania się tzw. obrazami liczbowymi. Istnieje cały szereg systemów

takich obrazów (Busse, Hentschell, Beetz, Lay, Rusiecki itd.). Wobec odmienności tych systemów nasuwa się potrzeba dokonania wyboru pomiędzy nimi. Przytoczymy w tym miejscu badania przeprowadzone przez Dobrzenieckiego i Slifirskiego celem porównania ze sobą systemu Laya z systemem Rusieckiego, który to system znajduje wielu zwolenników wśród nauczycieli w Polsce¹⁾. Omówimy je jako przykład eksperymentów, które w swoim założeniu mają charakter badań psychologicznych, w przeciwieństwie do eksperymentów należących do pedagogiki eksperymentalnej (porównaj str. 18).

Jakkolwiek obrazy liczbowe systemu Rusieckiego posiadają niewątpliwie pewną wyższość nad obrazami systemu Laya gdy idzie o łączenie obrazów liczb mniejszych w obrazy liczb większych, nasunęło się podejrzenie, iż za to obrazy te wzięte same dla siebie są znacznie trudniejsze dla ujęcia przez dzieci, aniżeli obrazy systemu Laya. Obrazy liczbowe Laya opierają się mianowicie na zasadzie kwadratów, podczas gdy w systemie Rusieckiego dominuje postać rombu. Uwidacznia to najlepiej obraz liczbowy czwórki w obu systemach, podany poniżej (Ryc. 12).



Ryc. 12. Obrazy liczbowe czwórki według Laya i według Rusieckiego.

¹⁾ S. Dobrzeniecki i K. Slifirski, Analiza figur liczbowych Laya i Rusieckiego. Polskie Archiwum Psychologii, t. VI, 1933.

Badania przeprowadzone w ten sposób, iż dzieciom przedszkolnym, które nie uczyły się jeszcze rachunków, okazywano obrazy poszczególnych liczb kolejno w obu systemach, pozwalając im przyglądać się tym obrazom dowolnie długo, a następnie żądano odtworzenia ich przez układanie guziczków na papierze. W drugiej serii eksperymentów okazywano dzieciom równocześnie pary obrazów tej samej liczby w obu systemach i pozwolono im ułożyć z guzików daną liczbę w tym systemie, w którym im wyda się to łatwiej. Okazało się, iż w obu seriach eksperymentów system Laya otrzymał olbrzymią przewagę nad systemem Rusieckiego. Łatwo wytłumaczyć ten fakt przy pomocy znanych zasad psychologicznych. Z licznych badań wiadomo mianowicie, iż romb stawia dzieciom przy odtworzeniu większe trudności aniżeli kwadrat, co np. znajduje swoje odzwierciedlenie w fakcie, iż skala Bineta-Termana żąda od dzieci narysowania rombu w późniejszym wieku aniżeli kwadratu. Otóż ten właśnie czynnik decyduje niewątpliwie o większej łatwości ujęcia figur Laya aniżeli Rusieckiego.

Poświęcono szereg badań mechanizmowi uczenia się przez dzieci poszczególnych działań arytmetycznych, przy czym badania te mają raczej charakter eksperymentów pedagogicznych, aniżeli psychologicznych. Jeżeli dziecko ma uczyć się działań arytmetycznych i ćwiczyć się w ich wprawnym wykonywaniu, to, jak zauważają badacze, trzeba zorientować się z góry, jakiego stopnia wprawy mamy wymagać od dzieci jako ostatecznego rezultatu ćwiczenia. Można tu stawiać jakieś kryterium szybkości i jakieś kryterium względnej bezbłędności wyliczeń. Dla przykładu przytoczymy opinię Thorndike'a, który twierdzi, iż w odniesieniu do podstawowych działań pożądana jest dokładność, która gwarantowa-

łaby 996 względnie 997 trafnych wyliczeń na 1000. Sądzi on, iż doprowadzenie do tego stopnia dokładności da już zarazem dostateczną szybkość.

Skoro idzie o racjonalne zorganizowanie ćwiczenia w działaniach rachunkowych, to musi być rozstrzygniętą sprawą czasowego jego rozłożenia. Zagadnienie analogiczne rozpatrywaliśmy już poprzednio, omawiając uczenie się pamięciowe (zob. str. 193). Z badań Kirbyego a także Hahna i Thorndike'a wynika, iż na ogół i tu rozmieszczenie krótkotrwałych ćwiczeń w dłuższym okresie czasu daje lepsze rezultaty, aniżeli ich kumulowanie¹⁾.

Jeżeli idzie teraz o szczegółowe wyznaczenie czasu, który powinien być poświęcony na wyuczenie działań poszczególnymi liczbami względnie ilość powtórzeń niezbędnych do należytego ich opanowania, to, jak stwierdza Thorndike, w różnych podręcznikach szkolnych. panuje chaos i szereg niekonsekwencji. I tak autor wykazuje, iż w jednym ze znanych podręczników szkolnych amerykańskich mnożenie 5×5 , które jest stosunkowo rzeczą bardzo łatwą, powtarza się w zadaniach bardzo często i że w dalszych partiach programu wraca coraz częściej zamiast występować coraz rzadziej. Thorndike ocenia, iż u przeciętnego ucznia 67 powtórzeń łatwych kombinacji arytmetycznych takich jak $2 \times 5 = 10$, albo $10 - 2 = 8$ wystarczy, ażeby z ukończeniem VI-go oddziału szkoły powszechnej (amerykańskiej) uzyskać 99 i pół procent dokładności przy późniejszym stosowaniu tych kombinacji, z tym jednak zastrzeżeniem, iż powtórzenia będą odpowiednio rozmieszczone.

¹⁾ Porównaj: Homer B. Reed, *Psychology of Elementary School Subjects*, Boston 1927 str. 132 i nast.

Ażeby dostosować ilość powtórzeń do trudności poszczególnych kombinacji, trzeba oczywiście posiadać naprzód skalę tych trudności. Ocenianie trudności różnego rodzaju działań arytmetycznych u dzieci może być dokonywane kilkoma metodami. W najmniejszym stopniu można się odwoływać do poczucia trudności u uczniów samych. Inne środki są następujące. Można wyliczać ilość błędów występujących przy różnych działaniach względnie przy poszczególnych stadiach tych działań. Im częstsze są błędy, tym większa oczywiście trudność. Również można się opierać na ilości czasu zużywanego przez dzieci na wyuczenie się pewnego działania. W pewnych wypadkach można też posłużyć się opisany w następnym rozdziale środkiem śledzenia ruchów gałki ocznej; jeżeli rozwiązywanie zadania ma formę piśmienną, śledzenie ruchów gałki ocznej pozwala orientować się, w jakich etapach dziecko zatrzymuje się najdłużej. Będą to właśnie miejsca napotkanych trudności. Przy użyciu takich metod utworzono skalę trudności poszczególnych działań. Dla przykładu przytoczymy tu skalę trudności przy dodawaniu liczb mniejszych od 10, według Clappa¹⁾:

8 + 5	4 + 6	8 + 0	2 + 4	4 + 1
7 + 9	7 + 6	1 + 0	3 + 0	3 + 1
5 + 8	7 + 4	5 + 2	4 + 5	4 + 0
9 + 7	9 + 8	4 + 2	0 + 8	1 + 8

¹⁾ Clapp F. L., The Number Combinations: Their Relative Difficulty and the Frequency of their Appearance in Textbooks. 1924.

6+8	3+7	1+2	6+0	9+9
6+9	9+0	5+3	8+3	7+7
5+7	2+6	0+3	8+2	2+0
7+8	9+3	0+5	6+4	6+1
8+7	0+6	5+1	1+4	5+4
9+6	6+5	7+0	9+1	3+3
5+9	3+8	8+7	5+0	1+1
8+9	3+4	0+1	6+6	9+2
8+6	3+9	7+2	3+2	8+8
4+7	2+3	1+9	4+3	1+3
7+5	3+5	0+5	1+5	1+6
4+9	6+3	8+1	7+1	1+7
9+5	7+3	6+2	2+9	2+1
9+4	2+7	0+4	2+5	2+2
6+7	8+4	3+6	2+8	5+5
5+6	4+8	0+2	4+4	0+0

W tabeli tej kombinacje ułożone są, jak łatwo zorientować się, w porządku od najtrudniejszych do najłatwiejszych. Zwraca przy tym uwagę, iż kombinacja 7+9 jest trudniejsza od kombinacji 9+7, 6+8 trudniejsze od 8+6 itd., jakkolwiek różnią się one tylko porządkiem dodajników. Trudność jest z reguły większa, gdy dodajnik mniejszy jest na pierwszym miejscu. Analogicznie przy mnożeniu łatwiej jest pomnożyć 7 przez 2 aniżeli odwrotnie itd. Nie będziemy tu jednak analizowali genezy tej trudności, łatwej do zrozumienia. W każdym razie musi ona być uwzględniona przy nauczaniu.

O wiele trudniejszą od psychologicznej analizy wykonywania działań matematycznych jest analiza uczenia się rozwiązywania zadań (problemów). Bada-

nia psychologiczne w tym zakresie są jeszcze dość szczupłe i nie będziemy się zatrzymywać nad nimi¹⁾).

Dalsze zagadnienie z zakresu psychodydaktyki arytmetyki to sprawa zainteresowań przedmiotem ze strony ucznia. Twierdzi się potocznie, iż dla wielu dzieci arytmetyka (i matematyka w ogóle) jest nauką nieinteresującą i nawet nielubianą. Szłoby więc o to, na jaki rodzaj zainteresowań liczyć przecież może nauka arytmetyki i w jaki sposób można by je rozwijać. Thorndike zwraca uwagę, iż poza zainteresowaniem arytmetyką jako środkiem do rozwiązania różnych zagadnień praktycznych, przed którymi staje dziecko (np. obliczenie ilości materiału potrzebnego do wykonania pewnej rzeczy), dużą zachętą przy uczeniu się matematyki może być zadowolenie z osiągniętego rezultatu. Należy zdaniem Thorndike'a wymyślić środki, przy pomocy których dziecko samo mogłoby kontrolować doskonałość, którą osiągnęło na danym terenie nauki. Świadomość stałego pobijania rekordów własnych będzie dawała dziecku satysfakcję i podtrzymywała jego wysiłki.

Celem zorientowania się co do stopnia postępów osiągniętych przez poszczególne dzieci oraz rodzaju trudności, na które one natrafiają, jest rzeczą ważną postaranie się o odpowiednie środki diagnostyczne. Psychodydaktyka, względnie pedagogika eksperymentalna, posiada dziś już bogaty zbiór wszelkiego rodzaju testów ułatwiających diagnozę. Z dydaktycz-

¹⁾ Szereg badań dotyczących tej sprawy przeprowadzała w Polsce dr Maria Librachowa (Rozumowanie dzieci. Warszawa 1922).

nego punktu widzenia jest rzeczą ważną, iż wśród tych testów są z jednej strony takie, które pozwalają na postawienie sobie diagnozy ze strony samego ucznia i przez to na kontrolę postępu, a z drugiej strony tzw. testy ćwiczące, które umożliwiają przeprowadzenie systematycznego ćwiczenia w dziedzinie wykazującej braki. Jako takie ćwiczące testy znane są w Ameryce testy Courtisa¹⁾.

Arytmetyka, tak jak w ogóle matematyka, charakteryzuje się jako przedmiot szkolny tym, iż w stopniu uzdolnień do jego opanowania istnieją wśród dzieci tego samego wieku bardzo duże różnice²⁾. Wydarzają się też u niektórych uczniów trudności specjalne, mające charakter izolowanych w tym znaczeniu, iż występują przy inteligencji normalnej. Są one analogiczne do specjalnych trudności, występujących przy nauce czytania, a o których będzie mowa w następnym rozdziale.

¹⁾ Courtis Standard Practice Exercises in Arithmetic. World Book Company.

²⁾ Istnieje dość powszechne przekonanie, nierzadkie zresztą wśród nauczycieli matematyki, iż dziewczętom sprawia matematyka większą trudność aniżeli chłopcom. Przeprowadzane dotychczas badania eksperymentalne nie doprowadziły do zbieżnych rezultatów. Niektórzy, jak Cameron Annie, nie stwierdzają wyraźnych różnic między obydwoma płciami. Inni twierdzą, iż różnice między chłopcami i dziewczętami dotyczą raczej pewnych specjalnych działów matematyki. Porównaj: Garrison S. C. i Garrison K. C., o. c., str. 327 i nast.

XIII.

PSYCHODYDAKTYKA CZYTANIA I PISANIA

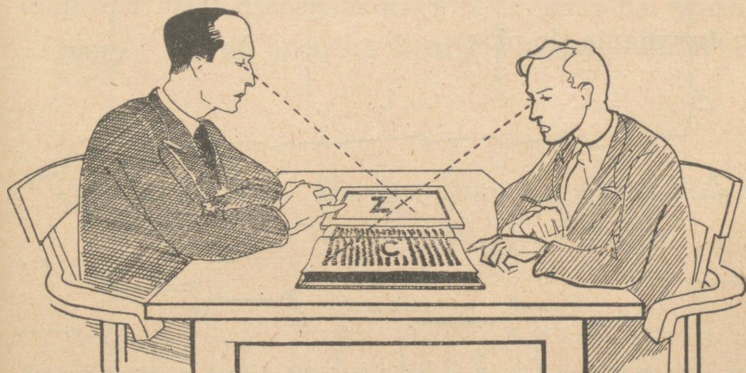
1. Analiza procesu czytania.

Współczesne metody nauki czytania i pisania opierają się w pewnych granicach na psychologicznej i fizjologicznej analizie procesu czytania i pisania u osób dorosłych, wyćwiczonych w jednej i w drugiej sztuce. Z tego względu wygodnym punktem wyjścia przy rozważaniach psychodydaktycznych jest rozejrzenie się w rezultatach, do których doprowadziły tamte badania. Tą drogą i my teraz pójdziemy, zaczynając od procesu czytania.

Czytanie jest pewnym procesem dynamicznym, którego istota nie wyczerpuje się samym faktem konwencjonalnego przyporządkowania brzmieniom mowy odpowiednich znaków graficznych. Analiza psychologiczna struktury czytania musi się zatem zwrócić ku temu dynamicznemu procesowi.

Badania psychologów i fizjologów podjęte w tym kierunku nie są świeżej daty. Jedną ich część dotyczy ruchów gałki ocznej podczas czytania. Już około 1879 r. Javal doszedł do przekonania, że ruch czytającego oka nie jest ruchem równomiernym, lecz ma charakter skoków przedzielonych krótkimi paузami. Oko zatrzymuje się przez czas bardzo krótki na pewnym miejscu wiersza, by następnie przeskoczyć cały szereg liter i zatrzymać się znowu dopiero

w miejscu dalej położonym. Śledzenie ruchu gałki ocznej może być dokonywane w prosty sposób tak, iż badający patrzy na odbicie gałki ocznej w zwierciadle (zob. rycina 13).

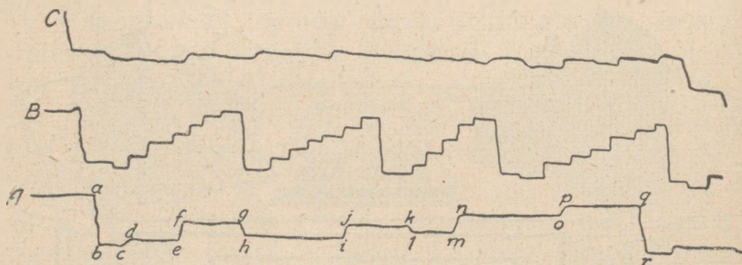


Ryc. 13. Prosta metoda śledzenia ruchu gałek ocznych przy czytaniu za pomocą zwierciadła. Według Graya.

Oczywiście sposób ten nie pozwala mierzyć czasu trwania poszczególnych zatrzymań się, do czego niezbędne są metody bardziej subtelne. Metod takich istnieje już w chwili obecnej bardzo wiele. Wspomniemy w tym miejscu tylko o dwóch najbardziej używanych. Jedna z nich polega na tym, iż wiązka promieni świetlnych pada na gałkę oczną a odbiwszy się od niej pada na taśmę filmową. Ruch gałki ocznej powoduje ciągłą zmianę kierunku promieni odbitych od oka, co zostaje utrwalone na taśmie. Inny sposób polega na tym, iż do rogówki przytwierdza się odrobinę bieli chińskiej, a ruch tej białej plamki filmuje się. Kształt linii powstającej na filmie

przy tej drugiej metodzie uwidacznia poniższy rysunek¹⁾ (Ryc. 14).

Gdy linię taką, zwiększoną do odpowiedniego wymiaru, przyłożymy do odczytywanego wiersza, widzimy od razu, w których miejscach testu nastąpiło zatrzymanie się oka.



Ryc. 14. Zdjęcia fotograficzne ruchów gałki ocznej w dużym powiększeniu. A. — normalne czytanie dorosłego. B. bardzo rytmiczne czytanie dorosłego. C — czytanie osoby dorosłej niewprawnej.

Rycina 15 (str. 537) podaje podług Buswella pozycję takich pauz przy czytaniu czytelnika biegłego oraz czytelnika lichego.

Z numeracji kolejnych pauz u czytelnika lichego widzimy, iż jego gałka oczna wykonywała kilkakrotnie ruchy wsteczne.

Ustalono, iż u czytelników biegłych około 12/13 czasu czytania zostaje zużytych na pauzy ruchowe, a 1/13 na sam ruch. Trwanie pauzy wynosi około 1/5 sekundy i jest wypełnione właściwym czytaniem.

¹⁾ Według C. T. Gray, *Deficiencies in Reading Ability*. Boston 1922, str. 184.

window. Peter could see everything in the
 room. All at once he heard a noise. Peter
 opened his eyes. He saw that the room had

But the dog would not go home. The little
 boy said, "I cannot go home without my

Ryc. 15. Pauzy w ruchu oka u wprawnego czytelnika (u góry) i licego (u dołu) (według Buswella).

Następna tabela podaje przeciętną ilość pauz na wiersz przy czytaniu cichym i głośnym u dzieci amerykańskich w wieku szkolnym¹⁾:

¹⁾ William Scott Gray, Summary of Investigations Relating to Reading. The University of Chicago, 1925, str. 77.

Szkoła powszechna:	Ciche czytanie	Głośne czytanie
Oddział I B	18.6	16.0
Oddział I A	15.5	14.5
Oddział II	10.7	12.0
Oddział III	8.9	10.4
Oddział IV	7.3	10.3
Oddział V	6.9	8.7
Oddział VI	7.3	8.9
Oddział VII	6.8	8.7
Szkoła średnia:		
I rok (Freshmen)	7.2	9.1
II rok (Sophomores)	5.8	8.3
III rok (Juniors)	5.5	8.0
IV rok (Seniors)	6.4	9.3
Liceum	5.9	8.4

Śledząc zatem u danego ucznia rozpiętość pomiędzy poszczególnymi zatrzymaniami się gałki ocznej i bacząc zarazem, czy i jak częste były wsteczne jej ruchy, możemy mieć ścisłą podstawę do oceny jego postępu w zakresie nauki czytania.

Z wynikami otrzymanymi przez śledzenie ruchów gałki ocznej zbiegają się częściowo rezultaty otrzymane przy użyciu tachistoskopu. Pierwsze rozleglejsze badania nad czytaniem tą drugą metodą przeprowadził Cattell w pracowni Wundta około r. 1886.

Tachistoskop to, jak wiadomo, przyrząd, który pozwala pewne przedmioty czy też napisy okazywać („eksponować“) przez czas dowolnie krótki, a dający się dokładnie zmierzyć. Otóż w związku z badaniami nad tzw. zakresem (pojemnością, zasięgiem) uwagi starano się także ustalić, jaką ilość liter, względnie słów osoba badana tachistoskopem potrafi ująć jed-

nym spojrzeniem oka a więc przy czasie ekspozycji zbyt krótkim jak na to, ażeby podczas jej trwania czytanie mogło dokonywać się przy pomocy ruchu gałki ocznej. Idzie zatem o to, jaką ilość elementów graficznych badana osoba potrafi spostrzec (zauważyć) równocześnie.

Badania przeprowadzone tą metodą wykazały, że ilość elementów, które mogą być ujęte w ten sposób, jest stosunkowo bardzo mała i że wynosi około 4 do 6. Okazało się jednakowoż, że rolę takich elementów odgrywać mogą tak samo dobrze litery, jak całe wyrazy; to znaczy, że ilość słów (znanych osobie badanej) odczytanych przy jednorazowej ekspozycji w tachistoskopie nie jest mniejsza, aniżeli ilość oddzielnych liter, które mogą być odczytane w takich samych warunkach.

Można by oczekiwać, iż ilość elementów, które mogą być uchwycone przy zwykłym czytaniu podczas jednego zatrzymania się, będzie taka sama, jak ilość elementów, które ta sama osoba ujmuje przy jednorazowej ekspozycji tachistoskopowej. Okazuje się, iż z reguły zakres ujmowany przy czytaniu jest mniejszy od zakresu ujmowanego w tachistoskopie. Z tego względu niektórzy autorzy odróżniają zakres „sposstrzegania“ (w tachistoskopie) od zakresu „rozpoznania“ (podczas zatrzymania się oka przy czytaniu), dodając, iż zakres rozpoznania (span of recognition) zbliża się do zakresu sposstrzegania (span of perception) w miarę doskonalenia się procesu czytania.

Z związku z wynikami badań tachistoskopowych nasunęło się następujące zagadnienie. Skoro okazało

się, że długość słów, które mogą być odczytane przy jednorazowej ekspozycji tachistoskopowej, jest większa, aniżeli to odpowiadałoby ilości pojedynczych liter, które mogą być równocześnie rozpoznane przy takiej ekspozycji, to stąd wynika oczywiście, iż rozpoznawanie tachistoskopowe słów nie opiera się na kolejnym rozpoznaniu poszczególnych liter, które się składają na te słowa. Powstaje wobec tego zagadnienie, na czym opiera się rozpoznanie słów przy czytaniu tachistoskopowym i przy płynnym czytaniu zwykłym, skoro kolejne rozpoznawanie pojedynczych liter nie wchodzi tu na pewno w rachubę?

Wysunęły się tu dwie możliwości, które znalazły swoich reprezentantów. Według jednej z nich, której bronią Erdmann i Dodge, rozpoznanie słowa opiera się głównie na uchwyceniu jego ogólnego kształtu. Natomiast Goldscheider i Müller są zdania, iż główną rolę odgrywają tu charakterystyczne dla danego słowa litery (np. litery wydłużone ku górze lub ku dołowi, takie jak „l” i „p”). Według tej drugiej hipotezy uwaga czytającego skierowywałaby się podczas czytania przede wszystkim na owe charakterystyczne dla wyglądu słowa litery, łącznie oczywiście z ich położeniem, a reszta słowa byłaby uzupełniana na drodze asymilacji pamięciowej. Rzecz jasna, iż obydwie te możliwości nie wykluczają siebie nawzajem, zwłaszcza, jeżeli uwzględnimy przypuszczalne indywidualne różnice.

Badania tachistoskopowe ujawniły przy tym, że przy ujmowaniu wzrokowym słów bardzo długich, względnie słów pozbawionych sensu, zaznaczają się dwa typy

uwagi, tzw. uwaga unieruchomiona i uwaga płynna. Przedstawiciele pierwszego typu ograniczają się do próby rozpoznania pewnej tylko części słowa, np. początkowej lub końcowej, natomiast typ drugi usiłuje i w tych warunkach ująć całość słowa, co w rezultacie musi prowadzić łatwo do omyłek.

Mówiąc dotychczas o procesie czytania, spotkałiśmy się już z różnicą między czytaniem głośnym a czytaniem tzw. cichym lub raczej bezgłośnym. Badania dokładniejsze wykazały, iż mechanizm czytania w obu wypadkach jest odmienny. Przy czytaniu głośnym dokonują się jak gdyby dwa czytania równocześnie, których zakresy nie pokrywają się dokładnie ze sobą; idzie tu mianowicie o czytanie głosem i czytanie wzrokiem. Przy czytaniu głośnym w wypadkach normalnych oko wyprzedza głos; czyta ono już tę część tekstu, która głosowo będzie odczytana dopiero później. O istnieniu tego „głosowo-wzrokowego rozstępu“ (voice-eye-span) można bardzo łatwo przekonać się w ten sposób, iż podczas gdy osoba odczytuje głośno tekst, nagle przykrywamy go szybko i prosimy, ażeby podała i to, co już potrafiła uchwycić wzrokiem, a czego jeszcze nie zdołała powiedzieć w chwili przykrycia kartki. Metoda bardziej ścisła polega na tym, iż utrwalamy synchronicznie ruchy gałki ocznej drogą filmową oraz głos osoby czytającej przy pomocy fonografu i porównujemy następnie ze sobą czasowy przebieg obu procesów. Badania wykazują, że rozstęp ten rośnie z doskonaleniem procesu czytania i że podczas gdy dla III oddziału szkoły powszechnej wynosi

on przeciętnie 2.9 wyrazu, to dla oddziału VII ilość ta wynosi już 4.5 wyrazu¹⁾).

Fakt owej zawilóści procesu czytania głośnego tłumaczy, dlaczego czytanie ciche ma charakter bardziej ekonomiczny. W rezultacie też każdy czytelnik doprowadza do tego, iż czytając dla własnego użytku posługuje się raczej metodą czytania cichego. W związku z tym faktem w ostatnich czasach położono nacisk na ten sposób czytania, także przy nauce w szkołach elementarnych, wychodząc z założenia, iż dawniejszy system nauczania zbyt niewykorzystywał czytanie głośne mające później w życiu mniejsze zastosowanie.

Z czasem rozwinął się cały szereg metod, pozwalających kontrolować przebieg owego cichego czytania nie tylko pod względem ruchu gałki ocznej, ale także pod względem chwytania przeczytanej treści. Ułożono szereg testów na ciche czytanie. Zasadę tworzenia takich testów omawia szczegółowo Gladys Love Anderson w swojej monografii o cichym czytaniu²⁾. Prymitywny sposób kontroli może polegać oczywiście na żądaniu streszczenia przeczytanego tekstu. Ale streszczenie ustne uniemożliwiłoby zbiorowe stosowanie próby, a streszczanie piśmienne zbyt

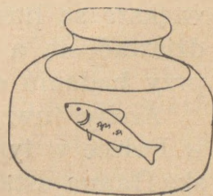
¹⁾ Porównaj: Clarence Truman Gray, „Deficiencies in Reading Ability“. Boston 1922, str. 95.

²⁾ „La Lecture silencieuse“ Neuchatel Paris 1929. Istnieje polski przekład tej książki dokonany przez H. Dobrowolską, Warszawa 1932. Porównaj także Radlińskiej Heleny „Książkę wśród ludzi“, Warszawa 1934, zawierającą test cichego czytania. Test cichego czytania zawiera też książka Kaczyńskiej: Testy i normy. Warszawa 1933.

wiele zabierałoby czasu. Toteż technika testowa chwyta się innych pomysłów. Jeden z nich polega na tym, iż w tekście, który badany ma przeczytać, zawarte jest jakieś zlecenie bardzo łatwe do wykonania np. podkreślenia pewnego słowa w tymże tekście, albo zrobienia jakiegoś znaczku na znajdującym się obok tekstu rysunku. Skoro osoba wykona dane zlecenie, to jest to właśnie dowodem, iż ów tekst przeczytała ze zrozumieniem. W praktyce test taki składa się z całego szeregu tekstów, zawierających zlecenia. Badany czyta je wszystkie i wykonuje zlecenia po kolei. W ten sposób można skontrolować szybkość cichego czytania.

Celem ilustracji podajemy urywek z testu cichego czytania G. L. Anderson (Ryc. 16).

Ta rybka zbudziła się wcześniej dziś rano. Ona pływała dużo i ma dobry apetyt. Nakarm ją, dając jej trzy małe robaczki. Umieść je na powierzchni wody, ażeby rybka mogła je zobaczyć. Narysuj trzy kreseczki, które oznaczać będą te trzy robaczki.



Ryc. 16. Urywek z testu cichego czytania według Anderson.

Na podstawie badań ustalono normy dla poszczególnych oddziałów szkół powszechnych w tym zakresie, których jednak nie będziemy przytaczali na tym miejscu.

Rzecz prosta, iż przebieg procesu czytania zależy oprócz dojrzałości czytelnika także od rodzaju tekstu, przy czym wchodzi w grę zarówno jego treść, jak też jego zewnętrzna graficzna forma, a więc kształt

i wielkość liter, rozstępy między poszczególnymi słowami, szerokość kolumny, jej zawartość itd. Istnieje szereg badań eksperymentalnych, dotyczących również tych zagadnień. Zdaje z nich sprawę Gray w cytowanej poprzednio książce. Byłoby rzeczą niemożliwą omawiać je tu wszystkie. Dla przykładu przytoczymy, iż czytelność poszczególnych liter ze względu na ich kształt badano dwoma sposobami. Jeden (Cattell) porównuje czytelność poszczególnych liter przez oznaczenie minimalnego czasu niezbędnego do rozpoznania ich przy ekspozycji tachistoskopowej. Drugi (Sanford) polega na tym, iż porównuje się największe oddalenia, z których poszczególne litery mogą być jeszcze odczytane. Że w pewnych granicach czytelność pisma, względnie druku, jest tym większa, im większe są litery, to jest rzecz, której należało spodziewać się a priori i która została potwierdzona przy badaniu eksperymentalnym.

Ażeby uwzględnić także badania prowadzone w Polsce w tym zakresie, wspomnimy, iż Dobrowolska Hanna ustalała między innymi najwłaściwszą szerokość kolumny w tekstach o treści beletrystycznej. Dochodzi ona do wniosku, że warunkom szybkiego czytania odpowiada najbardziej kolumna o szerokości 90 mm¹⁾.

Z zagadnień psychologii czytelnictwa obchodzących psychodydaktykę trzeba jeszcze wspomnieć o zagadnieniu wyobrażeń, towarzyszących czytaniu. Oczywiście sam czytany tekst narzuca czytelnikowi pewną

¹⁾ Dobrowolska Hanna, *Grafika książki a czytanie*, Warszawa 1933. str. 43.

treść wyobrażeniową a mianowicie graficzną postać odczytywanych słów. Chodzi jednak o to, jakie inne jeszcze zjawiska psychiczne dadzą się odszukać w umyśle czytającego. Jednym takim zjawiskiem są wrażenia kinestetyczne pochodzące z ruchów artykulacyjnych, które w formie zawiązkowej towarzyszyć mogą także czytaniu cichemu. Toczy się spór na temat, czy składnik ten ma charakter powszechności. Obserwacja powierzchowna wykazuje, iż tak jak z jednej strony są czytelnicy, u których ruchy artykulacyjne przy „bezgłośnym“ czytaniu są bardzo wydzielne, łatwo dostrzegalne, tak istnieje typ czytelnika biegłego, u którego ruchów takich nie dostrzega się zupełnie i który w introspekcji nie odnajduje odnośnych wrażeń kinestetycznych. Odpowiednie urządzenia wykazują jednak zazwyczaj istnienie ruchów takich i tam, gdzie ani oko obserwatora, ani też czytelnik sam nie dostrzegają ich wcale. Ponieważ przy czytaniu wzrok może ujmować słowa w czasie znacznie krótszym aniżeli tego wymaga artykulacja, więc stąd wynika, iż nawyk pełnego artykulowania przy cichym czytaniu jest przeszkodą, zwalniającą tempo lektury. Zbytni nacisk położony przy nauce na czytanie głośne umacnia taką wadę. Jest rzeczą niewątpliwą, iż biegli czytelnicy, jeżeli nawet posługują się ruchami artykulacyjnymi przy czytaniu cichym, to wykonują je tylko w pewnych skrótach.

Moment dalszy tu należący, to sprawa wyobrażeń „ilustrujących“ czytany tekst. Jedni twierdzą, iż podczas czytania nie znajdują w swojej świadomości niczego poza czytanim tekstem. Inni natomiast konstatują zjawianie się w umyśle w tym czasie róż-

nych wyobrażeń, związanych z treścią odczytywanych słów. Zachodzą tu więc wydatalne różnice indywidualne. Trudną jest bardzo rzeczą śledzenie rozwoju tej sprawy u dzieci, uczących się czytać, gdyż trzeba by tu odwoływać się do introspekcji, do której dzieci, jak wiadomo, mało się nadają.

2. Psychologiczne uwagi o metodach nauki czytania.

Swoista trudność czytania dla dziecka polega na tym, iż musi ono kojarzyć ze słuchowymi elementami mowy (słowami, zgłoskami, literami) znaki pisarskie, które są kształtami nieprawidłowymi „bezsensownymi“, nielatwo uchwytnymi dla dziecka przy czym jeszcze połączenie tych znaków z ich odpowiednikami głosowymi dzieje się na podstawie zasad irracjonalnych. Z tego to właśnie względu nauka czytania a także pisanie sprawiała nauczycielom zawsze dużo kłopotu a zasady, na podstawie których dokonywało się uczenie w tej dziedzinie, podlegały różnym zmianom¹⁾.

Historycznie pierwszą jest tzw. syntetyczna metoda nauki czytania, polegająca na tym, iż dziecko uczy się czytać naprzód poszczególne litery, które później dopiero zostają łączone w zgłoski i słowa. Postępowano przy tym w ten jeszcze sposób, iż dziecko zaczynało uczyć się nie samego brzmienia, odpowiadającego poszczególnym literom, lecz nazw

¹⁾ Porównaj: Marian Falski, Dydaktyka nauki czytania. Encyklopedia Wychowania, t. II.

tych liter, które z ich brzmieniem nie pokrywały się dokładnie (np. „zet“ jako nazwa litery „z“). Przejście od liter do słów przedstawiało w tym wypadku bardzo dużą trudność; ale nawet i przy tej, psychologicznie bardziej naturalnej, formie nauki czytania, gdzie dziecko nie zaczyna od uczenia się nazw poszczególnych liter, lecz kojarzy z ich znakiem graficznym od razu właściwe brzmienie głosowe, przejście od poszczególnych liter do słów nie jest pozbawione trudności; litery nie brzmią bowiem w słowie płynnie wymawianym dokładnie tak, jak kiedy są wymawiane oddzielnie.

Syntetyczny sposób nauczania posiada jeszcze jedną ujemną stronę, a mianowicie zniechęca dzieci do czynności, która sama przez się niewątpliwie bardzo je pociąga. Dziecko chciałoby czytać, czytanie zaś ma dla niego sens tylko jako czytanie słów i zdań. Tymczasem przy tym trybie postępowania zużywa się bardzo wiele czasu i trudu na zapoznawanie się z poszczególnymi literami, co dla dzieci nie jest interesujące. Toteż — z psychologicznego punktu widzenia — niewątpliwą zdobyczą dydaktyki czytania jest tzw. metoda analityczna względnie globalna (całościowa).

