

Biblioteka Pedagogiczna CEN
nr inw.: KG - 510



BC KSK / 510



LICEALNA BIBLIOTECZKA FILOZOFICZNA T. 19
Pod redakcją Prof. Dr Jana Kuchty

Prof. Dr HENRYK ROWID
Dyrektor Państw. Pedagogium w Krakowie

PSYCHOLOGIA
ŚWIADCZENIA
I PROBLEM SUGESTII

Z portretem i życiorysem Autora

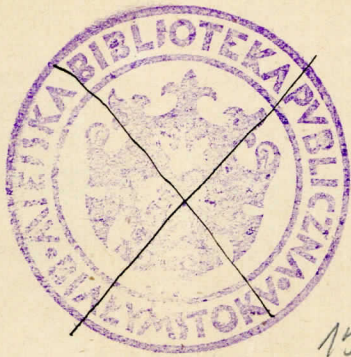


L w ó w 1938.

Nakładem „Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej“.



510



~~24779~~

159.9

psychologie

Dr. Henryk Rowid, jeden z najwybitniejszych psychologów pedagogicznych w Polsce, autor zamieszczonego w tym tomiku studium z dziedziny psychologii świadczenia, kształcił się w latach 1905—1910 na Wydziale filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie w r. 1911 uzyskał stopień doktora filozofii. W czasach uniwersyteckich poświęcał się studiom z zakresu polonistyki i pedagogiki, zajmując się głównie twórczością Br. F. Trentowskiego, najwybitniejszego polskiego klasyka pedagogicznego XIX stulecia. O tym myślicielu napisał też pracę egzaminacyjną p. t. „Trentowski jako pedagog”. Celem pogłębienia swej wiedzy z psychologii i pedagogiki udał się w r. 1913—14 na dalsze studia na uniwersytet w Lipsku, gdzie pracował pod kierunkiem Wundta i Moedego.

Głównym przedmiotem zainteresowań Autora są nowe prądy w wychowaniu oraz problem kształcenia nauczycieli i w związku z tym odbywa kilkakrotnie podróże naukowe przed wojną światową w 1911 do Belgii, a po wojnie w latach 1926 i 1928 do Niemiec, Austrii, Francji i Szwajcarii. W krajach tych zwiedza szkoły doświadczalne różnego typu, pracownie psychologiczne oraz Instytuty pedagogiczne, w których młodzież przygotowuje się do zawodu nauczycielskiego.

W latach przedwojennych pracuje jako nauczyciel szkoły powszechnej w Krakowie, biorąc równocześnie czynny udział w organizacji zawodowej, t. j. w Związku Nauczycielstwa Polskiego, w imieniu którego redaguje czasopismo naukowe „Ruch Pedagogiczny” od 1912 do 1933 r. Jako przewodniczący Sekcji pedagogicznej i Komisji Szkolnej Z. N. P. w Krakowie organizuje instytucje naukowe pod nazwą Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w Zakopanem, którymi kieruje poza kilkuletnią

przerwą w czasie wojny światowej od 1913 do 1926 r. Podobna instytucja powstaje z jego inicjatywy w 1921 r. na Pomorzu, najpierw w Pucku, następnie w Wejherowie. Na Wakacyjnych Kursach Uniwersyteckich w Zakopanem i na Pomorzu, gdzie wykładają wybitni badacze i profesorowie uniwersytetu, kształcą się corocznie około 250—300 nauczycieli z różnych stron Rzeczypospolitej. Już od 1921 r. inicjują W. K. Un. w Pucku wykłady o morzu polskim w połączeniu z wycieczkami naukowymi i krajoznawczymi.

W 1919 r. tuż po odzyskaniu niepodległości państwowej zakłada na podstawie zarządzenia Ministerstwa Oświecenia Kursy Pedagogiczne w Krakowie, z których w r. 1920 powstają Państwowe Kursy Nauczycielskie przekształcone od 1928 r. w Państwowe Pedagogium, obejmujące dwuletnie studium o charakterze wyższej szkoły zawodowej, gdzie kształcą się młodzież po maturze, po skończeniu liceum ogólnokształcącego, na nauczycieli szkół powszechnych. Zakład ten obejmujący trzy wydziały: humanistyczny, przyrodniczo-geograficzny i fizyko-matematyczny pozostaje od początku pod kierownictwem Autora i wykształcił w ciągu 20 lat istnienia ponad 1750 nauczycieli(ek).

W 1922/23 r. wyklada Autor psychologię pedagogiczną na Studium Pedagogicznym U. J., a od 1931 r. jest prelegentem w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach, gdzie wyklada pedagogikę ogólną. Z ramienia tego Instytutu redaguje od r. 1934 czasopismo pedagogiczne „Chowanna”.

Autor ogłasza drukiem liczne artykuły, rozprawy i książki, spośród których na uwagę zasługują: a) z zakresu pedagogiki: „Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury”. (Ruch Pedagogiczny r. 1913 i 1920). Jest to w naszej literaturze pedagogicznej pierwsze obszerniejsze studium o genezie i rozwoju nowych prądów w wychowaniu za granicą i w Polsce. Temu problemowi poświęca następnie Autor książkę p. t. „Szkoła

twórcza”. Podstawy teoretyczne nowej szkoły i drogi jej urzeczywistnienia (1926) oraz „System daltoński w szkole powszechnej” (1927). Zagadnienia dydaktyczno-metodyczne zawierają między innymi prace: „Z metodyki wypracowań pisemnych” (1920), „Analiza współczesnych metod nauczania” (1933) oraz „Środowisko i jego funkcja wychowawcza” (1935). Studia i szkice zawierają rozprawy poświęcone Trentowskiemu (Podstawy pedagogiki Trentowskiego 1920 i Teoria osobowości w „Chowannie” Trentowskiego 1934), Estkowskiemu (Stanowisko Estkowskiego w dziejach pedagogiki narodowej 1920) i Wł. Dawidowi (1914 i 1924).

Działalność naukowo-pedagogiczna Autora skupia się około dwu głównych problemów, a mianowicie około zagadnienia szkoły twórczej i kształcenia nauczycieli. Temu ostatniemu problemowi poświęcona jest książka pt. „Nowa organizacja studiów naucz. w Polsce i zagranicą” (1931). Z prac w zakresie psychologii pedagogicznej wymienić należy studium o ideałach naszej młodzieży w epoce przedwojennej (1912), o monografiach dzieci w świetle psychologii strukturalnej (1923 i 1929) o stosunku wychowawczym nauczyciela i uczniów (1931). Problem ten stanowi też przedmiot rozważań w broszurze p. t. „Młodzież współczesna w świetle własnej opinii” (1936). Wykłady z psychologii pedagogicznej na Studium Pedagogicznym U. J., które ukazały się najpierw w formie skryptu staraniem Koła Pedagogicznego Uczniów U. J. (1923 były podjętą do opracowania podręcznika dla młodzieży kształcącej na nauczycieli p. t. „Psychologia pedagogiczna” (1928). Obecnie (1938) ukazało się III-cie wydanie w dwu tomach. Oprócz wykładów i odczytów na Wakacyjnych Kursach Uniwersyteckich oraz Zjazdach i Kongresach nauczycielskich miewał też prelekcje z zakresu psychologii dziecka i pedagogiki w czasie swych podróży naukowych (w Genewie,

Zurychu, Bazylei, Wiedniu) zarówno dla kolonii polskiej w tych miastach jak i na uniwersytecie dla tamtejszych studentów.

Prezydent Rzeczypospolitej, „dekretom z dnia 11 listopada 1935 r. zaliczył Dra Henryka Rowida, Dyrektora Państwowego Pedagogium w Krakowie za zasługi na polu pracy oświatowej i pedagogicznej w poczet Kawalerów Orderu Odrodzenia Polski, nadając mu odznaki Krzyża Kawalerskiego tego orderu“.

