

B
WF
UW

2081

[1]

PRACOWNICA PEDAGOGICZNA.

X.

W. OSTERLOFF.

ROZWÓJ UMYŚŁU I UCZUĆ DZIECKA

(PSYCHOLOGJA DZIECKA)

Połączone Biblioteki WFIS UW, IFIS PAN i PTF

U.2081[1]



39002081001000

Wstęp. (Drogi i stopnie rozwoju.)

I. Rozwój umysłu dziecka do lat 3, 4.

II. Geneza uczuć.

1921.

NAKŁADEM KSIĘGARNI LUDWIKA FISZERA W ŁODZI

WARSZAWA — E. WENDE I S^{KA}

POZNAŃ — FISZER I MAJEWSKI.

TORUŃ — TOW. KSIĘGARŃ KRESOWYCH.

~~623~~ 2081 [1]

SKARBNICA PEDAGOGICZNA.

X.

W. OSTERLOFF.

**ROZWÓJ UMYŚŁU
i UCZUĆ DZIECKA**

(PSYCHOLOGJA DZIECKA)

I.

Wstęp. (Drogi i stopnie rozwoju.)

I. Rozwój umyśłu dziecka do lat 3, 4.

II. Geneza uczuć.

1921

NAKŁADEM KSIĘGARNI LUDWIKA FISZERA w ŁODZI.

WARSZAWA — E. WENDE i S^{KA}

POZNAŃ — FISZER i MAJEWSKI. TORUŃ — TOW. KSIĘGARNI KRESOWYCH.

DRUKIEM GRAPOWA I MAZURKIEWICZA w ŁODZI

<http://rcin.org.pl/ifis>



2081 [4]



H-122953

DO CZYTELNIKÓW.

Na kształtującą się od lat kilkunastu przyszłą naukę o dziecku—pedologję, złożyć się ma cały szereg nauk: antropologia, biologia, socjologia, fizjologia, lingwistyka, psychologia, a może i inne jeszcze nauki. Tymczasem jednak badacze i teoretycy rozpatrują dzieciństwo ze stanowiska różnych nauk i różne stosują metody (laboratoryjne, ankiety, obserwacje) w badaniu dziecka. Istnieje doświadczalna psychologia dziecka: fizjologiczna i inna, rozpatrująca, jeżeli nie wyłącznie, to głównie objawy psychicznego jego życia. Aliści tą ostatnią, którą się zajmuje nasza książka, nie może być opis dziecka w jednym jakim okresie rozwoju psychicznego, a już najmniej wyłącznie w szkolnym. Nie może ona bowiem być opisem jakiego stałego psychicznego stanu rzeczy, lecz tworzenia się, kształtowania i ustalania się psychiki dziecięcej, stopniowego upodabniania się do dorosłego, aż dziecko samo nim się stanie.

Niemowlęctwo i okres nauki chodzenia i mówienia stanowią początki procesu tego upodabniania się, ostatnie zaś lata szkolne jego zakończenie.

Psychologją dziecka być muszą przede wszystkim dzieje jego rozwoju psychicznego, głównie zaś jego umysłu i uczuć. Tylko na tem tle można poznać i zrozumieć duszę dziecka.

Dziecko-niemowlę a dziecko, poruszające się już swobodnie, ale borykające się jeszcze z trudnościami myślenia i wyrażania się w słowie, chłopiec, hasający na drewnianym koniku a wzdychający już do żywego, lub dziewczynka, piastująca lalkę-córeczkę, dziecko, wtajemniczające się w arkana sztuki czytania, a wymusztrowany już rekrut szkolny, lub w tym samym wieku początkujący terminator szewcki, jakie to odmienne, różne istoty, psychofizyczne, odrębne światy myślenia i uczuć! Jak różnie też kształtuje się umysłowość i uczuciowość u dziecka w tych samych okresach rozwoju, zależnie

od wpływów zewnętrznych na tle jego wrodzonego usposobienia, a przez to kształtuje się też i rozwija jego indywidualność, z której wyłania się następnie jego charakter.