Punktem wyjścia jest tu stwierdzenie faktu, omówionego w rozdziale poprzednim, że czytelnik biegły nie odczytuje kolejnych liter, lecz chwytą od razu całe słowa, względnie nawet kilka słów równocześnie. Metoda syntetyczna uczy zatem pewnego sposobu czytania, który jest odmienny od sposobu czytania dojrzałego czytelnika. Z drugiej strony badania psychologiczne nad dzieckiem wykazują, że jest

ono skłonne do synkretycznego, globalnego spostrzegania. Chwyta ono ogólnikowo całości, zdołając odróżnić je od całości innych, bez zdawania sobie sprawy z pojedynczych szczegółów, które się na nie składają. Aby zatem dziecko potrafiło odczytać dane słowo, tzn. skojarzyć jego obraz graficzny z jego brzmieniem dźwiękowym, na to nie jest wcale konieczna uprzednia analiza kształtu danego słowa na obrazy poszczególnych liter. Toteż bez większego trudu dziecko może od razu uczyć się czytać podobnie, jak czyta dorosły. A możliwość łączenia ze słowem pisanym czy drukowanym od razu pewnego uchwytnego dla dziecka sensu tak je absorbuje, iż sprawa irracjonalności przyporządkowania brzmień kształtom graficznym nie nasuwa kłopotów. Poszczególne litery zaczynają zwracać na siebie uwagę dziecka dopiero przy porównywaniu słów o brzmieniu podobnym. Porównując np. ze sobą słowo „kawa“ i „kara“ dziecko zmuszone jest wyodrębnić z całości obrazu graficznego literę „r“, względnie literę „w“. Do obrazu poszczególnych liter dochodzi ono zatem przy takiej metodzie dopiero przez analizę znanych mu już poniekąd całości i stąd nazwa tej metody jako analitycznej.

Liczenie się z właściwościami psychiki dziecka tłumaczy życzliwe traktowanie tej metody przez psychologów, jak np. Decroly'ego, który ma właśnie dużą zasługę w ugruntowaniu i spopularyzowaniu jej w sferach wychowawczych. Niemniej jednak psycholog powinien zachować pewną ostrożność w stawianiu owej metody ponad metodę syntetyczną. Jest bowiem faktem, iż metoda ta prowadzi niekiedy do

pewnych ujemnych konsekwencji, od których wolna jest metoda syntetyczna. Dzieci, uczone globalną metodą, mieszają ze sobą słowa o podobnym obrazie graficznym i okazują trudność przy odczytywaniu słów o brzmieniu im zupełnie nieznanym, co przy tamtej metodzie występuje w znacznie mniejszym stopniu. Trzeba pamiętać, że także syntetyczna metoda czytania stara się obecnie wykorzystać najnowsze zdobycze psychologii i że wielu praktyków daje pewnym jej modyfikacjom pierwszeństwo nad metodą analityczną¹⁾.

3. Legastenia.

Trudności występujące u pewnych osobników przy nauce czytania (tzw. legastenia) mogą być bardzo różnego rodzaju i pochodzić z różnych źródeł. Takim pospolitym źródłem bywają defekty wzroku, a więc krótko- i dalekowzroczność, mała ostrość wzroku, astygmatyzm, zez, wąskie pole widzenia itp. Nie będziemy zatrzymywali się dłużej nad tymi wadami. Rozpoznanie ich i ewentualne leczenie lub korygowanie jest rzeczą lekarza.

Bardziej natomiast muszą obchodzić psychologa te wypadki, w których nauka czytania natrafia na

¹⁾ Są dziś nawet wśród psychologów tacy, którzy po rozważeniu wszystkich argumentów pro i contra uważają przecież ulepszoną metodę syntetyczną za bardziej celową. Za przykład może posłużyć rozprawa M. Rostohara o psychologicznych podstawach czytania. (Rostohar Mihajlo Psychologické Základy Počátečního Čtení s Praktickým Návodem ke Čtení. Brno 1934).

trudności, jakkolwiek organ wzrokowy funkcjonuje całkiem normalnie. Oczywiście trudność czytania może tkwić w upośledzeniu umysłowym i w tym wypadku nie przedstawia specjalnego zagadnienia psychologicznego, chociaż bywa uciążliwą dla nauczyciela. Zawilszą natomiast jest sytuacja wtedy, gdy czytanie natrafia na trudności, mimo iż inteligencja jest normalna a przynajmniej nie w tym stopniu upośledzona, by trudność czytania można było bez reszty wytłumaczyć tym czynnikiem.

Poszczególne formy tych swoistych trudności bywają bardzo różnorodne. Możemy w tym miejscu wymienić przykładowo tylko niektóre spośród nich. Dotyczą one albo poszczególnych liter, albo też występują dopiero przy próbie odczytywania całych słów, względnie zdań. Dziecko nie potrafi skojarzyć ze wzrokowymi obrazami liter odpowiadających im dźwięków. Albo też miesza ono ze sobą i nie odróżnia należycie w czytaniu poszczególnych liter czy to takich, które wymawiają się podobnie (np. p i b, d i t), czy to takich, których formy optyczne wykazują pewne powinowactwo; a więc będą tu np. takie litery jak u i n, z których jedna jest jak gdyby pionowym odwróceniem drugiej lub p i q, z których jedna jest jak gdyby zwierciadlanym odbiciem drugiej; dziecko zachowuje się tu tak, jak gdyby mieszało ze sobą „górze“ i „dół“, względnie stronę prawą i lewą. Nierzadkie są jednak i takie wypadki, gdzie dziecko zupełnie poprawnie odczytuje każdą literę danego słowa po kolei, nie potrafi jednak żadną miarą przeczytać wszystkich liter razem w postaci jednego słowa.

Psychologiczna analiza powyższych wypadków jest wcale trudna. Był czas, kiedy mówiono w takich wypadkach o „częściowym idiotyzmie“¹⁾. Później, gdy rozwinęła się nauka o afazjach, zaczęto pojmować szereg trudności, występujących przy czytaniu, jako pewien rodzaj zaburzeń afatycznych.

Nauka o afazjach przechodziła przez różne koleje²⁾. Wyróżniono dwa zasadnicze rodzaje afazji, a mianowicie afazję sensoryczną (Wernicke) i motoryczną (Broca). Chory dotknięty afazją sensoryczną zdradza zaburzenie funkcji rozumienia słów, przy czym zaburzenie to może posiadać jeszcze różne odcienie i stopnie. Chory słyszy słowa, ale robią one na niego wrażenie jedynie szmerów, nie może powiązać z nimi żadnej treści. Zazwyczaj może on mówić, nieraz nawet dążenie do mówienia jest wzmożone, jednakowoż wskutek zaburzonej funkcji rozumienia używa słów fałszywych.

Przy afazji motorycznej zdolność rozumienia słów jest utrzymana, zaburzeniu ulega natomiast sama funkcja mówienia. Chorzy tacy, wiedząc o jakie słowo idzie, nie potrafią go wymówić. Potrafią przepisać poprawnie drukowany tekst, ale nie mogą go odczytać. Że jednak rozumieją to, co się do nich mówi, tego dowodem jest np. fakt, iż zapytani o nazwy poszczególnych przedmiotów nie mogą wprowadzić tych nazw podać, pokazują jednak ruchami, co się tymi przedmiotami robi.

¹⁾ Porównaj: G. Bychowski, „O legastenii“. „Polskie Archiwum Psychologii“ t. VII, 1934/5.

²⁾ Porównaj: Jakub Frostig, „Psychiatria“. Lwów 1933, t. I, str. 53 i nast.

Źródłem zaburzeń afatycznych są zmiany w mózgu, powstałe np. wskutek zranienia (postrzał), lub też choroby naczyń krwionośnych (miażdżyca).

Pierwsze teorie zaburzeń afatycznych operowały pojęciem oddzielnych ośrodków dla różnych składowych części mowy, a więc przyjmowano, iż istnieje zlokalizowany oddzielny ośrodek słuchowy, wzrokowy i ruchowy słów i ewentualnie jeszcze ponadto osobny ośrodek dla odpowiadających im znaczeń (pojęć). Afazja powstawała by na tej drodze, iż zniszczeniu ulegnie któryś z tych ośrodków, lub też, iż przerwane zostanie połączenie nerwowe między tymi ośrodkami.

Uszkodzenia mózgowe, podobne do tych, które znajdujemy u afatyków jako następstwo pewnego urazu, mieć mogą też charakter defektów wrodzonych, powstałych np. na skutek chorób płodu w łonie matki, względnie obrażeń mózgu, wynikłych przy porodzie. Defekty mózgowe tego rodzaju bywają właśnie powodami legastenii dziecięcej.

Hipoteza oddzielnych ośrodków, w których zlokalizowane mają być wszystkie wzrokowe czy też słuchowe znaki słów, wydaje się psychopatologom dzisiejszym zbyt schematyczną. Istnieje tendencja do szukania się w zaburzeniach mowy czy pisma specjalnego wypadku zaburzeń funkcji, których zakres jest szerszy, aniżeli zakres mówienia i pisanie. Wysuwają się tu pojęcia agnozji i apraksji. Agnozja¹⁾, która znowu może mieć różne rodzaje i stop-

¹⁾ Porównaj: Szuman i Skowron, *Organizm a życie psychiczne*, str. 96 i nast.

nie, polega na tym, iż przy nienaruszonym materiale wrażeniowym, przenikającym do świadomości, ulega zaburzeniu czynność „postaciowania“, „interpretowania“, „symbolizowania“, tego materiału. Chory dotknięty agnozą może np. potrafić obwieść kontur danego rysunku, co jest dowodem, że go widzi, nie potrafi jednak podać, czy kontur ten stanowi koło, trójkąt, czy kwadrat. Szczególnym wypadkiem zaburzeń agnostycznych jest aleksja, polegająca na tym, iż chory, spostrzegając litery, względnie słowa, nie potrafi ująć ich jako pewien znak pisarski i nie rozumie ich znaczenia.

Apraksja objawia się w zaburzeniach ruchowych i polega na bezradności w wykonywaniu czynności o charakterze nieco skomplikowanym. Chory na apraksję, którego wszystkie mięśnie są zdrowe, doznaje trudności wtedy, gdy każemy mu zapiąć guzik, albo też wyjąć zapalnik z pudełka. Rozumie nasze zlecenie, obraca jednak bezradnie w ręku pudełeczko, nie potrafiąc wykonać kolejno wszystkich niezbędnych do tego ruchów.

Jest rzeczą jasną, iż zaburzenia mowy, względnie pisma, takie, jakie spotykamy u afatyków, mogą być tłumaczone jako następstwo agnozji, względnie apraksji w odniesieniu do elementów, które składają się na mowę i pismo.

Analiza zaburzeń mowy posuwa się obecnie ciągle dalej, a psychopatologowie wysuwają coraz to nowe pomysły wyjaśnienia ich genezy. Ostatnio zaczęto doszukiwać się jednego ze źródeł afazji i legastenii w zaburzeniach tzw. zmysłu geometrycznego (Van Woerkom). Idzie tu o schematy przestrzenne i cza-

sowe, które stanowią jak gdyby kościec wszelkich form myślowych i ich symbolicznego wyrazu. W genezie takiego schematu uwikłana jest orientacja co do kierunku: funkcja „kierunkowa” oraz funkcja „porządkowa”. Zaburzenia funkcji kierunkowej będą utrudniały zwłaszcza odróżnianie liter, które różnią się od siebie ułożeniem przestrzennym całości lub części (u, n, p, q, d, b), zaburzenie funkcji porządkowej utrudnia specjalnie łączenie poszczególnych liter w słowa.

Orton¹⁾ wysuwa hipotezę, iż trudności w czytaniu polegają zazwyczaj nie tyle na organicznym defekcie mózgu, ile raczej na niewyrobieniu zdecydowanej przewagi funkcjonalnej jednej półkuli mózgowej nad drugą. Człowiek, jak wiadomo, nie posługuje się symetrycznymi organami swego ciała przy różnych czynnościach w jednakowym stopniu, co właśnie pozostaje w związku z niejednakowym działaniem obydwu półkuli mózgowych. Potocznie najbardziej znanym objawem tej asymetrii funkcjonalnej jest praworęczność względnie leworęczność. Psychologia i neurologia współczesna zajmuje się oprócz „ręczności” (handedness) także badaniem „oczności” (eyedness). Mianowicie istnieją ludzie „prawooczni” i „lewooczni”, zależnie od tego, które oko pełni przy widzeniu funkcję kierującą, a które odgrywa tylko rolę pomocniczą. Praworęczność może zbiegać się z prawoocznością a leworęczność z lewoocznością. Może istnieć jednak także skrzyżowanie tych funkcyj. Olóż

¹⁾ Samuel T. Orton, *An Impediment in Learning to Read. School and Society*, 1928.

Orton wysuwa przypuszczenie, że zachodzące tu dysharmonie mogą odbić się ujemnie na procesie czytania. Lewooczni skłonni są przypatrywać się lewym okiem i w związku z tym przy oglądaniu przedmiotów zwracać głowę raczej na lewo, podczas gdy przy czytaniu, tak jak ono się zwykle dokonuje, wymaga się ruchu gałki ocznej i oka w kierunku od lewa na prawo. W ten sposób proces czytania może być utrudniony. Dalej dziecko, u którego istnieje przewaga oka i ręki tej samej strony ciała, posiada zgodne tendencje ruchowe ręki i gałki ocznej. Natomiast przy skrzyżowanej „oczności“ i „ręczności“ impulsy ruchowe będą tu i tam przeciwne, co utrudni ich koordynację a przez to także rozwój orientacji przestrzennej¹⁾, uwikłanej w procesie czytania.

Znany badacz procesu czytania Artur Gates przeciwstawia takiemu kierunkowi badań nad legastenią, który dopatruje się jej źródła w zaburzeniach ośrodków mózgowych i operuje pojęciami zaczerpniętymi z psychopatologii, kierunek inny, bardziej „psychologiczny“. Trudności czytania tłumaczy się tu przy pomocy takich pojęć, jak słaba pamięć wzrokowa, niedostateczna zdolność kojarzenia wzrokowo-słuchowego, słaba zdolność analizy optycznej względnie

¹⁾ Porównaj: Marion Monroe, *Children who cannot read*. Chicago 1934, str. 83 i nast. — Jest wobec tego rzeczą naturalną, iż dokładne wykrycie źródeł legastenii wymaga także zbadania „oczności“ i „ręczności“ danego osobnika, przy czym liczyć się trzeba z możliwością, iż ich rodzaj może być ukryty. Trzeba w tych wypadkach uciec się do specjalnych metod i przyrządów. Porównaj w tym względzie: Mikulski Karol, *W sprawie badań nad leworęcznością utajoną*. Higiena Psychiczna, 1936.

sluchowej itp. Zdaniem Gatesa najwybitniejszą przedstawicielką tego kierunku jest A. F. Bronner¹⁾. Stawianie diagnozy na tych założeniach opartej jest jednak w konkretnych wypadkach rzeczą trudną i nie pozbawioną często dowolności.

Sam Gates reprezentuje inny jeszcze kierunek, o charakterze wybitnie praktycznym. Rezygnuje się tu z docierania do ostatecznych źródeł danej trudności a skoncentrowuje się cały wysiłek na możliwie dokładne określenie jej rodzaju; określenie takie ma przede wszystkim to znaczenie, iż pozwala zastosować najwłaściwsze środki zaradcze. Rzeczą tę najlepiej wyjaśnić na przykładzie: Zgłoszone zostaje dziecko, które ma trudności w czytaniu. Szczegółowe badanie może wtedy wykazać, iż trudność sprowadza się do braku umiejętności ujmowania słów jako całości optycznej. Dziecko skierowuje uwagę na poszczególne litery a nie „widzi“ całego wyrazu. Otóż skoro dziecko traktuje słowo przy czytaniu zbyt analitycznie, to trzeba starać się stworzyć warunki, które zmuszałyby je do wyrobienia właściwej techniki wzrokowego ujmowania tekstu. Postępuje się więc np. w ten sposób, iż pokazuje się dziecku poszczególne słowa na kartkach, które jednak szybko się odwraca i żąda, by starało się odczytać słowa przy takiej krótkiej ekspozycji.

Jakkolwiek, jak już wiemy, Gates nie uważa za warunek zastosowania właściwej techniki leczniczej wy-

¹⁾ Psychology of Special Abilities and Disabilities (Boston 1917).

krycie ostatecznego źródła trudności, niemniej przeto w jego wywodach zaznacza się tendencja domyślania się tych źródeł raczej w nieodpowiednich metodach uczenia, w niedostosowaniu ich do różnic indywidualnych, w braku należytego wysiłku ze strony ucznia spowodowanego uczeniem się niechętnym aniżeli w głębszych, funkcjonalnych czy też organicznych defektach. Jest to stanowisko niewątpliwie słuszne, choć oczywiście nie w odniesieniu do wszystkich wypadków.

Ci autorzy, którzy w badaniach nad legastenią kładą główny nacisk na dokładne określenie rodzaju trudności, starają się też o opracowanie środków diagnozy. Rodzaj trudności w pewnych wypadkach tak jasno rzuca się w oczy, że łatwo wskazać nań bez stosowania specjalnych metod. W przypadkach zawilszych niezbędne jest badanie szczegółowe i stosowanie metod specjalnych. Mogą tu być stosowane pewne metody, z którymi zapoznaliśmy się przy omawianiu techniki badania procesu czytania (np. filmowanie ruchów gałki ocznej podczas czytania). Dla szerszego użytku stworzono cały szereg testów o strukturze prostszej i dających się ewentualnie stosować zbiorowo. Testy takie tworzą zazwyczaj pewien system skonstruowany w ten sposób, ażeby właściwy rodzaj trudności mógł być uchwycony w sposób dokładny. Opisy takich testów zawierają wspomniane już monografie Gatesa, Graya i innych. Dla ilustracji wymienimy przykładowo test odpoznań słów. Składa się nań szereg obrazków, a koło każdego znajduje się kilka słów o podobnym wyglądzie optycznym, z których jedno oznacza dany

obrazek. Np. koło obrazka przedstawiającego włosy ustawione są w kwadrat cztery następujące słowa: hear, hair, said, pair. Jedno z nich „hair“ oznacza włosy. Dziecko ma podkreślić słowo, odnoszące się do obrazka. Fałszywe podkreślenia dają możność orientacji, jakie składniki słowa nie zostały jeszcze należycie przyswojone przez dziecko tak, by mogło je należycie odróżnić od składników słów podobnych; widzi się tu jakie litery dziecko miesza ze sobą itd.)

Nie możemy tu zajmować się obszerniej metodami leczniczymi, stosowanymi przy legastenii. Niektóre z nich mieliśmy sposobność przytoczyć przygodnie (stosowanie kart z napisami szybko odwracanych, przy trudnościach w chwytaniu całych słów). Na ogół trzeba skonstatować, iż nie posiadamy do tej pory niezawodnych metod leczniczych przystosowanych dokładnie do każdego rodzaju trudności, co tłumaczy się częściowo tym, iż trudności te bywają bardzo rozmaite i występują w różnych kombinacjach. Nauczyciel czy psycholog skazany tu jest w szerokich granicach na własną inwencję opartą o szczegółową diagnozę. Zresztą te same testy, które stosuje się do celów diagnostycznych, bywają używane często (ewentualnie z pewnymi modyfikacjami) jako środki przy nauce leczniczej. Jeżeli więc np. test cichego czytania dał u dziecka słabe rezultaty, to dajemy mu testy takie we większej ilości, zachęcając je, aby starało się rozwiązywać je możliwie jak najsprawniej, i śledziło ewentualnie samo rezultaty ćwiczenia. Tak też omówiony przez nas powyżej test rozpoznania słów może być równocześnie środ-

kiem ćwiczenia tej zdolności, o ile zastosowanie testu wykaże, iż właśnie ta zdolność nie jest jeszcze na należytym poziomie.

Ponieważ trudności czytania nie zawsze idą w parze z trudnościami pisania a dziecko niekiedy potrafi napisać ten sam wyraz, którego nie może odczytać, więc można też wyzyskać funkcję pisania do wzmocnienia funkcji czytania. Dzieci otrzymują polecenie pisania wyrazów, których odczytywanie sprawia im trudność, przy czym każe się im pisać litery bardzo duże, tak by w procesie pisania zaangażowane były ruchy całego ramienia. Takie duże ruchy, nie opierające się wyłącznie o koordynację drobnych mięśni ręki, ułatwiają opanowanie porządkowej struktury słowa.

4. Pismo i pisanie.

Zarówno przy ocenie rezultatów nauki pisania, jako też przy analizie procesów uwikłanych w pisanie byłoby rzeczą pożądaną posiadanie środków pozwalających scharakteryzować w sposób możliwie dokładny a obiektywny pismo jako wytwór aktu pisania. Sprawa prosta jest zmierzenie szybkości. Natomiast o wiele trudniej jest „mierzyć“ jakość pisma, jakkolwiek wydaje się to rzeczą z wielu względów bardzo pożądaną. Gdy chcemy np. uzyskać dane dotyczące rozwoju sztuki pisania w ramach nauki szkolnej lub gdy chcemy porównywać ze sobą wartość różnych metod nauki pisania, to jest oczywiście rzeczą niezbędną uwzględnić nie tylko szybkość pisma, ale także jego jakość.

Tym się tłumaczy, iż od dawna czyniono usiłowania stworzenia skal pisma. Amerykańska psychologia posiada obecnie kilka takich skal: Thorndike'a¹⁾, Ayresa²⁾ Starcha i inn. Istnieje także czeska skala pisma³⁾. Oceniając dobroć pisma można brać pod uwagę różne kryteria; a więc utrzymywanie pisma na tym samym poziomie, jednakowość nachylenia poszczególnych liter, ta sama wielkość itp. Tabele pozwalające oceniać pismo oddzielnie z tych różnych punktów widzenia ułożył Freeman⁴⁾. Skale Thorndike'a i Ayresa mają charakter bardziej syntetyczny. Ayres klasyfikuje pisma według stopnia ich czytelności a Thorndike opiera się na opiniach kompetentnych sędziów, którzy, mając przed sobą różne próbki pisma i oceniając je całościowo, uznawali jedno za lepsze od drugiego. Skala Thorndike'a obejmuje 18 stopni reprezentowanych przez próbki pisma odpowiadające tym stopniom. Ocena danego pisma na podstawie tej skali dokonuje się przez wyszukanie takiej próbki zawartej w skali, do której oceniane pismo zbliża się najbardziej. Dla ilustracji przytaczamy poniżej 4, 6 i 11 stopień tej skali (Ryc. 17).

Jako przykład zastosowania takich skal do celów naukowych możemy wymienić badania dotyczące korelacji między jakością a tempem pisania u dzieci

¹⁾ The Thorndike Scale for Handwriting of Children. Teachers College New York.

²⁾ Scale by L. P. Ayers Russell Sage Foundation.

³⁾ Václ. Příhoda, Stupnice pro posuzování pisma, Praga 1933.

⁴⁾ F. N. Freeman, The Teaching of Handwriting. Porównaj także: Robert R. Rusk, Pedagogika eksperymentalna, Warszawa 1926, rozdział o pisaniu.

4 seated on the
 curb with my
 6 gathering about them mel-
 ted away in an instant leaving
 11
 rage moved along down the
 driveway. The audience of pass-

Ryc. 17. Część skali pisma ułożonej przez Thorndike'a.

szkół powszechnych¹⁾ (z których jednak nie możemy tu zdawać sprawy) oraz zależności pomiędzy zdolnością pisania (czytelnego) a innymi uzdolnieniami. Z badań tych wynika, iż korelacja między inteligencją a zdolnością dobrego pisania nie jest zbyt wysoka. Według Gesella współczynnik korelacji wynosi w tym wypadku 0,30 a według Starch'a 0,31.

Przy nauce pisania wysuwają się dwie możliwe przeciwstawne sobie metody, analogiczne do tych,

¹⁾ Porównaj: H. B. Reed, Psychology of Elementary School Subjects str. 206 i nast.

które omawialiśmy przy nauce czytania. A więc metoda syntetyczna i analityczna. Przy pierwszej uczeń uczy się pisać najprzód poszczególne litery, przy drugiej pisze od razu całe słowa lub zdania. Argumenty psychologicznej natury, które mogą być przytaczane za jedną lub drugą z tych metod, są pokrewne z argumentami wysuwanymi w obronie analogicznych metod przy nauce czytania. Nie będziemy wobec tego omawiać ich tu szczegółowo.

Przy nauce pisania ważną rolę odgrywa ułożenie ręki, sposób trzymania palcami pióra itd.; jest to jednak sprawa należąca raczej do fizjologii aniżeli psychologii i z tego względu nie będziemy się nad nią zatrzymywać.

Czynniki fizjologiczne w postaci różnych zaburzeń nerwowych mogą być przyczyną pewnych niedomagań w technice pisania (pismo drżące i niezborne w przebiegu różnych chorób układu nerwowego, np. płasawicy, twardzieli rdzenia itp.).

Trudności przy nauce pisania mogą płynąć dalej z tych samych źródeł, które poznaliśmy przy omawianiu trudności w nauce czytania. Toteż z reguły tam, gdzie mamy do czynienia z trudnościami w nauce czytania, wystąpią także pewne kłopoty przy pisaniu. Uczeń, który przy czytaniu miesza p i b lub u i n, będzie je także mieszał prawdopodobnie przy pisaniu.

Zdarzają się jednak pewne zaburzenia przy pisaniu, które nie muszą być skoordynowane z odpowiednimi zaburzeniami przy czytaniu. Za przykład może posłużyć pismo lustrzane (badane w Polsce przez Sterlinga). Polega ono na tym, iż dany osobnik

pisze wyrazy tak, jak przedstawiają się one w odbiciu lustrzanym, a więc tak jak w sposób „naturalny“ pisze często lewą ręką (u tych, którzy uczyli się pisać ręką prawą).

Trudności pisania prawą ręką mogą być niekiedy tłumaczone jawnym lub utajonym mańkucstwem. Czasem osoby takie, które nie mogą się nauczyć pisać ręką prawą, robią postępy, kiedy pozwolili im pisać lewą ręką.

To, co mówiliśmy dotychczas, dotyczyło morfologicznej strony pisma. Inny nieco charakter mają trudności występujące przy dysortografii, do których teraz przystąpimy.

5. Błędy i pomyłki ortograficzne.

Błędy popełniane w piśmie są specjalnym wypadkiem błędów w ogóle, które przy nauczaniu są zjawiskiem częstym i wymagającym rozpatrzenia zarówno przez pedagoga jak psychologa. Do tej pory jednak na ogół niezbyt wiele jeszcze poświęcono mu uwagi¹⁾.

Wśród błędów pisma rozróżnić trzeba, podobnie jak przy błędach innego rodzaju, dwie odmienne kategorie: błędy właściwe i pomyłki²⁾. Błąd w ścisłym tego słowa znaczeniu jest objawem pewnej niewiedzy. Dziecko nie wie, iż „kształt“ pisze się przez

¹⁾ Porównaj: Hermann Weimer, *Psychologie der Fehler*. Leipzig 1929.

²⁾ Porównaj: I. Kiken, *Badania eksperymentalne nad ortografią*. Warszawa 1935.

sz i dlatego pisze fałszywie „krztałt“, natomiast pomyłka może zjawić się mimo istnienia odpowiedniej wiedzy. Dziecko napisze „strzelców“ zamiast „strzelców“, jakkolwiek samo, gdy przyjrzy się później temu, co napisało, zauważy, iż się pomyliło. W praktyce, mając przed sobą zrobiony przez kogoś w piśmie błąd, nie w każdym wypadku łatwo możemy rozstrzygnąć, czy jest to błąd istotny, czy tylko pomyłka. W przykładzie powyżej przytoczonym („strzelców“) rozstrzygnięcie nie jest trudne. Gdy jednak ktoś napisze „obówie“ to nie możemy być pewni, czy rzeczywiście nie wie o tym, iż w środku wyrazu powinna tu stać litera „u“, czy też może napisał literę „o“, od której zaczyna się to słowo, uległ perseweracji i machinalnie napisał „ó“.

Podział błędów i pomyłek może być przeprowadzony na podstawie źródeł psychicznych, które dają im początek. Gdy ktoś pisze „nigdi“ zamiast „nigdy“, to mamy tu do czynienia z „postpozycją“, polegającą na tym, iż litera raz napisana powraca potem na niewłaściwym miejscu. Gdy ktoś pisze „zneżenie“ zamiast „znużenie“, to mamy do czynienia z „antycypacją“, polegającą na tym, iż litera, która później dopiero być miała napisana, zjawia się na miejscu wcześniejszym. Ale takie określenie formy błędu nie mówi nam nic jeszcze o jego psychologicznej genezie. Skoro jednak powiemy, iż „nigdi“ napisane zostało zamiast „nigdy“ wskutek perseweracji litery „i“ i nazwiemy wobec tego ów błąd „błędem perseweracyjnym“, to będziemy mieli wtedy klasyfikację błędu opartą na psychologicznej podstawie.

Nie mogąc zająć się analizą psychologiczną wszelkiego rodzaju błędów i pomyłek, wspomniemy tu jeszcze tylko o „zahamowaniu Ranschburga“. Ranschburg wykazał mianowicie, iż kiedy w pewnym kompleksie powtarzają się te same elementy, to wbrew temu, co mogłoby się zdawać na pierwszy rzut oka, opanowanie go pamięciowe jest trudniejsze niż wtedy, gdyby wszystkie elementy były różne. Elementy podobne wpływają na siebie w tej sytuacji hamująco i utrudniają proces utrwalenia względnie reprodukowania. Liczbę 7248396 jest łatwiej zapamiętać, aniżeli liczbę 7248296, w której dwójka występuje dwukrotnie. Zahamowaniem Ranschburga można tłumaczyć np. napisanie *częstoliwy* względnie *częstobliwy* zamiast „*częstolliwy*“ (wzajemne działanie hamujące dwu t zawartych w jednym słowie).

Oceniając źródła błędów ortograficznych w wypracowaniach uczniów Reed przychodzi do przekonania, iż, pomijając pomyłki, błędy ortograficzne biorą swój początek 1) w niedokładnym spostrzeżeniu, 2) niedokładnym słyszeniu, 3) w fałszywych skojarzeniach¹⁾. Co się tyczy pierwszego źródła a mianowicie niedokładnego spostrzegania kształtu słów, to Reed opiera swoje przypuszczenie na fakcie, iż zachodzi według Gatesa duża korelacja pomiędzy zdolnością ortograficznego pisania a zdolnością chwytania drobnych różnic pomiędzy parami eksponowanych wzrokowo słów. Natura drugiego czynnika jest łatwa do zrozumienia; dziecko, które słysząc źle, mówi źle, będzie też błędnie pisało. Wreszcie błąd fał-

¹⁾ Psychology of elementary school subjects. str. 227 i nast.

szywego skojarzenia polega na tym, iż dziecko przy pisaniu posługuje się analogią, pisząc słowa brzmiące podobnie w ten sam sposób.

Szereg eksperymentów pedagogicznych przeprowadzonych w zakresie uczenia ortografii dał rezultaty sprzeczne częściowo z tym, czego by można było spodziewać się z góry. I tak z badań Rice'a wypływałoby, że wyniki systematycznego nauczania ortografii nie pozostają w prostym stosunku do zużytego na to czasu. Mniejszy czas przeznaczony na systematyczne studium ortografii w pewnych szkołach nie dał gorszych rezultatów, aniżeli dłuższy czas poświęcony tej samej sprawie w innych szkołach. A znowu badania Cornmana dały ten rezultat, że systematyczna nauka ortografii osiągnęła gorsze rezultaty, aniżeli uczenie się jej przygodne, polegające po prostu na tym, iż podkreślano błędy ortograficzne występujące w wypracowaniach i polecano uczniom zajrzeć do słownika wtedy, gdy nie byli pewni, jak pisać jakieś słowo; nie ćwiczano jednak z nimi ortograficznego pisania w systematyczny sposób.

Winch badał, co jest bardziej skuteczne, czy uczenie ortografii słów pojedynczych, czy też występujących w pewnym kontekście. Bardziej korzystnym okazał się sposób pierwszy. Co się tyczy homonimów, to badania dotychczasowe nie dały jednoznacznych wyników. Z badań Finkenbindera wynika, iż oddzielne uczenie homonimów (np. stróżka i strużka) daje lepsze rezultaty, natomiast Pearson doszedł w swoich próbach do rezultatu odwrotnego. Jak twierdzi Reed, prawdopodobnie jest tak, że gdy idzie o bezpośrednie zapamiętanie sposobu pisania, oby-

dwie metody będą mało się różniły w swoich rezultatach, lecz gdy idzie o trwałe zapamiętanie, uczenie się oddzielne posiada wyższość. Przy nierównoczesnym uczeniu homonimów odpada wprowadzić korzyść żywego wystąpienia różnic pisowni przez zestawienie, lecz odpada też źródło pomieszania.

Na wzmiankę zasługują dalej badania Turnera oraz Cooka i O' Shea dotyczące wartości podawania reguł pisowni. Turner utworzył dwie równoważne grupy uczniów, z których jedną uczono pisowni przez podawanie reguł a drugą przez samo ćwiczenie (drill). Okazało się iż, przy poświęceniu tej samej ilości czasu, grupa uczona mechanicznie okazała wyższość nad drugą grupą.

Ogólnie zdolność ortograficznego pisania okazuje się dyspozycją, która pozostaje w pewnej korelacji z inteligencją, niezbyt jednak wysokiej. Według Gatesa współczynnik korelacji wynosi 0,42. Zastanawiano się nawet nad tym, czy nie można mówić tu o jakimś specjalnym uzdolnieniu. Dyskusja ta nie dała jednak pozytywnego rezultatu. Niemniej jest rzeczą znaną z praktyki, iż u niektórych osób mogą wystąpić trudności przy uczeniu się ortografii o charakterze poniekąd izolowanym w tym sensie, iż stopień inteligencji tych osób może być równocześnie dość wysoki. Przyczyny działające w tym wypadku znajdują się częściowo wśród czynników, które poznaliśmy jako przeszkody w nauce czytania. Poza tym odgrywa niewątpliwie pewną rolę typ pamięciowy danej osoby. Wzrokowcom łatwiej opanować ortografię, aniżeli typom wybitnie słuchowym.

Osobną sprawę przedstawia zwalczanie błędów ortograficznych, które już się zakorzeniły. Praktyka nauczycieli wykazuje, iż walka z błędami już istniejącymi bywa niekiedy bardzo trudna. Mimo konsekwentnego poprawiania danego błędu przez nauczyciela, błąd stale wraca.

Wysuwa się wobec tego konieczność położenia nacisku na profilaktykę przy uczeniu ortografii, tak samo jak bardzo ważną jest sprawa profilaktyki przy nauce czytania. Uczenie się czytania i uczenie się pisania musi być kierowane tak, by unikać wszelkich okazji do zjawiania się błędów. Niebezpieczną jest zatem taka sytuacja, w której uczący się ma pisać dane słowo, trudne pod względem ortograficznym, po raz pierwszy a brak warunków zapewniających poprawne napisanie danego słowa. Jest rzeczą z psychologicznego punktu widzenia bardzo ważną, ażeby to właśnie pierwsze napisanie danego słowa dokonało się w sposób poprawny, przy czym nie jest rzeczą konieczną, ażeby ta poprawność była wynikiem wyraźnego skierowania uwagi na punkt niebezpieczny. Samo bowiem zwracanie uwagi na możliwy błąd, choć jeszcze nie popełniony, może utorować dla niego drogę. Omawialiśmy poprzednio pojęcie uczenia się ubocznego. Otóż uczenie się ortografii może w szerokich granicach dokonywać się drogą takiego właśnie uczenia się ubocznego, które powinno być kierowane tak, aby zawsze trafiało we właściwym czasie na dobre wzory.