1. PRZEDMIOT I ZADANIA PSYCHOLOGII ŚWIADCZENIA.

Kontakt wzajemny ludzi stwarza sytuacje, w których poszczególne osoby często zdają sprawę ze swych obserwacji oraz z różnych wypadków i zdarzeń życia codziennego. Podobnie i młodzież opowiada nieraz o zdarzeniach w domu i szkole, składa zeznania o wypadkach, w których sama uczestniczyła albo też w charakterze obserwatora, opisuje rzeczy i zjawiska, które postrzega w swym otoczeniu. Zdarza się n. p. nieraz, że dorośli, a także i młodociani zawierają ze sobą różnego rodzaju zaskłady, czy to na serio, czy też w formie gry lub zabawy. W takich wypadkach trzecia osoba pełni często rolę świadka, który w razie nieporozumień ma stwierdzić fakt obiektywny. Wiadomo z psychologii, jak dzieci obserwują w poszczególnych okresach swego rozwoju umysłowego i w jakiej formie wyrażają swe spostrzeżenia. W okresie substancjonalnym dziecko wylicza osoby i rzeczy, w okresie czynności opisuje przedmioty i zdarzenia, w okresie zaś relacji i jakości wyjaśnia obserwowane przedmioty i zjawiska, uwzględniając przy tym stosunki, jakie między nimi zachodzą. Nasuwa się nam tu nowe zagadnienie, a mianowicie czy i w jakim stopniu sprawozdania dzieci i młodzieży zgodne są z rzeczywistością, jak się przedstawia ich wiarygodność i od jakich zależy czynników. Przedmiotem naszych rozważań będzie zatem badanie stosunku, jaki zachodzi między faktem obiektywnym, między jakimś zdarzeniem rzeczywistym a sprawozdaniem danego osobnika. W szczególności badać będziemy czynniki, od których zależy treść sprawozdania i wiarygodność zeznań i skarg dzieci

i młodzieży w poszczególnych fazach rozwojowych, następnie główne cechy zeznań osobników młodocianych i zarysowujące się na tym tle typy umysłowe wśród zeznających, wreszcie możliwości doskonalenia osobnika pod względem rozwoju jego zdolności świadczania. Badaniem tych zjawisk zajmuje się t. zw. psychologia świadczania, stanowiąca osobny dział nauk psychologicznych.

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

2. METODY BADANIA W PSYCHOLOGII ŚWIADCZENIA.

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

Pokazano dzieciom karton, na którym było przy-mocowanych sześć znanych im przedmiotów, a mianowicie: znaczek pocztowy, moneta, obrazek, guzik, etykietka i fotografia (t. zw. karton Bineta). Ekspozycja trwała 10 sek., po czym dzieci wypowiadały się w swobodnym sprawozdaniu. Następnie odbywało się przesłuchanie, w którym każde z dzieci otrzymywało kolejno to samo pytanie, przy czym chodziło Binetowi o stwierdzenie stopnia sugestywności badanych. W tym celu zadawał najpierw pytania, nie mające charakteru sugestywnego n. p. jakie przedmioty znajdowały się na kartonie? — Co widziałeś na fotografii? — Jak był przytwierdzony guzik do kartonu? — Z otrzymanych odpowiedzi było średnio 8 prawdziwych i 2 błędne. Następnie zadawał pytania o charakterze umiarkowanej sugestii n. p.: Czy na fotografii nie było małego pieska? — Czy na kartonie nie było jeszcze 7-go przedmiotu? — Czy guzik nie był przyszyty do kartonu nicią? — Na te pytania było przeciętnie odpowiedzi prawdziwych ośm i cztery błędne. Wreszcie dzieci miały odpowiedzieć na pytania o dużej sile su-

gestywnej: W którym miejscu znajdowała się na kartonie fotografia pieska? — (nie było jej wcale). — Jaki to był 7-my przedmiot na kartonie? (było tylko 6). — Jaka była barwa nici, którą guzik był przyszyty? (nici nie było wcale widać). — Na te pytania odpowiedzi prawdziwych było średnio pięć i siedm fałszywych. Z doświadczeń tych wynika, że wartość obiektywna odpowiedzi w zeznaniach dzieci pozostaje w stosunku odwrotnym do stopnia sugestywności pytań, oraz że dzieci, zwłaszcza młodsze, odznaczają się słabą odpornością na sugestie.

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

Eksperyment mający na celu badanie zdolności świadczenia obejmuje trzy główne fazy: obserwację obrazka lub przedmiotu, czy też odczytanie przygotowanego tekstu, albo obserwację przebiegu zainscenizowanego zdarzenia, 2) swobodne i samorzutne sprawozdanie badanego, wyrażone ustnie lub pisemnie, 3) przesłuchanie za pomocą przygotowanych py-

tań, wśród których znajdują się też pytania o m/w sile sugestywnej. Po upływie pewnego czasu, n. p. kilku dni lub tygodni możemy badanemu polecić, by powtórnie zdał sprawę ze swych obserwacji. Jest to metoda kilkakrotnych zeznań, która ma na celu stwierdzenie stosunku, jaki zachodzi między umiejętnością świadczenia a pamięcią badanego.

3. TECHNIKA BADANIA I PROTOKOŁY ZEZNAŃ.

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

Badając według opisanej tu metody zeznania uczniów szkół powszechnych w Krakowie, poleciłem

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

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

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

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

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

B. 1) Zauważyłem: dwu pastuchów i dwie dziewczyny, 2) biegnące krowy, błyskawicę, deszcz i charakterystyczną pelerynę ukraińską, 3) Ludzie z przestachem uciekali, bydło zaś z zadartymi ogonami biegly i zbijało się gromadnie. 4) Od-

bywało się to na pastwisku. 5) Zauważyłem czerwoną w pasy pelerynę jednego pastucha, u innych zaś nowe ubrania i bujną zieloną trawę. 6) Na twarzach pastuchów widziałem lęk i bojaźń. 7) Osób było czworo, zwierząt zaś siedmioro.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

B. 1) Na obrazie widać było 2 pasterzy i 2 dzieci. 2) Były tam krowy i byki. Z poza nieba pokrytego chmurami wylatuje piorun, a wiatr zgina kwiaty i trawy. 3) Ludzie wznoszą błagalnie oczy ku niebu. Zwierzęta rozbiegają się. 4) Rzecz dzieje się w szczerym polu na pastwisku. 5) Zauważyłam barwę szarą, ołowianą, pomarańczową, zieloną, żółtą i niebieską. 6) Na twarzach maluje się przestrach. 7) Osób było 4, a bydła 7.

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

Na podstawie przytoczonych przykładowo sprawozdań uczniów i uczennic, stwierdzić można, że zeznania ich skonfrontowane z obrazem zawierają spo-

ro luk i nieścisłości, w odpowiedziach ich zaznacza się dość często wyraźna niezgodność z treścią obrazu. Cóż dopiero mówić o wartości obiektywnych zeznań małoletnich, którzy byli n. p. świadkami jakiegoś zdarzenia lub konfliktu, czy też jakiegoś czynu, przestępstwa, gdzie poszczególne momenty i sytuacje przemijają niekiedy błyskawicznie. Zwłaszcza znaczny odsetek błędnych odpowiedzi otrzymaliśmy na pytania o charakterze sugestywnym.

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

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

Scena ta trwała ok. 20 sek., po czym profesor w dalszym

ciągu podjął swój wykład. Oczywiście nikt z audytorium nie domyślał się, że rzecz była z góry zainscenizowana. Było to w okresie karnawału i słuchacze przypuszczali, że jedna z masek chciała wywołać skandal w uniwersytecie. Po upływie kilku dni prosił Claparède swych słuchaczy, aby mu pomogli w odtworzeniu rysopisu owego osobnika i każdego z 23 obecnych wtedy na sali przesłuchiwał osobno. Rysopis podany przez 2/3 świadków sceny zawierał informacje błędne zarówno co do ogólnego wyglądu, jak i co do szczegółów stroju zamaskowanego osobnika. Po skończonym przesłuchaniu weszli studenci do sali, gdzie wśród 10 zamaskowanych osobników znajdował się też sprawca pamiętnego zajścia. Odbyła się konfrontacja, która tak wielką rolę gra w zeznaniach świadków, atoli rzeczywisty sprawca nie został rozpoznany. Na 23, zaledwie 5 osób rozpoznało sprawcę, ale i u nich widoczne było wahanie.