Wykazać to wszystko, ująć w całość, skreślić przystępnie i zobrazować tak, aby przebieg dojrzewania psychiki dziecka stanął żywo przed oczyma duszy czytelnika — było zadaniem mojem w pracy w 3 częściach, z których pierwszą puszczam w świat do użytku wychowawców naszych.

Nie roszcząc pretensji do ścisłej naukowości, a rozpatrując prawie wyłącznie objawy duchowe w rozwoju i życiu dziecka, oparłem jednak mą pracę na odnośnej literaturze, którą stworzyli Preyer, Compayré, Perez, Sully, Tracy, Sikorski, Paulina Lombroso, Witasek, Stern; korzystam też z prac Bineta, Chamberlaina, Romanesa, Claparéda, Baldwina, Darwina i wielu innych badaczy, których nazwiska sumiennie wymieniam, przytaczając ich zdania, doświadczenia i przykłady z życia dzieci.

Staralem się też spożytkować naszą literaturę, niestety! tak szczupłą, iż niknie w powodzi obcej. A mamy piękne tradycje w tej dziedzinie! Wszak Modest Kosicki w uwagach do swego przekładu dziełka Fenelona o wychowaniu dziewcząt, wydanem w r. 1823, przytacza swe obserwacje nad psychiką dziecka. A przed nim jeszcze Leon Borowski wydał książkę o rozpoznawaniu uzdolnień dziecka, po nim zaś Bronisław Trentowski w epokowym swem dziele o wychowaniu dziecka polskiego p. t. „Chowanna” (1842) opiera swe wskazania wychowawcze w znacznej mierze na znajomości psychiki dziecięcej i nawoływa do jej badania.

Oto co pisze: „Czytaj w duszy twego wychowanka, stań się względem niego Opatrznością, zważaj go pilnie, w takich szczególnie chwilach, gdzie on spodziewać się nie może, iżby kto wzrok swój badawczy w nim zatopił, dozwól mu czasem mówić, a nawet działać z całą swobodą, pytaj troskliwie rodziców i piastunki o szczegóły jego niemowlęctwa, daj posłuchanie służącym i innym osobom, nawet dzieciom, opowiadającym względem niego swe postrzeżenia, a wyjaśni ci się nakoniec natura jego duszy! *Tem jest wreszcie dla ochmistrza (nauczyciela domowego, guwernera) izba dziecinna, a dla nauczyciela szkoła, czem szpital dla lekarza!*“

Wychowawcy polscy! Zapamiętajcie te słowa mistrza naszej pedagogiki! Badajcie i obserwujcie Waszych wychowanców! A zważajcie na to, co w ich duszach tkwi ogólnie dziecięcego, a co w nich indywidualne! Spisujcie swoje spostrzeżenia, przydadzą się one bowiem nie tylko Wam samym, ale też i innym wychowawcom, gdy je ogłosicie drukiem. A z biegiem lat znajdzie się może ktoś, do tego powołany, co z tych cegiełek Waszych stworzy *psychologję dziecka* polskiego, dzieło, któreby stanowiło podstawę psychologiczną innego dzieła — *pedagogiki polskiej*.

Przez cały czas swej trzydziestokilkoletniej pracy na niwie literacko-pedagogicznej, szczególnie zaś psychologicznej, niedawno zmarła A. Szycówna nawoływała matki i nauczycielstwo polskie do badania psychiki dziecięcej. Pracowała zaś na tem płodnym a nieuprawnym u nas polu owocnie i wytrwale do ostatnich chwil żywota, ale niestety, mimo istnienia od lat kilkunastu w Warszawie Towarzystwa badań nad dziećmi, którego była gorliwą przewodniczącą—prawie sama...

Jej pamięci cześć, Jej wzniosłej duszy pokój wieczny.

W. Osterloff.

Warszawa, w czerwcu 1921 r.

SKARBNICA PEDAGOGICZNA.