Kłopoty przy usuwaniu błędów ortograficznych mają nierzadko swoje źródło w niemożności dostoso-

wania się do prawa Josta¹⁾. Mianowicie dzieje się zazwyczaj tak, iż uczeń, któremu zwrócono uwagę na popełniony przez niego błąd, poprawia go (np. na marginesie zeszytu) a często też jako „ćwiczenie“ przepisuje dane słowo w sposób poprawny kilkakrotnie. Otóż według prawa Josta utrwalenie właściwego sposobu pisania wymagałoby, ażeby poprawne napisanie słowa dokonało się faktycznie kilkakrotnie, ale nie bezpośrednio raz po raz, lecz raczej w pewnych odstępach czasowych, np. raz lub dwa razy dziennie przez kilka kolejnych dni. Zwykle metody poprawiania klasówek nie uzględniają tej konieczności i to jest prawdopodobnie główny powód małej skuteczności takiego postępowania.

Uzupełnienie bibliografii: Grzegorzewska Maria, Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego. Polskie Archiwum Psychologii, t. I, 1926—27. — Kiken I., Badania eksperymentalne nad ortografią. Warszawa 1935. — Robert R. Rusk, Pedagogika eksperymentalna. Warszawa 1926. — Anderson G. L., Ciche czytanie (przekład H. Dobrowolskiej). Warszawa 1932. — R. Szklar i B. Kobylański, Ciche czytanie. Warszawa (bez daty). — Uzdąńska Rena, Trudności w nauce czytania i pisania. Warszawa 1937. — Gates Arthur I., New Methods in Primary Reading. New York 1928. — Tenże: The Improvement of Reading. New York 1935. — Buswell G. T., Fundamental Reading Habits. Chicago 1922. — Wheat Harry Grove,

¹⁾ Porównaj Hermann Weimer, Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung. Lipsk 1931, str. 31 i nast.

The Psychology of the Elementary School. New York 1931. — Weimer Hermann, Psychologie der Fehler. Leipzig 1929. — Tenze: Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung. Leipzig 1931. — Ranschburg P., Die Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters. Halle 1929. — Bosch Bernhard, Grundlagen des Erstleseunterrichtes. Leipzig 1937.

XIV.

ZMĘCZENIE W PRACY SZKOLNEJ

1. Trudności uwikłane w pojęciu zmęczenia umysłowego.

Zmęczenie szkolne może mieć zależnie od rodzaju zajęć szkolnych charakter bardziej fizyczny lub psychiczny. Nas będzie interesowała tu głównie psychiczna strona zmęczenia.

Na wstępie trzeba zaznaczyć, iż zagadnienie zmęczenia szkolnego, a co więcej zmęczenia w ogóle, przechodzi w chwili obecnej przez stadium pewnego kryzysu. Wysunięto mianowicie cały szereg wątpliwości czy fenomeny, które dawniej nauka przyjmowała bez zastrzeżeń jako objawy zmęczenia, są nimi istotnie¹⁾. Wprawdzie i dawniej już przeciwstawiano zmęczeniu związanemu z faktycznym obniżeniem ilości rozporządzalnej energii, poczucie znużenia mające charakter jedynie subiektywny, a nie odpowiadające faktycznemu zmniejszeniu zapasu energii (Joteyko). Obecnie kwestionuje się istnienie rzeczywistego zmęczenia w wielu takich sytuacjach, co do których dawniej nie miano podejrzeń, iż dają one zmęczenie istotne. Dla przykładu przytoczymy wyjaśnienie spadku krzywej pracy podane przez Robinsona w cytowanym już artykule. Oto, jak on twierdzi, or-

¹⁾ Porównaj Edward S. Robinson, *Work of the Integrated Organism*. Rozprawa zawarta w dziele zbiorowym: *Handbook of General Experimental Psychology* (ed. Carl Murchison), Worcester 1934.

ganizm, zetknąwszy się z pewnym rodzajem pracy, szybko dostosowuje się do niej w ten sposób, aby ją mógł wykonywać jak najdłużej. Spadek krzywej jest więc wynikiem tego dostosowania się, które ma zabezpieczyć organizm przed rychłym zmęczeniem się, a nie już objawem zmęczenia.

Specjalnie w odniesieniu do „zmęczenia“ wywołanego rzekomo dłużej trwającą pracą umysłową szeregiem zastrzeżeń wysunął Thorndike¹⁾. Opierając się głównie na badaniach eksperymentalnych przeprowadzonych przez Arai²⁾, twierdzi on m. inn., iż praca umysłowa, nawet bardzo intensywna a trwająca dwie godziny bez przerwy, nie daje w rezultacie wyraźnego zmniejszenia energii umysłowej³⁾. Skoro więc np. na terenie szkoły praca uczniów zdaje się, według polocznej obserwacji, wywoływać „zmęczenie“ w tempie bez porównania szybszym, aniżeli odpowiadałoby to wynikom badań Thorndike'a i jego współpracowników, to nasuwa się podejrzenie, iż „zmęczenie szkolne“ ma inne źródła, aniżeli rzeczywiste zmniejszenie rozporządzalnej energii psychicznej.

Z tych to względów szeregi autorów współczesnych unika nawet celowo samego wyrazu „zmęczenie“, ra-

1) Porównaj: E. L. Thorndike, *Educational Psychology*. Vol. 3 *Mental Work and Fatigue*. New York 1914; tenże: *Psychologie der Erziehung* (przekład z niemieckiego dokonany przez Bobertaga) Jena 1930, str. 227 i nast.

2) Arai Tsuru, *Mental Fatigue*. New York 1912.

3) Istnieje pogląd, że przy ciągłej pracy umysłowej organizm broni się przed wyczerpaniem mimowolnymi, bardzo krótkimi, trudno dostrzegalnymi przerwami (teoria „zablokowań“ Billsa).

czej mówiąc tylko o „spadku pracy“ (work decrement), co nie przesądza jego przyczyn (Robinson, A. G. Bills).

Co się tyczy zmęczenia pojętego w właściwym, węższym znaczeniu, to nauka współczesna nie posiada na jego wytłumaczenie jakiejś ogólnie przyjętej teorii. Istnieje szereg ich, sprzecznych częściowo ze sobą¹⁾. Jedni kładą nacisk na wyczerpywanie się podczas pracy pewnych materiałów „palnych“, których przetwarzanie warunkuje pracę (np. glikogenu). Inni podkreślają wzmożone podczas pracy zarówno fizycznej jak umysłowej zużycie tlenu, którego organizm nie potrafi dostarczyć w odpowiednim tempie do miejsc zużycia. Podczas gdy zatem dla jednych zmęczenie tłumaczy się ubytkiem pewnych substancyj potrzebnych przy wykonywaniu pracy, inni tłumaczą je raczej nadmiernym zjawieniem się na skutek pracy pewnych produktów szkodliwych, „odpadków“, które zatrują organizm i w ten sposób paraliżują jego czynność (kwas mlekowy, kenotoksyny itp.). My oczywiście nie mamy na tym miejscu możliwości wdawać się w bliższą analizę tych teorii.

Można stać na stanowisku, że sprawa psychicznego zmęczenia szkolnego, pojętego najszerzej, należy do higieny psychicznej a nie do psychologii wychowawczej. Tym może tłumaczy się fakt, że szereg podręczników psychologii wychowawczej nie omawia go zupełnie. Otóż, jakkolwiek stanowisko takie wydaje się nam w zasadzie słuszne, mimo to jednak

¹⁾ Porównaj: Albert Dryjski, *Praca umysłowa, egzaminy*. Warszawa 1936, str. 332 i nast.

ze względu na okoliczność, iż brak dziś jeszcze obszerniejszych podręczników higieny psychicznej, omówimy bardzo krótko najważniejsze zagadnienia tu należące.

2. Objawy zmęczenia umysłowego i metody jego mierzenia.

Zarówno dla teorii jak i dla praktyki pracy szkolnej byłoby rzeczą ważną rozporządzanie sposobami, które pozwoliłyby w każdym wypadku ustalić stopień zmęczenia umysłowego. Zagadnienie metod pomiaru zmęczenia łączy się ściśle ze sprawą jego objawów, dostępnych obserwacji a dających się uchwycić w sposób ścisły. Objawy te muszą przy tym pozostawać w jednoznacznym związku ze zmęczeniem, będąc czy to jego skutkami, czy też zmianami stale mu towarzyszącymi.

Ilość objawów czy też skutków zmęczenia umysłowego, które mogą stać się podstawą pomiarów zmęczenia, jest bardzo wielka i są one bardzo różnorodne. Wymienimy teraz najważniejsze z nich kolejno, podając od razu metody pomiaru zmęczenia na nich oparte. Nie będziemy jednak przy tym podawali szczegółowo techniki takich metod, które mogą być stosowane jedynie w pracowniach fizjologicznych i klinikach, które zatem na terenie szkolnym nie mogą mieć zastosowania¹⁾.

¹⁾ Zestawienie najważniejszych metod pomiaru zmęczenia oraz ich krytykę zawiera książka: Dhers Victor-Henri, *Essai de critique théorique des tests de fatigue*. Paris 1924.

Niektórzy badacze doszukują się skutków zmęczenia w składzie krwi (zmniejszenie ilości ciałek czerwonych, zwiększenie ilości ciałek białych itp.). Również skład chemiczny moczu pod wpływem zmęczenia zmienia się (zwiększenie kwasoty, toksyczność, zmiany objętości itp.). Dalej przychodzą zmiany w zakresie krążenia krwi i oddychania (zmiana pulsu, zmiana ciśnienia krwi, zmiana tempa i głębokości oddechu itp.). Zmęczenie wpływa dalej na żwawość odruchów i na chronaksję, której pojęcie wprowadził do fizjologii Lapicque (Nie możemy wyjaśniać tu bliżej tego pojęcia).

Dalszym terenem objawiania się zmęczenia jest działanie mięśni i to zarówno w zakresie siły, jak też szybkości i precyzji. Zmiany siły bywają mierzone dynamometrem, względnie ergografem; opis tych przyrządów jako powszechnie znanych pomijamy. Zmienia się również pod wpływem zmęczenia zborność (koordynacja) ruchów oraz ich precyzja. Bada się ją np. w ten sposób, iż osobnik ma prowadzić ołówek względnie sztyfcik specjalnego aparatu środkiem wąskiego paska nie zbaczając do jego brzegów. Szybkość ruchową bada tzw. test punktowania, przy którym badany stawia jak najszybciej ołówkiem punkty na papierze¹⁾, względnie naciska jak najszybciej na klucz telegraficzny (tapping). Maksymalna szybkość ruchu ma zmniejszać się pod wpływem zmęczenia a ponadto ma ulegać zwolnieniu

¹⁾ Porównaj: P. Z. Dąbrowski, Punktowanie jako metoda badania zmęczenia umysłowego. Warszawa.

rytm ruchów wykonywanych w tempie dowolnym a odpowiadającym najlepiej danej jednostce.

Dalszym terenem są wrażenia zmysłowe. Zmęczenie zmniejsza ostrość zmysłu wzroku i słuchu i w ogóle podnosi progi podnieć zmysłowych, to jest minimalnych podnieć potrzebnych do wywoływania danego rodzaju wrażeń (z wyjątkiem progu bólu)¹⁾. Specjalnie w zakresie zmysłu wzroku zacieśnia się pole widzenia, zmniejsza się zdolność spostrzegania kolorów i akomodacji, oraz zdolność stapiania obrazów widzianych w stereoskopie. W zakresie tzw. zmysłu dotykowego zaznacza się zwiększenie progu przestrzennego skóry, badanego estezjometrem. Odstęp kolców estezjometru, niezbędny, ażeby dotknięcie nimi skóry dało dwa oddzielne wrażenia, rośnie wraz ze zmęczeniem²⁾.

Pod wpływem zmęczenia zmienia się też czas reakcji.

Z procesów umysłowych wyższego rzędu ulega zaburzeniu pod wpływem zmęczenia zdolność skupienia uwagi. Wobec tego testy uwagi mogą być użyte do pomiaru zmęczenia (Test Kraepelina, Bourdona, test dyktanda wprowadzony przez Sikorskiego).

Zaburzeniu ulega także zdolność zapamiętywania i to zarówno pod wpływem zmęczenia fizycznego,

¹⁾ J. Joteyko (avec M. Stefanowska), *Psycho-physiologie de la Douleur*. Paris 1909.

²⁾ Porównaj: Griesbach H., *Energetik u. Hygiene des Nerven-systems in der Schule*. München 1895. W Polsce badania zmęczenia tą metodą przeprowadzał Błażek B.: *Znużenie w szkole*. Lwów 1899.

jak psychicznego. Zapamiętywanie staje się powolniejsze i daje większy procent pomyłek.

Wśród wymienionych powyżej metod nie ma ścisłego podziału na metody mierzące zmęczenie psychiczne i fizyczne. Fakt ten usprawiedliwiony jest w pewnym stopniu okolicznością, iż nie potrafimy obecnie oddzielić ściśle obu tych rodzajów zmęczenia. Jest prawdą w każdym razie, iż każde zmęczenie, jakkolwiek byłby jego początek, po pewnym czasie „generalizuje się“, obejmując cały organizm, a więc zarówno jego stronę fizyczną jak i psychiczną. Tym się tłumaczy, iż dynamometr, względnie ergograf, mogą być użyte do pomiaru zmęczenia umysłowego, jakkolwiek apelują one bezpośrednio do siły mięśniowej. Dynamometryczna czy też ergograficzna metoda pomiaru zmęczenia jest zatem, gdy idzie o zmęczenie umysłowe, metodą pośrednią, podczas gdy np. metoda Kraepelina (dodawanie liczb) angażująca czynności umysłowe, jest przykładem tzw. metody bezpośredniej. Pośrednią metodą pomiaru zmęczenia umysłowego jest także metoda esteziometryczna i w ogóle te wszystkie metody, które mierzą zmiany wrażliwości zmysłowej pod wpływem zmęczenia. Można je jednak, podobnie jak metodę Kraepelina, zaliczyć do metod psychologicznych, skoro apelują one do pewnych funkcji psychicznych w przeciwieństwie do metody dynamometrycznej, apelującej do czynników cielesnych i dającej się z tego powodu zaliczyć do metod fizjologicznych (podobnie jak pomiar ciśnienia krwi, tętna itd.).

Dhers zauważa słusznie, że ilość metod proponowanych do pomiarów zmęczenia jest zbyt duża, jak

na to, by wszystkie były dobre. Przy bliższym rozpatrzeniu wyników badań dotychczasowych okazuje się nawet, iż prawie nie ma takich metod, przeciwko którym nie można by wysunąć poważnych zastrzeżeń. Symptomy zmęczenia, które miałyby być podstawą pomiaru, okazują się przy bliższym zbadaniu chwiejne a także i technika badań nasuwa często wątpliwości. I tak metody badania krwi i wydzielin organizmu są dość kłopotliwe, wymagają specjalnych urządzeń, a nie dają rezultatów jednoznacznych. Gdy jedni konstatują zwiększenie ilości czerwonych ciałek krwi pod wpływem zmęczenia, inni znajdują zmniejszenie. Kiedy jedni stwierdzają zwiększenie ciśnienia krwi i przyspieszenie pulsu, inni otrzymali rezultaty przeciwne. Tak samo niejednolite są wyniki otrzymane w odniesieniu do oddychania. Podobnie w zakresie wrażeń zmysłowych oraz wyższych procesów psychicznych różne badania dają rezultaty częściowo sprzeczne. Podczas gdy szereg autorów konstatuje wyraźne podniesienie progu przestrzennego skóry, mierzonego estezjometrem w czasie zmęczenia, inni nie mogą dopatrzeć się prawidłowości takich zmian.

Podnoszą się też liczne zarzuty w odniesieniu do samej techniki badań. Technika metody estezjometrycznej, na pierwszy rzut oka dość prosta, jest w rzeczywistości bardzo zawiła. Wymaga ona stale jednakowego nacisku estezjometrem, wymaga równoczesnego dotykania obu kolcami, wymaga, aby czas dotknięcia był zawsze ten sam, a od badanego żąda dużego wysiłku uwagi. Musi ona być stosowana in-

dywidualnie, tak iż badanie przy jej pomocy większych zbiorowisk jest uciążliwe.

Podobnie technika pomiarów ergograficznych nie jest prostą. Drobne zmiany w ułożeniu i umocowaniu ręki prowadzą do dużych zmian w wyglądzie ergogramu. Osoba badana musi być wyćwiczona w pracy ergograficznej, ażeby jej ergogram mógł być brany pod uwagę w badaniach naukowych.

Do krytyki metod przyłącza się krytyka uzyskanych tymi metodami rezultatów. Dotyczy ona przede wszystkim struktury tzw. krzywej pracy, na której przebieg zmęczenia musi oczywiście wywierać swój wpływ.

3. Krzywa pracy umysłowej.

Wykreślenie krzywej pracy możliwe jest tylko wtedy, gdy efekt pracy da się mierzyć w sposób ścisły i to nie dopiero w chwili ukończenia, lecz podczas jej trwania. Nie nadaje się więc do tego celu praca dowolna, lecz raczej tylko specjalne jej formy umyślnie do tego stworzone. Krzywą pracy umysłowej uzyskuje się zazwyczaj przez odpowiednie zastosowanie różnego rodzaju testów, np. testu Kraepelina lub testu Bourdona. Przy pierwszym teście ilość dodawań wykonanych w równych, kolejnych odstępach czasu ujawnia zmiany tempa pracy a ilość błędów zmiany jej jakości. Analogicznie dzieje się z testem Bourdona. Celem otrzymania krzywej pracy fizycznej posługiwano się często ergografem. Jeżeli praca jest kontynuowana odpowiednio długo, to

wtedy przyjdzie zmęczenie, które zarysuje się wyraźniej na krzywej, zwłaszcza u jej końca. Z tych względów krzywe pracy bywają często traktowane także jako krzywe zmęczenia.

Analizą krzywej pracy zajął się specjalnie Kraepelin¹⁾, starając się wykryć czynniki powodujące jej kształt. Kraepelin sam wyróżnił kilka takich czynników a jego współpracownicy zwiększyli jeszcze ich listę. Z czynników tych jedne podnoszą krzywą pracy ku górze, drugie odwrotnie dążą do obniżenia jej poziomu. Czynnikiem, wpływającym dodatnio na przebieg pracy są: ćwiczenie (trening, zaprawa, Übung), werwa (Antrieb), przyzwyczajenie (Gewöhnung) i podniecenie („rozgrzanie“, Anregung)²⁾. Tym czynnikom przeciwdziała czynnik zmęczenia. Krzywa pracy jest wypadkową działania tych wszystkich czynników³⁾. Dokładne określenie istoty każdego z wyżej wymienionych składników krzywej pracy jest trudne. Nie wymagającymi specjalnych komentarzy wydają się czynniki ćwiczenia, przyzwyczajenia i zmęczenia. Trudniej zrozumieć i odróżnić od innych czynników istotę „werwy“ i „podniecenia“ (rozgrzania). Werwa bywa określana jako wzmo-

¹⁾ Emil Kraepelin, *Die Arbeitscurve*. Leipzig 1902.

²⁾ Polska terminologia w odniesieniu do powyższych czynników nie jest ustalona. Jan Falkowski tłumacząc książkę Joteyki o Znużeniu, używa innej nieco terminologii, aniżeli np. A. Dryjski w swojej rozprawie o „Pracy umysłowej“.

³⁾ Nie przytaczamy tu wykresu krzywej pracy, tak jak podaje go Kraepelin, znaleźć go można poza cytowaną już rozprawą autora m. in. w książce Joteyko, *Znużenie* (przekład Jana Falkowskiego), Warszawa 1932, str. 182.

żenie wysiłku spowodowane napięciem woli. Daje ona znać o sobie na samym początku pracy, kiedy osoba zabiera się do niej z zapalem, oraz przy samym końcu, gdy dowie się, że dana praca już się rychło skończy. „Rozgrzanie“ kontynuuje to, co dać może początkowa werwa, trwająca tylko krótko. Jest ono jak gdyby wzrastającym rozmachem, z którym podmiot kontynuuje pracę; jest więc czymś innym, aniżeli przyzwyczajenie, które jest raczej oswojeniem się ze specjalnymi warunkami danej pracy i dąży do utrzymania jej ciągle na tym samym poziomie. Współ- i przeciwdziałanie tych różnych czynników tłumaczy, zdaniem Kraepelina, dlaczego krzywa pracy umysłowej ma charakter skomplikowany i okazuje wahania poziomu.

Analiza krzywej pracy podana przez Kraepelina uchodziła przez pewien czas za „klasyczną“. Jakkolwiek jednak teoretycznie można postulować udział w jej genezie tych wszystkich składników, o których mówi Kraepelin, to praktycznie rozgraniczenie ich i wydzielenie w konkretnych wypadkach okazuje się bardzo trudne, zwłaszcza że kontynuatorzy badań Kraepelina zwiększają ich ilość, a nie wszyscy przypisują poszczególnym z nich jednakową rolę. Toteż dzisiaj wielu badaczy odnosi się dość sceptycznie do kraepelinowskiej analizy. Thorndike, opierając się na własnych badaniach, twierdzi, iż nie udało mu się odnaleźć w każdym wypadku pracy tych wszystkich czynników, które wymienia Kraepelin, owych „werw“ i „rozgrzań“ i że momenty te zdają się być raczej produktami spekulacji, aniżeli faktami doświadcze-

nia. Nie są one w każdym razie stałymi składnikami wszelkich krzywych pracy¹⁾.

Obok badań, dotyczących struktury krzywej pracy „w ogóle“, prowadzono też badania, dotyczące różnic indywidualnych w tym zakresie oraz przypuszczalnych typów.

W odniesieniu do pracy fizycznej bardzo wiele badań przeprowadzono przy pomocy ergografu. Już Mosso wypowiedział twierdzenie, że kształt krzywej ergograficznej jest indywidualną cechą każdej jednostki i że można niejako odpoznać ją po kształcie jej krzywej. Nowsze badania (Yochelson) potwierdzają pogląd Mossa. Natomiast pozostaje kwestią sporną, czy można mówić o wyraźnie zarysowanych typach krzywych ergograficznych. Bywają wymieniane trzy typowe formy: wypukła, wklęsła oraz forma zbliżona kształtem do linii prostej. Nie wszyscy jednak godzą się na to, jakoby we formach tych należało widzieć oddzielne typy, a nie jedynie przejścia pomiędzy różnorodnymi indywidualnymi wariantami. Zresztą ilość „typów“ krzywych ergograficznych wymieniana przez różnych autorów bywa różna²⁾.

Podobnie jak w odniesieniu do pracy fizycznej, starano się rozstrzygnąć kwestię istnienia różnych typów pracy umysłowej posługując się techniką już podaną (dodawanie liczb, wykreślanie liter itd.). Typy,

¹⁾ Porównaj: Joteyko, Znużenie, str. 191 i 192.

²⁾ Joteyko sądziła, że niezależnie od typu danego osobnika krzywa ergograficzna jest zawsze parabolą trzeciego stopnia. Razem z Ch. Henrym wyprowadziła ona równanie tej paraboli, (Ch. Henry i J. Joteyko. Sur l'équation générale des courbes de fatigue 1904 r.).

które zdają się wylaniać na podstawie tego rodzaju badań, okazują pewne pokrewieństwa z typami krzywych ergograficznych, jakkolwiek mają charakter bardziej skomplikowany. Wyróżniają się zatem i tu typy analogiczne do typów wymienionych powyżej, ale realność ich tak samo bywa podawana w wątpliwość. Wobec tego nie będziemy ich w tym miejscu szczegółowo omawiać¹⁾.

Jakkolwiek zatem struktura krzywych pracy umysłowej pozostaje zagadnieniem otwartym, mimo to jednak dotychczasowe badania nie pozostały bez rezultatów godnych uwagi. I tak np. stosunek szybkości do jakości pracy przy dłuższym jej trwaniu zaznacza się w sposób widoczny przy krzywych pracy umysłowej uzyskanych opisaną powyżej techniką. Okazuje się mianowicie, iż zmęczenie atakuje naprzód raczej jakość pracy, aniżeli jej tempo. Ilość dodawań przy teście Kraepelina, czy też ilość wykreślonych liter przy teście Bourdona, pozostaje niezmienną przy kontynuowaniu pracy nawet przez czas dłuższy przy odpowiednim wysiłku a niekiedy nawet wzrasta; jednakowoż w miarę postępu zmęczenia błędy stają się coraz liczniejsze.

4. O przyczynach zmęczenia szkolnego.

Scharakteryzowane powyżej metody analizy i pomiaru pracy i zmęczenia usiłowano przenieść na teren szkoły, ażeby na tej drodze nie tylko zbadać faktyczny przebieg pracy szkolnej, lecz nadto stwo-

¹⁾ Omawia je obszerniej i podaje ich wykresy Joteyko w cytowanej już rozprawie o „Znużeniu“.

żyć przepisy i wskazania dla wychowawców oraz twórców programu szkolnego. Usiłowano ustalić, które przedmioty szkolne męczą więcej, a które mniej. Starano się zbadać, jaka nauka bardziej męczy, ranna czy południowa i w których dniach tygodnia wydajność pracy jest największa względnie najmniejsza. Starano się też uchwycić na tej drodze znaczenie przerw pomiędzy godzinami szkolnymi i wyznaczyć ich optymalną długość. Z różnych metod cieszyła się przy tym przez pewien czas względami omówiona już poprzednio metoda estezjometryczna.

Wobec znanych już nam wątpliwości, podniesionych w stosunku do wszelkich metod pomiaru zmęczenia, również rezultaty badań uzyskane przy ich pomocy na terenie szkoły, stoją pod znakiem zapytania. Toteż ograniczymy się tu do przykładowego tylko zilustrowania niektórych rezultatów.

I tak przytoczymy za Wagnerem uszeregowanie przedmiotów szkolnych według stopnia zmęczenia powodowanego ich nauką w szkole, przy czym stopień ten w odniesieniu do matematyki przyjmuje się jako wynoszący 100:¹⁾

Matematyka	100	Rachunki	82
Łacina	91	Francuski	82
Greka	91	Niemiecki	82
Gimnastyka	90	Przyroda	80
Historia	85	Rysunki	77
Geografia	85	Religia	77

¹⁾ Ludwig Wagner, Unterricht und Ermüdung. Berlin 1898, str. 131.

Offner w swojej monografii o zmęczeniu rejestruje badania, z których wypływałoby, że najmniej wydajnymi dniami tygodnia pod względem pracy szkolnej są poniedziałek i piątek, a najbardziej środa i czwartek. Szereg autorów zastanawia się nad tym paradoksalnym poniekąd zjawiskiem, iż poniedziałek, następujący bezpośrednio po niedzielnym wypoczynku, wykazuje liche rezultaty. Wysłunięto dla wytłumaczenia moment ujemnej reakcji uczuciowej ucznia na konieczność oddawania się tego dnia obowiązkom szkolnym w przeciwieństwie do pełnej swobody, której zażywał w niedzielę; inni zwracają uwagę na utratę wprawy oraz „rozgrzania” spowodowaną niedzielną przerwą.

Analogiczne czynniki mogą być przytaczane jako powód, dla którego początek nauki szkolnej po feriach natrafia na pewne opory.

Z wątpliwości podnoszonych przeciwko dotychczasowym rezultatom badania zmęczenia szkolnego najbardziej godnym uwagi jest podejrzenie, iż zmęczenie szkolne konstatowane w tylu badaniach ma charakter pozorny. Podejrzenie to podsuwają wspomniane już rezultaty badań Thorndike'a oraz jego współpracowników. Thorndike zresztą rozszerza krytykę dawniejszych badań dotyczących zmęczenia umysłowego także na teren szkolny. Stara się wykazać, iż twierdzenia o istnieniu takiego zmęczenia opierają się przeważnie na mylnej interpretacji rezultatów badań.

Paradoksalne poniekąd i frapujące twierdzenia Thorndike'a wymagają jeszcze dalszej kontroli. Niemniej jednak przemawiają one za tym, iż to, co na-

zywamy zmęczeniem szkolnym, często nie jest objawem istotnego wyczerpania energii umysłowej, lecz w dużej mierze produktem czynników ubocznych. Jest ono nieraz tylko niechęcią do dalszej pracy w danym kierunku i w danych warunkach; bywa symptomem znudzenia i braku zainteresowania. Niekiedy zmęczenie, które zjawia się przy umysłowej pracy szkolnej, jest raczej zmęczeniem fizycznym, aniżeli psychicznym. Jeżeli np. praca prowadzona jest w ten sposób, iż uczeń musi tłumić impulsy ruchowe, wobec przepisu zajmowania w ławce szkolnej przez czas dłuższy jednakowej pozycji, to takie hamowanie ruchów może zmęczyć mięśni i stworzyć pozory zmęczenia umysłowego.

W związku z tym wysuwa się zagadnienie zmęczenia „klasowego“, grupowego w przeciwieństwie do zmęczenia jednostkowego. Była poprzednio mowa o tym, iż uczestnictwo w grupie może pracę ułatwiać. Niewątpliwie jednak na odwrót może ono ją w pewnych warunkach utrudniać. Praca w grupie wymaga często sprowadzenia tempa pracy poszczególnych członków do wspólnego mianownika. Tempo takie łatwiej będzie wyczerpywać jednostki, których rytm osobisty odbiega znacznie od rytmu narzucanego. Praca gromadna reguluje jednak nie tylko tempo pracy, ale całą jej formę. I tu znowu różnice indywidualne zachodzące między jednostkami ślać się mogą powodem pewnego przymusu krępującego ich swobodną aktywność. Tym się tłumaczy, iż wiele osób, niezdolnych już do pracy w ramach grupy, może jeszcze bez poczucia znużenia kontynuować ją w sposób indywidualny. Należyte opracowanie zagad-

nień zmęczenia szkolnego nie powinno zatem pominąć także nasuwającego się tu zagadnienia zmęczenia grupowego.

Badania zmęczenia szkolnego powinny nie pominąć nadto zmęczenia nauczyciela. Niestety w tym zakresie nie posiadamy jeszcze w tej chwili obszerniejszych poczynąń. Zagadnienie to jest trudne do naukowego ujęcia z tego względu, iż warunki pracy nauczyciela w szkole są bardzo złożone i bardzo zmienne. Duże znaczenie ma tu oczywiście sama metoda nauczania. Metoda laboratoryjna np. wymaga więcej przygotowania w domu, a mniej wysiłu podczas godzin nauki szkolnej. Duża ilość uczniów w klasie, duża rozpiętość wieku wpływają na utrudnienie pracy nauczyciela i zwiększają jego zmęczenie.

Uzupełnienie bibliografii: Błażek B., Psychometria w szkole. Bibl. Wiedza i Życie. 1899. — Szuman St. i Jaroszyński Tad., Higiena wychowawcza (w Higienie Szkolnej pod red. Kopczyńskiego), Warszawa. — Offner Max, Die geistige Erdmüdung. Berlin 1928. — Thorndike E. L., Educational Psychology. Vol 3 Mental Work and Fatigue. New York 1914. — Robinson Edward S., Work of the Integrated Organism. Rozprawa zawarta w dziele zbiorowym: Handbook of General Experimental Psychology (ed. Carl Murchison), Worcester 1934. Bills A. G. Blocking, Am. Journ. of Psych. 1931.

PSYCHOLOGIA KLASY SZKOLNEJ

1. Warunki życia zbiorowego klasy szkolnej.

Zasadniczą jednostką organizacyjną szkół jest w dzisiejszym systemie nauczania zazwyczaj klasa szkolna. Struktura jej posiada mimo pewnych różnic identyczne w zasadzie założenia dla całego szkolnictwa powszechnego i średniego. W ostatnich czasach zaczęto tradycyjną instytucję klasy szkolnej poddawać dokładniejszej analizie i krytyce. Objawem tego są liczne „monografie“, „psychologie“ i „socio-logie“ klasy szkolnej reprezentowane także w piśmiennictwie pedagogicznym i psychologicznym polskim¹⁾. W związku z tym wysuwają się propozycje

¹⁾ Z literatury polskiej wymienimy przykładowo: Bykowski Ludwik, *Gmina szkolna im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gimnazjum VIII we Lwowie*, Lwów 1918; tenże *Historia jednej klasy Gimnazjum I w Stanisławowie 1892—1899*, Stanisławów 1929; Nawroczyński Bogdan, *Uczeń i klasa*, Lwów-Warszawa 1931; Strumiłło Tadeusz, *Profil klasy*, *Chowanna*, z. I, 1931; Kopyciński Czesław, *Monografia klasy*, *Chowanna*, t. V, 1934; Selzer Józef, *Oblicze jednej klasy siódmej*, *Odbitka ze sprawozdania państw. gimn. w Buczaczu za r. szk. 1933/34*; *Konwersatorium przy Zakł. Psych. Wychowawczej U. J. P. pod kierunkiem S. Baleya*, *Plan monografii klasy szkolnej*, „Polskie Archiwum Psychologii“, t. IX, 1936/7. Z niemieckiej: Kruckenberga Adolf, *Die Schulklasse*, Lipsk 1926; Döring Waldemar O., *Psychologie der Schulklasse*, Osterwieck am Harz 1931. Rudolfa Lochner, *Die Schulklasse als Gesellschaftsgruppe*, Berlin 1929. Schrödera Hugo, *Soziologie der Volksschulklasse*, Halle 1928; Burgera Eduard i Steiskala Theodor, *Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft*, Wiedeń 1931.

i próby gruntownego przetworzenia tej instytucji, względnie zastąpienia jej odmiennymi formami organizacji życia szkolnego (Petersen w Jenie i Washburne w Winnetce). Te tendencje reformatorskie czynią tym bardziej wskazanym omówienie psychologicznych podstaw organizacji klasowej.

Instytucją klasy szkolnej zajęli się zarówno psychologowie jak socjologowie. Obok psychologii klasy szkolnej wyrasta jej socjologia. Trzeba zaznaczyć, iż dotychczas przynajmniej tereny zagadnień obu tych nauk w odniesieniu do klasy szkolnej nie zostały jasno rozgraniczone. Kiedy się porówna treść książki, która w tytule nazywa się psychologią klasy szkolnej z inną, która siebie nazywa jej socjologią, okazuje się, że nie tylko treść, ale nawet metody badań mogą być w obu książkach prawie identyczne. Pozostaje to w związku z omawianym już przez nas dawniej faktem trudności rozgraniczenia psychologii i socjologii w ogóle, a zwłaszcza psychologii społecznej i socjologii.

Struktura socjologiczna i psychologiczna klasy szkolnej ma charakter skomplikowany. Ma to swe źródło w fakcie, iż na genezę struktury klasy szkolnej składają się czynniki różne, ze sobą niewspółmierne, a nawet antagonistyczne.

Pierwsza ich kategoria to normy i przepisy szkolne. One decydują o tym, jak liczną ma być, względnie może być klasa szkolna, oraz jakie są warunki, którym muszą odpowiadać uczniowie, aby weszli w jej ramy. Tu należą wymagania dotyczące wieku oraz przygotowania; a więc np. warunkiem przyjęcia do pewnej klasy jest posiadanie świadectwa ukończenia

klasy bezpośrednio niższej z postępem przynajmniej „dostatecznym“. Mogą też istnieć pewne przepisy dotyczące płci (w szkołach niekoedukacyjnych). Przepisy szkolne decydują nie tylko o składzie osobowym danej klasy, lecz determinują ponadto w sposób mniej lub więcej określony czas i formę różnych zajęć gromady klasowej, wyznaczają ich treść i zakres. Czynniki te rozstrzygające w szerokich granicach o strukturze gromady szkolnej mają oczywiście charakter czegoś narzuconego z zewnątrz, nie wynikającego z woli gromady samej, czemu ona jednak poddać się musi.

Drugą kategorię stanowi bezpośredni kierowniczy udział nauczycielskiego grona klasowego, a zwłaszcza wychowawcy klasy. Wychowawca musi stosować się wprawdzie do obowiązujących przepisów, wnosi jednak przez rodzaj swojej osobowości i przez swój osobisty pogląd na zadania klasy jako grupy czynnik nowy, zmieniający się od przypadku do przypadku.