Podobny eksperyment zainscenizował na uniwersytecie brukselskim Varendonck, któremu w czasie wykładu posłaniec usiłował doręczyć list. Profesor odmówił przyjęcia listu, zwymyślał posłańca, że mu przeszkadza i kazał mu natychmiast opuścić salę. Posłaniec zirytowany podniósł rękę, gestykulując gwałtownie i, trzasnąwszy drzwiami, wyszedł z sali. Scena ta trwała 1½ min. Po wyjściu posłańca profesor poprosił studentów, aby mu nazajutrz przynieśli opis zajścia, a w 8 dni później zadał im kilka pytań w tej sprawie. Opis zawierał więcej niż 1/3 szczegółów niezgodnych z faktycznym przebiegiem zdarzenia, podobnie i odpowiedzi w czasie przesłuchania zawierały sporo mylnych informacji.

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

4. JAKIE CZYNNIKI WPŁYWAJĄ NA ZEZNANIA DZIECI I MŁODZIEŻY?

Świadczenie jest przede wszystkim funkcją inteligencji, której głównym zadaniem w tym wypadku, to odtworzenie i przedstawienie faktów i zdarzeń, w których dany osobnik uczestniczył bądź to jako

aktor, bądź też jako widz lub słuchacz. Treść zeznania jest nader skomplikowana: na jej wartość obiektywną wpływa bowiem wiele czynników natury biopsychicznej i socjalnej. Czynniki biologiczne to wiek i płeć zeznańcego. Z badań Sterna nad zeznaniami wynika, że u dzieci 7-letnich przeciętnie co trzeci, a u 14-letnich co piąty składnik sprawozdania jest fałszywy. Tak więc obiektywna wartość zeznania pozostaje w stosunku odwrotnym do wieku dziecka. Im dziecko młodsze, tym więcej fałszów zawiera jego zeznanie. Sprawozdania chłopców są na ogół dokładniejsze, niż dziewcząt, których świadczenie zawiera stosunkowo dużo elementów fantazyjnych i emocjonalnych.

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

Wartość obiektywną zeznań obniża wybujała

fantazja oraz t. zw. mitomania, polegająca na mimowolnym zmyślaniu, czego osobnik nie uświadamia sobie zazwyczaj. W swej postaci patologicznej wykazuje mitomania ogromną niezgodność w stosunku do faktów.

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

Szczególniejszy wpływ na świadectwo mają czynniki natury emocjonalnej i subiektywno-egoistycznej, które obniżają zazwyczaj wartość obiektywną zeznań dzieci i dorosłych. Działają tu nader silnie sympatia, względnie antypatia, często bojaźń i strach przed konsekwencjami, tendencja do postawienia się i pokazania się w świetle jak najkorzystniejszym, ambicja i miłość własna. Zdarza się też — jak wiadomo — że na treść świadectwa wpływają czynniki socjalne,

które osobnika skłaniają niekiedy i do zeznań kłamliwych, do świadomego zniekształcenia faktów. Wpływ środowiska socjalnego oddziałują w niektórych wypadkach sugestywnie na osobnika, składającego zeznania. Sugestia zaś — jak widzieliśmy — jest jednym z najsilniejszych czynników, od których zależy wartość obiektywna świadectwa. Stąd też zajmemy się w dalszych rozważaniach jeszcze osobno zagadnieniem stosunku sugestii do świadectwa. Dotychczasowe rozważania nad czynnikami wpływającymi na wartość zeznań prowadzą nas do wniosku, że świadectwo pozostaje w ścisłym związku z osobowością zeznającego, z jego charakterem i typem. Stąd też analiza każdego zeznania dokonać się winna na tle znajomości struktury psychofizycznej danego osobnika, jako odrębnej całości i jedności. I nawzajem w zeznaniach osobnika odzwierciedlają się niekiedy jego najbardziej istotne cechy charakterologiczne i typologiczne. Zanim przejdziemy do omówienia typów umysłowych, zarysowujących się w zeznaniach różnych osobników, zwrócimy wpięraw uwagę na rolę sugestii w świadectwie.

5. ŚWIADCZENIE A SUGESTIA.

Badania Bineta i innych oraz przytoczone przez nas sprawozdania uczniów (ennic) dowodzą, że w świadectwie dzieci i młodzieży wybitną odgrywa rolę sugestia. Stąd nasuwa się potrzeba wyjaśnienia sugestii, jakie są jej źródła i co stanowi istotę tego zjawiska psychicznego. W odpowiedziach na pytania o dużym stopniu sugestywności wyraziła się — jak widzieliśmy — słaba odporność dzieci na sugestię, co również potwierdza eksperyment przeprowadzony w jednym z gimnazjów niemieckich przez prof. Dücka. Podczas jednej lekcji pokazał on 48 uczniom w wieku od 14—17 lat, złotą monetę i polecił im, by się jej przypatrzyli jak najdokładniej. Po skończonej lekcji zwraca się do nich profesor w te

słowa: „Niezawodnie wszyscy zauważyliście, że owa moneta złota, którą wam pokazałem, była przedziurawiona. Chciałbym teraz wypróbować waszą zdolność obserwacji. Proszę was więc, narysujcie na kartce papieru kółko, a w nim zarys głowy i zaznaczcie krzyżykiem miejsce, w którym na monecie znajdowała się dziurka. (W rzeczywistości owa moneta nie była przedziurawiona). Zebrane rysunki monety wykazały, że na 48 uczniów 44 zaznaczyło krzyżykiem miejsce, w którym zauważyli przedziurawienie, 1 z uczniów narysował nawet dwa krzyżyki, dwu oświadczyło, że nie zauważyli dziurki, a tylko jeden oświadczył stanowczo, że pokazana im moneta nie była przedziurawiona.

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

W wychowaniu szczególniejsze znaczenie ma sugestia o charakterze pozytywnym, n. p. budzenie w świadomości ucznia zaufania i wiary we własne siły. Z codziennego doświadczenia wiadomo, do jakich wysiłków zdolna jest młodzież skoro uwierzy wychowawcy, że potrafi wykonać dane im zadania.

Z podanych przykładów oddziaływania sugestywnego wynika, że sugestia jest zjawiskiem psychosocjalnym i że zakłada ona współdziałanie co najmniej dwu czynników: a) osoby lub grupy osób, a także i rzeczy wywierającej wpływ sugestywny; b) osoby

lub grupy społecznej odbierającej sugestię. Pierwszy czynnik wytwarza pewną sugestię, drugi zaś przyjmuje ją czyli przekazana mu zostaje pewna postawa, którą urabia sobie zazwyczaj nieświadomie.

Jedni, jak B e r n h e i m, L i é b e a u l t (Szkoła Nancy), widzą w sugestii zjawisko normalne natury psychicznej, inni zaś, jak C h a r c o t, P. J a n e t (Szkoła paryska „Salpêtrière“) twierdzą, że sugestia jest zjawiskiem patologicznym natury fizjologicznej. Zdaniem Charcot'a źródłem sugestii jest neuroza t. zw. histeria, będąca warunkiem hipnozy czyli snu sprowadzonego w sposób sztuczny. Dopiero w stanie hipnotycznym może być wywołana sugestia. W obecnym ujmowaniu sugestia jest zjawiskiem psychicznym, właściwym osobnikowi normalnemu, w wywołaniu którego współdziała sfera nieświadomości. Może ona powstać bez poprzedniego uśpienia danego osobnika i taka właśnie sugestia jest ważnym czynnikiem w wychowaniu.

W psychologii spotykamy się z różnym pojmowaniem tego zjawiska n. p. B o n n e t określa sugestię jako funkcję, za pomocą której jedna osoba stara się skupić uwagę i wolę drugiej na pewnej idei celem osiągnięcia jakiegoś skutku. Skutek ten jest zazwyczaj przekształceniem się idei w czyn, wykonany bezpośrednio albo też po upływie pewnego czasu. Podobnie S t e r n określa sugestię, jako bezpośrednie przeniesienie, względnie przejęcie pewnej postawy psychicznej. Inni znowu badacze, jak A b r a m o w s k i, J a n e t i B a u d o u i n, pojmują sugestię, jako funkcję podświadomości, jako urzeczywistnienie myśli na skutek procesów, odbytych w sferze podświadomości. Bezwątpienia — mówi J a n e t — sugestia jest zjawiskiem automatycznym albo podświadomym, które polegają na tym, że pewne wyobrażenia, myśli, idee przekształcają się podświadomie w odpowiadające im reakcje.

Sugestia płynie z zewnątrz, a więc nie jest wytworem własnego myślenia, własnej aktywności umysłowej osobnika ale raczej nieświadomym naśladownictwem. Jest ona podniecią wyzwalającą działanie

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

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

6. TYPY UMYSŁOWE WYRÓZNIAJĄCE SIĘ NA TLE ŚWIADCZENIA.

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

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

Sprawozdanie powyższe poprzestaje na wyliczeniu przedmiotów, oznacza się opisem powierzchownym. Nie widać tu dążności do wyjaśnienia, do wnikięcia w istotę rzeczy i w ich wzajemny związek. Ucznia tego zaliczyć można do typu opisowego. Podobny typ odzwierciedla się też w następujących

sprawozdaniach studentów na podstawie obrazów „Wergili i Dante“ i „Młodość Zeusa“.

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

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

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

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

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

„Obraz przedstawia morze i tonących ludzi. W łodzi trzech mężczyzn patrzących w dal z przerażeniem, jakby tam jeszcze straszniejszy obraz widzieli, niż tonięcie tych ludzi. Mam wrażenie, jakby to była jedna ze scen z „Boskiej Komedii Dantego“. (Student pedagogium, 19, 1. Obraz Delacroix).

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

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

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

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

Uczennica ta wypowiada pod wpływem obserwacji obrazu swoje przeżycia emocjonalne. Wzywając się w sytuacji oglądanych osób, daje się ponieść fantazji, słyszy wycie, czuje się bezradną i zagrożoną

urojonym niebezpieczeństwem. Stąd można ją określić jako typ uczuciowy, subiektywny. Podobne typy odzwierciedlają się w następujących sprawozdaniach starszej młodzieży:

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

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

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

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

„Burza! Straszliwa burza. Niebo pokryte ołowianymi chmurami przecina raz po raz ognisty piorun. Wiatr huczy. Na pastwisku straszny popłoch. Przerażone bydło biegnie z rykiem na wszystkie strony. Pasterze są śmiertelnie przera-

żeni, ale cóż mają począć... Jak się to skończy? Co będzie dalej?“ (Uczennica kl. VIII. szk. powsz. l. 13. — Obraz Chełmońskiego).

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

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

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

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

Zagadnienie typów umysłowych na tle świadczenia pobudza wielu psychologów m. in. **Leleszównę**

i Gorphe'a do dalszych badań; oni to nawiązując do doświadczeń Bineta, posuwają naprzód psychologię świadczenia i związaną z nią typologię. Podobnie jak Binet, i Leleszówna dochodzi na podstawie swych badań do ustalenia pewnych typów umysłowych ze względu na treść i formę zeznań różnych osób. Badaniami swymi objęła 124 osób, między którymi byli studenci wyższych szkół i robotnicy w wieku od 17 do 22 lat oraz uczniowie szkoły elementarnej od 10 do 14 lat. W określeniu typów umysłowych różni się nieco Leleszówna od Bineta, ale liczba ich jest ta sama. Przyjmuje ona również pięć typów, a mianowicie: 1) powierzchowny, którego sprawozdanie pobieżne i banalne wykazuje brak ważniejszych szczegółów tudzież brak ogólnego ujęcia, 2) opisowy gubiąc się zbyt w szczegółach, nie ujmuje całości ani myśli przewodniej, 3) intelektualny odznacza się umiejętnością logicznego myślenia i ujmując cechy istotne, zmierza do syntezy; sprawozdanie jego odznacza się prostotą, harmonią i prawdą życiową, 4) typ subiektywno-interepretacyjny kieruje się swymi stanami uczuciowymi i pod wpływem doznanych wrażeń komponuje opowiadanie fantastyczne, 5) wreszcie typ pretensjonalny kładzie główny nacisk nie na obiektywną prawdę, ale chodzi mu przede wszystkim o wywołanie silnego efektu. W tym celu posługuje się wyszukanyymi zwrotami i słowami, napuszczonymi frazesami i jakkolwiek usiłuje być oryginalny, powtarza nieraz bezkrytycznie cudze poglądy. Nietrudno określić typy umysłowe w przytoczonych przedtem sprawozdaniach według klasyfikacji Leleszówny.

W wyniku szczegółowszej analizy podanych tam przykładowo sprawozdań można też stwierdzić wartość obiektywną świadczenia wspomnianych typów umysłowych. Największą więc stosunkowo dokładnością i obiektywnością odznaczać się będzie typ intelektualny (wdg Bineta obserwacyjny), wykazujący też największą stosunkowo odporność na sugestie. Najwięcej zniekształceń znajdziemy w sprawozdaniach osób należących do typu subiektywno-inter-

pretacyjnego (wdg Bineta typ uczuciowy i fantazyjny). Typ zaś powierzchowny (wdg Bineta opisowy) daje sprawozdanie zawierające wprawdzie liczne szczegóły, ale z pominięciem momentów istotnych. Typy tego rodzaju łatwo też ulegają sugestii.

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

7. SKARŻENIE I SKARGI UCZNIÓW (ENNIC).

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

Badając genezę tego zjawiska, możemy je wykryć już w świecie zwierząt zwłaszcza oswojonych, żyjących w otoczeniu człowieka. Nieraz obserwujemy zachowanie się psa, który z powodu wypadku czy też ataków ze strony innego zwierzęcia lub człowieka odczuwa ból i cierpienie. Pokazując np. łapę zranioną, skarży się swemu panu i szuka u niego pomocy. W ruchach, w skomlaniu, w spojrzeniu przebija się skarga zwierzęcia. Niemowlę reaguje na doznane przykrości ze strony otoczenia najczęściej ruchami, krzykiem i płaczem. Skoro dziecko 2—3-letnie umie już mówić, skarży na osoby w otoczeniu, na zwierzęta, a nawet na przedmioty martwe, które w jego mniemaniu sprawiły mu ból i przykrość. Skarżenie dziecka w tym okresie rozwojowym ma charakter prawie że odruchowy i instynktowy, jest bezpośrednią reakcją na doznaną przykrość, a więc brak w nim czynnika refleksji i pełnej świadomości. Tak więc u zwierząt i małych dzieci ujawnia się tendencja do skarżenia,

która ma wtedy charakter wrodzony. Z czasem tendencja ta, rozwijając się pod wpływem czynników socjalnych, przybiera różne formy ekspresji. Skarżenie ma zatem swe źródło w zagrożonym instynkcie samozachowawczym, z którym wiąże się instynkt walki i obrony.