Trzecią kategorię stanowią wreszcie momenty tkwiące w samej gromadzie uczniowskiej. W grę wchodzi tu spontaniczne tendencje do pewnych form zrzeszania się odpowiadających stopniowi społecznej dojrzałości członków klasy.

Rzecz jasna, iż wymienione powyżej kategorie czynników mogą popaść ze sobą w konflikt, że mogą z nich wypływać tendencje sprzeczne, przez co oczywiście struktura społeczna klasy nabiera charakteru skomplikowanego, niejednolitego.

Socjologowie i psychologowie zastanawiali się nad tym, jaki szczebel w obrębie hierarchii form społecznych zajmuje klasa szkolna. A więc czy jest ona

tylko pewną masą, czy też grupą a ewentualnie nawet wspólnotą (porównaj str. 421). Döring, Kruckenberg i inni stwierdzają słusznie, iż klasa stworzona według zasad przeważających w obecnych systemach szkolnych nie posiada od razu określonej fizjognomii społecznej. I tak na przykład początkowa klasa każdej szkoły bywa w momencie otwarcia roku szkolnego zbiorowiskiem pewnej ilości jednostek zupełnie sobie obcych; nie jest tu przewidziana żadna więź, która by od razu zespalała ich w grupę, posiadającą określone zasady kontaktu członków. W tym stadium uczniowie tej samej klasy są luźnym agregatem, charakterem swoim zbliżonym do „masy“. Grupą społeczną staje się klasa szkolna dopiero powoli, głównie wskutek działania czynników tkwiących w psychice uczniów samych, a częściowo także pod wpływem nauczycieli-wychowawców; czynne są też pewne warunki pracy szkolnej (wspólna izba szkolna, jednokowe, równoczesne zajęcia szkolne itd.). Szereg autorów niemieckich jest zdania, że grupa szkolna może dojść drogą uspołeczniania się do rangi prawdziwej wspólnoty klasowej (Klassengemeinschaft). A więc w każdym razie wspólnota nie jest formą społeczną, którą klasa posiada od razu, lecz raczej tylko ideałem, do którego struktura klasowa w sprzyjających warunkach może się zbliżać.

Przejdźmy teraz do krótkiego omówienia poszczególnych wymienionych powyżej czynników, warunkujących społeczną strukturę klasy szkolnej.

Z pierwszej kategorii omówimy najprzód przykładowo normy dotyczące liczebności klasy szkolnej.

Brak do tej pory ścisłych podstaw naukowych, na których mogłyby się oprzeć postulaty idące w tym kierunku. Badania dotyczące tej sprawy są dopiero zapoczątkowane. Jeden ich rodzaj, najczęściej stosowany, polega na tym, iż nauczyciele, posługując się jednakowymi metodami, prowadzą naukę szkolną w grupach klasowych różnie licznych, złożonych jednak z jednostek o tym samym uzdolnieniu przeciętnym. Śledzi się, w jakim stopniu wydajność pracy takiej grupy, mierzona odpowiednimi testami, zależy od ilości członków. Inny sposób polega na tym, iż oblicza się ilość dobrych stopni uzyskanych w różnych przedmiotach w klasach małych i w klasach licznych, przyjmując oczywiście, iż materiał uczniowski jest w obu wypadkach taki sam i zasady klasyfikacji są te same. Badania tego rodzaju prowadzili S. Breed, Mac Carthy¹⁾, P. R. Stevenson²⁾, C. O. Davis³⁾ i inni⁴⁾. Z badań tych wynikałoby, iż w korzystnych warunkach liczba uczniów w klasie szkoły powszechnej nie powinna przekraczać znacznie liczby 30, a w szkole średniej 25. Możliwe jest jednak prowadzenie wydajnej nauki w klasach, w których liczba wynosi nawet około 40 uczniów.

¹⁾ F. S. Breed i G. Mac Carthy, *Size of Class and Efficiency of Teaching. School and Society*, vol. IV. 1916.

²⁾ P. R. Stevenson, *Class Size in the Elementary School*, Columbus, Ohio 1925.

³⁾ C. O. Davis, *The Size of Classes and the Teaching Load*, *School Review*. Vol. XXXI 1923.

⁴⁾ Wyniki dotychczasowych badań w tym zakresie zbiera F. S. Breed w książce pt. *Classroom Organization and Management*, Yonkers-on-Hudson, New York 1933, str. 175 i nast.

Powyżej tej granicy nauczanie systematyczne natrafia na trudności nie dające się przezwyciężyć.

Jak widzimy, badania powyższe rozpatrują liczebność klas szkolnych jedynie z punktu widzenia pewnych celów dydaktycznych; zagadnienia wychowawcze w ściślejszym tego słowa znaczeniu, a więc także sprawa rozwoju życia społecznego klasy jako pewnej grupy, nie jest tu brana pod uwagę¹⁾.

Przepisy i zarządzenia szkolne mogą dalej normować skład klasy pod względem stopnia rozwoju umysłowego jej członków. Przy tym albo ograniczają się one do tego jedynie, iż przewidują eliminację jednostek umysłowo upośledzonych z klas „normalnych“, przez tworzenie dla nich osobnych oddziałów, względnie przekazywanie ich szkołom specjalnym; albo też przewiduje się dalszy jeszcze podział jednostek normalnych na grupy o różnych stopniach inteligencji. W ten sposób powstają klasy bardziej jednorodne pod względem stopnia rozwoju umysłowego. Tworzenie klas osobnych dla dzieci specjalnie uzdolnionych będzie tylko szczególnym wypadkiem takiej zasady. Selekcja do klas jednorodnych bywa dokonywana przy pomocy testów psychologicznych, a także pedagogicznych²⁾.

¹⁾ Jest rzeczą charakterystyczną, na co zwraca uwagę J. Kunicka, iż tworzenie oddziałów równoległych posiada niemały wpływ na tworzenie się świadomości grupowej w poszczególnych oddziałach. Łatwo mianowicie dochodzi do antagonizmu, do sporów a nawet walk między równoległymi oddziałami, przez co wzmagają się poczucie współprzynależności członków każdego oddziału.

²⁾ Porównaj: William Stern, *Inteligencja dzieci i młodzieży* (przekład Klimowicza) Warszawa 1927, str. 305 i nast.

Tworzenie klas jednorodnych bywa motywowane względami psychologicznymi i pedagogicznymi. Twierdzi się, iż mając przed sobą grupę jednolitą łatwiej skonstruować dla niej program nauczania a następnie zrealizować go. Łatwiej daje się tu uniknąć niebezpieczeństwo, iż tempo nauczania będzie za powolne dla jednych, za szybkie dla drugich i że jedni uczniowie będą przeciążeni pracą, podczas gdy możliwości drugich nie zostaną należycie wykorzystane.

Rezultaty dotychczasowych eksperymentalnych badań nad tą sprawą nie dały jednoznacznych rezultatów¹⁾. Jest tylko rzeczą bezsporną, iż wydzielenie dzieci umysłowo wyraźnie upośledzonych z klas normalnych i utworzenie dla nich klas specjalnych przynosi zyski obydwu kategoriom uczniów. Inaczej przedstawia się sprawa, gdy idzie o tworzenie grup jednorodnych o różnych stopniach inteligencji normalnej. Wbrew wielu argumentom, które a priori przytoczyć można za ich tworzeniem, rezultaty badań eksperymentalnych nie dają potwierdzenia tych przypuszczeń. Tak T. L. Purdom na podstawie swoich badań konkluduje, że uczniowie pogrupowani w oddziały jednorodne nie wykazują lepszych rezultatów nauki, aniżeli w wypadku zmieszania ich ze sobą, skoro rezultaty te porówna się przy pomocy standaryzowanych testów²⁾. Są jednak i tacy pedagodzy i psychologowie, którzy na podstawie własnych ob-

1) Porównaj W. S. Miller i H. J. Otto, *Analysis of Experimental Studies in Homogeneous Grouping*. Journal of Educational Research. Vol. XXI. 1930.

2) Porównaj F. S. Breed o. c. str. 117 i 118.

serwacyj i badań uważają przecież ten rodzaj grupowania ze względów dydaktycznych za pożądany.

Przeciwno tworzeniu ugrupowań jednorodnych bywają wysuwane poza argumentami dydaktycznymi także argumenty natury społeczno-etycznej. Podnosi się, iż tego rodzaju selekcja nie jest zgodna z naturalnym rozsianiem uzdolnień w społeczeństwie i odzwyczaja ucznia zdolniejszego od obcowania z uczniem słabszym i udzielania mu pomocy. W oddziałach „słabszych“ rozwija się natomiast w tych warunkach poczucie upośledzenia w porównaniu z grupą „zdolniejszą“. Cierpi w tych warunkach koleżeństwo, które powinno by łączyć młodzież bez względu na pewne różnice w jej inteligencji.

Jak widzimy zatem, dyskusja, która się tu toczy, operuje motywami bardzo różnych kategorii i trudno ją oprzeć na samych tylko psychologicznych przesłankach.

Oddzielny charakter przedstawia zagadnienie tworzenia osobnych grup tzw. dzieci trudnych, których „trudność“ dotyczy nie tyle strony intelektualnej, ile raczej pewnych właściwości charakteru. Wiąże się z tym sprawa zakładania szkół czy też oddziałów dla dzieci „moralnie zaniedbanych“ względnie „trudnych do prowadzenia“. Można przytaczać wiele argumentów za i przeciw. I tu znowu bywają poruszane pewne momenty natury psychologicznej. Twierdzi się, iż zły przykład w obrębie takiej grupy musi prowadzić nieuchronnie do zepchnięcia tych, którzy z początku stoją powyżej średniego etycznego poziomu grupy, na poziom niższy. Brak w takiej grupie natomiast przykładów dodatnich, które mogłyby być

wzorem dla osobników zdeprawowanych. Twierdzi się, iż nagromadzenie jednostek, wśród których niewątpliwie znajdzie się z konieczności szereg indywiduów psychopatycznych, ze skłonnością do reakcji wybuchowych, łatwo wytworzyć może atmosferę podniecenia, w jakiej normalna praca wychowawcza jest bardzo utrudniona. Przyznając rację tego rodzaju argumentom, niektórzy usprawiedliwiają przecież tworzenie takich oddziałów specjalnych koniecznością ratowania grup dzieci normalnych przed niebezpieczeństwem deprawowania ich przez jednostki aspołeczne.

Nie możemy na tym miejscu wchodzić w bliższą analizę tego zagadnienia, które należy częściowo do psychopedagogiki leczniczej. Jest wprawdzie rzeczą niewątpliwą, że o ile grupę taką, ujemnie selekcjonowaną, pozostawiło by się samej sobie bez odpowiedniego, dokładnie przemyślanego programu organizacyjnego, względnie ograniczyło się jedynie do traktowania jej jako zwykłej „klasy szkolnej“, uformowanej w celach wyłącznie dydaktycznych, to wtedy ujemne cechy poszczególnych jednostek musiałyby ulegać kumulowaniu i powiększaniu. Inaczej jednak mogłaby przedstawiać się sytuacja, gdyby taka klasa miała warunki stworzenia prawdziwej grupy, względnie wspólnoty o należycie zorganizowanym życiu społecznym. Przykłady tworzenia grup tego rodzaju znajdujemy nie tyle w szkołach specjalnych, ile raczej w niektórych zakładach wychowawczych dla dzieci trudnych, których część nosi nazwę zakładów wychowawczo-poprawczych. Zbliżony poziom moralny członków takiej grupy nie okazuje się w takich warunkach de-

cydującą przeszkodą do podniesienia grupy jako całości na poziom wyższy. Owszem ma to nawet pewną dobrą stronę, iż pojedyncze „wykroczenia“ na tle takiej grupy nie mają charakteru czegoś bardzo „ciężkiego“, co dana jednostkę dyskwalifikowałoby od razu w oczach innych. Mimo objawów niecierpliwości i gwałtownych konfliktów, zachodzących w stosunkach poszczególnych członków grupy, trudności i wady, które każdy z nich posiada, ułatwiają im w pewnym stopniu zrozumienie trudności, tkwiących w jednostkach innych i dostosowaniu się do nich we wzajemnym pożyciu na dłuższą metę. Stąd objawy swoistej tolerancji i wyrozumiałości przy kontakcie grupowym. Zagadnienie racjonalności grup tego rodzaju wymaga zatem jeszcze dalszych prób i badań.

Z rzeczy drobniejszych dotkniemy jeszcze sprawy rozmieszczania uczniów podczas lekcji i prac szkolnych w izbie szkolnej¹⁾. I tę sprawę reguluje w wielu wypadkach przepis, względnie pewien zwyczaj, sankcjonowany jednak nie przez uczniów samych, lecz przez zwierzchnictwo szkolne. Niektórzy amerykańscy psychologowie podjęli ściśle badania na temat wpływu rozmieszczenia uczniów w klasie na rezultaty ich pracy. Wymienić tu trzeba badania Griffitha¹⁾. Dotyczyły one studentów uniwersytetu w Illinois. Uczniów sadzano w ławkach w porządku alfa-

¹⁾ Wyсуwa się tu osobne zagadnienie „psychologii izby szkolnej“, którym jednak nie możemy się bliżej zająć.

¹⁾ Murphy o. c. str. 510 i nast.

betycznym i kazano im zajmować dane miejsca przez cały rok nauczania. Porównywano potem rezultaty pracy osiągnięte przez poszczególnych studentów. Okazało się, iż uczniowie siedzący na samym przodzie uzyskują na ogół gorsze rezultaty aniżeli studenci zajmujący rzędy trochę dalsze. Jednak rzędy najdalsze okazują rezultaty znacznie gorsze od tych, które osiąga pierwszy rząd. Skoro grupę studentów oddzielono od reszty przejściem, to okazało się, że to oddzielenie powoduje obniżenie rezultatów pracy grupy oddzielonej.

Wy tłumaczenie powyższych faktów sprawia autorom pewien kłopot. Słabe rezultaty pracy studentów siedzących na samym przedzie tłumaczy Griffith tym, iż znajdują się oni poniekąd zbyt blisko nauczyciela, tak, iż uwaga ich zbyt szybko zwraca się na uboczne szczegóły, takie jak zachowanie się nauczającego, przedmioty na katedrze i na ścianie itd. Rezultaty powyższe, jakkolwiek niewątpliwie wymagają jeszcze potwierdzenia i bliższego wyjaśnienia przez dalsze badania, wykazują w każdym razie, iż rozmieszczenie uczniów w klasie nie jest obojętne ze względu na rezultaty, które osiągną w nauce poszczególni uczniowie. Znajdują tu swoje psychologiczne usprawiedliwienie usiłowania niektórych pedagogów rozmieszczenia podczas nauki wszystkich uczniów tak, ażeby nie było rzędów przednich i tylnych, dalej i bliżej umieszczonych od katedry nauczyciela. I tak wiadomo, że niektórzy proponują posadzenie uczniów w klasie w koło, względnie w podkowę, przy czym nauczyciel zajmowałby jeden z punktów obwodowych. Oczywiście, iż wszelkie tego rodzaju prze-

pisy mają sens przy takiej organizacji nauczania klasowego, przy której uczeń zajmuje podczas nauki stale jedno i to samo miejsce. Tam, gdzie nauka prowadzona jest systemem laboratoryjnym, lub gdzie uczniowie pracują podczas godziny szkolnej w oddzielnych małych grupkach, zbierających się przy osobnych stolikach, sprawa przydziału miejsc zmniejsza swoją aktualność.

Drugim wymienionym przez nas poprzednio czynnikiem, oddziałującym na formę życia zbiorowego klasy, jest indywidualność nauczycieli uczących w tej klasie a specjalnie wychowawcy klasowego. Pomijając fakt, iż wychowawca klasowy może narzucić klasie lub przynajmniej sugerować pewną formę organizacji, wpływ jego zależy będzie od tego, czy i w jakim stopniu traktuje on klasę jako grupę. Jeżeli wyraża o niej opinię jako o pewnej całości, jeżeli przeciwstawia ją klasom innym, jeżeli powierza klasie jako całości pewne zadania, to przyczynia się wtedy wydatnie do powstania względnie wzmożenia więzi grupowej. Może też on przyczynić się do powstania solidarności klasowej, skoro niechętnie do niej się odnosi i skoro przyjdzie do walki między nim a klasą. Szereg momentów decydujących o stanowisku nauczyciela wobec klasy i jego wpływie na życie zbiorowe klasy poruszyliśmy już dawniej, mówiąc ogólnie o wzajemnym stosunku wychowawcy i grupy przez niego wychowywanej i wobec tego nie będziemy ich już omawiać ponownie (zob. str. 440 i nast.).

Co się tyczy trzeciej kategorii czynników determinujących życie zbiorowe klasy, a mianowicie ten-

dencyj do zrzeszenia się, tkwiących w psychice członków klasy, to czynniki te również omówione zostały już przez nas dawniej, wtedy mianowicie, gdy analizowaliśmy psychiczną strukturę grupy młodocianych. Nie będziemy więc teraz do nich powracać. Zaznaczymy tylko, że oprócz „czystej“, bezinteresownej tendencji do zrzeszania się, opartej na „instynkcie stadnym“, działają na terenie klasy w sensie nawiązania ściślejszego kontaktu pomiędzy uczniami pewne czynniki dodatkowe. Uczniowie tej samej klasy mają wspólne „interesy“, o które muszą dbać i bronić ich ewentualnie wobec władz szkolnych czy też innych klas. Występują tu zatem te same motywy, które prowadzą do powstawania w dojrzałym społeczeństwie różnych stowarzyszeń.

Przejdziemy teraz do krótkiego przeglądu objawów życia zbiorowego, charakteryzujących specjalnie klasę szkolną.

2. Formy i objawy życia zbiorowego klasy szkolnej.

Śledząc genetycznie scalanie się klasy szkolnej jako grupy z mechanicznego agregatu, którym bywa ona niejednokrotnie na początku roku szkolnego, spotykamy różne objawy wyrabiającej się stopniowo łączności i spoistości grupy. Szybkość ich występowania zależy między innymi od wieku uczniów klasy. Tu należą pewne formy wypowiedzi stosowane przez uczniów w odniesieniu do grupy klasowej, a więc np. używanie słowa „my“, w odniesieniu do całej klasy wyrażenie „nasza klasa“ itp. Znana dobrze każdemu

z nauczycieli a zwrócona niejednokrotnie przeciw niemu solidarność klasowa jest polocznym objawem konsolidowania się grupy klasowej. Tu należy także „honor klasowy“ objawiający się w tym, iż klasa czuje się dotknięta jako całość ujemną opinią o poszczególnych członkach klasy, że jest dumna, gdy ktoś jeden z klasy dokona jakiegoś niezwykłego wyczynu itd. W objawach takich można dopatrywać się dowodów, że klasa staje się już grupą społeczną w ściślejszym tego słowa znaczeniu względnie że nabiera cech wspólnoty.

Objawami „ducha klasy“ (obiektywnego i subiektywnego) będą przede wszystkim pewne zwyczaje i obyczaje klasowe, pewne wspólne wszystkim wyrażenia i zwroty, wspólne szczegóły ubioru (wymyślone przez samą klasę), różne mody i maniere klasowe. Trzeba zaznaczyć, iż poszczególne klasy rzadziej zdobywają się na odrębny „etos“, który by je różnił wyraźnie od innych klas tej samej szkoły. Raczej będzie to „etos“ charakteryzujący daną szkołę jako całość „Duch klasy“ tworzy się z reguły pod dużym wpływem „ducha szkoły“ i jest tylko jak gdyby specjalnym jego przypadkiem. Nie znaczy to jednak, jakoby w tym zakresie poszczególne klasy nie mogły posiadać swej odrębnej fizjonomii, rzucającej się w oczy nauczycielom. Tu należą np. pilność i karność danej klasy. Oczywiście pilność klasy jako całości jest w pewnym sensie wypadkową pilności poszczególnych jej uczniów. Nie ulega jednak wątpliwości, że ten sam uczeń może zmienić stopień swojej pilności z chwilą, gdy zostanie przeniesiony z jednej klasy do klasy równorzędnej i to niezależnie

od wymagań nauczycieli uczących tu i tam. Jest tak, iż w danej klasie istnieje pewien specjalny „duch“, pewna atmosfera pracy, która zmusza poszczególnych uczniów do większego wysiłku, względnie „ułatwia“ mu jego wydatkowanie. To samo tyczy się karności. Zjawiska takie, znane dobrze z obserwacji życia zbiorowego szkolnego, mogą być właśnie przytaczane jako dowód, iż mamy prawo mówić o „duszy zbiorowej“ klas szkolnych różnej od dusz poszczególnych jej członków.

Życie klasy daje też okazję do różnych przeżyć grupowych, obejmujących klasę jako całość. Znany dobrze śmiech „całej klasy“ przy drobnych nawet okazjach, występujących na przykład jako huczna reakcja na „dowcipy“ nauczyciela, jest takim przykładem niewybrednej uczuciowej manifestacji zbiorowej duszy klasy. W grę mogą wchodzić jednak także uczucia i nastroje poważne, jak np. wspólny entuzjazm wobec jakiegoś wysuniętego planu działania, wspólne zasluchanie w jakimś deklamowanym wierszu, wspólne oburzenie przeciwko postępkowi któregoś z kolegów lub nauczyciela itd.

Dalszym objawem życia zbiorowego klasy bywają czynności podejmowane spontanicznie przez całą klasę. Tu należą wydarzające się niekiedy akty zbiorowego przeciwstawienia się dyscyplinie szkolnej, a więc np. opuszczenie godziny szkolnej przez całą klasę, „bunt“ całej klasy przeciwko nielubianemu nauczycielowi, wspólne wystąpienie w obronie któregoś z pokrzywdzonych rzekomo kolegów itd. Oczywiście możliwe też są czynności zbiorowe aprobowane, a przynajmniej tolerowane przez szkołę.

Przy omawianiu psychologii klasy szkolnej bywa też poruszaną zwykle sprawa tzw. typów szkolnych, względnie klasowych, a więc np. typ „wzorowego ucznia“, typ „lizusa“, „skarżypyty“, typ „kozła ofiarnego“, typ „błazna klasowego“ itd. Typy takie są zjawiskiem bardzo powszechnym, co wskazuje na powszechność czynników prowadzących do ich powstania. Podkreślenia wymaga szczegół, iż typy te są wypadkową wzajemnego oddziaływania na siebie grupy klasowej i nauczyciela. Tak np. „skarżypyta“ klasowy nie byłby możliwy przy jednostkowym obcowaniu ucznia z nauczycielem bez tła grupowego. Zwraca uwagę, że wymieniane zazwyczaj typy tworzące się w tych warunkach nie mogą być zaliczone do dodatnich.

Oprócz objawów świadczących o integracji grupy szkolnej w jedną całość występują w życiu klas szkolnych nierzadko objawy integracji częściowej, względnie rozpadania się gromady szkolnej na mniejsze całości, pozostające do siebie w pewnym antagonizmie. Może to być albo wynikiem faktu, iż na terenie klasy znajdują się przywódcy, którzy nie zechcą podporządkować się sobie i usiłują każdy z osobna zrzeszać około siebie grupkę zwolenników; mogą też różnice społeczne dzielące rodziców uczniów przedzierać się na teren szkoły, prowadząc do tworzenia tzw. klik. Na wstępie okresu dojrzewania, gdzie budzi się łatwo moda tworzenia „zakonspirowanych“ kółek, w których skład wchodzi tylko osoby „włajemniczone“, posługujące się sekretnymi odznakami i hasłami, kółka takie mają z reguły charakter częściowy, nieobejmujący całej grupy klasowej.

Jest rzeczą charakterystyczną, że szukając objawów zbiorowego życia klasy, tak łatwo natrafia się na przykłady, które z punktu widzenia ideologii szkoły bywają uznawane za wykroczenia. Jest to do wodem, iż ustrój szkolny nie umie jeszcze wcielić życia tego organicznie w ramy swego programu.

3. Sposoby badania i opisu struktury klasy szkolnej.

Przystąpimy teraz do rozpatrzenia metod, stosowanych przy badaniu i charakterystyce socjo-psychicznej struktury klasy szkolnej¹⁾. Przykłady ich znajdziemy w wspomnianych już a stosunkowo dość licznych (tzw. monografiach klasy szkolnej a przynajmniej w tej ich części, która dotyczy życia psychicznego klasy. Zasadniczo monografie te stosują w odniesieniu do klasy trzy punkty widzenia, jakkolwiek w proporcji bardzo nierównej.

Na pierwszym miejscu podaje się charakterystykę indywidualną poszczególnych uczniów w stopniu pod względem dokładności bardzo różnym. Fakt, iż są to uczniowie tej samej klasy niczym się tu jeszcze nie zaznacza.

Na drugim miejscu stosowane są sposoby, które charakteryzują niektóre właściwości psychiczne każdego ucznia w stosunku do wszystkich innych członków grupy klasowej. Przykładem tego sposobu często stosowanego są tzw. „profile klasy”. Dobry przy-

¹⁾ Sprawa tą zajmuje się szczegółowo nieogłoszona jeszcze drukiem praca doktorska Kunickiej Joanny asystentki Zakładu Psych. Wych. U. J. P.

kład takiego profilu znaleźć można w wymienionej już monografii Strumilly. Skonstruowanie profilu wymaga, ażeby w odniesieniu do każdego ucznia mieć pewne dane, dające się ująć ilościowo i porównać ze sobą. Tak będzie np. wtedy, kiedy wszystkich uczniów zbadaliśmy tą samą skalą inteligencji, która pozwala wyrazić rezultat badania w pewnej ilości punktów. Na tej podstawie łatwo jest zbudować profil inteligencji danej klasy, wyznaczając na osi poziomej kolejne miejsca poszczególnym uczniom i rysując w kierunku do tej osi prostopadłym odcinki proporcjonalne do rezultatów uzyskanych przez nich w badaniu testowym. Jeżeli teraz jeszcze narysujemy poziomą, równoległą do osi rzędnych, a odpowiadającą przeciętnemu wynikowi testów, to wtedy, patrząc na pozycję zajmowaną na profilu przez każdego ucznia, będziemy mogli scharakteryzować go w stosunku do całego zespołu. Będziemy mogli zorientować się, czy pod względem inteligencji jest on jednostką ponad przeciętną, czy też poniżej poziomu i czy jest on wśród najlepszych, najgorszych, czy też średnich. Profil taki mówić będzie równocześnie jednak coś o całej klasie, pozwalając zorientować się co do rozszania inteligencji w gromadzie klasowej; a więc czy zachodzą tu duże różnice między osobnikami, czy też poziom inteligencji poszczególnych uczniów jest zbliżony. Można też na tej drodze porównywać ze sobą dwie klasy.

Jeżeli na tej samej karcie wyrysowane będą profile klasy ze względu na inne właściwości, np. uwagę, pamięć, postępy szkolne itd., to charakterystyka zarówno poszczególnych jednostek w stosunku do dru-

gich, jak też całego zespołu stanie się przez to pełniejszą. Porównując osiągi w zakresie postępów szkolnych z wyczynami w zakresie poszczególnych testów psychologicznych, będziemy mogli zorientować się co do przypuszczalnych przyczyn powodzeń, względnie niepowodzeń szkolnych. Idąc tą drogą, otrzymamy szereg danych charakteryzujących całą grupę szkolną, jakkolwiek w sposób „statyczny“, nie dotyczący jeszcze dynamiki wzajemnego oddziaływania na siebie poszczególnych członków grupy.

Na trzecim miejscu znajdujemy uświadczanie uchwycenia życia grupy jako całości, a więc czegoś, co można by określić jako zbiorową duszę klasy. Trzeba jednak zaznaczyć, iż zamierzenia autorów monografii idące w tym ostatnim kierunku są na ogół bardzo szczupłe i że nawet niektórzy z nich zdają się nie uświadamiać sobie wyraźnie potrzeby rozszerzenia charakterystyki klasy także i na tę sferę. Przyczyna tkwi niewątpliwie z jednej strony w zawilości samego pojęcia duszy zbiorowej a z drugiej w braku wypróbowanych metod badania i opisu zjawisk tu należących¹⁾.

Przegląd najważniejszych metod dotychczas używanych oraz wysunięcie pewnych nowych koncepcji metodycznych zawiera wspomniany już „Plan monografii klasy szkolnej“ opracowany przez Konwersatorium Zakładu Psychologii Wychowawczej U. J. P.

¹⁾ Praca Lochnera „Die Schulklasse als Gesellschaftsgruppe“ (Berlin 1929) wysuwa bardzo rozległy program badania klasy szkolnej, nie podając jednak wskazówek, jak badania te należy prowadzić, zalecając jedynie ogólnikowo obserwację jako źródło poznania.

Wchodzić tu może w grę po pierwsze obserwacja zachowania się uczniów zarówno podczas nauki szkolnej, jak też podczas przerw (usiłowania udzielania sobie wzajemnej pomocy przy odpytywaniu lekcji przez nauczyciela i przy pisaniu klasówek, solidarne występowanie całej klasy w obronie ucznia, przeciwko któremu nauczyciel wysunie jakieś podejrzenie, objawy spontanicznej rywalizacji danej klasy z klasą inną, tworzenie się gromadek podczas przerw w tym samym zazwyczaj składzie, wspólne opuszczanie gmachu szkolnego po ukończeniu nauki szkolnej itd.).

Dalszym źródłem poznania społecznych zjawisk w ramach klasy szkolnej jest prowadzenie wywiadu jednostkowego albo grupowego, ustnego lub pisemnego. Mogą tu wchodzić w grę specjalnie w tym celu ułożone kwestionariusze (których przykłady zawiera wspomniana monografia), można też stosować metodę wypracowań (np. wypracowanie pt. „Nasza klasa“).

Dalsze źródło mogą stanowić specjalne ad hoc przeprowadzone eksperymenty zbiorowe. Powodzenie ich wymaga, aby mogły one być wplecione w sposób naturalny w tok zwykłych zajęć szkolnych i nie prowokowały sztucznego i niechętnego nastawienia uczniów. Z tego punktu widzenia mniejsze szanse wykrycia istotnego stanu rzeczy posiadają eksperymenty czysto „papierowe“, a więc polegające np. na tym, iż poleca się uczniom wmyśleć się w jakąś sytuację (fikcyjną), w której potrzebni byłiby przywódcy i żąda się od uczniów podania nazwisk tych kolegów, których by wtedy wybrali na przywódców; lub na tym, że każe się im przypuścić, iż mieliby robić

wycieczkę łódkami, w których pomieścić mogą tylko ograniczoną ilość osób i poleca się im wskazać tych, z którymi razem chcieliby się znaleźć w tej samej łódce. Większe widoki wykrycia prawdziwych sprężyn kierujących życiem społecznym posiadają eksperymenty „naturalne“, w których poleca się klasie jako całości wykonanie pewnej akcji, umotywowanej potrzebami życia szkolnego, pozostawiając jej możliwość samodzielnego jej organizowania. Trzeba jednak pamiętać, iż „oko nauczycielskie“, które jest chociażby tylko świadkiem takiej akcji, odbiera jej charakter naturalności zupełnej.

Gdy idzie specjalnie o zbadanie wpływu grupy na jednostki w zakresie formowania się opinii o pewnych sprawach, to mogą tu znaleźć zastosowanie wspomniane już poprzednio a stosowane np. przez Döringa dyskusje klasowe. Poszczególni uczniowie wypowiadają swoją opinię o jakiejś sprawie najprzód przed dyskusją prowadzoną w klasie a następnie po ukończeniu dyskusji.

4. Zagadnienia praktyczne dotyczące organizacji klasy szkolnej.

Wypowiedziane poprzednio uwagi na temat życia zbiorowego klasy szkolnej ujawniają trudności ukształtowania go w sposób godzący pełnię jego rozwoju z postulatami pedagogicznymi. Nie łatwo mianowicie wynaleźć formułę, która stanowiłaby realny kompromis pomiędzy tendencją grupy klasowej do spontanicznego, nieskrępowanego działania a pew-

nymi ramami, które szkoła narzucić musi życiu zbiorowemu, chcąc nadać mu kierunek uznany za wychowawczo dodatni. Pewne przeszkody w pełnym rozkwicie życia zbiorowego klasy nie wypływają wyłącznie ze stosunku klasy do kierownictwa szkolnego, lecz z charakteru grupy klasowej jako takiej. Gromada klasowa, obejmująca często kilkudziesięciu uczniów, jest zrzeszeniem zbyt licznym, ażeby mogła z niego wytworzyć się w czasie niezbyt długim prawdziwa wspólnota oparta na dokładnym wzajemnym poznaniu się i serdecznym zżyciu. Próby robione przez Petersena oraz innych badaczy¹⁾ przemawiają za tym, iż spontaniczne grupki młodzieży, tworzące się celem wspólnej pracy, nie przekraczają z reguły liczby 4 do 6 jednostek. Trudno wobec tego przetworzyć klasę szkolną w zwarty zespół pracy, zwłaszcza iż zrzeszenie klasowe ma charakter przymusowy, podczas gdy młodzież zżywa się i pracuje najlepiej w grupkach powstałych na zasadzie swobodnego doboru.

Usiłowania poprawy powyższego stanu rzeczy idą w dwu kierunkach. Jeden z nich zachowuje klasę szkolną jako zasadniczą jednostkę organizacyjną, stwarza jednak pewne dodatkowe formy i funkcje życia zbiorowego, mające na celu wypełnienie luk istniejących w organizacji klasy szkolnej. Taką formą uzupełnienia, najczęściej stosowaną, jest samorząd klasowy. On to właśnie ma dać ujście tendencjom uczniów do spontanicznych, swobodnych poczynañ

¹⁾ Porównaj cytowaną już monografię „Le Travail par equipe à l'école str. 434.

w zakresie życia zbiorowego. Psychologiczne podstawy samorządu uczniowskiego nie zostały jeszcze do tej pory ściśle opracowane, jakkolwiek literatura pedagogiczna w zakresie tego tematu jest dość obszerna¹⁾. Praktyka dotychczasowa wykazuje w każdym razie, iż wbrew entuzjazmowi, z którym traktowano z początku samorząd uczniowski jako doskonałą instytucję wychowawczą, obecnie dostrzega się liczne trudności w nadaniu mu formy zadawalającej zarówno uczniów jak wychowawców.

Innego rodzaju środek pomocniczy, mający ułatwić specjalnie zorganizowanie pracy szkolnej w ramach klasy, polega na tym, iż dopuszcza się i inicjuje tworzenie się w ramach klasy drobniejszych zespołów powstałych na tle swobodnego wyboru. Tak np. Cousinet zapowiada od razu na początku roku szkolnego w klasie, iż uczniowie mogą dobierać się w sposób dobrowolny w mniejsze grupki celem ściślejszej współpracy.

Odmienny nieco kierunek udoskonalenia życia zbiorowego w szkole polega na tym, iż w ogóle zmienia się rolę, którą dawniej pełniła klasa w ramach organizacji szkolnej, powołując do działania inne jednostki organizacyjne, przyjmujące na siebie szereg funkcji społecznych spełnianych przedtem przez klasę szkolną. Te inne komórki organizacyjne mogą się różnić od klasy szkolnej np. tym, iż łączą w sobie

¹⁾ Porównaj: Ad. Ferrière, Samorząd uczniowski (przekł. K. Sośnickiego) Warszawa (bez daty); Ormian Henryk, Działalność samorządu uczniowskiego w świetle psychologii. Ruch pedagogiczny t. 19, r. 1932.

uczniów różnego wieku oraz różnych stopni nauczania, podczas gdy klasa szkolna ma zwykle pod tym względem charakter jednolity.