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

8. SKARGI DZIECI W POSZCZEGÓLNYCH FAZACH ROZWOJOWYCH.

Dziecko jako istota fizycznie i umysłowo słaba posługuje się często skargą, jako formą obrony i jako środkiem zdobycia zadośćuczynienia w związku z doznaną przykrością czy krzywdą. Nasuwa się z kolei zagadnienie, jak często skarżą dzieci, jakie są motywy skarżenia, co stanowi treść ich skarg i wreszcie jaki jest ich stosunek do zjawiska skarżenia w poszczególnych fazach rozwojowych, zwłaszcza w wieku szkolnym. Zagadnienie to badamy przy pomocy tzw. wywiadu i ankiety. Przytoczymy kilka typowych wypowiedzi dzieci szkolnych w wieku od 7—9 lat, z których poznamy powody skarżenia i treść skarg dziecięcych oraz ich stosunek do zjawiska skarżenia w domu i w szkole. Dzieci miały odpowiedzieć na pytanie,

czy opowiadają w domu, co się dzieje w szkole, czy i dlaczego skarżą w domu lub szkole, czy mówią prawdę, gdy na kogoś poskarżają, co odczuwają gdy oskarżony zostaje ukarany, co mówią o tych, którzy skarżą:

Artur (8 l. syn urzędnika, ma jedną młodszą siostrzyczkę) opowiada, że gdy mu siostra zrobi krzywdę, to nie oddaje, bo mu się to nie wróci, a siostra mała, to nic złego zrobić jej nie może. Gdy inni skarżą — myśli, że są niemądzy. Gdy skarży, to tylko prawdę mówi, a koledy nie zawsze skarżą uczeiwie. Na niego nie skarżą. Uważa, że skarżyć jest niedobrze i nieładnie. — Edward (1. 8. syn kelnera ma 2 starszych braci i 3 starsze siostry) twierdzi, że często skarży, najwięcej na Jędrusia. Gdy ktoś skarży, myśli że jest niedobry. Skarży, gdy ktoś się ślizga, bije z chłopcami. Na niego też skarżą, że się ślizga, ale pan mu nic nie zrobił. — Pawełek (1. 9. matka robotnica, ma 1 brata młodszego) opowiada, że gdy mu ktoś wyrządzi krzywdę, mówi pani, a w domu gdy mu brat dokuczy, to go mamusia zbije. Często skarży. Gdy naskarży i drugi cierpi, to mu żal. Mówi prawdę, bo mamusia nie pozwala kłamać. — Julek (1. 9. matka ma sklep, ma 1 brata młodszego) skarży na tych, co skarżą. Ostatnio skarżył, że go przewrócono na korytarzu, a pani go postawiła na środku. Inni, gdy skarżą to dodają, by więcej naskarżyć. Niedawno skarżyli na niego bo się bił śniegiem, ale pani mu nic nie zrobiła. Myśli że skarżyć jest brzydko.

Irena (1. 8. Ojciec robotnik, ma brata i siostrę) opowiada, że skarży pani lub mamusi, gdy jej kto zrobi krzywdę. W domu skarży na braciszka, który się bije, za co braciszek dostaje w skórę od matki. Gdy brat płacze, to go żałuje. Gdy kto inny skarży to uważa, że to nie dobrze. Mówi prawdę, gdy skarży. Ostatnio skarżyła na koleżankę, że ją biła, a pani ją ukarała i postawiła w kącie. Koleżanki też mówią prawdę, skarżąc na nią, i wtedy ona stoi w kącie. Myśli, że nieładnie skarżyć. — Zula (1. 7. ojciec właściciel biura, ma starszego brata) skarży pani lub tatusiowi raz na tydzień. Pani bije lub stawia na środku. Gdy koleżanka płacze, to sobie

myśli, po co powiedziała. Mówi prawdę, bo nie wolno kłamać. W domu skarży na brata i wtedy ojciec go bije. Myśli, że nieładnie skarżyć. — Wanda (1. 8. matka praczka, ma starszą siostrę i brata) opowiada mamusi o koleżankach, które się chwala, że mają dużo pieniędzy i o pani. Gdy ją kto krzywdzi, skarży pani lub matce. Pani stawia na środku, a czasem bije. Żal jej ukaranej. Uważa, że często skarżyć to nie dobrze. — Kazia (1. 8. ojciec bezrobotny, ma młodszą siostrę) opowiada, kto i czego uczy, o koleżance, z którą siedzi, o pani, że jest dobra. Gdy ją kto krzywdzi, mówi pani, a w domu matce. Gdy poskarży, a dziewczynka płacze, to jej żal. Mówi prawdę, bo brzydko, gdy się cygani. Uważa, że skarżyć to nieładnie.

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

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

10. Napisz, co jeszcze myślisz i sądzisz o skarżeniu w szkole i w domu?

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

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

W okresie późniejszym w wieku od 10—14 r. ż. liczba skarg w porównaniu z okresem poprzednim maleje coraz bardziej. Dzieci w tym wieku starają się załatwiać wzajemne nieporozumienia między sobą, bez interwencji dorosłych. Ilość skarg maleje, natomiast treść ich staje się stosunkowo

bogatsza. Obok skarg zawierających momenty fizyczne i materialne pojawiają się coraz częściej skargi treści etycznej jak obraza słowna lub czynna zniewaga, poniżenie godności itp. Źródłem tych skarg bywają spory wynikające z wzajemnej niechęci, z zazdrości i rywalizacji.

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

„O kolegach, którzy skarżą, myślę że chcą się pochlebić“ (ucz. 11; 0). „Gdy skarżą panu, że w szkole piszą zadania, czuję do tych kolegów wstręt“ (ucz. 12; 3). „W szkole powinni chłopcy załatwiać spory między sobą, a nie skarżyć, bo to niekoleżeńskie i niesolidarne“ (ucz. 11; 7). „Uważam, że skarżyć powinno się tylko wtedy, jeśli się spodziewamy, że skarga wywrze dobry skutek dla oskarżonego“ (ucz. 11; 4).

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

W zatrutej atmosferze wychowawczej zdarzają się objawy donosicielstwa, które budzą u ogółu młodzieży obrzydzenie i wstręt moralny. Skarżący przedstawia z reguły swą sprawę jawnie, dzięki czemu oskarżony może usprawiedliwić swe postępowanie i dać pokrzywdzonemu satysfakcję. Donosiciel zaś obmawia i oczernia kolegę skrycie z za-

miarem szkodzenia mu i ewentualnie wyciągnięcia dla siebie samej korzyści w różnej postaci.

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

9. ANALIZA PSYCHOLOGICZNA ZACHOWANIA SIĘ SKARŻĄCEGO.

Rozważywszy genezę skarżenia, częstość, treść i motywy skarg w poszczególnych fazach rozwojowych, zwrócimy z kolei uwagę na zachowanie się skarżących, obserwowane nieraz w szkole. Zazwyczaj skarżący popiera swą skargę odpowiednią ekspresją, gestem, mimiką, łzami, doborem mocnych słów, barwą i siłą głosu. Przedstawiając doznaną krzywdę, wpada niekiedy w stan podniecenia i oburzenia. Niekiedy skarżący ulega autosugestii i przeżywa po raz wtóry doznaną przykrość, krzyw-

dę, ból i cierpienie. Skarżeniu towarzyszy więc silna niekiedy u skarżących zawiść i złość, nienawiść i zaciętość, zawziętość i pragnienie zemsty. Śledząc zachowanie się skarżących, można wśród nich wyodrębnić pewne typy. Niektóre dzieci skarżąc, płaczą, jęczą, mają twarz zbolalą i przybierając postawę żalowaną, chcąc wzbudzić współczucie dla siebie. Inni znów podczas skarżenia przybierają minę pewną siebie, a nawet groźną, nie proszą ani płaczą, lecz w sposób stanowczy domagają się zadośćuczynienia. Wreszcie są i tacy, którzy milczą i nie skarżą w ogóle, gdy ich spotka krzywda. Na takie zachowanie się wpływają różne przyczyny, jak chęć uniknięcia konfliktu, wyrozumiałość i pobłażliwość albo też postanowienie odroczenia porachunków do właściwej chwili. W tym ostatnim wypadku widać w wyrazie twarzy i w postawie zaciętość, knowanie zemsty. U osobników zaś wyrozumiałych maluje się na twarzy pewne cierpienie, jakby skarga niema. Ze względu na sposób i siłę reagowania pod wpływem doznanej krzywdy różnić można: typ gwałtowny, opanowany i wyrozumiały oraz skryty. Oto kilka wypowiedzi, w których zaznacza się sposób i siła reagowania różnych typów:

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

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

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

10. WIAROGODNOŚĆ DZIECI I MŁODZIEŻY.

Dzieci skarżą nie tylko na rodzeństwo, na rówieśników i kolegów, ale w niektórych wypadkach i na osoby dorosłe, zwłaszcza na nauczycieli. Skargi uczniów dotyczyć mogą różnych wypadków, wynikających z sytuacji w życiu szkolnym. Zaniedbanie

się ucznia w spełnianiu obowiązków i w nauce lub też brak u niego zdolności w pewnym kierunku, a także surowość nauczyciela może się stać źródłem nieporozumień i konfliktów między domem i szkołą. Uczniowie skłonni są do przypisywania winy swych niepowodzeń szkolnych wyłącznie nauczycielowi, oskarżając go wobec rodziców o niesprawiedliwe postępowanie, o prześladowanie jednych i forytowanie drugich itp. Rodzice przyjmują z reguły tego rodzaju oskarżenia, nie wątpiąc ani w prawdomówność swych dzieci, ani w ich obiektywność i stąd nie odczuwają potrzeby sprawdzenia ich zeznań. Niekiedy też skarżą dzieci na tych nauczycieli, którzy dotąd jeszcze stosują kary cielesne. Cięższe uszkodzenie fizyczne ucznia może być przyczyną pociągnięcia nauczyciela do odpowiedzialności sądowej i wtedy dzieci szkolne i ich rodzice występują w roli świadków, składając obciążające zeznania.

Uczniowie, zwłaszcza starsi, powtarzają też niekiedy pewne sądy wypowiedziane przez nauczyciela w czasie lekcji w sprawach politycznych, społecznych, religijnych ze stanowiska światopoglądu, który niezawsze pokrywa się z poglądami danego środowiska społecznego. Na tej drodze urabia się opinia o nauczycielu i tu między innymi tkwi źródło zarzutów piętnujących go niekiedy w prasie i dyskwalifikujących go jako wychowawcę. Zarzuty tego rodzaju mogą się stać powodem dochodzenia przeciwko nauczycielowi ze strony władz szkolnych, przy czym uczniowie składają zeznania, przytaczając słowa nauczyciela. Zdarzają się wreszcie, jakkolwiek wyjątkowo, i cięższe przypadki, kiedy dzieci szkolne i ich rodzice oskarżają nauczyciela o dopuszczenie się występków natury moralnej np. o łapownictwo, sprzeniewierzenie pieniędzy publicznych, wykroczenia na tle seksualnym — słowem o czyny podpadające pod kodeks karny. Wobec takich wypadków, które w swych skutkach ciężko zaważyć mogą na losach i życiu danej osoby, należy głębiej rozważyć problem wiarogodności dzieci i młodzieży, występujących

przed sądem w roli świadków i obciążających swymi zeznaniami oskarżonego, względnie świadczących o jego niewinności.

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

Wspomniana autorka przeprowadziła nadto próby nad prawdomównością swych uczennic. Obserwując ich zachowanie się w różnych sytuacjach w ciągu kilku lat, doszła do wniosku, że skłonność do kłamstwa tkwi w dyspozycjach wrodzonych i że dzieci, które w podjętych próbach okazały się kłamliwe, należały również i w życiu szkolnym do notorycznych kłamców. Natomiast uczennice, które na podstawie wyniku eksperymentu nie okazały skłonności do kłamstwa, odznaczały się przeważnie i w życiu szkolnym prawdomównością. Stąd wynika, że wrodzone zawiązki i dyspozycje osobnika powodują w takich samych lub podobnych warunkach takie same lub podobne przejawy zachowania się i postępowania. M. Zillig, badając za pomocą odpowiednich testów kłamstwa różnego rodzaju, stwierdziła, że niemal wszystkie dzieci ujawniały tę skłonność, wykazując różnicę w stopniu i w rodzajach kłamstwa. Stąd wynika, że prawdomówność dzieci zaznacza się w nader słabym stopniu. Pomiedzy obu głównymi składnikami wiarogodności, t. j. umiejętnością świadczenia i prawdomównością stwierdziła autorka brak korelacji.

Była już mowa, że zeznania mają wartość symptomatyczną dla charakterystyki danego osobnika. Stąd i stopień wiarogodności świadka rozpatrywać należy na tle analizy jego inteligencji i charakteru. Małoletni, występujący w roli świadków, winni więc być zbadani przez psychologa, ew. i przez psychiatrę, czy i w jakim stopniu odznaczają się wiarogodnością. Należy zbadać za pomocą odpowiednich testów zdolność reprodukcji, pamięć logiczną, sprawność językową, koncentrację uwagi, umiejętność kombinowania i krytycyzm oraz stopień sugestywności małoletniego świadka. Stwierdzić też należy jego postępy w nauce. Na tej podstawie określamy cechy i poziom inteligencji dziecka, od którego zależy wartość jego zeznań i w ogóle umiejętność świadczenia. Oprócz tego trzeba poznać cechy charakteru zeznającego jak np. zamiłowanie do ładu i porządku, zmysł oszczędności

i rodzaje życzeń i pragnień, posłuszeństwo, poczucie koleżeńskości i przyjaźni, które to cechy pozostają w związku z prawdomównością. Wspomniane funkcje inteligencji i charakteru składają się na osobowość i one to umożliwiają określenie stopnia wiarygodności. Z badań M. Zillig wynika, że pewne cechy inteligencji, zwłaszcza zdolność kombinowania, krytycyzm, sprawność językowa i dobre postępy w nauce wykazują wprawdzie niezbyt wysoki współczynnik korelacji, ale z reguły korelację pozytywną z umiejętnością świadczenia, a mianowicie ponad + 0'50. Podobną korelację z prawdomównością wykazują takie cechy charakteru, jak zamiłowanie do ładu i porządku, skromność w życzeniach i pragnieniach oraz poczucie koleżeńskości.

Dziecko, posiadające umiejętność świadczenia, cechują więc przede wszystkim: zdolność myślenia, pamięć logiczna, krytycyzm i sprawność językowa oraz dobre na ogół wyniki w nauce. Dziecko prawdomówne odznacza się zamiłowaniem do ładu i porządku, zmysłem oszczędności, skromnymi wymaganiami i życzeniami, poczuciem koleżeńskości i powściągnięciem w skarżeniu. Zarówno w umiejętności świadczenia, jak i w prawdomówności wykazują dzieci dużo wahan. Wiarygodność dziecka ma więc wartość względną, którą w każdym poszczególnym wypadku oceniać należy na tle charakterologicznym i typologicznym. Wobec znacznych wahań w umiejętności świadczenia, zwłaszcza w prawdomówności dzieci, uzyskać można tylko częściowe wyjaśnienie sprawy ze strony małoletniego świadka, nigdy zaś nie zdobędziemy na tej drodze bezwzględnej pewności. Stąd też wskazana jest duża ostrożność i przezorność w wartościowaniu zeznań małoletnich.