Tak Petersen w Jenie tworzy z uczniów zespoły („grupy“), w których skład wchodzi uczniowie różni wiekiem i postęпами szkolnymi, a zespołom tym stara się nadać strukturę zbliżoną do ustroju rodzinnego¹⁾. Zespoły te mają być ośrodkami zarówno życia społecznego jak też pracy szkolnej. „Grupa“ ma zagwarantowaną ciągłość istnienia przez to, że tylko część jej (najstarsi) odchodzi co pewien okres; uzupełnia się ona wtedy nowymi członkami (młodszymi), podczas gdy pewna ilość członków gromady pozostaje podczas tych zmian ta sama. Odpada w ten sposób omówiona poprzednio trudność uformowania się życia społecznego, charakteryzująca klasy szkolne tworzone na zasadzie jednorodności, gdzie schodzą się na początku jednostki wszystkie sobie nawzajem obce.

Nieco inny charakter ma instytucja tzw. „advisory“ („rady“) spotykanej w systemie Winnetki, a łączącej pewną (większą nieco) ilość uczniów różnej płci, różnego wieku oraz różnych stopni nauczania pod przewodnictwem jednego nauczyciela²⁾. Członkowie takiej grupy zbierają się codziennie przez około pół godziny a zebrania te stają się punktem wyjścia różnych poczynąń o charakterze społecznym. Tu wybiera się członków rady naczelnej, dyskutuje się sprawy obchodzące ogół i zawiązuje kluby i kółka.

Rzecz jasna, iż tworzenie tego rodzaju instytucyj daje ujście tendencjom społecznym uczniów w sze-

¹⁾ Porównaj: Peter Petersen, *Szkola wspólnoty życia* (tłum. Jędrzychowskiej), Warszawa 1934, str. 59.

²⁾ Porównaj: A. M. Smits-Jenart, *Le Système pédagogique de Winnetka*. Bruxelles 1934, str. 144 i nast.

rokiem zakresie i czyni w pewnych granicach zbyt-
tecznym oddzielne organizowanie ich w grupach do-
branych na zasadzie równego wieku i wspólnego
programu nauki, co właśnie charakteryzuje klasę
szkolną.

Istnieją zatem, jak na to wskazują powyższe przy-
kłady, możliwości takiego organizowania życia szkol-
nego, w którym zagadnienie klasy szkolnej i jej ży-
cia zbiorowego traci wiele ze swej doniosłości. Nie
znaczy to jednak jakoby organizacja uczniów na te-
renie szkoły w formie klas była już całkowi-
cie zbytteczna. To tylko bowiem nie ulega wątpli-
wości, iż społeczne życie szkoły miałoby niekom-
pletny charakter, gdyby klasa stanowiła jedyną
i wyłączną ramę organizacyjną. O ile jednak rów-
noległe z klasą szkolną, a częściowo ewentualnie
także na jej tle istnieć będą inne formy zrzeszania
się oraz aktywności społecznej, to pewna rola może
obok nich przypaść w udziale także klasie szkol-
nej. Może ona dać od siebie to właśnie, czego
inne ugrupowania nie mają, a mianowicie zetknięcie
się elementów jednorodnych o zbliżonym wieku życia,
stopniu rozwoju umysłowego jako też programie
pracy. W ramach każdego systemu szkolnego wy-
sunie się potrzeba chwilowego przynajmniej skupia-
nia jednostek, których program pracy szkolnej jest
identyczny czy też pokrewny. I tam nawet, gdzie
uczniowie pracują przeważnie indywidualnie nad
otrzymanymi „przydziałami“ (system daltoński), daje
się odczuwać potrzeba „kursów“, względnie „lekcji“
gromadzących do wspólnej pracy czy dyskusji więk-
szą ilość uczniów równocześnie, aniżeli wynoszą do-

browolnie zrzeszające się zespoły. „Kursy“ takie będą zawsze zarodkiem pewnego rodzaju klasy szkolnej, chociażby luźnie tylko zorganizowanej. Otóż można by, przyznając rację bytu tego rodzaju zgrupowaniom, twierdzić, że ich zadaniem byłoby nie wspólne wychowanie, lecz wyłącznie wspólne nauczanie (koinstrukcja). Jednakowoż takiego stanowiska nie można przyjąć bez zastrzeżeń. W rozdziale poświęconym wychowaniu w grupie spotkaliśmy argumenty, przemawiające za tym, że także wszelkie formy kształcenia intelektualnego powinny mieć swój odpowiednik społeczny (porównaj str. 437 i nast.). Idzie tu nie tylko o to, że sam proces uczenia się może przebiegać różnie, gdy uczestniczy w nim grupa cała. Idzie dalej o to, iż społeczne zharmonizowanie grupy, pewien stopień jej zżycia się jest momentem wpływającym dodatnio na przebieg wspólnej pracy umysłowej. Sama chociażby dyskusja swobodniej i bardziej płynnie przebiega w gronie osób, które jakoś zżyły się ze sobą, znają siebie przynajmniej częściowo i cenią siebie nawzajem, aniżeli wśród osób wzajemnie sobie całkiem obcych. Z tego to względu i w tych nawet wypadkach, gdy klasa szkolna miała by być przede wszystkim narzędziem koinstrukcji, nie należałoby wyobrażać jej sobie jako pozbawionej wszelkich węzłów społecznych.

PSYCHOLOGICZNE UWAGI O KOEDUKACJI

Mówiąc w poprzednim rozdziale o psychologicznych podstawach zrzeszeń szkolnych, a specjalnie klasy szkolnej, pominęliśmy zagadnienie łączenia we wspólne grupy wychowawcze osobników różnej płci. Zagadnieniu temu poświęcimy teraz dodatkowo kilka uwag.

O tworzeniu szkół i klas mieszanych pod względem płci decydowały i decydują często względy natury ekonomicznej. Nas jednak na tym miejscu obchodzić mogą jedynie względy psychologiczne. Dyskusja, dotycząca koedukacji, ma charakter z tego powodu powikłany, iż splatają się tu ze sobą punkty widzenia i argumenty najróżnorodniejszego rodzaju. Różnice poglądów filozoficznych, etycznych, społecznych i politycznych zabarwiają tę dyskusję momentami sięgającymi poza zakres pedagogiki i psychologii. A więc ci np., którzy sądzą, że role kobiety i mężczyzny w społeczeństwie powinny być całkowicie odmienne, którzy są przeciwnikami tzw. emancypacji kobiet, muszą żądać odmiennego przygotowania do życia osobników obu płci i z tego względu niechętnie będą patrzyli na koedukację. Wobec tego całkowite wyświeetlenie zagadnienia koedukacji musiałoby objąć dziedziny bardzo różne i bardzo rozległe. Z tej racji też nie można mieć nadziei, ażeby argumenty natury psychologicznej mogły być wystarczające do znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy koedukacja jest zjawiskiem dodatnim, czy też ujemnym. Psychologia może dać podstawy do należytego zrozumienia

i oceny pewnej tylko kategorii argumentów wyta-
czanych w tej sprawie, tych mianowicie, które od-
wołują się do praw i właściwości psychicznych.

Materiał psychologiczny, mogący być podstawą
oświećlania zagadnienia koedukacji, bywa czerpany
z różnych źródeł. Jednym z nich jest obser-
wacja życia szkolnego w szkołach koedukacyjnych
i niekoedukacyjnych oraz oparte na niej porównanie
zarówno zachowania się młodzieży, jako też osta-
tecznych rezultatów wychowawczych osiągniętych
w obu systemach. Powołanymi do wypowiedzania
opinii w tym kierunku zdają się być zwłaszcza ci
wychowawcy, którzy mieli sposobność wychowywać
młodzież w szkołach obu typów. Ankiety wśród na-
uczycieli, dotyczące skutków koedukacji, przeprowa-
dzało wielu badaczy; w Polsce między innymi Ku-
ratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego. Wyniki an-
kiety tej podaje S. Pogorzelski¹⁾ w artykule, po-
święconym zagadnieniom koedukacji. Liczne są także
ankiety wśród uczniów i uczenic, niekiedy w formie
wypracowań. Ankiety takie przeprowadzali w Polsce
między innymi Lipski, dyrektor szkoły koedukacyj-
nej w Pabianicach²⁾, Selzer Józef³⁾, Rybicka Ewa⁴⁾
oraz Dryjski Albert⁵⁾.

1) St. Pogorzelski, Koedukacja, Przegląd Pedagogiczny 1918.

2) Porównaj: Teodora Męczkowska, Szkoły mieszane. Koedu-
kacja. Poznań 1920, str. 57 i nast.

3) Selzer Józef, Zagadnienie koedukacji w naszej szkole.
Odbitka ze sprawozdania Gimn. Państw. w Buczaczu.

4) Ewa Rybicka, Poglądy młodzieży akademickiej na sprawę
koedukacji w szkole średniej. Polskie Archiwum Psychologii,
t. IV, r 1931.

5) Albert Dryjski, Zagadnienia seksualizmu, Warszawa 1934,
str. 371 i nast.

Próby psychologicznego oświecenia koedukacji znajdujemy zazwyczaj uwikłane w argumenty przytaczane za koedukacją lub też przeciwko niej. Z tego powodu i my także rozpatrzmy najprzód te momenty psychologiczne, które bywają poruszane przez przeciwników koedukacji, a potem te, które przytaczają jej zwolennicy¹⁾.

Przeciwnicy koedukacji powołują się zwłaszcza, o ile idzie o psychologiczny punkt widzenia, na rękome różnice psychiczne zachodzące pomiędzy mężczyznami i kobietami. Różnice te dotyczyć mają zarówno rodzaju i stopnia uzdolnień, jak też kierunku zainteresowań. Zostały one niejednokrotnie zestawione i omówione w specjalnych monografiach i dlatego nie będziemy tu ich przytaczali²⁾. W każdym razie trzeba zaznaczyć, iż różnice te mają charakter problematyczny i że ciągle jeszcze trudno nam roz-

¹⁾ Najważniejsze argumenty za i przeciw koedukacji z uwzględnieniem momentów psychologicznych podają w literaturze polskiej m. in. Pogorzelski oraz Męczkowska w rozprawach już wymienionych. Rozprawa Męczkowskiej podaje także bibliografię przedmiotu. Zagadnienie koedukacji, którego problematyczność zaznacza się zwłaszcza w stosunku do okresu dojrzewania, poruszają też często monografie tego okresu rozwojowego (np. Otto Tumlriz, *Die Reifejahre* i L. S. Hollingworth, *The Psychology of the Adolescent*). Przeciwnicy koedukacji często czerpią swoje argumenty z książki Fr. W. Foerstera, *Szkola i charakter*. Przekład. Lwów 1928.

²⁾ Wymienimy przykładowo znaną książkę G. Heymansa, *Psychologie der Frauen*, Heidelberg 1910, oraz M. Vaerting, *Geschlechterpsychologie*, Karlsruhe 1923. Krótkie zestawienie różnych poglądów w tej sprawie podano w rozprawce: Stefan

strzygnąć, które z cech, różniących faktycznie przedstawicieli obu płci, mają charakter „wrodzony“, a które są jedynie sztucznym produktem wychowania oraz nacisku społecznego. To w każdym razie nie ulega wątpliwości, iż szereg różnic, które dawniej uważano za pierwotne, okazały się pozornymi względnie pochodnymi. Czy i które różnice okażą się naprawdę istotnymi, to dopiero wykaże przyszłość. Dziś możemy mówić jedynie o prawdopodobieństwie, iż pewne cechy częściej znajdują się u mężczyzn, aniżeli u kobiet i odwrotnie, przy czym nie wydaje się prawdopodobnym, ażeby pewne rodzaje właściwości psychicznych znajdowały się wyłącznie tylko u jednej płci, a brak ich było u przedstawicieli płci drugiej.

Otóż niektórzy wyrażają obawę, iż owe przypuszczalne różnice utrudnią wspólne nauczanie i wychowanie. Różnica zainteresowań uniemożliwia stworzenie wspólnego programu nauczania, a różnice w stopniu uzdolnień uniemożliwiają postawienie nauczania na takim poziomie, który nie przekraczałby możliwości jednych uczniów, a nie marnował uzdolnień drugich. Przykładowo wymienia się tu często matematykę, a zwłaszcza geometrię, do której rzekomo kobiety nie mają przeważnie ani uzdolnień, ani zainteresowań, podczas gdy uzdolnienia takie i zainteresowania częstsze są u mężczyzn. Z różnic takich wynikałaby konieczność osobnych programów

Baley, *Psychologia kobiety i mężczyzny*. Warszawa 1930. Specjalnie różnice psychiczne w okresie dojrzewania omawia Otto Tumlirz w rozprawie pt. *Die seelischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Reifezeit*. Sangensalza. 1927.

nauczania i wychowania dla mężczyzn i kobiet, co nie da się zrobić przy koedukacji.

Kładzie się dalej nacisk na różnice dotyczące tempa rozwoju psychicznego obu płci. Podkreśla się np., iż dziewczęta do początku okresu dojrzewania rozwijają się umysłowo prędzej od chłopców i że dopiero później w okresie dojrzewania chłopcy wyrównują tę różnicę i nawet wyprzedzają dziewczęta. Utrudnia to wyszukanie takiego tempa nauczania, które odpowiadałoby tempu rozwojowemu obu płci równocześnie. Zwraca się dalej uwagę, że fizjologiczne i psychiczne symptomy budzenia się instynktu płciowego i połączone z tym związanie energii cielesnej i psychicznej łącznie z symptomami osłabienia i depresji nie występują u obu płci równocześnie, co utrudnia należyte zastosowanie zasad higieny psychicznej wobec grupy złożonej z przedstawicieli obu płci.

Ci którzy uważają pewne różnice, zachodzące pomiędzy psychiką obu płci, nie tylko za faktycznie istniejące, lecz ponadto za pożądane, obawiają się, iż różnice te przeszkadzając w należyтым toku uczenia i wychowania, mogą nadto ulec przy koedukacji wypaczeniu i częściowemu zatarciu. Tak niektórzy podnoszą, że przez obcowanie z chłopcami w szkołach koedukacyjnych dziewczęta nabywają szorstkości w obeiściu i tracą „kobiecość“. Chłopcy natomiast tracą przez obcowanie z dziewczętami hart i dzielność¹⁾.

¹⁾ Dr L. Jaxa-Bykowski w artykule pt. Przyczynki do badań eksperymentalnych nad zagadnieniem koedukacji (Mu-

Podnosi się dalej zarzut, iż klasa szkolna, w której znajdują się zarówno chłopcy, jak dziewczęta, nie posiada nigdy należytej spoistości. Rozpada się ona z konieczności od razu na dwie grupy, pomiędzy którymi istnieje pewien antagonizm, a czasami niezdrowa emulacja. Szczerość wypowiedzi osobników płci jednej ulega zahamowaniu wobec osobników drugiej płci. W dyskusjach na terenie szkoły istnieje z tego powodu ciągle skrępowanie.

Często dalej bywają wytłaczane argumenty przeciwko koedukacji specjalnie w wieku dojrzewania ze względu na budzący się w tym czasie instynkt płciowy. Koedukacja posiada na tym punkcie rzekomo dwie wady. Po pierwsze ciągle obcowanie płci odmiennych przyczynia się do przyspieszenia rozwoju instynktu płciowego. Po drugie zainteresowania płciowe absorbują w ramach koedukacji dużą część energii psychicznej i przeszkadzają młodzieży w pracy szkolnej. Kontakt w szkole staje się okazją do zbytecznego „zadurzania się” i do rozpoczynania przedwczesnego flirtu.

Przejdziemy teraz do momentów wysuwanych przez zwolenników koedukacji.

Co się tyczy najprzód rzekomych różnic psychicznych, zachodzących pomiędzy obu płciami, to zwolennicy koedukacji osłabiają ten argument albo w ten

zeum, 1935) dochodzi do konkluzji, iż koedukacja powoduje u chłopców obniżenie zdolności obserwacyjnych, ścisłości rozumowania a nawet pamięci. Jak długo jednak nie wiemy, w jaki sposób ujemny wpływ koedukacji miałby sięgać aż tak daleko (obniżenie pamięci), musimy wnioski tego rodzaju brać z bardzo dużą ostrożnością, co zresztą czyni także sam autor.

sposób, iż negują te różnice, względnie odmawiają im tak poważnego charakteru, ażeby aż wykluczały naukę i wychowanie wspólne; albo też uznając ich istnienie twierdzą, iż nie uniemożliwiają one wspólnego wychowania, a raczej wnoszą w nie czynniki ożywienia i pogłębienia; inni wreszcie przyjmując również istnienie różnic międzypłciowych, utrzymują, iż koedukacja może przyczynić się do tego, by, nie usuwając ich całkowicie, stępić ich przesadę i doprowadzić do zharmonizowania natur przedstawicieli płci męskiej i żeńskiej.

A więc na przykład, gdy idzie o różnicę uzdolnień, twierdzi się, że gdyby nawet w odniesieniu do pewnych przedmiotów przeciętna zdolność chłopców była większa aniżeli dziewcząt, to w każdym razie niewątpliwie znajdzie się w szkołach wielu chłopców, których zdolności stoją poniżej przeciętnego uzdolnienia dziewczynek w danym przedmiocie. Nie ma zatem z tego punktu widzenia przeszkód, ażeby dziewczęta uczyły się razem z chłopcami. Zresztą istnieją różne typy szkół, apelujące do różnych uzdolnień i zamiłowań; różnice ewentualne zachodzące pomiędzy płciami znaleźć zatem mogą naturalne ujście w ten sposób, iż przedstawiciele poszczególnych płci tłumnieją będą uczęszczać do pewnych typów szkół.

Jeżeli dalej byłoby prawdą, że mężczyźni charakteryzuje raczej zdolność i skłonność do myślenia abstrakcyjnego, do obiektywizmu, a przeciwnie kobiety cechują raczej zainteresowania indywidualne oraz skłonność do uwzględniania momentów natury wzruszeniowej, to wspólne obcowanie, jakie daje koedu-

kacja, może przyczynić się do powiększenia obiektywizmu u kobiet, do stonowania ich nadmiernej wzruszeniowości, a odwrotnie u mężczyzn zmniejszyć oschłość i schematyczność myślenia.

Co się tyczy różnic tempa rozwojowego obu płci, to zwolennicy koedukacji zastrzegają się przede wszystkim przeciwko przesadnemu ich podkreślaniu, twierdząc, że przy uwzględnieniu zasady indywidualizacji w nauczaniu nie stanowią one istotnej przeszkody we wspólnym nauczaniu.

Gdy idzie o okres dojrzewania płciowego, to zwolennicy wspólności nie boją się, iżby obcowanie obu płci na tle koedukacji w tym okresie mogło spowodować podrażnienie i zbyt wczesne rozbudzenie instynktu płciowego. Twierdzą oni, że sprawa przedstawia się wprost odwrotnie. Szkolne obcowanie przedstawicieli obu płci przyzwyczajają ich nawzajem do siebie, daje im sposobność poznać się bliżej wzajemnie i usuwa maskę tajemniczości, w której często widzi jedna płeć drugą w wypadkach utrudnienia kontaktu. W ten sposób dokonuje się nie tylko to, co w języku młodzieży bywa określane jako „otrąskanie się” przedstawicieli płci jednej z płcią drugą, ale wytwarza się ponadto kontakt koleżeński, niekiedy prawie rodzinny, który stępią niezdrową ciekawość płciową i pożądlliwość seksualną tak samo, jak kontakt rodzinny brata i siostry¹⁾. Niektórzy,

¹⁾ Petersen z Jeny żąda szkoły koedukacyjnej z tego właśnie względu, iż środowisko szkolne wtedy dopiero naprawdę będzie mogło się zbliżyć do środowiska domowego, jeżeli w życiu jego podobnie jak w życiu rodziny będą brały udział obydwie płci.

jak np. Münsterberg, idą w tym kierunku nawet tak daleko, iż obawiają się nadmiernego zmniejszenia w takich warunkach erotycznego zainteresowania chłopców dziewczętami i na odwrót. Osłabić to może, jak im się zdaje, tendencję późniejszą do kojarzenia się w związki małżeńskie.

Porównanie argumentów przytaczanych przez zwolenników i przeciwników koedukacji zwraca przede wszystkim uwagę na dziwny napozór fakt, iż w argumentach tych operuje się często tymi samymi przesłankami, z których jednak wyprowadza się wprost przeciwne wnioski. Różnica psychiczna obu płci prowadzi zdaniem przeciwników do licznych przeszkód w wychowaniu wspólnym, podczas gdy zwolennicy nie tylko nie widzą tu przeszkody, lecz dopatrują się nawet korzyści. Obcowanie obu płci w okresie dojrzewania na terenie szkoły zdaniem jednych podnieca instynkt płciowy, a zdaniem drugich przeciwnie rozbraja go i uspokaja.

Okazuje się tu, tak samo jak w odniesieniu do wielu innych zagadnień psychopedagogicznych, jak w bardzo małym stopniu mamy do dyspozycji przy ich dyskutowaniu argumenty ścisłe, naprawdę naukowe, tak iż o ostatecznych wnioskach rozstrzyga raczej z góry powzięte mniemanie, aniżeli ścisła wiedza.

Wobec powyższej sytuacji jest też rzeczą zrozumiałą, iż dyskusji nad zagadnieniem koedukacji nie można obecnie, przynajmniej gdy idzie o psychologiczną stronę argumentów, uważać za zakończoną w sensie uzyskania jakichś jednoznacznych, bezspornych rezultatów.

Jakież wobec tego może i powinno być stano-

wisko psychologii pedagogicznej w stosunku do praktycznych poczynañ koedukacyjnych, poza podkreśleniem niezbędności dalszych badań? Czy psycholog nie ma żadnych realnych podstaw do wypowiadania się na ten temat i nie pozostaje mu nic więcej, jak zachowanie absolutnej rezerwy?

Tak źle sprawa się nie przedstawia. Psycholog, nie wypowiadając się nawet w sposób stanowczy ani pro ani contra, może przecież zwracać uwagę na te momenty psychologiczne, które wpływają na większe lub mniejsze powodzenie systemu koedukacyjnego. Jest mianowicie rzeczą niewątpliwą, że zarówno oświe-tlenie psychologiczne koedukacji przez jej przeciwników, jak też przez jej zwolenników, nie jest pozbawione pewnej słuszności, ale słuszność ta ma tylko względny charakter. I tak na przykład, gdy idzie o wpływ częstego obcowania obu płci na rozbudzenie instynktu płciowego, to jest rzeczą pewną, iż obcowanie takie może dawać w skutkach zarówno podniecenie instynktu oraz rozbudzenie pożądania, jak też odwrotnie jego uspokojenie. Zależy to od czynników, tkwiących zarówno w danych osobnikach, jak też w bliższych warunkach owego kontaktu i nie może być rozstrzygnięte przez proste tak lub nie. Toteż dyskusja nad koedukacją bywa pustą przy nieuwzględnieniu tych właśnie momentów. Rzecz jasna, iż gdybyśmy zebrali znaczniejszą ilość jednostek obu płci w fazie dojrzewania, nie przywykłych do obcowania ze sobą i utworzyli z nich jedną wspólną „klasę“, pozostawiając organizację jej życia wewnętrznego działaniu różnych przypadkowych motywów i sytuacji, to w tym wypadku koedukacja mogłaby

dać ujemne skutki. Podniecenie płciowe niewątpliwie dałoby znać o sobie w wielu wypadkach. Ci jednak którzy prowadzą koedukację w sposób racjonalny, wiedzą, iż koedukacyjna szkoła nie utrzyma się należycie w tych prymitywnych niejednokrotnie warunkach organizacyjnych, w których utrzyma się szkoła jednolita pod względem płci. Podkreśla się tu, iż niebezpieczeństwo bliskiego kontaktowania płci odmiennych w wieku dojrzewania może być znacznie zmniejszone przez to, iż ich przedstawiciele poznali się nawzajem i żyli ze sobą przed tym okresem. Z tego to powodu niektórzy kierownicy szkół koedukacyjnych nie godzą się nawet na przyjmowanie do klas wyższych uczniów, którzy nie przechodzili przez system koedukacji. A dalej w dużym stopniu wpływ na sposób obcowania obu płci posiada „duch klasy“, atmosfera, która tam panuje. Musi to być duch koleżeństwa i współpracy, któremu ogół młodzieży chętnie się poddaje, pracując czynnie nad jego utrzymaniem. Gdzie ducha takiego wywołać nie można, tam niewątpliwie przeważą ujemne strony koedukacji. Rzecz jasna dalej, iż łatwość lub trudność stworzenia takiej atmosfery będzie zależała nie tylko od umiejętności wychowawców, lecz także od atmosfery panującej w środowisku, z którego rekrutują się uczniowie i uczennice danej szkoły. Gdzie wychowanie domowe nie przygotowało zawczasu dzieci do racjonalnego kontaktu obu płci, gdzie społeczeństwo dorosłych nie daje odpowiedniego przykładu młodym, tam trudniej będzie także szkole wytworzyć tego rodzaju nasławienie. Tym tłumaczy się niewątpliwie fakt, że koedukacja ma lepsze widoki powodzenia w jednych krajach

i społeczeństwach (Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, Szwecja itd.) a gorsze w innych.

Jest w każdym razie rzeczą znamienne, iż opinia różnych osób o koedukacji zależy w dużym stopniu od tego, przez jaki system wychowania oni sami przechodzili. I tak we wspomnianej już ankiecie Ewy Rybickiej okazało się, że najwięcej przeciwników koedukacji znajduje się wśród tych, którzy sami wychowali się w szkole jednolitej, którzy zatem nie znają z własnego doświadczenia atmosfery, jaka może panować w koedukacyjnych szkołach. Przeciwnie, większość zwolenników koedukacji rekrutowała się wśród tych, którzy sami przeszli przez szkołę koedukacyjną. Istotnym czynnikiem jest tu więc atmosfera, która panować może w odpowiednio prowadzonej szkole koedukacyjnej, a z której nie zdają sobie sprawy osoby rozstrzygające zagadnienie koedukacji a priori.

Jest też rzeczą prawdopodobną, iż w zakresie możliwości dostosowania się do koedukacyjnego systemu zachodzą pewne indywidualne różnice. Nie jest wykluczone, iż istnieją jednostki o instynkcie płciowym tak pobudliwym, iż nawet najracjonalniejszy system koedukacji nie rozbroi ich popędu płciowego, a przeciwnie będzie go podniecać. Szłoby tylko o to, jaki jest procent takich osobników? Czy jest on tak znaczny, iż stanowi poważne utrudnienie koedukacyjnych systemów w okresie dojrzewania? Być może, iż wchodzi tu w grę częściowo także czynniki rasowe do tej pory należycie nie zbadane. System koedukacyjny musiałby z tego względu podlegać stałej czujnej opiece. Jednostki, które albo same czułyby się w nim źle, albo też psuły harmonię współżycia innych, mu-

siałyby mieć możliwość kształcenia się w warunkach odmiennych.

Jak wynika zatem z poprzednich naszych uwag, koedukacja wymaga specjalnej organizacji szkolnego trybu pracy oraz całego życia społecznego. Nieodzowną wydaje się przy tym pewna ruchliwość i elastyczność systemu, która pozwalałaby warunki i granice kontaktu płci zmieniać i kształtować zależnie od różnych sytuacji i potrzeb. Uczniowie i uczennice mogą przy giętkiej organizacji pewne lekcje i zajęcia odbywać razem, mogą też w razie potrzeby odbywać je osobno, co ułatwi szczerotę wypowiedzenia się na tematy obchodzące jednych tylko czy drugich i zaspokojenie zainteresowań przeważających tu czy tam. Indywidualizowanie w nauczaniu, które da się pogodzić z nauczaniem grupowym, pozwala łatwiej zadośćuczynić ewentualnym różnicom uzdolnień i zainteresowań, skoro one istotnie zachodzą pomiędzy płciami. Na tej drodze może też przynajmniej częściowo być zneutralizowaną różnica w tempie rozwojowym. Praca w grupkach małych, dobranych według wspólnych zainteresowań, a pracujących nad wspólnym zagadnieniem może usunąć trwożące niektórych wychowawców obawy, jak sadzać w ławkach przedstawicieli obu płci podczas nauki szkolnej. Jeżeli uczniowie i uczennice mieliby stale siedzieć nieruchomo przez długie godziny słuchając „wykładu“, to zagadnienie powyższe może mieć niepokojący charakter. Gdy jednak grupki zasiadają przy jednym stoliku, ażeby wspólnie dyskutować nad jakimś zagadnieniem, to wtedy wątpliwości powyższe zmniejszają się.

Sprawa koedukacji nasuwa inne jeszcze zagadnienie, które niejednokrotnie poruszają systemy wychowawcze, rzadko jednak licząc się z nim realnie w konkretnym wychowawczym programie. Jest to zagadnienie wychowania instynktu płciowego. Koedukacja stwarza mianowicie warunki wprowadzające manifestację instynktu płciowego w sferę możliwego realnego oddziaływania ze strony wychowawców. Jest to dalszy jeszcze wzgląd, dla którego do pomysłów koedukacyjnych wracają ciągle ci, którzy żądają od szkoły, by dała ona pełne przygotowanie do życia.

XVII.

OPIEKA PSYCHOLOGICZNA W SZKOLE

1. Pojęcie i potrzeba opieki psychologicznej nad uczniem.

W poprzednich rozdziałach nasuwały się kwestie, o których mówiliśmy, iż mogą one należeć do kompetencji psychologa szkolnego. Stanowisko psychologa szkolnego pozostaje w ścisłym związku ze sprawą tzw. psychologicznej opieki nad dzieckiem szkolnym (Joteyko); musimy więc najprzód o niej pomówić¹⁾.

Jak to słusznie stwierdza G. H. Hildreth²⁾, postulat specjalnej psychologicznej opieki nad dzieckiem szkolnym, w przeciwstawieniu do opieki pedagogicznej, wyłonił się z badań psychologii współczesnej nad psychiką dziecka, jej rozwojem oraz różnicami indywidualnymi. Postępy psychologii rozwojowej i różnicowej stały się punktem wyjścia liczenia się w wychowaniu i nauczaniu z indywidualnością dziecka. Wysłunięto tezę, iż nie dziecko naginać powinno swoją umysłowość do narzuconego mu programu nauki, lecz przeciwnie nauka powinna być dostosowana do indywidualności dziecka.

¹⁾ Porównaj referat J. Joteyko „O konieczności stworzenia urzędu psychologa szkolnego“ oraz wnioski z tego referatu zebrane pt. „O celach i zadaniach psychologa szkolnego w szkołach ogólno-kształcących“ Polskie Archiwum Psychologii, 1926/7 r. t. I, str. 318 i 321.

²⁾ Gertrude H. Hildreth, *Psychological Service for School Problems*. New York 1930.

Skoro jednak nauczyciel ma dostosować tok nauczania, obrane metody oraz zakres wymagań do indywidualności uczniów, do różnicy ich uzdolnień i zainteresowań, to powinien je głębiej poznać.

Zachodzi teraz pytanie, skąd nauczyciel ma czerpać te szczegółowe dane o psychice każdego ze swoich uczniów. Częściowo może on opierać się tu na intuicji własnej oraz na wnioskach, które nasuwa kontakt podczas pracy szkolnej. Ale te źródła zawodzą, gdy idzie o uchwycenie różnic subtelniejszych, zwłaszcza gdy zespół uczniowski jest dość duży.

Można by wobec tego myśleć o tym, ażeby nauczyciel, niezależnie od poznawania uczniów w toku pracy szkolnej, poddawał ich dodatkowo badaniom psychologicznym, stosując np. odpowiednie testy. Wysuwają się tu jednak dwie trudności. Po pierwsze nauczyciel tak jest zazwyczaj zajęty nauczaniem i wychowaniem, iż nie pozostaje mu dość czasu na prowadzenie badań, o ile te nie miałyby mieć bardzo powierzchownego i dorywczego charakteru. Po drugie diagnostyka psychologiczna staje się obecnie co raz bardziej skomplikowana. Wymaga ona umiejętności wyboru odpowiednich testów, względnie kwestionariuszy oraz należytego ich opracowania przy pomocy swoistych metod statystycznych. Umiejętność tę dają specjalne studia oraz ciągła praktyka, czego nie można oczekiwać od przeciętnego nauczyciela, posiadającego nawet pewne psychologiczne wykształcenie.

Potrzeba głębszego wniknięcia w indywidualność ucznia, szczegółowego zbadania jego uzdolnień i skłonności wysunie się, zwłaszcza wtedy, gdy u ucz-

nia zjawia się poważne trudności, które zahamują jego udział w pracy szkolnej. Wysunie się wtedy konieczność szczegółowej ich analizy od strony psychologicznej, by znaleźć oparcie dla racjonalnych zabiegów poprawczych. Diagnoza przyczyn trudności może być wtedy sprawą zawiłą i przerastać kompetencję nauczycielską.

Mówiąc o opiece psychologicznej ma się w pierwszej linii na myśli właśnie owo dążenie do głębszego poznania indywidualności psychicznej ucznia, które umożliwiłoby dostosowanie nauki szkolnej do tkwiących w uczniu indywidualnych możliwości i do należytego wyświeetlenia trudności, z którymi on przy tym może się spotkać. Ale nie są to już wszystkie jej zadania. Oddziaływanie szkolne nie powinno ograniczać się do sfery wiadomości i sprawności lecz objąć całą osobowość ucznia. Indywidualności jego nie wyczerpują uzdolnienia, lecz składają się na nią uczucia, pragnienia, upodobania i ideały. Poznanie indywidualności ucznia nie może zatem ominąć także tej sfery a w ramach opieki szkolnej powinna znaleźć się dla ucznia możliwość otrzymania wskazówek i porady przy przezwyciężaniu powikłań i trudności, które powstać mogą także w tej sferze. To głębsze wniknięcie w pełną osobowość ucznia-wychowanka wymaga ze strony opiekunów szkolnych innego jeszcze rodzaju wiedzy, doświadczenia i wysiłku, aniżeli to, które wystarcza dla wykształcenia strony intelektualnej. Opieką psychologiczną nazywane bywa właśnie owo dążenie do postawienia diagnozy pełnej osobowości ucznia i uwzględnienia wyników takiej diagnozy w ramach życia szkolnego. Opiekę, o którą

tu idzie, mógłby ktoś nazwać raczej pełną pedagogiczną opieką aniżeli psychologiczną. Istotnie psychologicznym będzie w każdym razie ten składnik pełnej opieki, który wnosi głębsze poznanie ucznia a bez którego pełna wychowawcza opieka nie jest możliwa.

Skoro już w odniesieniu do poznania indywidualności ucznia od strony jego uzdolnień nasunęły się wątpliwości, czy może sobie z tym dać radę nauczyciel szkolny, to tym bardziej podniosą się one, gdy idzie o poznanie i opiekę nad całą osobowością. Idzie tu nie o to, by nauczyciel nie miał być powołany do współpracy w pełnej opiece nad uczniem, a o to tylko, czy on sam potrafi sobie dać z tym radę.