Wyniki nowszych badań w psychologii świadczenia zmieniają w pewnej mierze dawniejszy pogląd na wartość zeznań dzieci. Binet, Stern i inni kwestionowali w ogóle wartość zeznań dziecięcych i ustosunkowali się do nich negatywnie. Tymczasem, jak wynika z późniejszych doświadczeń, dzieci mogą dać w pewnej mierze zeznania pozy-

tywne tak pod względem umiejętności świadczenia, jak i prawdomówności. Podobne stanowisko zajmuje i E. Jaensch w oparciu o swą doktrynę ejdetyczną. Podkreślając znaczenie właściwości ejdetycznych w świadczeniu, twierdzi, że ejdetyk, który był naocznym świadkiem jakiegoś zdarzenia, składa zeznania z dokładnością i wiernością niemal fotograficzną. Wobec tego, że właściwości ejdetyczne są — zdaniem Jaensch'a — bardzo rozpowszechnione wśród dzieci i młodzieży należy problem ich wiarygodności rozpatrywać na tle typologii ejdetycznej. Wybitne typy ejdetyków składają zeznania odpowiadające faktom obiektywnym. Atoli i Jaensch, który w swych wywodach pomija drugi składnik wiarygodności, t. j. prawdomówność, przyznaje jednak, że zeznania dzieci w fazie przedpokwitania (około 11 do 14 r. ż.) oraz zeznania młodzieży w wieku dojrzewania, są w wysokim stopniu niepewne w związku z właściwymi tej fazie cechami psychicznymi.

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

„Gdy kolega co zrobi, wyznaje prawdę i nie dodaje kłamstw“ (ucz. V. kl. I. 11). — „Gdy skarżę na drugich, nic nie dodaję do swego opowiadania o wyrządzonej mi krzywdzie“ (uczeń VI. kl. I. 12). — „Gdy skarżę na kogoś, zawsze mówię prawdę i nigdy nic nie dodaję, bo nie chcę go pognębić“ (ucz. kl. VII. I. 13). — „Zawsze mówię prawdę, bo chcę, by oskarżony był mniej ukarany“ (ucz. kl. VII. I. 13). — „Zawsze mówię szczerą prawdę, gdy skarżę na drugich“ (uczennica kl. VII. I. 13). — Oto typowe odpowiedzi, wciąż się powtarzające i charakteryzujące postawę obiektywną. Stosunkowo o wiele mniej jest odpowiedzi, w których zaznacza się postawa subiektywna, gdzie odpowiadający stwierdzają, że świadomie mówią nieprawdę, skarżąc na kolegów czy też na rodzeństwo:

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

Z odpowiedzi uczniów (uczennic) w liczbie ponad 300 wynikałoby, że postawa obiektywna w skarżeniu powtarza się o wiele częściej, aniżeli subiektywna. Około 60,5% dzieci zapewnia, że skarżąc na drugich, mówi prawdę, a tylko ok 26,5% przyznaje się do nieprawdy lub kłamstwa i to — jak widzieliśmy — z różnych względów. Reszta około 13% nie dała odpowiedzi na odnośne pytania w ankiecie. Charakterystyczne nader są wypowiedzi na temat prawdomówności drugich. Prawie wszyscy utrzymują, iż gdy kolega na nich skarży, zawsze coś dodaje na swoją korzyść i kłamie. Stąd też

tak częste zapewnienia młodzieży o własnej prawdomówności nasuwają sporo zastrzeżeń i wątpliwości. W sytuacjach ważniejszych wiarygodność tych uczniów wymagałaby w każdym razie dokładnego rozpatrzenia, zarówno pod względem umiejętności świadczenia, jak i prawdomówności.

11. ŚWIADCZENIE I SKARŻENIE JAKO ZAGADNIENIA WYCHOWAWCZE.

W zbiorowym życiu grupy szkolnej wytwarzają się dość często sytuacje, w których uczniowie składają zeznania lub też występują z różnymi skargami. Zadanie wychowawcy polega tu z jednej strony na stopniowym wdrażaniu uczniów do prawdomówności, do składania zeznań zgodnych z faktami, z drugiej zaś na usuwaniu przyczyn nieporozumień i konfliktów w życiu szkolnym oraz na rozwijaniu powściągu, któryby regulował zbytnią pochopność do skarżenia. Stąd nasuwa się zagadnienie, czy możliwe jest kształcenie umiejętności świadczenia i przy pomocy jakich środków cel ten osiągnąć można. Z poprzedniej analizy procesu świadczenia i problemu wiarygodności wiadomo, że składają się na nie zarówno funkcje inteligencji, jak funkcje charakteru. Kształcąc zatem i rozwijając funkcje inteligencji, jak zdolność obserwacji, krytycyzm, zdolność kombinowania, pamięć logiczną, ścisłość w wypowiedzaniu spostrzeżeń i doświadczeń, dokładność i wierność w przedstawianiu zdarzeń, kształcimy równocześnie umiejętność świadczenia. Wiarygodność zaś w dużej mierze zależy od budzenia i rozwijania cech charakteru.

W kształceniu umiejętności świadczenia zastosować można ćwiczenia w obserwacji przedmiotów, w składaniu sprawozdań z przeczytanego opisu jakiegoś wypadku, z przebiegu jakiegoś zdarzenia. W miarę powtarzania się tego rodzaju ćwiczeń uczniowie obserwują coraz dokładniej i w ich sprawozdaniach stwierdzić można stale zmniejszającą się

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

Z ćwiczeniami w obserwacji wiąże się konfrontacja sprawozdań i zeznań z faktami, przez co zaostrza się zmysł krytyczny uczniów i rozwija powściąg w zbyt pochopnym wydawaniu sądów o zdarzeniach, czy też w urabianiu sobie opinii o osobach. W ten sposób rozwija się przyzwyczajenie do sprawdzania obserwacji i sądów, do wynajdywania ew. błędów czy omyłek, do podejmowania od czasu do czasu rewizji nabytych opinii o różnych sprawach i osobach, wytworzonych niekiedy na skutek sugestii. Stopniowo utrwała się potrzeba oparcia swych sądów na możliwie szerokiej podstawie zdobytych faktów. Ćwiczenia w obserwacji, w wynajdywaniu błędów w sprawozdaniu, w zdobywaniu nowych faktów odbywać się mogą w łączności z nauką w zakresie różnych przedmiotów. W opracowywaniu tematów i zagadnień czy to z przyrody i geografii, czy też z historii i lektury nasuwają się uczniom ciągle możliwości obserwowania, sporządzania sprawozdań, wysnuwania wniosków i przypuszczeń, sprawdzania i samokontroli. Przy pomocy takich ćwiczeń uczeń będzie też mógł poznać źródła, z których wynikają błędy i zniekształcenia faktów, jakie często zawierają sprawozdania, zeznania i skargi czy to własne, czy też kolegów.

Atoli obok tych zadań o charakterze głównie dydaktycznym świadczenie i skarżenie uczniów wysuwa nadto zagadnienia natury ściśle wychowawczej, w szczególności społeczno-moralnej. W zezna-

niach i skargach dzieci i młodzieży ujawniają się — jak już podkreślono — nie tylko funkcje ich inteligencji, ale i cechy ich charakteru, jak prawdomówność, poczucie sprawiedliwości, altruizm, koleżeńskość i solidarność, jako cechy dodatnie, lub też ujemne, jak kłamstwo, stronnictwo, osobiste porachunki, zawiść, zawziętość i zaciętość, wygórowana ambicja, wybujała skłonność do rywalizacji, egoizm, chęć dokuczania drugim, poniżania ich w opinii, chęć zemsty itp. W zeznaniach i skargach mogą się więc ujawnić zarówno zalety jak i wady charakteru dzieci i młodzieży i w związku z tym wyłania się potrzeba leczenia i usuwania ujemnych cech charakteru.

Tu napotyka wychowawca na trudności o wiele większe w znalezieniu odpowiednich środków postępowania, aniżeli w kształceniu umiejętności świadczenia jako funkcji inteligencji. Wady te, będąc przejawem m/w upośledzenia społeczno-moralnego, tkwią głęboko w strukturze psychicznej osobnika oraz w warunkach otoczenia, w jakich żyje. Źródłem ich mogą być zatem zarówno czynniki geniczne, jak i wpływy środowiskowe i stąd skuteczne leczenie wspomnianych wad wymaga znajomości psychiki ucznia i przebiegu jego rozwoju w fazach poprzednich, oraz znajomości jego środowiska rodzinnego.

Mając na uwadze czynniki geniczne, nasuwa się zagadnienie, czy skłonność do skarżenia ma charakter instynktowy, wrodzony, czy też jest wytworem naśladownictwa i oddziaływania sugestywnego otoczenia. Wiadomo z poprzednich rozważań i z przytoczonych wypowiedzeń, że w fazie wczesnego dzieciństwa i w okresie chłopięcym (dziewczęcym) skarżenie jest zjawiskiem psycho-socjalnym zwykłym i dość częstym. Zdarzają się jednak wśród dzieci 7—12 letnich osobniki, które szczególnie silną okazują tendencję do skarżenia i które pod tym względem należą do t. zw. „typów trudnych“ w wychowaniu. Nadmierna skłonność skarżenia ma charakter patologiczny i źródłem

jej są zarówno czynniki geniczne, jak i środowiskowe. Rozpieszczony jednak, dziecko przewrażliwione, o silnie zaznaczającym się „poczuciu małowartościowości“, o słabym uzdolnieniu, dziecko nieuczynne i zazdrosne prześladowane jest wciąż urojonymi krzywdami. Krzywda urojona pobudza je do skarżenia, czemu towarzyszy płaczliwość, kłamliwość i chęć pognębienia przeciwnika. Brak uspołecznienia, a przede wszystkim nieuczynność, nieszczerłość, zazdrość naraża je na częste konflikty z kolegami w szkole i stąd płyną ciągle jego żale i skargi. Nie mogą znieść powodzenia drugich np. że kogoś darzą większymi względami, że ktoś posiada czegoś więcej lub że ma w ogóle coś, czego ono samo nie posiada, usiłuje drogą okreśną, przez intrygi i skargi osiągnąć satysfakcję, zmniejszyć swe poczucie upośledzenia czy małej wartości, a równocześnie zdobyć urojoną nieraz przewagę wśród rówieśników. Są to objawy z dziedziny patologii skarżenia. Leczenie tego stanu zależy od wysiłków, podjętych przez wychowawcę w celu uspołecznienia „dziecka trudnego“.

Skuteczność takiego oddziaływania zależy przede wszystkim od umiejętności korzystania z sytuacji, powstających samorzutnie w życiu szkolnym, we wzajemnych stosunkach koleżeńskich. Dużo możliwości w kształceniu umiejętności świadczenia i wdrażania do prawdomówności istnieje w tych szkołach, gdzie się wytworzyły różne formy samorządu uczniowskiego i gdzie zatargi i nieporozumienia między uczniami łagodzą i usuwa sąd koleżeński. Z przytoczonych wypowiedzi młodzieży wiadomo, że z wiekiem maleje częstość skarżenia i zmniejsza się ilość skarg a nadto, że uczniowie załatwiają różne konflikty na własną rękę, bez interwencji dorosłych. Stąd wynika potrzeba sądu koleżeńskiego, któryby pod dyskretną opieką wychowawcy pogłębił poczucie sprawiedliwości, przyzwyczajał do świadczenia, zgodnie z faktami tudzież do prawdomówności. Skarżący — jak wiadomo — żąda od sądu zazwyczaj zadośćuczynienia

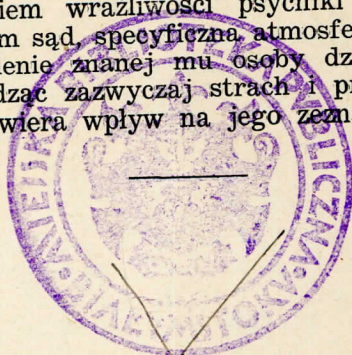
z powodu doznanej krzywdy, a niekiedy także i pognębienia przeciwnika, co uważa za najbardziej pożądaną rekompensatę. O ile żądanie zadośćuczynienia w różnej postaci nie jest objawem ujemnym, to chęć pognębienia, czy poniżenia przeciwnika wypływa z pobudek społecznych i amoralnych, głównie z pragnienia zemsty, z chorobliwie wybujałej ambicji, z nienawiści itp. Jednym z głównych celów sądu koleżeńskiego jest przeciwdziałanie takiej ujemnej formie rekompensaty i na tym właśnie polega jego rola wychowawcza. Zadośćuczynienie bowiem może zawierać w sobie wartościowe pod względem etycznym elementy, zwłaszcza takie formy zadośćuczynienia, jak przyznanie się do winy i przeproszenie skrzywdzonego kolegi z jednej strony, a z drugiej okazanie pobłażliwości i wyrozumiałości oraz skłonności do przebaczenia. W miarę pogłębiania się postawy etycznej w życiu, we wzajemnych stosunkach z ludźmi wzrasta stopień obiektywności w świadczeniu tudzież poczucie prawdomówności, jako istotne cechy osobowości, jako kryterium poziomu społeczno-kulturalnego danego osobnika.

Na końcu zwrócimy jeszcze ze stanowiska wychowawczego uwagę na zeznania dzieci i młodzieży w charakterze świadków dowodowych lub odwodowych w sprawach karnych przeciw dorosłym, w szczególności w wypadkach kiedy uczniowie (ennice) oskarżają nauczyciela o wykroczenia. Wypadki takie mogą się zdarzyć wszędzie, dość często przytaczają je niemieckie czasopisma, poświęcone psychologii sądowej (Forensische Psychologie). W naukowej literaturze niemieckiej istnieją fachowe wydawnictwa pod redakcją W. Sterna, E. Jaenscha i in., w których znajdujemy protokoły rozpraw sądowych. Szczegółowe badania i interpretacja psychologiczna tych zeznań wykazały czasem zgodność z faktami, ale nieraz zupełną bezpodstawność oskarżenia. Zwłaszcza uczennice 10—14 letnie, w wieku przedpokwitania i w początkowej fazie dojrzewania, o silnie rozwiniętym

erotyzmie okazują skłonność do przeżywania stanów i wzruszeń natury seksualnej na jawie i we śnie. Pod wpływem marzeń sennych lub na jawie przypisują niekiedy osobom ze swego otoczenia czyny fikcyjne, wierząc w nie nieodparcie czy to na skutek działania autosugestii, czy też zbyt wybujałej fantazji czy wreszcie pod wpływem doznanych przeżyć erotycznych, często o charakterze patologicznym.

Dochodzenia i rozprawy sądowe w podobnych wypadkach kryją w sobie poważne niebezpieczeństwo natury wychowawczej, zwłaszcza gdy prasa brukowo - sensacyjna umieszcza na ten temat obszerne sprawozdania we właściwy sobie sposób. Celem uniknięcia demoralizacji młodocianych ustawodawstwo karne wielu krajów zawiera osobne przepisy, dotyczące oskarżycieli i świadków małoletnich. Przepisy te ograniczają przesłuchanie dzieci do minimum, zabraniają przesłuchania małoletnich przez funkcjonariuszy policji, nie mających odpowiedniego poziomu wykształcenia itp.

W czasie rozprawy, w której małoletni składają zeznania należy zażądać opinii psychologa, względnie lekarza - psychiatry oraz od kierownictwa szkoły pisemnego sprawozdania o uczniu. Przesłuchanie dziecka odbywać się winno w osobnej sali i w obecności opieki małoletniego, ze szczególnym uwzględnieniem wrażliwości psychiki młodocianej, na którą sam sąd, specyficzna atmosfera tam panująca, uwięzienie znanej mu osoby działa przygnębiająco, budząc zazwyczaj strach i przerażenie, co niemały wywiera wpływ na jego zeznanie.



24779

Rowid
Psych. sviad.
510.

62777