Jeżeli opinia co do kompetencji nauczyciela mającego za sobą zwykle zawodowe wykształcenie wypadnie tu ujemnie, to zostaną dwie możliwości, o ile oczywiście pełną opiekę nad uczniem w ramach szkoły uzna się za pożądaną: Albo znajdą się na terenie szkoły nauczyciele, którzy odbędą dodatkowe studia psychologiczne oraz specjalną praktykę a zwolnieni z części obowiązków szkolnych wezmą na siebie obowiązek owej psychologicznej opieki. Albo też wejdzie na teren szkoły ktoś, kto nie jest nauczycielem, lecz „fachowym“ psychologiem a ma specjalne doświadczenie w obcowaniu z młodzieżą w szkolnym wieku. Będzie to psycholog szkolny.

Z dotychczasowych naszych rozważań zarysowuje się już najogólniej program pracy psychologa szkolnego na terenie szkoły; obszerniej omówimy go w następnym rozdziale.

2. Program zajęć psychologa szkolnego.

Sprawą programu pracy psychologa szkolnego zajmowali się za granicą między innymi W. Stern¹⁾ i C. Burt²⁾. Obszerną monografię poświęciła obowiązkom psychologa szkolnego amerykańska badaczka G. H. Hildreth³⁾. W Polsce zagadnieniem psychologów szkolnych zajmowała się obszernie teoretycznie i praktycznie Józefa Joteyko. Rozwinęła ona program ich działalności i wysunęła żądanie stworzenia „urzędu” psychologów szkolnych⁴⁾. Od tego czasu program zajęć psychologa szkolnego poddawano w Polsce wielokrotnie dyskusji, wprowadzając różne modyfikacje i uzupełnienia w stosunku do projektu Joteyko⁵⁾.

¹⁾ Porównaj: W. Stern, *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen*, str. 58, 252 i 275. Porównaj także: Lämmerman Hans, *Von der Tätigkeit des Schulpsychologen*, Jenaer Beiträge zur Jugend und Erziehungspsych. Langensalza 1929, Sickinger A., *Der Schulpsychologische Berater*, Wien-Leipzig 1925.

²⁾ Porównaj: Cyril Burt, *Psychological tests for general intelligence*. *The Journal of Education*, I, 1920.

³⁾ Odnosi się to do cytowanej już przez nas w tym rozdziale monografii.

⁴⁾ Program ten rozwinięty został w referacie Joteyko już poprzednio cytowanym.

⁵⁾ Porównaj: M. Grzywak-Kaczyńska, *O potrzebie zorganizowania pracy psychologów na terenie szkół powszechnych*. *Szkoła Powszechna* zesz. II, Warszawa 1928; Baley St., *Uwagi w sprawie programu działalności psychologów szkolnych*. *Polskie Archiwum Psychologii*, t. III, nr 4, 1930, Grzegorzewska M., *W sprawie programu działalności psychologów szkolnych*. *Polskie Archiwum Psychologii*, t. IV, nr 2, 1931; Mikulski K., *Badania psychologiczne w szkole średniej*, Warszawa 1930;

Analizując treść różnych projektów programu pracy psychologa szkolnego, trzeba uwzględnić następujący moment. Każdy z takich projektów będzie się starał zadość uczynić w pewien sposób temu, co poprzednio nazwaliśmy „opieką psychologiczną”. Z tego też względu między wszystkimi tymi projektami muszą istnieć liczne punkty wspólne. Z drugiej strony jednak zarysują się różnice uwarunkowane nie tylko różnicą teoretycznych poglądów, ale także względami bardziej praktycznymi. Są tacy, którzy żądają, ażeby każda szkoła, bez względu na jej typ i rodzaj, miała swego własnego psychologa, którego działalność ograniczałaby się do terenu tej jednej tylko szkoły. Oczywiście w tym wypadku program pracy psychologa musiałby w pewnych granicach dostosować się do typu tej szkoły. Psycholog przedszkolny, psycholog szkoły powszechnej, psycholog gimnazjum ogólnokształcącego, psycholog szkoły zawodowej, mieliby przed sobą teren pracy dość różny, a w związku z tym obowiązki ich nie mogłyby być identyczne.

Są jednak tacy, którzy nie wierzą, ażeby postulat

Memoriał Zespołu Psychologów Szkolnych przy Pracowni Wychowawczej Muzeum Oświaty i Wychowania do Ministerstwa W. R. i O. P. w sprawie psychologów szkolnych. Pol. Arch. Psych. t. VII 1934—5, Bużycka-Krasuska J., Projekt Programu Pracy i Regulaminu dla psychologów szkolnych w szkołach średnich ogólnokształcących. Polskie Archiwum Psychologii, t. VII, 1934—5. Porównaj także sprawozdanie Polskiej Sekcji VII-go Międzynarodowego Kongresu Nowego Wychowania wydane w języku angielskim pt. Towards New Education. Educational Laboratory, Warsaw Hoża 88. 1936; Koło psychologów szkolnych. Sprawozdanie. Polsk. Arch. Psych. 1935.

posiadania przez każdą szkołę osobnego psychologa dał się zrealizować w najbliższym czasie, nie sądzą też nawet, aby to było konieczne. Liczą się oni jedynie z istnieniem pewnej formy „urzędu psychologa szkolnego“, pracującego dla całego szeregu szkół równocześnie. Urząd taki można sobie pomyśleć w bardzo różny sposób. Proponowany bywa rodzaj „instruktora“ czy też „inspektora“, będącego do dyspozycji władz szkolnych jakiegoś rejonu i obsługujący szkoły tego rejonu. Byłby on „doradcą“ władz szkolnych w ich poczynaniach, o ile momenty psychologiczne mają być brane pod uwagę w ich zarządzeniach; co się zaś tyczy samych szkół, to albo one zwracałyby się do niego dopiero w razie potrzeby, albo też stale miałyby on powierzone na terenie szkoły pewne agendy o charakterze psychologicznym. W szkolnictwie amerykańskim rozpowszechnione są „kliniki psychologiczne“, będące częścią składową odpowiednich „departamentów“, albo też istniejące samodzielnie, a składające się z psychologa, psychiatry oraz asystenta społecznego. Szkoła nie mająca własnego psychologa względnie psychiatry szkolnego, zwraca się do takiej „kliniki“ na przykład z „trudnymi przypadkami“. Klinika taka, będąca rodzajem poradni psychiatryczno-psychologicznej, obsługuje z reguły wiele szkół.

Te różne formy związania psychologa ze szkołą nie mogą pozostawać bez wpływu na zakres programu. Nie bez znaczenia będzie tu dalej organizacja opieki nad uczniem wewnątrz danej szkoły. I tak np. niektóre amerykańskie szkoły posiadają tzw. psychiatrów szkolnych. Są to lekarze wykształceni

psychiatrycznie a posiadający pewne (nie zawsze wystarczające) psychologiczne wykształcenie, których obowiązkiem jest opieka nad uczniami ujawniającymi jakieś poważniejsze trudności, czy to w zakresie zachowania się, czy też nauki szkolnej. Otóż rzecz jasna, że tam, gdzie jest osobny psychiatra szkolny, program pracy psychologa szkolnego musi liczyć się z jego istnieniem. W pewnych szkołach znowu (amerykańskich) istnieją osobne „urzędy wychowawcze” na przykład pod postacią „dziekanów” („dean”) ¹⁾, które obejmują pieczę nad wypadkami trudnymi. „Dziekanem” może być nauczyciel, mający jednak specjalne wychowawcze doświadczenie; z racji swoich zajęć specjalnych posiada on często zniżkę godzin lekcji a miewa niekiedy do swojej dyspozycji osobny gabinet „office”. Istnieją dalej w niektórych szkołach nauczyciele „wizytujący” (visiting teacher) ²⁾, których zadaniem jest utrzymać kontakt między szkołą i domem i w razie potrzeby odwiedzać ucznia w domu. Rzecz jasna, iż tam, gdzie istnieją takie instytucje wysunie się konieczność ustosunkowania się do nich psychologa szkolnego. Instytucje te będą mu pomocne, będą go też wyřęcały w jego czynnościach.

Tam, gdzie nie ma psychiatry szkolnego i nie ma

¹⁾ Porównaj: S. M. Sturtevant i R. Strang, *A Personnel Study of Deans of Women in Teachers Colleges and Normal Schools*. New York 1928. R. Strang, *the Rôle of the Teacher in Personnel Work*. New York 1935.

²⁾ Porównaj: Maria Zebrowska, *Poradnictwo dla dzieci w Stanach Zjednoczonych* A. P. Polskie Archiwum Psychologii, t. VI. 1933/4.

wspomnianego już poprzednio „deana“, przewiduje się jako jeden z głównych obowiązków psychologa szkolnego zajęcie się wypadkami specjalnych trudności występujących u poszczególnych uczniów. Oczekuje się, iż psycholog postawi przede wszystkim psychologiczną diagnozę danego wypadku. A więc on ustala np., iż przyczyna trudności danego ucznia przy uczeniu się pewnego przedmiotu leży w defektach jego inteligencji, pamięci czy też wyobraźni, względnie w jakichś specjalnych zainteresowaniach, odsuwających umysł ucznia od danego przedmiotu. Przewiduje się, iż w razie potrzeby psycholog wejdzie w kontakt z opieką domową ucznia. Obowiązkiem psychologa jest dalej proponowanie, w porozumieniu z nauczycielem, środków poprawy. Jeżeli psycholog jest stale związany ze szkołą, to może on podjąć się udziału w zabiegach poprawczych i obserwowaniu ich ewentualnych skutków. Trudniej jest oczekiwać tego od psychologa poradni stojącej poza szkołą; okoliczność tę podnoszą ci, którzy żądają, ażeby szkoła miała psychologa własnego.

Tak jak są uczniowie „trudni“, tak też bywają czasem „trudnymi“ całe klasy. W praktyce szkolnej zdarza się nierzadko, iż nauczyciele narzekają na trudności dotyczące nie poszczególnych jakichś jednostek, lecz całego zespołu. Jest rzeczą oczywistą, iż także w trudnościach tego rodzaju psycholog może być powołany do przeprowadzenia ich analizy i ustalenia ich źródeł.

Trzeba jednak zaznaczyć od razu, iż ten rodzaj opieki psychologicznej, który właśnie omówiliśmy, natrafia na pewne zastrzeżenia. Zastrzeżenia te bywają wysuwane głównie ze strony psychiatrów. Pod-

noszą oni, iż owe trudne wypadki, z którymi nie może sobie dać rady nauczyciel, mają często tło patologiczne (np. nerwica) i że psycholog nie jest kompetentnym, ażeby należycie analizować i leczyć takie wypadki. Wątpliwości te w odniesieniu do kompetencji psychologa nie są pozbawione pewnej realnej podstawy. Nie każdy jednak wypadek trudności szkolnych ma patologiczne podłoże. Trudności, z którymi walczy uczeń, są bardzo często trudnościami „normalnego” człowieka. Nie wymagają więc one zabiegów psychiatry. Wymagają natomiast często szczegółowej, subtelnej diagnostyki psychologicznej, do której psychiatra nie zawsze jest zaprawiony. Bogaty arsenał testowy, wszelkiego rodzaju kwestionariusze zainteresowań itd., którymi psycholog może posługiwać się przy analizie danego wypadku, nie stanowią zazwyczaj narzędzia, którym psychiatra, nie posiadający specjalnego uzupełniającego wykształcenia, potrafiłby operować w sposób dość umiętny. Sprawa powinna by układać się raczej w ten sposób, iż psycholog szkolny, który posiada elementy wykształcenia psychopatologicznego, orientuje się na podstawie analizy wstępnej, czy dany wypadek, skierowany do niego, nie ma już podłoża chorobowego, a wtedy przekazuje go psychiatrze.

Tak jak z jednej strony, w odniesieniu do omawianego obecnie punktu programu psychologa szkolnego, możliwa jest kontrowersja pomiędzy nim a lekarzem szkolnym, wobec czego zarysowuje się potrzeba rozgraniczenia terenów ich pracy, tak możliwa jest ona również między psychologiem a nauczycielem-wychowawcą. Mianowicie zaakcentuje się ona

wyraźniej wtedy, gdy pomyślimy sobie psychologa jako nie tylko wyjaśniającego dany wypadek, lecz również jako niosącego pomoc uczniowi uwikłanemu w trudności. Niektórzy nauczyciele widzą tu pomniejszenie własnych praw i wpływów. Bywają poniekąd zazdrośni o ucznia. Sądzą, że oni przede wszystkim mają prawo do pełnego zaufania z jego strony, że im przede wszystkim powinien on zwierzać się ze swoich kłopotów i że ich obowiązkiem jest doradzać mu i pomagać. Myśl, iż uczeń będzie się zwierzał przed psychologiem z pewnych rzeczy, które potem pozostaną tajemnicą między nimi ukrywaną przed wychowawcą, wydaje się im podważaniem ścisłego stosunku, który łączyć powinien wychowanka z wychowawcą a zarazem zachwianiem autorytetu tego ostatniego. Równocześnie wysuwa się zarzut, iż psycholog, który nie obcuje stale z danym uczniem i klasą, który w ogóle sam w szkole nie uczy i nie wychowuje, nie może posiadać należytego zrozumienia trudności i kłopotów młodzieży; brak mu też ciągłego naturalnego kontaktu, by stale wpływać na danego ucznia i śledzić dokonujące się w nim zmiany. Tym się tłumaczy, iż niektórzy, godząc się nawet z poglądem, że przeciętny nauczyciel nie ma danych niezbędnych do udzielania pomocy w wypadkach trudnych, woleliby przecież misję taką powierzyć raczej doświadczonym nauczycielom, mającym w tym kierunku specjalne uzdolnienie oraz wprawę¹⁾.

Ale nasuwają się tu zastrzeżenia. Wychowawca bardzo utalentowany, mający duże zamiłowanie do

¹⁾ Ernst Conrad, Psychologische Jugendpflege, Göttingen 1926.

pracy wychowawczej, posiadający odpowiednie doświadczenie oraz odpowiednią ilość wolnego czasu, może oczywiście kontakt z uczniami pogłębić tak dalece, że on będzie tą właśnie osobą, do której przede wszystkim uczniowie będą się zwracali, sami nawet, ze swoimi trudnościami szkolnymi i pozaszkolnymi. Taki właśnie wychowawca powołany będzie do pomagania uczniowi w przezwyciężaniu kłopotów. Ale tego typu wychowawcy nie są zjawiskiem powszechnym a i oni muszą się liczyć z następującą okolicznością: Im bardziej uczeń lubi i szanuje danego wychowawcę, im bardziej zależy mu na jego dobrej opinii, tym trudniej mu będzie w pewnych wypadkach zwierzać się jemu ze swoich słabości i błędów. W nauczycielu widzi on mimo wszystko zawsze kogoś, kto zajmuje postawę normatywną, ma go oceniać i formułować o nim opinię przeznaczoną na zewnątrz. I z tych to właśnie względów w pewnych wypadkach uczniowi trudno jest w obcowaniu z nauczycielem zdobyć się na całkowitą szczerość. Inaczej natomiast przedstawia się sytuacja w stosunku do psychologa, który nie stawia „stopni“ i który „z urzędu“ wysłuchuje różnych tajemnic niczemu się nie dziwiąc i nikogo za nic nie strofując, gdyż to właśnie należy do jego „fachu“. Przed nim uczeń może nie wstydzić się tak samo, jak nie wstydzi się lekarza. Fakt, iż nie będzie go potem stale widywać na lekcjach, jak to się dzieje w stosunku do nauczyciela i że wobec tego obecność jego nie będzie przypominać mu ciągle przykrych zwierzeń, ułatwia zdobycie się na całkowitą szczerość wynurzeń. Z tego to względu nie wydaje się nawet pożądanym, ażeby

psycholog uczył w tej samej szkole, w której prowadzi psychologiczną opiekę. Z drugiej strony jednak jest rzeczą niezbędną, ażeby psycholog zżył się z terenem szkoły i ażeby tok pracy wychowawczej na jej terenie nie był dla niego czymś obcym. Żądanie, ażeby psycholog, zanim podejmie się psychologicznej opieki, odbył naprzód praktykę szkolną w roli nauczyciela i wychowawcy, wydaje się z tego punktu widzenia zupełnie usprawiedliwione. Jasne jest to zwłaszcza w odniesieniu do tych wypadków, w których uczeń ma specjalne trudności w opanowaniu pewnego przedmiotu szkolnego. Psychologowi, który nie ma odpowiedniego wykształcenia psychodaktycznego i któremu tok pracy szkolnej jest obcy, brak wtedy danych do należytego zrozumienia trudności i do udzielenia odpowiednich wskazówek czy to uczniowi, czy też nauczycielowi.

Do obowiązków psychologa zalicza się dalej udział we wszelkich ewentualnych egzaminach selekcyjnych, decydujących czy to o przyjęciu do danej szkoły, czy też o tworzeniu w jej ramach pewnych oddziałów i grup. Wynik psychologicznego egzaminu bywa kombinowany często z wynikami egzaminu pedagogicznego. Ta czynność psychologa wydaje się istotnie ważną. Ona pozwala zapobiec z jednej strony wejściu na teren danej szkoły jednostek czy to nie dość zdolnych, czy też jeszcze niedostatecznie dojrzałych a z drugiej strony chroni przed ujemną pedagogiczną selekcją te jednostki, które z pewnych względów nie osiągnęły należytego pedagogicznego poziomu, posiadają jednak dobre zdolności. Gdy przy doborze do szkół ogólnokształcących ważną bywa selekcja ze

względem na ogólny stopień rozwoju umysłowego, to przy przyjmowaniu do szkół zawodowych ważne jest uwzględnienie tych zdolności specjalnych, które pozwalają rokować powodzenie w danym typie szkoły. Gdy szkoła taka posiada działów więcej, to wstępny egzamin selekcyjny może od razu dostarczyć wskazówek co do tego, który z działów będzie dla danego kandydata najbardziej odpowiedni. Praktyka psychologów szkolnych na terenie szkół zawodowych żeńskich w Warszawie ujawnia dużą celowość tego rodzaju badań oraz prognostyczność używanych przy badaniach testów.

Pendant do badań nad uczniami wstępującymi do szkoły stanowią badania uczniów opuszczających szkołę. Celem tych badań bywa udzielenie uczniom porady co do kierunku dalszego kształcenia względnie wyboru zawodu. Prowadzenia takich badań oczekuje się również od psychologa szkolnego. Gdy chodzi o wybór zawodu, badania jego mogą być niewystarczające czy to ze względu na brak odpowiedniego fachowego przygotowania psychologa czy to ze względu na brak potrzebnych urządzeń. Psycholog szkolny przeprowadza wtedy tylko badania częściowe i skierowuje w razie potrzeby poszczególnych uczniów do odpowiednich zakładów psychotechnicznych.

Kiedy psycholog nie jest stale związany z daną szkołą, trudno oczekiwać od niego, ażeby program jego działalności wyszedł poza punkty wymienione dotychczas a choćby wszystkie je wyczerpał. Inaczej będzie wtedy, gdy całą swą działalność oddaje on do dyspozycji jednej tylko szkoły. Program jego pracy może wtedy objąć szereg dalszych punktów, pomi-

jając okoliczność, że już w odniesieniu do punktów poprzednich praca jego może być pełniejsza. Trzeba jednak zaznaczyć, iż te dalsze punkty programu nie są jeszcze ustalone w sposób bezspórny. Mają one charakter raczej fakultatywny, a zależnie od organizacji danej szkoły, od panującego w niej kierunku wychowawczego i dydaktycznego i od zainteresowań grona nauczycielskiego a niemniej także od zainteresowań i poglądów samego psychologa, punkty programu jego pracy będą ulegały modyfikacji. W wielu wypadkach psycholog tworzy na podstawie badań testowych a ewentualnie indywidualnych rozmów z uczniami profil psychologiczny klas szkolnych. Czas i środki, które ma do dyspozycji, nie pozwalają mu z reguły na stworzenie profilu wszystkich klas, ogranicza się on więc zazwyczaj do stworzenia profilu jakiejś jednej klasy, co do której dana szkoła zgłasza największe zainteresowanie; często dotyczy to klasy najniższej, obejmującej uczniów świeżo przyjętych, których indywidualność jest jeszcze obcą szkole. Dając profil takiej klasy, psycholog ułatwia nauczycielom jej poznanie i nawiązanie z nią bliższego kontaktu. Trzeba jednak zaznaczyć, iż faktyczna korzyść, którą nauczyciele mogą odnieść z psychologicznej charakterystyki poszczególnych uczniów, zależy w znacznym stopniu od poziomu wychowawczego i dydaktycznego danej szkoły. Tam, gdzie plan nauczania w małym tylko stopniu uwzględnia różnice indywidualne zachodzące pomiędzy uczniami, ich specjalne zainteresowania i zamiłowania, nauczyciel mało odnosi korzyści z psychologicznej charakterystyki i mało się też nią istotnie interesuje.

Pewnej wartości nabiera ona dla niego dopiero w odniesieniu do wypadków trudnych, tam gdzie uczeń nie spełnia stawianych przez nauczyciela wymagań. W odniesieniu do wypadków „szarych“, „przeciętnych“ psychologiczna charakterystyka mało interesuje takiego nauczyciela. Toteż praca psychologa znajduje pełniejsze uznanie i zastosowanie w takich tylko szkołach, w których praca wychowawcza stoi na odpowiednio wysokim poziomie.

Badając klasę, psycholog nie musi ograniczać się do indywiduów, lecz usiłuje ewentualnie poznać także psychikę zbiorową. Uzyskane w tym względzie wyniki mogą mieć dla szkoły znaczenie przy interpretacji zachowania się klasy w różnych sytuacjach oraz ocenie jej postępów.

Psycholog, który wżył się w daną szkołę, pracuje w niej od dłuższego czasu, a szereg klas poddał już badaniom zbiorowym, może być pożądanym uczestnikiem konferencji nauczycielskich, gdzie bywają dyskutowane i oceniane postępy uczniów jako też całych klas oraz ich zachowanie się. Gdy nauczyciele prowadzą arkusze obserwacyjne, może im być pomocnym i przy układaniu samych arkuszy i przy interpretowaniu obserwacji.

Punkty programu psychologa szkolnego powyżej omówione mają zasadniczo charakter „psychologiczny“. Niektóre projekty programów wysuwają nadto jeszcze pewne punkty takie, które wchodzą w bardziej bezpośrednią styczność z dydaktyczną pracą nauczyciela. Takim pierwszym punktem jest układanie i przeprowadzanie testów pedagogicznych (wiadomości) na użytek szkoły. Rzecz jasna, iż psycholog sam

testów takich nie może i nie powinien układać, że punkt ciężkości pracy spoczywać tu musi na nauczycielach danego przedmiotu, jednakowoż psycholog obeznany z techniką układania i normalizowania testów będzie mógł być nauczycielom przy tym bardzo pomocnym.

Punkt dalszy to sprawa metod dydaktycznych, stosowanych przez nauczycieli. Niektórzy autorzy żądają wprost, ażeby psycholog decydował na terenie szkoły o wyborze metod najwłaściwszych. Żądania takiego nie można usprawiedliwić. Jeżeli np. wchodzi w grę zagadnienie metod nauki czytania i pisanie, to psycholog może wprawdzie wypowiedzieć się na temat odpowiedności lub nieodpowiedności pewnych metod z psychologicznego punktu widzenia, brak mu jednak będzie zazwyczaj wiedzy i doświadczenia pedagogicznego w tym stopniu, ażeby mógł bezapelacyjnie rozstrzygać o doborze metody. Może on natomiast współpracować z nauczycielem przy obmyślaniu metod. Gdzie jednak istniejące zarządzenia ściśle wyznaczają metody pracy, nie zostawiając nauczycielowi żadnej swobody, tam współpraca psychologa na tym punkcie traci podstawę.

W programach pracy psychologa szkolnego bywa niekiedy wymieniany również jego udział w naukowych badaniach dotyczących młodzieży szkolnej i pracy szkolnej. Praca naukowa nie może właściwie wchodzić w program jako stały punkt, gdyż psycholog szkolny nie musi być naukowcem. Niemniej jednak jest rzeczą niewątpliwą, iż psycholog szkolny może być użyty przynajmniej do zbierania materiałów, dotyczących, psychologii młodzieży w wieku

szkolnym, jako też psychologii pracy szkolnej. Szkoły odpowiednio prowadzone powinny być jednym z najważniejszych źródeł poznania psychiki dziecka w wieku szkolnym. Ale nauczyciel tak bardzo z reguły zajęty jest uczeniem i wychowaniem, iż na opracowywanie dostarczonego przez prasę szkolną materiału nie wiele pozostaje mu czasu. Tę lukę mógłby częściowo przynajmniej wypełnić psycholog.

XVIII.

ZAGADNIENIE POZNANIA I OCENY UCZ- NIA - WYCHOWANKA PRZEZ NAUCZYCIELA WYCHOWAWCĘ

1. Poznawanie ucznia-wychowanka przez nauczyciela- wychowawcę.

Porównując w poprzednim rozdziale stosunek psychologa i nauczyciela do uczniów na terenie szkoły, zaznaczaliśmy, iż, przynajmniej w obecnych systemach szkolnych, nauczyciel zajmuje wobec swoich wychowanków stanowisko bardziej normatywne aniżeli psycholog. Nauczyciel-wychowawca szacuje osobowość ucznia, ocenia rezultaty jego pracy w zakresie zdobywania umiejętności i wyrabiania charakteru, krytykuje i zachęca, wysuwając ciągle pewne żądania, wzory i ideały. Rzecz jasna, iż warunkiem skuteczności tej strony działalności nauczyciela jest dokładne poznanie uczniów, mających być przedmiotem owej działalności. Współpraca z psychologiem, o której mówiliśmy poprzednio, może mu to zadanie ułatwić. W szerokich jednak granicach tę wiedzę o uczniach musi zdobywać nauczyciel własnym trudem.

Oczywiście pożądane jest poznanie osobowości ucznia jak najbardziej gruntowne. Nauczyciel może jednak natrafić na pewne kłopoty już przy próbie pierwszego, całkiem zewnętrznego zarejestrowania i przyswojenia sobie pewnych danych o uczniu, potrzebnych do poznania głębszego. Jest rzeczą cha-

rakterystyczną, że praktyka szkolna nie przewiduje tu określonej techniki postępowania, pozostawiając tę sprawę pomysłowości nauczyciela.

Za przykład może posłużyć drobna sprawa dowiedzenia się i zapamiętania nazwisk wszystkich uczniów danej klasy. Jest rzeczą charakterystyczną, że właściwie nie jest przewidziany sposób „zawarcia znajomości“ pomiędzy nauczycielem a uczniami. Nauczyciel wchodząc po raz pierwszy do klasy często nie przedstawia się uczniom, zwłaszcza młodszym, oni też nie przedstawiają się jemu. Chcąc dowiedzieć się, jak się poszczególni uczniowie nazywają, nauczyciel postępuje np. w ten sposób, iż ze spisu odczytuje poszczególne nazwiska, przy czym odpowiedni uczniowie powstają z miejsc i „prezentują się“. Oczywiście takie jednorazowe przeczytanie z reguły nie wystarcza. Każde jednak czytanie dalsze jest nieco kłopotliwe dla nauczyciela, który nie chciałby robić wrażenia człowieka nie mającego dobrej pamięci oraz dla uczniów, dla których takie podnoszenie się i wystawianie siebie na „ogłądanie“ jest czymś trochę żenującym a trochę komiecznym. Często wobec tego nauczyciel korzysta dopiero z jakichś innych sposobności (np. egzaminowania), przy czym niejednokrotnie kończy się na tym, iż mając klasę liczniejszą nigdy nie wie dokładnie, jak się nazywają wszyscy jego uczniowie. Z drugiej strony jednak uczeń „wymaga“ poniekąd, ażeby nauczyciel nie mylił się co do jego nazwiska, będąc skłonny uważać braki pod tym względem ze strony nauczyciela za dowód lichej orientacji, względnie lekceważenia.

Przychodzimy teraz do sprawy głębszego poznania uczniów przez nauczyciela. Jeżeli ograniczymy się w tej chwili do poznania obejmującego sferę intelektualną, to wysuwają się tu dwa bieguny, które powinno uwzględniać to poznanie. Nauczyciel ma śle-

dzić i oceniać należyce postępy ucznia w nauce, powinien jednak zdawać sobie równocześnie sprawę ze stopnia jego uzdolnień, umożliwiających mu nabywanie wiedzy z mniejszym lub większym trudem. Poznanie tych zdolności stanowi podstawę należytego kierowania nauką, a pozwala ponadto ustosunkować się racjonalnie do uzyskanych przez ucznia rezultatów, wskazując nauczycielowi czy ma przed sobą w danym wypadku maksimum osiągalne przez daną jednostkę, czy też pewne minimum, które mogłoby być łatwo przekroczone przy odpowiednim wysiłku.

Otóż sytuacja nauczyciela jest nieco trudna, jeżeli chodzi o biegun drugi, a więc o zorientowanie się co do „czystych“ uzdolnień ucznia. Kwestię tę poddawano wielokrotnym badaniom¹⁾. Polegały one między innymi na tym, iż zwracano się do nauczycieli z prośbą, ażeby uszeregowali swoich uczniów w rangi według stopnia ich inteligencji przy możliwie jak najdalej idącym abstrahowaniu od ich postępów szkolnych. Równocześnie poddawano inteligencję tych uczniów badaniu testami inteligencji, przy czym badającymi byli fachowi psychologowie. Zebrano też dane o postępach szkolnych tych uczniów. Okazało się, iż zachodzi bardzo wysoka korelacja pomiędzy oceną inteligencji uczniów przez nauczycieli a postępami szkolnymi, wyższa aniżeli wtedy, kiedy się postępy skoreluje z oceną inteligencji dokonaną metodą te-

¹⁾ Zdaje z tych badań sprawę W. Stern w cytowanej książce: *Inteligencja dzieci i młodzieży*, str. 219 i nast. W literaturze polskiej: Ormian Henryk, *Wyniki badań testowych a szacowanie inteligencji przez nauczycieli*. Poznań 1935.

słową. Tak zatem nauczyciel skłonny jest przeceniać inteligencję tam, gdzie są postępy dobre, a niedoceniać jej tam, gdzie postępy są gorsze. Inaczej mówiąc trudno mu jest oddzielić zdolność czystą od nabytej wiedzy¹⁾.

Otóż, gdy idzie o przewycięzenie tej trudności, właśnie współpraca z psychologiem może być nauczycielowi bardzo pomocna i to w dwojakim sensie. Po pierwsze nauczyciel mieć może zawsze do swej dyspozycji pomiary „czystych“ uzdolnień dostarczone mu przez psychologa na podstawie przeprowadzonych przez niego badań testowych. Na tej drodze zatem może nauczyciel uzupełnić i skorygować swoją wiedzę o zdolnościach ucznia. Z drugiej strony trwalsza współpraca z psychologiem doskonali nauczyciela w odróżnianiu wiedzy od uzdolnień, wyrabiając jego krytycyzm. Jest mianowicie rzeczą niewątpliwą, iż przy odpowiednim przygotowaniu oraz świadomie skierowanym w tym celu wysiłku nauczyciel może zwiększyć swą zdolność szacowania inteligencji niezależnie od postępów szkolnych, bez stosowania specjalnych testów. W. Stern konstatuje, iż między poszczególnymi nauczycielami zachodzą pod tym względem duże różnice. Są nawet tacy, którzy przy ocenie uczniów popadają niejako w błąd odwrotny

¹⁾ Okazało się przy tym, iż trafniej oceniają inteligencję swoich uczniów nauczyciele szkół powszechnych, którzy uczą ich w zakresie wszystkich lub przynajmniej większości, przedmiotów szkolnych aniżeli tacy nauczyciele, którzy, jak to się dzieje zazwyczaj w szkołach średnich, są nauczycielami jednego tylko przedmiotu. W związku z tym pozostaje fakt, iż nauczyciele różnych przedmiotów oceniają inteligencję tego samego ucznia często bardzo różnie.

tn. zamiast oceniać postępy uczniów, oceniają raczej ich uzdolnienia.

Co się tyczy ewentualności, ażeby nauczyciel sam przeprowadzał badania psychologiczne celem diagnozy uzdolnień, to sprawę tę omówiliśmy już w poprzednim rozdziale, wysuwając zachodzące tu trudności. Trzeba jednak zaznaczyć, iż niektórzy badacze (np. Claparède) uważają przeprowadzanie badań psychologicznych przez nauczyciela nie tylko za dopuszczalne, lecz nawet za pożądane. Warunkiem istotnej wartości takich badań wydaje się jednak specjalne wykształcenie nauczyciela pod tym względem a ewentualnie poddanie się pod fachowe kierownictwo.

Gdy idzie o poznanie pełnej osobowości ucznia, sytuacja nauczyciela jest jeszcze trudniejsza. Nauczyciel, mało szkolony w sztuce głębszego wnikania w psychikę młodzieży, szczupły też miewa teren rozbienia obserwacji. Skutkiem tego jest fakt, że wiele nauczycieli zna swoich uczniów raczej tylko ze strony ich wiedzy, a nie ze strony głębszych właściwości ich charakteru.

Do sprawy tej powrócimy krótko na dalszym miejscu, a obecnie przejdziemy do zagadnienia oceny postępów ucznia przez nauczyciela.

2. Ocena postępów ucznia.

Jeżeli trafna ocena uzdolnień ucznia może być nauczycielowi w jego pracy bardzo pomocną, to przecież oczekuje się od niego przede wszystkim „sprawiedliwej” oceny jego postępów. Niezbędne to jest, skoro

nauczyciel stawia uczniom „stopnie“, „cenzury“ oraz decyduje o ich promowaniu.

Sprawa oceny postępów szkolnych przez nauczyciela ma swoją długą historię i obszerną literaturę o charakterze pedagogicznym i psychologicznym. Nasuwają się tu różne punkty widzenia. Idzie więc najprzód o to, do czego ocena nauczyciela ma się istotnie odnosić, a więc jakie strony wyczynów szkolnych ucznia i w jakim stopniu powinny być przy tym brane pod uwagę. Punkt drugi to kwestia źródeł oceny. Idzie o to, jak powinien postępować nauczyciel, ażeby wiedzę czy też umiejętność ucznia wysondować w sposób jak najbardziej gruntowny. Punkt trzeci, to sprawa formułowania i wyrażania samej oceny. Idzie więc tu o to, czy ocena powinna być wyrażana swobodnie, czy według pewnej przyjętej skali, oraz ilustopniowa ma być taka skala.

Poruszymy teraz kolejno te trzy punkty, o ile wymagają one oświeżenia psychologicznego.

W odniesieniu do punktu pierwszego ograniczymy się do stwierdzenia, iż nie wszyscy nauczyciele godzą się co do tego, jakie strony wyczynów ucznia powinny znaleźć uwzględnienie w postawionej nocie¹⁾. Tu leży jeden z powodów różnic w ocenach stawianych przez różnych nauczycieli. Niektórzy usiłują uwzględnić sam tylko czysty osiągnięcie ucznia w zakresie danego przedmiotu. Inni uwzględniają w większym lub mniejszym stopniu jeszcze momenty takie, jak uzdolnienie ucznia, widoczny wysiłek, względnie tzw. jego

¹⁾ Porównaj w tym względzie: F. S. Breed, o. c. str. 344 i nast. — Hartog Ph. i Rhodes E. C., *The Marks of Examiners*, New York 1936.

pilność, jego ewentualne poprawianie się, czy też pogarszanie w nauce danego przedmiotu, zachowanie się podczas odpowiedzi itp. Jest rzeczą zrozumiałą, iż porównywalność ocen nauczycielskich wymagałaby, ażeby kryteria oceny były jakoś ustalone. A więc proponuje się np., ażeby nauczyciele opierali stopnie na samym tylko osiągu ucznia, by jednak mieli możliwość a ewentualnie także obowiązek wypowiadania się równocześnie co do innych momentów, związanych z postępami. Zachodzi jednak ta trudność, iż nauczycielowi nawet wtedy, gdy pragnie przy ocenie ograniczyć się do opierania się na samym tylko osiągu, nie łatwo będzie abstrahować od poszczególnych wymienionych poprzednio momentów. Zwłaszcza żywe tempo odpowiedzi, stosowanie się do różnych drobnych wymagań nauczyciela, uprzejmość tonu przy odpowiadaniu łatwo skłaniają do cenienia jej wyżej, aniżeli to odpowiada jej istotnej treści. Zresztą pod tym względem istnieją niewątpliwie różnice pomiędzy poszczególnymi nauczycielami.

Punkt drugi to sprawa źródeł oceny. Źródłem tym bywa tzw. odpytywanie (egzaminowanie), czy to w formie ustnej, czy też pod postacią pisanych „wypracowań“ i „klasówek“; mogą też nim być wprowadzone na teren szkoły od niedawna testy pedagogiczne.

Zaczniemy od pierwszego źródła, to jest „odpytywania“. Przeprowadzono bardzo wiele badań, świadczących o tym, jak bardzo chwiejne bywają oceny nauczycieli nie oparte o pewne obiektywne kryteria, a polegające raczej na „wrażeniu“, które się przy odpytywaniu odnosi. Badania te prowadzono w dwu

kierunkach. Albo przedkładano tę samą odpowiedź pisemną ucznia, będącą rozwiązaniem jakiegoś zadania szkolnego, różnym nauczycielom, żądając od nich, aby ocenili odpowiedź tę, niezależnie od siebie. Albo też dawano pewne odpowiedzi do oceny temu samemu nauczycielowi w różnych odstępach czasu, w takich mianowicie, które pozwalały przypuszczać, iż zapomniał on już, jaki stopień postawił poprzednio. Badania takie prowadzili Starch, Elliott¹⁾, Ashbaugh i inni. Zdaje sprawę z nich Breed we wspomnianej już książce oraz B. R. Buckingham²⁾. Okazało się, że tę samą odpowiedź ocenił w skali stu-stopniowej jeden nauczyciel stopniem 28, podczas gdy inny przyznał jej stopień 92. Oceny innych nauczycieli wahały się między tymi granicami. Tak zatem ta sama odpowiedź zakwalifikowana została przez jednego nauczyciela jako słaba a przez drugiego jako bardzo dobra. Co się tyczy ocen tej samej odpowiedzi przez tego samego nauczyciela w różnych czasach, to i tu wahania okazują się bardzo duże. Skonstatowano zmiany stopnia z 54 na 76, z 55 na 30 itd.³⁾.

¹⁾ D. Starch i E. C. Elliott, *Reliability of Grading Work in Mathematics*. School Review, Vol. XXI; ci sami, *Reliability of the Grading of High-School Work in English* ibidem, vol. XX.

²⁾ B. R. Buckingham, *Research for Teachers*. New York 1926, str. 134 i nast. (istnieje polski przekład tej książki).

³⁾ W Polsce badania nad oceną prac piśmiennych przez nauczycieli prowadził Michał Kryński (*Ocenianie piśmiennych prac szkolnych*. Warszawa 1936). Dawał on to samo wypracowanie matematyczne do oceny różnym nauczycielom, przy czym otrzymał duże rozszanie ocen. 65% nauczycieli sklasyfikowało pracę ucznia w tym wypadku jako promującą a 35% dało jej oceny nie promujące.

Z tego subiektywnego uwarunkowania ocen szkolnych zdają sobie bardzo dobrze sprawę uczniowie, którzy dzielą nauczycieli na „łagodnych“ i „ostrych“ i często podnoszą skargi, że postawione im stopnie są niesprawiedliwe. Im uczniowie są młodszy, tym bardziej skłonni są wierzyć nawet, iż ocena szkolna jest w całości wynikiem dobrej woli nauczyciela i że może on szafować stopniami szkolnymi bez żadnego skrępowania.

Świadczą o tym między innymi wywiady, prowadzone z uczniami szkół powszechnych przez jednego ze słuchaczy Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie pod kierunkiem autora. Jeden z uczniów szkoły powszechnej w odpowiedzi na pytanie, jak powinien nauczyciel wyrównać krzywdę zrobioną uczniowi przez to, iż posądził go niesłusznie o poplamienie ławki szkolnej, doradzał nauczycielowi, ażeby wynagrodził skrzywdzonego ucznia postawieniem mu bardzo dobrego stopnia z przedmiotu, którego uczy.

Testy pedagogiczne, będące drugą stosowaną obecnie we wielu szkołach formą kontrolowania osiągu uczniów, wolne są niewątpliwie od szeregu wad charakteryzujących „odpytywanie“ a omówionych przez nas poprzednio. Skoro całą klasę poddajemy badaniu tym samym testem, to po pierwsze otrzymujemy rezultaty porównywalne. Możemy na podstawie takiego testu dokładnie porównać osiągi jakiegoś ucznia z osiągiem jego kolegów, co nie jest możliwe przy egzaminie ustnym, prowadzonym w klasie, gdzie nie można wszystkim uczniom zadawać tego samego pytania względnie tych samych pytań. Test pedagogiczny jest dalej w pewnych granicach dokładniejszy

od zwykłego egzaminu ustnego. Obejmuje on bowiem zwykle kilkanaście do kilkudziesięciu pytań, co nie jest możliwe przy ustnym egzaminowaniu w klasie. Test pozwala dalej na obiektywną ocenę rezultatu (ocena dokonuje się według pewnego klucza), usuwa zatem subiektywne momenty oceniania i zabezpiecza w ten sposób jej sprawiedliwość. Test stosowany do wszystkich w jednakowej formie chroni dalej uczniów przed tym, iż jeden oceniony zostanie na podstawie pytań łatwiejszych a drugi dostanie pytanie trudniejsze.

To są te zalety testów pedagogicznych, które czynią pożądanym wprowadzenie ich na teren szkoły tam zwłaszcza, gdzie ilość uczniów jest bardzo duża. Ale stosowanie testów nie wyklucza oczywiście możliwości orientowania się co do postępów ucznia na podstawie jego codziennego kontaktu z nauczycielem w toku pracy szkolnej. Oba sposoby uzupełniają się nawzajem.

Pozostaje jeszcze do omówienia sprawa formułowania oceny. Niektórzy pedagodzy i psychologowie (Decroly) występują przeciwko stawianiu ocen we formie stopni. Poza trudnością stawiania stopni „sprawiedliwych“ wysuwa się tu jeszcze potrzebę odwrócenia uwagi ucznia od rzeczy nieistotnych i usunięcia szkodliwej rywalizacji; kiedy nie będą stawiane cenzury, odpadnie możliwość robienia wysiłków jedynie w celu uzyskania jak najlepszego stopnia, a nacisk przesunie się na momenty rzeczowe. Niemniej jednak stawianie stopni stosowane jest jeszcze dość powszechnie. Można zresztą, odbierając systemowi noś zasadnicze znaczenie przy ocenie pracy

uczniów, stosować je raczej przygodnie w pewnych okolicznościach, by dać możliwość uczniowi zorientowania się w jego własnym postępie, względnie rozwinąć w nim zdolność sprawiedliwej samooceny.

Skoro uzna się za wskazane stawianie danym wyuczynom czy też jednostkom pewnych not, to nasunie się pytanie ilości stopni, które się wtedy wyróżni. Stosowane pod tym względem zasady bywają bardzo różnorodne. W Ameryce bywa stosowana często jeszcze skala stustopniowa. Otóż gdy idzie o możliwość stosowania skali tak bogatej, to zachodzą dwa wypadki. Jeżeli egzamin został dokonany przy pomocy standaryzowanego testu i jeżeli standaryzację przeprowadzono w formie centylowania (porównaj str. 151), to ocenianie w skali stustopniowej jest w zasadzie łatwe. Po prostu centyl przyznany danemu rozwiązaniu testu jest od razu notą stustopniowej skali.

Inaczej natomiast przedstawia się rzecz, gdy stawiany stopień opiera się na swobodnej ocenie nauczyciela, tak jak się to dzieje przy zwykłym odpytywaniu. Skala stustopniowa ludzi wtedy tylko pozorami ścisłości, której nauczyciel żadną miarą nie może osiągnąć. Stopień stawiany w tych warunkach jest w szerokich granicach przypadkowy i dowolny.

Toteż częściej stosowane są skale kilkustopniowe. Mogą być one parzyste lub nieparzyste. Niektórzy psychologowie wyrażają opinię, iż psychologicznie bardziej naturalnymi są skale nieparzyste¹⁾. Jest mianowicie wygodnie mieć do dyspozycji notę, którą

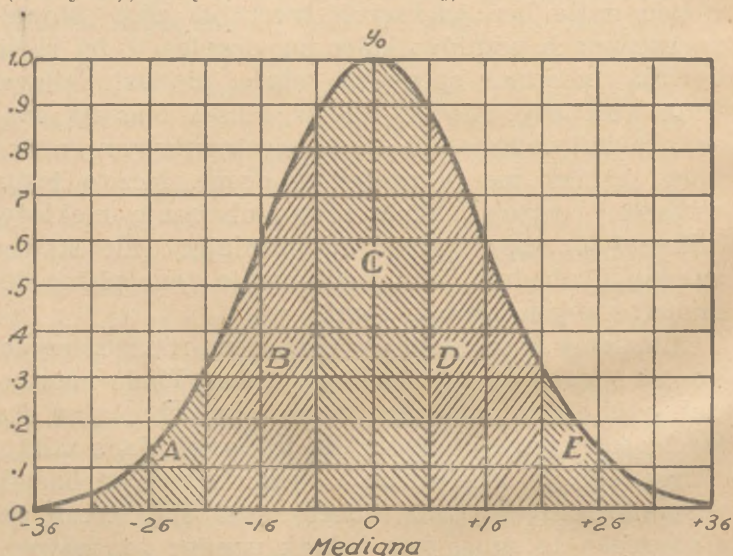
¹⁾ Porównaj w tym względzie: Biegeleisen, Metody statystyczne w psychologii, str. 139.

przyporządkowuje się postępom średnim, przeciętnym, przy czym postępy lepsze i gorsze od przeciętnych otrzymywać będą stopnie układające się symetrycznie w stosunku do średniego rezultatu. W tym wypadku skala będzie oczywiście nieparzystą.

Istnieje przekonanie, iż przeciętny nauczyciel wyróżnić może bez większych trudności pięć stopni w wyczynach uczniów, które ma oceniać. Z tej racji bywają polecane specjalnie skale pięciostopniowe. Pracownie psychotechniczne w Polsce operują często skalami siedmio lub dziewięciostopniowymi, opartymi jednak nie o swobodną ocenę, lecz o testy względnie wzory. Skale pisma obejmują niekiedy kilkanaście stopni, ale i tu oceniający nie stawia stopnia swobodnie, lecz przyrównuje dane pismo do numerowanych próbek skali.

Ustalenie ilości stopni w skali ocen nie rozstrzyga jeszcze sprawy zasięgu każdego z nich. Wielu nauczycieli pojmuje stopnie jako pewną miarę absolutną, dla której jest rzeczą obojętną, ile jednostek daną miarę osiąga, lub ją przekracza. Wobec wyników badań psychologicznych oraz wobec zasad statystycznych stanowisko to musi być jednak uznane za naiwne. Z szeregu badań wynika mianowicie, iż różne dyspozycje psychiczne, tak samo jak cechy fizyczne, podlegają prawu tzw. normalnego rozsiewu, którego wyrazem jest podana poniżej krzywa Gaussa. (Ryc. 18). Mianowicie, jak na to wskazuje kształt krzywej, najliczniej są reprezentowane te wielkości (cechy lub dyspozycji), które są zbliżone do wartości średniej. Odchylenia większe są rzadsze. To prawo rozsiania odnosi się nie tylko do zdolności, lecz także

do wyczynów, które są tych zdolności rezultatem, a więc np. do postępów szkolnych. Wynika stąd zatem, iż przy odpowiednio dużej populacji, więcej będzie postępów średnich (dostatecznych), aniżeli powyżej przeciętnych (dobrych) i poniżej przeciętnych (słabych), a tych z kolei więcej, aniżeli bardzo do-



Ryc. 18. Krzywa Gaussa. Y_0 oznacza medianę, σ normalne odchylenie.

brych i niedostatecznych. Ponieważ noty są dostosowane do postępów, więc też i one powinny wykazywać takie „normalne” rozszanie.

Dokładniejsze liczby otrzymamy, kiedy podstawę krzywej Gaussa, reprezentującą rozpiętość postępów, podzielimy na równe części i wyliczymy powierzchnię części krzywej, których one są podstawą

(zob. rycinę). Ze względu na kształt krzywej te części powierzchni, reprezentującej ilość ocenionych przypadków, nie będą równe. Oznaczając poszczególne stopnie kolejnymi literami alfabetu A, B, C, D, E, otrzymamy tu jako procenty osiągow przypadające na poszczególne stopnie:

A	B	C	D	E
7%	24%	38%	24%	7% ¹⁾

Czyli: wśród stu wyczynów 38 otrzyma stopień średni, po 24 otrzymają stopnie „powyżej średni“ i „poniżej średni“ a po 7 będzie stopni bardzo dobrych i niedostatecznych.

Łatwiejszy do zapamiętania, chociaż mniej dokładny, jest podział stopni proponowany przez Ruppą, w którym poszczególnym stopniom odpowiadają następujące procenty: 10, 20, 40, 20, 10. Są to zatem liczby zbliżone do poprzednich, tylko bardziej „zaokrąglone“.

Na podstawie takiej zasady nauczyciel może regulować stopnie przez siebie stawiane, orientując się, czy nie stawia pewnej ich kategorii zbyt często a innych zbyt rzadko. Zasada ta pozwala również przelozonym nauczyciela kontrolować w pewnych granicach jego zdolność do oceniania postępów. Rzecz jednak jasna, iż mogą tu wchodzić w grę tylko pewne przybliżenia i że warunkiem dopuszczalności ich stosowania jest normalny rozsiew uzdolnień uczniów.

¹⁾ Zobacz: Harold O. Rugg, *Statistical Methods applied to Education*. Boston 1917, str. 18 i 219. Omawia to zagadnienie także Biegeleisen w swym cytowanym już podręczniku metod statystycznych.

W klasach szczupłych, specjalnie selekcyjonowanych, czy to dodatnio, czy to ujemnie, zasada ta nie może znaleźć zastosowania¹⁾.

Oczywiście ta sama zasada statystyczna, która reguluje rozsiew not przy ocenie postępów, reguluje również podział uczniów „normalnego” zespołu na grupy bardzo dobrych, dobrych itd.

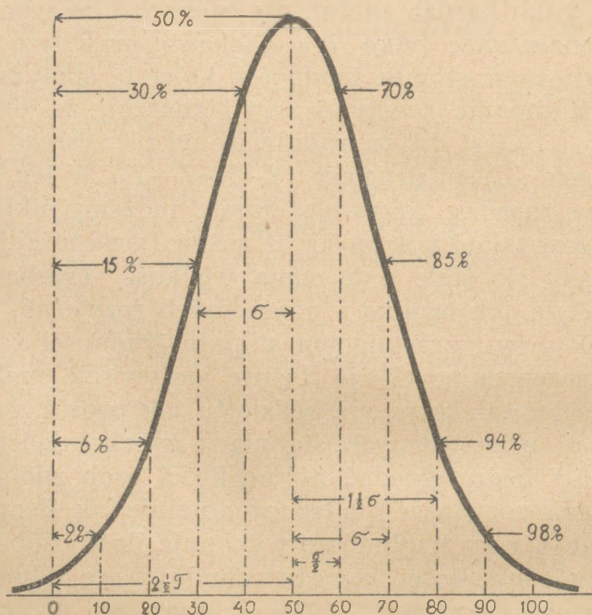
Może wreszcie powyższa zasada być stosowana do oceny trudności zadań. Wynika to po prostu stąd, iż trudność zadań i wysokość uzdolnienia pozostają ze sobą w ścisłym związku. Im wyższego uzdolnienia trzeba było na rozwiązanie pewnego zadania, tym oczywiście musiało ono być trudniejsze. Przyjmijmy wobec tego, iż pewien większy zespół uczniów dostaje do rozwiązania szereg zadań i że nie wszystkie zostają rozwiązane przez każdego ucznia, co właśnie jest objawem różnego stopnia ich trudności. W myśl powyżej wyluszczonej zasady, stopnie trudności poszczególnych zadań będą odpowiadały liczbom trafnych rozwiązań tych zadań, przy czym liczby te układać się będą według omówionych przez nas już poprzednio zasad prawdopodobieństwa, znajdujących swój wyraz w krzywej Gaussa. Jeżeli więc jakieś zadanie (X) rozwiąże 38%+24%+7% danej populacji, to zadanie to możemy uważać za średnio trudne, rozwiązali je bowiem uczniowie o uzdolnieniu średnim (38%), a wobec tego oczywiście także i ci, którzy mają uzdolnienie powyżej średnie (24%) i bardzo

¹⁾ Może ona mieć tu tylko znaczenie względne dla danego zespołu, byłaby jednak niesprawiedliwą przy porównaniu jednostek tego zespołu z jednostkami grup „normalnych”.

dobrze (7%). Trudniejszym oczywiście będzie to zadanie (Y), którego nie zrobią już uczniowie średni, a tylko powyżej średni i bardzo dobrzy, dla których ilość rozwiązań będzie więc już tylko $24+7\%$. Jeszcze trudniejsze będzie oczywiście to zadanie (Z), które zrobią tylko bardzo zdolni, dla których ilość rozwiązań będzie więc tylko 7%. Ciekawą przy tym jest okoliczność, iż stopnie trudności, które tu spotykamy, będą stopniami równymi; czyli inaczej, że drugie zadanie (Y) jest o tyle trudniejsze od pierwszego (X), ile trzecie (Z) od drugiego ($Y-X=Z-Y$). W ten sposób, na zasadzie krzywej Gaussa, możemy układać zadania w takiej kolejności, iż różnice trudności będą podnosiły się stale o tę samą wielkość. Trzeba zauważyć, że, jak wynika z poprzednich rozważań, jakkolwiek przy wzrastającym stopniu trudności zadań ilość rozwiązujących je będzie oczywiście malała, to przecież zależność nie będzie tu tak prosta, że na przykład przy równych stopniach zwiększającej się trudności będą odpadać równe ilości osób zdolnych to zadanie rozwiązać lub też ewentualnie tak, iż np. zadanie dwa razy trudniejsze wykonuje ilość osób dwa razy mniejsza; ilości, które tu wchodzi w grę, odpowiadać powinny krzywej Gaussa i mogą być wyliczone według wskazówek podanych powyżej¹⁾. Dla przykładu podamy jeszcze następujące liczby: jeżeli dane zadania potrafi rozwiązać kolejno 98%, 94%, 85%, 70%, 50%, 30%, 15%, 6% i 2% normalnej populacji, to

¹⁾ Bardziej szczegółowe wyjaśnienie tej metody postępowania znaleźć można w każdym podręczniku metod statystycznych (np. w cytowanych już książkach Rugga i Biegeleisena)

o tych zadaniach możemy powiedzieć, iż stopień ich trudności podnosi się kolejno stałe o tę samą wielkość. Ten stan rzeczy ilustruje następujący wykres (Ryc. 19):



Ryc. 19. Skala trudności według Ruga.

3. Psychologia egzaminów.

Sprawą egzaminowania zajmowaliśmy się już poprzednio. Teraz idzie nam jednak o egzaminy takie, jak np. egzamin maturalny, które mają odpowiedzieć specjalnym zadaniom i które w związku z tym mają

pewną specjalną formę. W ramach psychologii pedagogicznej zaczyna się traktować sprawę tego rodzaju egzaminów jako zagadnienie osobne, wymagające odrębnej metodyki badań. Badania te idą w kilku kierunkach. Główny nacisk kładzie się na sprawę „tremy“ egzaminowej mniej zwracając uwagi na długotrwały nieraz rozstrój przedegzaminowy. Wzruszenie egzaminowe śledzi się i od strony fizjologicznej i od strony psychologicznej. A więc np. z jednej strony bada się objawy fizjologiczne np. tętno egzaminowanych oraz skład ich moczu (zawartość cukru); a z drugiej strony śledzi się przy pomocy odpowiednich testów np. ich zdolność koncentracji uwagi lub też zdolność zapamiętywania. Każde się egzaminowanym wykonywać jakąś pracę i porównuje jej wydajność oraz błędy w czasie egzaminu z wydajnością przed lub po egzaminie. Inni jeszcze zwracają się do egzaminowanych z prośbą, ażeby po odbyciu egzaminu zdali sprawę z przeżyć z nim związanych¹⁾.

Uzyskane dotychczas wyniki nie dają jasnego obrazu. Szuman w swoich badaniach znalazł w szeregu wypadków wybitne przyspieszenie pulsu podczas egzaminu oraz cukromocz. Natomiast stosowane

¹⁾ Porównaj: Lobsien, Examen und Leistung. Zeitschrift Exp. Ped. 1905; Plecher, Zur Psychologie der Schulprüfungen. Z. für Psych. Path. u. Hyg. 1907; Jaxa Bykowski, Zasady pedagogiki doświadczalnej, Lwów 1920; Stefan Szuman, Badania nad wzruszeniem egzaminowym. Polskie Archiwum Psychologii, t. V, 1932; Albert Dryjski. Praca umysłowa, egzaminy. Warszawa 1936.

przez niego testy uwagi nie dały zdecydowanego rezultatu. Lobsien, posługujący się metodą dodawania liczb dwucyfrowych oraz Plecher, posługujący się metodą dyktand skonstatowali obniżenie rezultatów pracy w nastroju egzaminowym. Do podobnych rezultatów dochodzi Bykowski. Rezultaty Dryjskiego, który stosował między innymi metodę zeznań na temat egzaminu, przemawiają w interpretacji autora raczej przeciwko temu, jakoby egzamin powodował z reguły jakieś godniejsze uwagi zaburzenia psychiczne u osób normalnych. Na ogół można powiedzieć, że przynajmniej w dużym procencie wypadków przejścia egzaminowe mają charakter pewnego szoku zwłaszcza w sferze emocjonalnej. Ale to zaburzenie emocjonalne nie zawsze obniża zdolność orientacji psychicznej jakkolwiek czyni to niewątpliwie wcale często. Byłoby rzeczą ważną dokładniejsze zorientowanie się co do częstości zjawisk tu omawianych, co będzie wymagało dalszych badań.

Psychologia egzaminu powinna by rozpatrywać egzamin nie tylko od strony higieny psychicznej. Należałoby zbadać, jaki jest ostateczny trwały rezultat wysiłku egzaminowego, tak jak on dokonuje się w typowych przypadkach. Jest powszechnym mniemanie, iż osoby uczące się pośpiesznie do egzaminów zapominają później bardzo rychło to wszystko, czego się uczyły i to w tempie tym szybszym, im większa była ilość opanowanego chwilowo materiału. Naukowe zbadanie tej kwestii stworzyłoby dalsze podstawy do oceny wartości egzaminów w ich zwykłej formie.

4. Ocena pełnej osobowości ucznia. Arkusz obserwacyjny.

To, co mówiliśmy dotychczas, tyczyło się uzdolnień i postępów uczniów w zakresie przedmiotów szkolnych. Nie uwzględniało ono sfery uczuć i woli. Szkoły stawiają pod tym względem nauczycielowi wymagania dość szerokie i nieco ogólnikowe. Wymaga się od niego oczywiście, żeby on i te sfery psychiki uwzględniał w swoim oddziaływaniu na ucznia; nie przewiduje się tu natomiast szerzej rozbudowanej skali ocen¹⁾. Dla oceny takiej znajduje się niekiedy jedna albo dwie rubryki w ramach świadectw szkolnych, które uwzględniają pewne tylko cechy osobowości ucznia. Poza tym stosowane są w wielu szkołach różne tzw. karty indywidualne oraz arkusze obserwacyjne, które, jakkolwiek nie mają „oficjalnego” charakteru, dają nauczycielowi sposobność do notowania obserwacji i formowania opinii w tym właśnie zakresie. Chcielibyśmy wobec tego wypowiedzieć teraz z kolei na ich temat szereg uwag²⁾.

Owe karty indywidualne, względnie arkusze obserwacyjne (pojęcia te mogą być wprawdzie odróżnione, w praktyce jednak sprowadzają się często do

¹⁾ Pewne zmiany pod tym względem wprowadza system narodowo-socjalistycznego wychowania w Niemczech.

²⁾ Nierzadko bywają stosowane na terenie różnych szkół wszelkiego rodzaju kwestionariusze np. kwestionariusze zainteresowań. Zazwyczaj jednak bywają one wykorzystywane nie tyle przez nauczycieli, celem dokładniejszego poznania poszczególnych uczniów, ile raczej przez psychologów głównie dla celów naukowych.

tego samego) istnieją obecnie w wielu formach. Omówimy krótko najważniejsze zachodzące tu odmiany.

Wyróżnia się przede wszystkim arkusze o charakterze analitycznym i syntetycznym. W formie analitycznej wymienia się krótko poszczególne dyspozycje, a wypełniający arkusz ma określić bliżej ich stan. A więc np. rubryki arkusza wymieniają: inteligencja, uwaga, fantazja, pamięć itp. Natomiast przy formie syntetycznej wymienia się nie same dyspozycje, lecz pewne przebiegi, czynności, formy zachowania się, w których owe dyspozycje się aktualizują. Arkusz zawiera np. pytanie, czy uczeń zwraca się podczas nauki szkolnej spontanicznie do nauczyciela z pewnymi kwestiami, czy też tylko biernie przyjmuje to, co podaje nauczyciel; czy zadany materiał recytuje dosłownie według tekstu podręcznika, czy też raczej formułuje go na własny sposób itp. Od razu trzeba skonstatować, iż istnieje obecnie tendencja, ażeby arkuszom obserwacyjnym, przeznaczonym dla użytku nauczycieli, nadawać formę nie analityczną, lecz syntetyczną. Formę taką posiada znany arkusz obserwacyjny hamburski, ułożony przez Martę Muchow¹⁾, oraz wzorowany na nim w pewnym stopniu arkusz obserwacyjny Koła Psychologów im. Józefy Joteyko²⁾. Wychodzi się tu z założenia, iż nauczycielowi może sprawiać dużą trudność analiza

¹⁾ Martha Muchow, *Anleitung zur psychologischen Beobachtung von Schulkindern*. Leipzig 1926.

²⁾ Arkusz obserwacyjny opracowany przez Sekcję Psychologów Szkolnych przy Kole Psychologicznym im. Józefy Joteyko Nakładem „Naszej Księgarni“, Warszawa 1931.

poszczególnych form zachowania się ucznia tak, ażeby wydobyć ujawniającą się w nich dyspozycję; natomiast jest dla niego rzeczą łatwiejszą obserwowanie i notowanie samych form zachowania się. Analiza takich notatek, celem ujawnienia działających tu dyspozycji, jest sprawą dalszą, w której pomagać może np. psycholog szkolny. Celem jeszcze większego ułatwienia nauczycielowi pracy niektóre arkusze obserwacyjne posiadają dodatkowy komentarz, który informuje o tym, jak należy rozumieć poszczególne rubryki, względnie, w jaki sposób należy prowadzić obserwację, ażeby odpowiedzieć na pytania kwestionariusza w sposób właściwy¹⁾. Im bardziej forma kwestionariusza oddala się od syntetycznej, a zbliża do analitycznej, tym bardziej komentarz taki staje się nieodzowny z tego jeszcze względu, iż wymienione ewentualnie w rubrykach kwestionariusza pojęcia, takie jak uwaga, czy też fantazja, mają charakter bardzo ogólnikowy i zachodzi niebezpieczeństwo, że każdy z wypełniających arkusz może pod te terminy podkładać inny sens.

Inna ważna różnica dotyczy przewidywanego sposobu odpowiadania na pytania kwestionariusza. W niektórych pozostawia się to w szerokich granicach dowolności wypełniającego. On sam formułuje odpowiedź, tak jak uważa to za słuszne. Niektóre formy zacieśniają jednak tę dowolność z dwóch

¹⁾ Porównaj: S. M. Studencki, Jak obserwować dzieci. Warszawa 1931; Br. Biegeleisen, Wskazówki do prowadzenia karty indywidualnej w szkołach powszechnych. Kraków 1933; F. Pawłowski A. Warczak, Arkusz obserwacyjny. Wskazówki. Tuchola 1930.

powodów. Po pierwsze usiłują one w ten sposób pracę wypełniającego ułatwić, a po drugie chcą na tej drodze otrzymać odpowiedź, tyczącą się ściśle i wyłącznie tego, o co idzie w danej rubryce. W tym celu postępuje się np. tak, iż wymienia się w arkuszu, w odniesieniu do danego pytania, szereg możliwych odpowiedzi, a wypełniający podkreśla tę jedną, którą uważa za słuszną¹⁾. Najprostszy wypadek zachodzi wtedy, jeżeli stawia się wypełniającego przed alternatywą, żądając od niego zdecydowania się na jeden z jej członów. Przykład takiej formy będziemy mieli wtedy, kiedy w rubryce „charakter“, znajdzie wypełniający następujące zestawienia:

posłuszny — krnąbrny
odważny — tchórzliwy
prawdomówny — nieprawdomówny
itd.

Wypełniając taki kwestionariusz, odpowiadający nie musi zastanawiać się nad treścią pojęcia charakteru i nad cechami, które się nań składają, nie musi też silić się na słowne ujęcie poczynionych przez siebie obserwacji, wystarczy, gdy w podanym schemacie zdecyduje się przy każdej alternatywie na jedną z ewentualności.

Dyskusja na temat wartości tych różnic w konstruowaniu arkusza wysuwa różne argumenty pro i contra. Można podnosić zarzut, iż przy formach, w których czynność wypełniającego sprowadza się

¹⁾ Typowym przykładem tego rodzaju arkusza obserwacyjnego jest Karta Indywidualna ułożona przez M. Kryńskiego (Warszawa 1934).

do podkreśleń, udział jego jest zbyt bierny i mechaniczny. Może on czuć się skrepowany gotowymi sformułowaniami, nie odpowiadającymi jego ujęciu. Z drugiej strony jednak niewątpliwie argument ułatwienia i uściślenia pracy wypełniającego nie jest bez znaczenia. Wobec tego niektóre arkusze dążą do stworzenia kompromisu obu tendencji zostawiając wypełniającemu możliwość uzupełnienia odpowiedzi na pytania arkusza uwagami, wynikającymi z jego własnej inicjatywy i sformułowanymi w sposób swobodny.

Im więcej swobody będziemy zostawiać wypełniającemu arkusz, tym bardziej będzie on się zbliżał do tzw. wolnej charakterystyki, którą niektórzy stawiają wyżej od arkusza¹⁾. Słuszną jest uwaga, iż wolne charakterystyki wymagają pewnego talentu ze strony piszących je i że często bywają nieporównywalne między sobą oraz jednostronne i niekompletne. Z drugiej strony niewątpliwie chwytają one nieraz lepiej indywidualność ucznia. Poza tym dają one obraz powiązany w pewną syntetyczną całość, w porównaniu z którą dane, dostarczone przez arkusz obserwacyjny, mają charakter mechanicznego, wewnętrznie niepowiązanego agregatu. Dobrze jest więc, jeżeli w myśl żądania, wysuniętego przez prof. Szumana, całość obserwacji danego osobnika może być ujęta w odpowiedziach na pytania arkusza obserwacyjnego, a uzupełniona wolną charakterystyką.

Sprawą nie pozbawioną znaczenia w tym wy-

¹⁾ Porównaj H. Bracken, *Persöhnlichkeitserfassung auf Grund von Persöhnlichkeitsbeschreibungen*. Langensalza.

padku, gdy wypełniającym arkusz jest nauczyciel, mający dużo uczniów a mało czasu, jest ilość rubryk arkusza obserwacyjnego, czyli jego długość. Praktyka wykazuje, iż nauczyciele wobec warunków, w których obecnie uczą w szkołach, odrzucają nawet arkusze, zawierające wszelkie możliwe ułatwienia, o ile nie są one całkiem krótkie. Pod tym względem za przykład arkusza tak, jak go sobie wyobrażają nauczyciele, posłużyć może arkusz obserwacyjny podany w książce J. Lechickiej i M. Uklejskiej pt. „Szkoła w życiu codziennym“¹⁾. Arkusz ten składa się zaledwie z 9 pytań.

Jeżeli arkusz jest bardzo krótki, zachodzi obawa, iż obraz, który może dać jego wypełnienie, będzie niekompletny. I tu wysuwa się nowe zagadnienie, które rozwiązać powinien nie ten, który kwestionariusz wypełnia, lecz ten, który go układa. A mianowicie: na jakich zasadach powinien opierać się układ arkusza obserwacyjnego?

Rzecz jasna, iż decyduje o tym w pierwszej linii cel, do którego arkusz jest przeznaczony. Mogą być arkusze, które stawiają sobie jako cel kierowanie obserwacji w wąskim tylko bardzo zakresie i wtedy mogą one być bardzo krótkie a różnić się między sobą bardzo, zależnie od rodzaju tego zakresu. Jeżeli jednak idzie o teren szkolny, to tam wysuwa się koncepcja „pełnego“ arkusza obserwacyjnego, takiego który uwzględniłby wszystkie najważniejsze istotne dla szkoły cechy osobowości ucznia. Wobec tego układanie arkusza obserwacyjnego daje się pomyśleć

¹⁾ Warszawa 1935, str. 137 i 138.

najłatwiej na tle pewnej teorii osobowości, pozwalającej zestawić istotne jej cechy w systematycznym ugrupowaniu.

Tu jednak wysuwa się trudność. Analiza osobowości taka, która prowadziłaby do wyłonienia całokształtu cech istotnych, jest sprawą bardzo skomplikowaną. W chwili obecnej posiadamy cały szereg teorii struktury osobowości, różniących się między sobą w sposób zasadniczy. Ten zatem, kto chce w sposób systematyczny budować arkusz, musi wybrać sobie jedną spośród nich jako podstawę. Im bardziej zwartą i prostą jest ta teoria, tym łatwiej na jej tle skonstruować arkusz obserwacyjny. Za przykład mogą posłużyć arkusze obserwacyjne oparte o adlerowską teorię struktury osobowości. Arkusz taki zawiera książka Karola Mikulskiego pt. „Badania psychologiczne w szkole średniej¹⁾).

Zasady tworzenia arkusza obserwacyjnego omawia szczegółowiej prof. Szuman w swojej rozprawie pt. „Podstawowe zagadnienia konstrukcji i wypełnianie karty indywidualnej“²⁾).

Musimy teraz jeszcze rozpatrzyć sprawę znaczenia arkusza obserwacyjnego w pracy szkolnej. Arkusz obserwacyjny ma niewątpliwie duże znaczenie dla psychologa szkolnego, który nie tylko może współdziałać przy jego prowadzeniu przez grono uczące, lecz ewentualnie prowadzić dodatkowo własny arkusz. Arkusz taki ze względu na kompetencje psychologa

¹⁾ Warszawa 1930 str. 29 i nast.

²⁾ Kwartalnik Pedagogiczny, t. III, r. 1932.

może operować pojęciami, które są zbyt trudne dla nauczyciela i pytać o sprawy, które bezpośrednio obchodzą tylko samego psychologa. Ograniczymy się na tym miejscu do znaczenia arkusza obserwacyjnego dla nauczyciela. Mamy tu na myśli ów „pełny“ arkusz, który usiłuje dać obraz całej osobowości ucznia a nie tylko pewnych izolowanych jej cech.

Dwojakiego rodzaju korzyści mają płynąć z prowadzenia arkusza obserwacyjnego: korzyści dla nauczyciela i dla ucznia. Dla nauczyciela ma dobry arkusz to znaczenie, iż, łącznie z komentarzem, zachęca go do baczniejszego obserwowania ucznia i podsuwa mu różne tereny i sposoby obserwacji. Uczy go też ewentualnie interpretować zaobserwowane objawy. W ten sposób znajomość ucznia przez nauczyciela może być znacznie pogłębiona. Na tym oczywiście zyskuje także uczeń, gdyż lepsze poznanie jego osobowości ułatwia należyte ocenienie jej i nadanie wpływom wychowawczym właściwego kierunku.

Takie argumenty, na pierwszy rzut oka bardzo przekonujące, wysuwa teoria. Praktyka podnosi jednak szereg wątpliwości. Ogólnie trzeba skonstatować, iż nauczyciele na ogół raczej niechętnie ustosunkowują się do propozycji prowadzenia arkuszy obserwacyjnych. Moment przeciążenia i braku czasu, często zupełnie słusznie wysuwany, nie jest tu jedynym motywem. Nauczyciele nie mają na ogół zbyt wiele wiary, ażeby wypełnianie arkuszy obserwacyjnych, które kosztuje ich tyle trudu, przyniosło pracy szkolnej realny zysk.

Nie można zaprzeczyć, iż przynajmniej przy dzisiejszym ustroju szkolnym opozycja nauczycieli nie

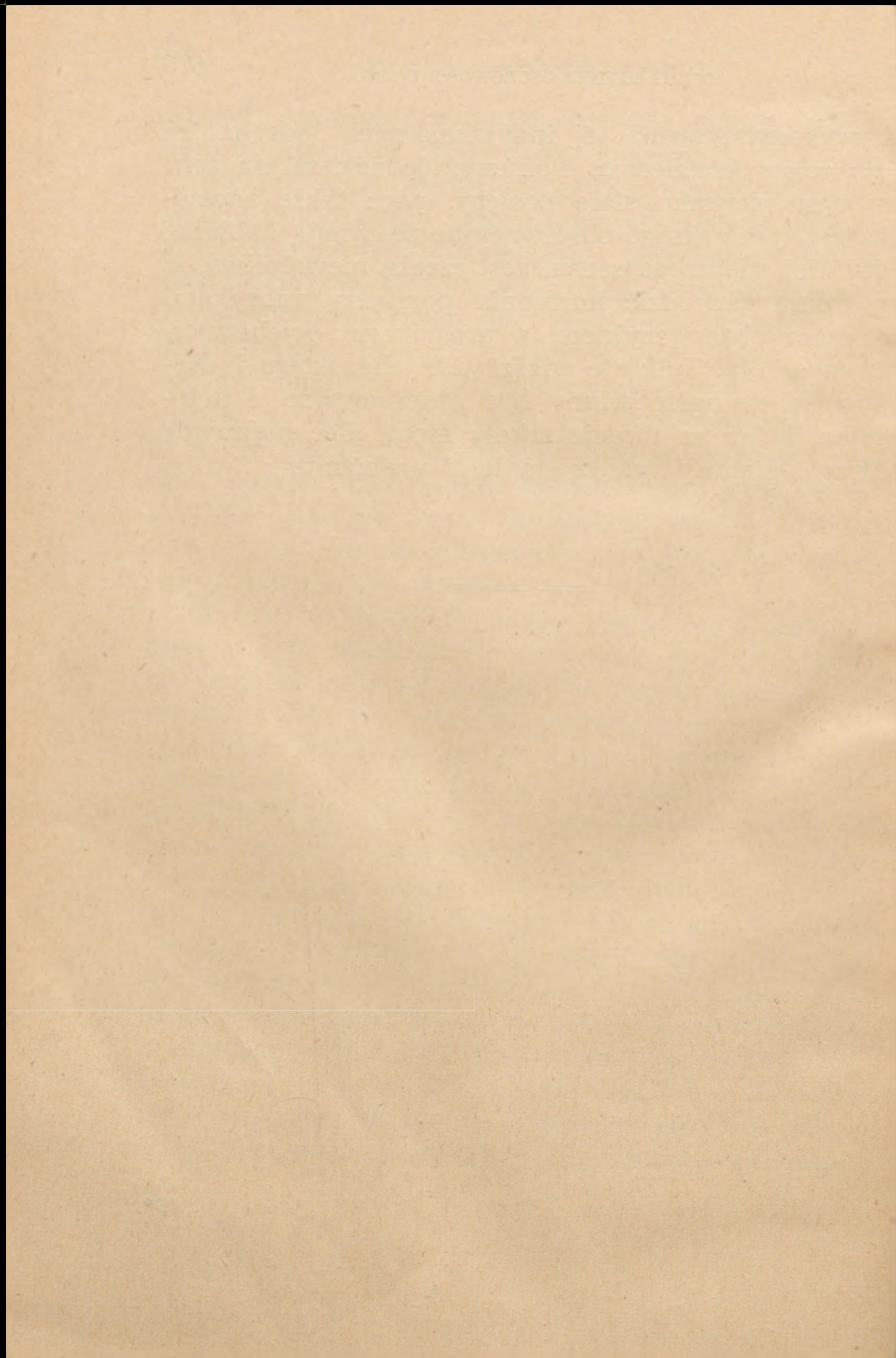
jest pozbawiona pewnych racyj. Nauczyciel odczuwa, że arkusz obserwacyjny, o ile jest „pełny“, zawiera cały szereg pytań, na które bardzo trudno jest odpowiedzieć przy takim kontakcie nauczyciela i ucznia, jaki daje przeciętna szkoła. Czy uczeń wyucza się zadanych lekcyj i czy starannie opracowuje klasówki, o tym nauczyciel może wiedzieć bardzo dobrze w związku ze zwykłym trybem nauczania. Rozstrzygać jednak o tym, czy jest on odważny czy też tchórzliwy, a nawet czy ma fantazję lub jej nie ma, to na podstawie zwykłego kontaktu szkolnego orzec jest rzeczą naprawdę bardziej trudną. Nawet w odniesieniu do takiej kwestii, jak prawdomówność lub kłamliwość, nauczyciel, jakkolwiek tok nauki szkolnej dostarczy mu pewnych danych na ten temat, będzie się wypowiadał bardzo wstrzymieźliwie. Wie on dobrze o tym, iż w szkole natrafia bezpośrednio w kontakcie z uczniem na tzw. maskę szkolną, która nie musi pokrywać się z jego głębszym charakterem. Nauczyciel wie, iż różne drobne „oszustwa“ szkolne mają konwencjonalny charakter, są poniekąd rezultatem zwyczajów szkolnych i nie dają podstawy do wypowiadania się o istotnej strukturze osobowości. Wie poza tym, iż różne cechy, które spostrzega u ucznia, mają charakter płynny i obawia się, iż nie mając możliwości obserwowania ucznia dość często, ażeby chwycić wszystkie zmiany, może przez utrwalenie na piśmie pewnej doraźnie skonstatowanej cechy być w niezgodzie z zasadami zmienności obrazu psychiki młodego człowieka. Niektórzy nauczyciele wysuwają jeszcze moment niedyskrecji, popełnianej przez utrwalanie piśmienne danych, które

o uczniu świadczyć by mogły ujemnie, a które w ten sposób dostają się przed szersze forum.

Ale nie są to wszystkie zastrzeżenia. Przyjmując nawet, iż wszystkie poczynione obserwacje byłyby trafne i umożliwiłyby wnioski, dotyczące różnych cech osobowości ucznia poza sferę objętą bezpośrednio nauczaniem szkolnym, nauczyciel nie widzi, co właściwie ma począć z informacjami tego rodzaju. Gdy np. nauczyciel matematyki dowie się, iż któryś z uczniów okazuje lękliwość, czy przeciwnie odwagę, to jest to dla niego wiadomość może interesująca, ale mało pożyteczna z punktu widzenia jego pracy szkolnej. Nie widzi on jasnej możliwości wyprowadzenia z tego faktu jakichś konsekwencji w programie swej pracy nad danym uczniem.

Wszystkie powyżej podane zastrzeżenia nauczycieli przeciw prowadzeniu arkuszy obserwacyjnych nie są pozbawione słuszności. Nie wynika stąd jednak, jakoby myśl prowadzenia arkuszy obserwacyjnych na terenie szkoły miała być z tego względu całkowicie zaniechana. Fakt, iż nauczyciel nie ma dość okazji do robienia obserwacji nad charakterem ucznia i że nie ma również sposobności do systematycznej pracy nad jego urabianiem, jest wynikiem organizacji szkoły. Skoro szkoły dzisiejsze nie układają jeszcze szczegółowych planów wychowawczych, które przewidywałyby czas i rodzaje zabiegów, to nie dziwnego, że nauczyciel nie ma co począć z informacjami, dotyczącymi własności charakterowych ucznia. Pozostaje to zatem po prostu wynikiem faktu, iż szkoła dzisiejsza nie zdobyła się jeszcze na zorganizowanie systematycznego urabiania całej osobowości ucznia

i wykorzystywania jej indywidualnych odrębności dla celów kształcenia. Ponieważ jednak szkoła robi w tym kierunku stale postępy, więc także równolegle z tym arkusze obserwacyjne zaczynają nabierać dla niej większego sensu. Jest rzeczą niewątpliwą, iż powinna zachodzić harmonia pomiędzy rubrykami arkusza obserwacyjnego a programem wychowawczym szkoły. Tylko te właściwości charakteru i osobowości w ogóle winny być obserwowane i notowane, które na terenie szkoły mogą ulec naprawdę uwzględnieniu, wykorzystaniu i urobieniu.



SKOROWIDZ RZECZOWY

- Adoracja 93, 321
 identyfikacja adoracyjna 323
 miłość " 324
 naśladowanie, przy adoracji 322
- Afazja 551 n
- Agnozja 552, 553
- Aktywność 116, 274, 508 n
- Ambiwalencja 319 n
- Ankieta 155, 170, 378
- Apraksja 552, 553
- Arkusze obserwacyjne 665 n
- Arytmetyka 522 n
- Astenia jako przyczyna lenistwa 247
- Autoedukacja p. samowychowanie
- Autonomia, w wychowaniu 447
- Autorytet 336, 337, 344
- Bliznięta jednojajowe 78, 89, 288
- Błędy ortograficzne 563 n
- Centylowanie 151
- Charakter 476 p. kształcenie charakteru
- Chronaksja 575
- Ciekawość 126 n p. doznanie
- Ciepłota 408
- Cyklotymia 388 p. temperament cyklotymiczny
- Cześć 320
- Czyn 115, 273
- Czytanie 534 n
 " ciche (bezgłośnie) 541 n
 " głośne 541 n
 metoda analityczna nauki czytania 547 n
 " syntetyczna " 546, 547
 metody nauki czytania 546 n
 rozstęp głosowo-wzrokowy 541
 ruchy gałki ocznej przy czytaniu 534 n
 zakres rozpoznania, przy czytaniu 539
- Ćwiczenie 90, 173 n
 " rozłożenie w czasie 529
 " w obserwacji 102
 granice ćwiczenia 186
 prawo " 201
- stałość rang przy ćwiczeniu 185
 teoria ćwiczenia 182
 zastój, przy ćwiczeniu 187
- Decyzja 115
- Dojrzałość społeczna 162
 " szkolna 368 n
 " uczuciowa 159
- Dominacja 295 p. instynkt dominacji
- Doznanie, ciekawość doznań 130
- Duch obiektywny 423
 " subiektywny 423
- Dusza zbiorowa 422, 602
- Dynamometr 575
- Dyspozycje emocjonalno-wolowe 110 n
 " intelektualne 94 n
 " pochodne 283
 " wrodzone 283
- Dziecko miejskie 354 n
 " najmłodsze 489
 " najstarsze 488, 489
 " proletariackie 354 n
 " średnie 489
 " wiejskie 354 n
- Dzieci moralnie zaniebane 595
 " przestępcze 161
 " trudne do prowadzenia 595
- Dziedziczność 75 n
 " cech psychicznych nabytych 82
- Dziedziczność skłonności zbrodniczych 77
 " społeczna 82
 " talentów 77
- metoda genealogiczna przy badaniu dziedziczności 76
 metody statystyczne przy badaniu dziedziczności 78
- Egzamin 662 n
 " maturalny 662
- Egzaminy selekcyjne 640
- Eksperyment pedagogiczny 17 n
 " zbliżony do życia 28

- Entuzjazm 412
 Ergograf 575 p. typu krzywych ergograficznych
 Fantazja 104 n, 265
 Formy życiowe Sprangera 379
 Funkcja kierunkowa 554
 " porządkowa 554
 Grafologiczna diagnoza charakteru 169
 Grupa, wpływ na jednostkę 430
 dyskusja grupowa 428
 solidarność grupowa 421
 struktura grupy 433 n
 Gust 62
 Heteroedukacja 293 n p. plastyczność heteroedukacyjna
 Higiena psychiczna, stosunek do psych. wych. 23
 Hipnoza 144
 Homonimy 566
 Ideał 52, 57 n, 273, 274
 Identyfikacja 487
 Inloraz wychowawczy 166
 Instynkt 74
 " ciekawości 126 n
 " dominacji 121
 " jako materiał wychowania 117 n
 " naśladownictwa 139
 " opiekuńczy 121, 313
 " pomocy 314
 " snu 121
 " submisji (ulegania) 122
 " uczenia się 133 n
 " uleganie instynktów wpływom ze-wnątrznym 85
 " ulegania 121
 " obiektywizacja instynktu 124
 " odracanie " 123
 " przeobrażenie " 124
 " regulacja " 125
 " subiektywizacja " 124
 " sublimacja " 262
 " transformacja " 261 n
 " wychowanie " 261 n
 " zboczenie " 262
 Inteligencja 107 n, 253 n, 354, 380, 648 p.
 typy inteligencji
 Inteligencja czysta 359
 " jako źródło wychowania 107
 " ogólna 107
 " praktyczna 108
 Introspekcja 286
 Izba szkolna 597
 Kara pedagogiczna 345 n
 Karność 449 n
 Karta indywidualna 665
 Klasa szkolna 588 n
 Klasy trudne 636
 duch klasy 601, 624
 metody badania klasy szkolnej 604 n
 rozemieszczenie uczniów w klasie 595, 597
 struktura klasy 589 n
 Klatka eksperymentalna 199
 Klinika psychologiczna 634
 Koedukacja 614 n
 Kojarzenie, udział w procesach wychowawczych 34 n
 prawa kojarzenia 102
 przynależność jako warunek kojarzenia 205, 217
 siła skojarzenia 191
 Kompleks Edypa 454, 492
 Koncentracja w nauczaniu 513
 Konfiguracja 222, 235, 237
 Konformizm 424
 Konstelacja rodzinna 487 n
 Konstytucjonalizm 474
 Kontakt wychowawczy 452 n
 Kontemplacja 266
 Korelacja cech psychicznych u bliźniąt 79
 " między jakością i tempem przy pisaniu 500, 561
 " między inteligencją a zdolnością pisania 561
 " ortografii z inteligencją 567
 " testów uczenia się z testami in-teligencji 237
 Krzywa ćwiczenia 178 n, 200 n
 " Gaussa 658
 " pracy umysłowej 579 n
 " uczenia się 178 n
 " zdolności uczenia się 70 n
 " zmęczenia 580
 Kształcenie się 7
 " charakteru 117, 272 n
 " formalne 500 n
 " inteligencji 258 n
 " określenie pojęcia 96
 " pociągające 504
 " procesów twórczych 105
 " uwagi 99 n
 " zmysłów 95 n
 Labirynt 70, 138, 194, 197
 " z rylcem 198
 Legastenia 549 n
 Leniwy 244
 Lenistwo 245 n p. astenia jako przyczyna lenistwa
 " istotne 245 n
 " pozorne 245 n
 " społeczne 247
 Liczba, pojęcie 524 p. obrazy liczbowe
 Liczba, ujmowanie jej 525, 526
 Linia życiowa 332
 Lubienie 315 n, 307
 Masa apercypcyjna 101
 Matematyka, nauczanie 522
 Mentalizacja czynności nawykowej 280
 Mentorstwo 411 p. postawa mentorska 413
 Metoda biograficzna 378
 " bliźniąt 357 n
 " estezjometryczna 578
 " grup równoważnych 250, 276, 287
 " kazuistyczna 288

- Metoda wywiadu 170, 354
 Metody psychologii wychowawczej 26 n
 Miłość macierzyńska 310 n
 " pedagogiczna 302 n, 310 n, 325
 Myślenie symboliczne 371 n
- Nalóg 54
 Naśladownictwo 139 n, 242, 424 p. instynkt
 naśladownictwa
 odruchowe 141
 Naśladownictwo, tendencja do 164
 Nauczanie całościowe 276, 513
 Naucy cieli wizytujący 635
 Nauka łączna 513
 Nawyk 53 n, 111, 267
 Nawyk, wyrabianie nawyku 275
 Nawyki biernie 235
 " czynne 235
 " automatyzm nawyku 54
 stereotypowość nawyku 54
 Niezłomność woli 279
 Norma uczuciowa 52, 57
- Obrazy liczbowe 527
 Ocena postępów 650 n
 Oczność 554 n
 Odkrycie jaźni 458
 Odłączenie psychiczne 493
 Odróżnicowywanie bodźców 215
 Odruch bezwarunkowy 212
 " warunkowy 212 n p. wygasanie od-
 ruchów warunkowych
 " warunkowy ruchowy 219 n
 Odruchy wyższego rzędu 274
 Opieka pedagogiczna 628
 Osobowość 171, 273, 459
 " ucznia 665
 " ucznia, jej poznanie 646 n
 inwentarz osobowościowy 171
 teoria struktury osobowości 671
- Pamięć 102 n, 189 n
 " mechaniczna 104
 " sensowa 104
 kształcenie pamięci 104
 przerwa, wpływ na zapamiętywanie 195
 Pedagogika, stosunek jej do psychologii
 wych. 16
 " eksperymentalna, stosunek jej
 do psych. wych. 17
- Perseweraacja 564
 Pilny 244
 Pismo 559 n
 Plateau p. zastój
 Plastyczność heteroedukacyjna 363 n
 Poczucie niższości 320
 " znużenia 571
 Podział zabaw 468 n
 Postać 222
 Postawa 63, 273
 " mentorska 413
 " pedagogiczna 410
 " twórcza 106
 metoda mierzenia postaw 168
- Postępy ucznia 650 n
 Potrzeba oparcia 364
 Powab dziecka 316
 Praca umysłowa 579 n p. krzywa pracy
 umysłowej
 Prawo częstości 201 n
 " efektu 207
 Prawa Mendla 80 n
 Profil klasy 604 n
 Profilaktyka wychowawcza 24
 przy uczeniu ortografii 568
 Program szkolny 494 n
 Projekt 510
 Przenoszenie wprawy 103, 249, 282
 Przewodnictwo 344 p. przywódca
 Przeżycie 362, 377
 Przychyłość 300 n
 " pośrednia 319
 Przywódca, właściwości 163
 Przyzwyczajenie 55, 267
 Psychagogia 338
 Psychoanaliza 479
 Psychodydaktyka 517 n
 Psycholog szkolny 632 n
 " opieka psychologiczna 628 n
 " urząd psychologa szkolnego 632
 Psychologia indywidualna 479
 " praktyczna 26
 " społeczna, stosunek do socjo-
 logii 21
 Psychomotoryka 108
 Psychotechnika 154
 Psychoterapia, stosunek do psych. wych. 22 .
 Psychotropia 473
 Punktowanie 187 p. test punktowania
- Regulatory postępowania 51
 Reminiscencja 195
 Ręczność 554 n
 Rodzina 478 n p. konstelacja rodzinna
 Rozgrzewanie, zdolność do 412
 Rozsianie dyspozycji 151
 Rozumienie dzieci 332, 333, 403
 " formy 506
 Rozmówanie 265
 Rozwiązywanie zadań 531, 532
 Rozwój społeczny, samorzutny 41
 " spontaniczny (autogeny) 83 n, 91
 " zdolności uczenia się 70 n
 luksus rozwoju 93, 94
 produkty " 83 n,
 " naturalne 92
 " sztuczne 92
 Różnice psychiczne kobiet i mężczyzn
 616, 617
- Samokształcenie 41, 457 n
 Samonaśladownictwo 142
 Samorząd uczniów 610
 Samowychowanie 456 n
 " intencjonalne 476
 Schizotypicy 388 p. temperament schizoty-
 miczny 366

- Skala Bineta-Termana 147
 " dojrzałości szkolnej 369 n
 " " uczuciowej 160
 " 100-stopniowa ocen 656
 " 5-stopniowa ocen 657
 " Oziereckiego 154
 " trudności 662
 " " przy dodawaniu 530, 531
 Skale dojrzałości społecznej 162
 " oceny 381
 " pisma 167, 560
 Słownictwo charakterologiczne 507
 Socjologia pedagogiczna, stosunek do psych. wych. 19
 Spadek pracy 573
 Spostrzegawczość kształcenie 98
 Sport myślowy 259
 Sprawność 56
 Stosunek wychowawczy 297 n p. swoistość stosunku wychowawczego
 Stosunek wychowawczy czysty 297, 339
 " dzieci do rodziców 484 n
 " Edypowy 326
 " wychowawczy indywidualny 480 intencjonalny 351
 Stosunki kolizji 329
 " mocy 335 n
 " pozawychowawcze 341 n
 " przewodnictwa 335 n
 " przychylności 299 n
 " walki 326
 " własności, między rodzicami i dziećmi 483
 " tolerancji 330
 Struktura 22 n
 Styl życiowy 488
 Submisja 295 p. instynkt submisji
 Sugestia 142 n
 " uczuciowa 268 n
 Sugestywność 139 n
 Sugestywność, metody badania 163, 292
 Sumienie logiczne 260
 " twórcze 106
 Swoistość stosunku wychowawczego 339
 Sympatia 331
 " witalna 403
 Szacunek 317
 Szkoła pracy 509
 Szkoły specjalne 593
 Sztuka wychowania 349 n
 Środowisko przyrodniczo-geograficzne 294
 " techniczne 294
 Środowisko, wpływ na inteligencję 259 n
 Środowisko, wpływ wychowawczy 351 n
 Tachistoskop 539
 Takt 382
 " pedagogiczny 409 n
 Talent 109, 110 p. dziedziczność talentu pedagogiczny 392 n, 397 n. 417
 Tapping 187
 Temperament 277 n
 " cyklotymiczny 365
 " schizotypiczny 366
 dziedziczność temperamentu 77
 różnice " 361
 Tendencja do potrafienia 135
 Teoria identycznych elementów 257
 Test Bourdona 100, 153, 576
 " cichego czytania 543
 " definiowania 353 n
 " dyktanda 576
 " Kraepelina 153, 576
 " punktowania 575
 " Rorschacha 172
 " substytucji 68, 179, 180
 Testy ćwiczące 533
 " do badania nauczycieli 381
 Testy na fantazję 154
 " pedagogiczne 149, 654 n
 " pedagogiczne, ich standaryzacja 166
 " poczuć moralnych 161
 " psychologiczne 149
 " uczuciowości 170, 266
 " uświadomienia etycznego 161
 " wyćwiczalności 148
 " wyuczalności 148
 diagnostyczność testu 146 n
 prognostyczność " 146 n
 standaryzacja " 150
 Transfer 103, 248 n
 Trudność rozumienia 506
 " zadań 660 n
 Trwałość jako kryterium wpływów wychowawczych 296
 Typ inteligencji, empiryczny 242
 " systematyczny 142
 " kobiece 391
 " męski 391
 Typologia 171
 " Sprangera 387 p. formy życiowe
 Sprangera
 Typy klasowe 603
 " krzywych ergograficznych 582
 " pamięciowe 153
 " pracy umysłowej 582
 " wyobraźniowe 106
 Uczenie (się) 7, 86, 173 n
 " się analityczne 242
 " całościowe 193, 242 n
 " częściowe 193
 " się, definicja ucz. 33
 " globalne 242
 " intencjonalne 242
 " jako organizowanie 222
 " " świadomy wysiłek 239
 " " uproszczenie podniety 38
 " pamięciowe 189 n, 250, 255
 " pisanie 290, 511
 " przez działanie 509
 " " naśladownictwo 228 n
 " " intencjo-
 " " nalne 229 n
 " " próby i błędy 116, 137, 196 n, 235
 " " wgląd 221 n. 238
 " " zrozumienie p. wgląd

Uczenie (się) przygodne 232
 " " rozumowe 238
 " " sensoryczne 212 n
 " " synkretyczne 243
 " " szkolne 240
 " " uboczne 42, 177, 231, 243 n
 " " utajone 211
 całościowy charakter uczenia się 224
 generalizacja przy uczeniu się 248 n, 501
 metody badania uczenia się pamięcio-
 wego 191
 metodyka badania procesów uczenia
 się 289
 pojęcie uczenia się, jego zakres 239
 przenoszenie uczenia się 248
 samosterowanie uczenia się 138
 stosunek różnych rodzajów uczenia się 234 n
 teoria uczenia się 216 n
 typy uczenia się 241 n
 Uczniowie trudni 636
 Uczucie, teoria Shanda 304
 Uczucia 267
 " religijne 486 n
 " pogłębianie uczuć 112
 " rafinowanie " 112, 269 n
 " sublimowanie " 112, 269
 " uszlachetnianie uczuć 112
 " wysubtelnianie " 112
 " tłumienie " 113
 Uczuciowość, jej ocena 159
 Ułatwienie społeczne 140, 424
 Umiejętność 56, 175, 475
 Uniezależnianie się od starszych 492
 Uproszczenie podniety 37
 Upředzenie 62
 Uwaga 99 n p. kształcenie uwagi
 Użyteczność społeczna 498 n

Walka pokoleń 493
 Wczuwanie się 331
 Wgląd 227 n, 235, 257
 Wiedza 55, 175, 475
 Wiek pytań 331
 Wielojednia 515
 Wizjer lustrzany 291
 Wodzostwo 441
 Wola 279 p. niezlomność woli
 Wolna charakterystyka 441
 Wpływy wychowawcze uboczne 483
 książka, wpływ wychowawczy 462 n
 film, " " 462 n
 radio, " " 462 n
 Wprawa 56 p. przenoszenie się wprawy
 Wspólnota 421
 " rodzinna 490
 Współczucie 314
 Współczynnik podobieństwa rodziców
 i dzieci 78
 Współzawodnictwo 425, 432
 Wstydlivość 111
 Wychowalność 66 n
 Wychowanie formalne 96
 " instynktu płciowego 627

Wychowanie materialne 96
 " poprawcze 279
 " przez grupę 420
 " rodzinne 285 n, 478 n
 " (się) uboczne 42
 " umysłne, intencjonalne 42,
 111, 342
 " w grupie 438 n
 " zakres pojęcia 45 n
 akt wychowawczy 31
 czynniki egzogenne w wychowaniu 474 n
 efekty wychowania 477
 granice wychowania 281
 luksus 94
 metody badania pomiaru materiałów wy-
 chowania 145 n
 metody badania procesów wychowaw-
 czych 284 n
 metody badania produktów wychowania
 145 n, 165 n
 nadrzędność w wychowaniu 344
 postępowanie, jako materiał wychowa-
 nia 73
 produkty wychowania 48, 51 n, 83 n
 równorzędność w wychowaniu 344
 środki wychowania 8
 wytwory wychowania dodatkowo 65
 ujemne 65
 źródła wychowania 7
 Wychowawca 440 n
 " idealny 418
 " klasowy 599
 " teoretyczny 404
 feminizm wychowawców 390
 infantyizm wychowawców 389, 390, 407 n
 metoda dedukcyjna, w badaniu wycho-
 wawcy 374
 metoda indukcyjna, w badaniu wycho-
 wawcy 374
 struktura psychiczna wychowawcy 372 n
 Wygasanie odruchów warunkowych 218
 Wyobraźnia 106
 Wyrozumienie 330
 Wyznaczalność 66 n
 Wzruszenie 304
 Wzruszeniowość 116 p. zdolność głębokiego
 przejmowania się

Zabawki 467 n
 Zadańki, uzdolnień 76
 Zahamowanie Ranschburga 565
 " się wsteczne 195
 Zainteresowanie 126 n
 " filmami 503
 " lekturą 503
 " radiem 503
 inwentarze zainteresowań 156
 kwestionariusze zainteresowań 156
 metody badania zainteresowań 155 n
 obiektywne metody badania zaintereso-
 wań 158
 ośrodki zainteresowań 513
 Zasada konwergencji 92

Zastój, przy ćwiczeniu 187	Zmęczenie klasowe 586
Zdatność wychowawcza 392 n	" nauczyciela 587
Zdolność dydaktyczna 415	" szkolne 583 n
" głębokiego przejmowania się 115	" umysłowe 571 n
" samouczenia się 136	metody pomiaru zmęczenia umysłowego 574 n
" wychowawcza 398	Zmysł geometryczny 553
Zjawiska emocjonalno-wolowe 110 n	
" intelektualne 94 n	
Zmęczenie fizyczne 577	Życzliwość 300 n

SPIS TREŚCI

	STR.
Przedmowa	3
CZĘŚĆ WSTĘPNA	7
I. Zadania psychologii wychowawczej	7
II. Stosunek psychologii wychowawczej do innych nauk	14
III. Ogólne uwagi o metodach psychologii wychowawczej	26
CZĘŚĆ OGÓLNA	31
IV. Zagadnienie odrębności zjawisk psychicznych uwikłanych w procesie wychowania	31
V. O psychicznych materiałach i produktach wychowania	50
A) Produkty wychowania	50
B) Materiały wychowania	66
1. Pojęcie wychowalności	66
2. Zagadnienie dziedziczności	75
3. Produkty wychowania a produkty rozwoju	83
4. Dyspozycje i zjawiska intelektualne jako ma- teriał wychowania	94
5. Dyspozycje i zjawiska emocjonalno-wolowe jako materiał wychowania	110
6. Ogólne uwagi o instynktach jako materiale wychowania	117
7. Ciekawość i zainteresowanie	126
8. Zagadnienie instynktu uczenia się	133
9. Tendencje naśladowcze i sugestywność	139
C. Metody badania i mierzenia mate- riałów i produktów wychowawczych	145
1. Metody badania materiałów wychowania	145
2. Metody badania wytworów wychowania	165
VI. Ogólne formy procesów wychowawczych	173
1. Pojęcie uczenia się i ćwiczenia	173
2. Krzywe uczenia się i ćwiczenia	178

	STR.
3. Formy uczenia się	189
a) Uczenie się pamięciowe (nawykowe)	189
b) Uczenie się przez próby i błędy	196
c) Uczenie się sensoryczne. Odruchy warunkowe	212
d) Uczenie się przez zrozumienie (wgląd)	221
e) Uczenie się przez naśladownictwo	228
f) Uczenie się uboczne	231
g) O wzajemnym stosunku różnych rodzajów uczenia się	234
4. Typy uczenia się	241
5. Generalizacja przy uczeniu się	248
6. Zagadnienie kształcenia inteligencji	258
7. Wychowanie instynktów	261
8. Ogólne uwagi o wychowaniu emocjonalno-wolowym	264
9. Zagadnienie kształcenia charakteru	272
10. O granicach wychowania	281
11. Metody badania procesów wychowawczych	284
VII. Psychologia wychowania przez drugich i samowychowania	293
1. Ogólne uwagi o heteroedukacji	293
2. Analiza stosunków społecznych jako ram wpływu wychowawczego	299
a) Stosunki przychylności	299
b) Stosunki walki	326
c) Stosunki tolerancji	330
d) Stosunki przewodnictwa i stosunki mocy	335
e) Zagadnienie swoistości stosunku wychowawczego wśród ogółu stosunków społecznych	339
3. Uwagi o wpływach wychowawczych środowiska społecznego	331
4. Psychologia ucznia-wychowanka	363
a) Plastyczność heteroedukacyjna i jej rodzaje	363
b) Zagadnienie dojrzałości szkolnej	368
5. Psychiczne właściwości nauczyciela - wychowawcy	372
a) Metodyka badań struktury psychicznej nauczyciela - wychowawcy	372

b) Dotychczasowe wyniki badań nad psychiką nauczyciela - wychowawcy	383
c) Talent pedagogiczny a zdolność wychowawcza	392
6. Wychowanie przez grupę	420
a) Czynniki oddziaływania grupy na jednostkę	420
b) Struktura wychowawcza grup dzieci i młodzieży	433
7. Wzajemny stosunek wychowawcy i grupy wychowanków	440
a) Wychowawca w oczach grupy	440
b) Grupa w oczach wychowawcy	443
c) Zagadnienie karności	449
8. Uwagi o indywidualnym kontakcie wychowawcy z wychowankiem	452
9. Uwagi o psychologii samowychowania	456
10. Pozaspółeczne wpływy wychowawcze	462
11. Końcowe uwagi o wpływie czynników wychowawczych na strukturę osobowości ludzkiej	473
CZĘŚĆ SZCZEGÓŁOWA	478
A) RODZINA JAKO INSTYTUCJA WYCHOWAWCZA	478
VIII. Ogólne uwagi o wychowawczej strukturze rodziny	478
IX. Analiza składników wychowania rodzinnego	482
B) SZKOŁA JAKO INSTYTUCJA WYCHOWAWCZA	494
X. Psychologia programu szkolnego i metod nauczania	494
1. Zasady doboru treści programu	494
a) Ogólne uwagi o roli czynnika psychologicznego w budowie programu	494
b) O zasadzie użyteczności społecznej	498
c) O zasadzie kształcenia formalnego	500
d) Zasada uwzględnienia stopnia trudności, zainteresowań i odpowiedniego momentu rozwoju	501
2. Motywy psychologiczne w doborze metod	508
XI. O zagadnieniach psychodydaktyki	517

	STR.
XII. Psychodydaktyka arytmetyki	521
XIII. Psychodydaktyka czytania i pisania	534
1. Analiza procesu czytania	
2. Psychologiczne uwagi o metodach nauki czytania	534
3. Legastenia	546
4. Pismo i pisanie	549
5. Błędy i pomyłki ortograficzne	559
XIV. Zmęczenie w pracy szkolnej	563
1. Trudności uwikłane w pojęciu zmęczenia umysłowego	571
2. Objawy zmęczenia umysłowego i metody jego mierzenia	571
3. Krzywa pracy umysłowej	579
4. O przyczynach zmęczenia szkolnego	583
XV. Psychologia klasy szkolnej	588
1. Warunki życia zbiorowego klasy szkolnej	588
2. Formy i objawy życia zbiorowego klasy szkolnej	600
3. Sposoby badania i opisu struktury klasy szkolnej	604
4. Zagadnienia praktyczne dotyczące organizacji klasy szkolnej	608
XVI. Psychologiczne uwagi o koedukacji	614
XVII. Opieka psychologiczna w szkole	628
1. Pojęcie i potrzeba opieki psychologicznej nad uczniem	628
2. Program zajęć psychologa szkolnego	632
XVIII. Zagadnienia poznania i oceny ucznia-wychowanka przez nauczyciela-wychowawcę	646
1. Poznawanie ucznia - wychowanka przez nauczyciela - wychowawcę	646
2. Ocena postępów ucznia	650
3. Psychologia egzaminów	662
4. Ocena pełnej osobowości ucznia. Arkusz obserwacyjny	665
Skorowidz rzeczowy	677





40059/
12