- I. Grzegorz Piramowicz. Powinności nauczyciela i sposoby ich dopełnienia.
- II. Wychowanie obywatelskie i oświata powszechna. (Z pism współpracowników Komisji Ed. Nar.)
- III. Henryk Pestalozzi. Jak Gertruda uczy swoje dzieci.
- IV. Bronisław Trentowski. Chowanna (w celniejszych wyjątkach).
- V. Ewaryst Estkowski. (I. Karty z życia. II. Ocena działalności literacko-pedagogicznej. III. Wybór pism).
- VI. Rady i wskazówki pedagogów polskich i obcych.
- VII. Fr. Regener. Zarys dydaktyki ogólnej.
- VIII. Krótka metodyka ogólna według Messmera i innych.
- IX. W. Osterloff. Metodyka języka ojczystego w zakresie elementarnym.
- X. W. Osterloff. Rozwój umysłu i uczuć dziecka I.

TREŚĆ.

Do czytelników	Str. III
--------------------------	-------------

Wstęp.

Drogi i stopnie rozwoju.

Stan posiadania i rozwój dziecka	1
Różne próby podziału dzieciństwa	6

I. Normy rozwoju dziecka.

1. Na progu poznania.

Narodziny i pierwsze objawy życia	13
Rozwój zmysłów i postrzeganie	15
Zainteresowanie (uwaga) i zaczątki myślenia	27
Naśladownictwo i zwycięstwo nad przestrzenią	42
Kres niemowlęstwa i pierwsze kroki	49

2. Rozwój mowy i umysłu.

Początki mowy	54
Wola, pamięć i uwaga	60
Rozumienie mowy, rozumowanie i gesty	62
Słownik dziecka	66
Kształtowanie się poczucia osobowości	81
Kształtowanie się mowy	86
Kształtowanie się czynności	95
Kształtowanie się umysłowości i pytania dzieci	103

II. Geneza uczuć.

Poglądy na naturę dziecka	114
„Szczęśliwe niemowlęstwo”	121
Pierwiastki uczuciowości	130
Nastroje, wola i popędy	139
Naśladownictwo uczuciowe i sugestja	143
Zarodki wad	152
Zarodki miłości	165

WSTĘP.

Drogi i stopnie rozwoju.

Stan posiadania i rozwój dziecka.

„Przychodzimy na świat“, powiada *Rousseau*, „z uzdolnieniem do nabywania wszelkiej wiedzy, lubo nie posiadamy jeszcze żadnej. Dusza, więziona przez narządy zmysłów, jeszcze niedoskonała, nawpół dopiero ukształtowana, nie ma nawet świadomości swego istnienia. Ruchy i krzyki dziecka nowonarodzonego powstają mechanicznie; niema w nich świadomości i woli“.

Słowami starożytnego pisarza oraz współczesnego uczonego angielskiego antropolog amerykański *Chamberlain* określa stan noworodka ludzkiego: „Starożytny filozof łaciński Lukrecjusz, który wypowiedział tyle zdumiewająco nowoczesnych myśli o dzieciństwie rodu ludzkiego i dzieciństwie jednostki ludzkiej, opisał jak daleki jest człowiek od doskonałości w chwili urodzenia. „Jak rozbitek wyrzucony na ląd przez rozwścieczone bałwany, tak noworodek ludzki, przez działanie przyrody z żywota matki wyrwany, leży na wybrzeżu świata, goły, niemy, wszelkich środków do życia pozbawiony, i żalosnem kwileniem swój los oplakuje“.

W. Powell w szkicu postępu ludzkiego: „Z barbarzyństwa do cywilizacji“, wyraża tę samą myśl w innych tylko nieco słowach. „Nowonarodzone dziecię nie posiada tego wszystkiego, czem rozporządza człowiek dorosły. Ze wszystkich rodzajów działalności ludzkiej, nie zna żadnego, żadne prawo go nie krępuje, żadnego języka swoim nazwać nie może, żadna filozofja świata go nie obchodzi; jeszcze sztuki, prawa, języki, poglądy i pojęcia nie zarysowały się w jego mózgu. Pod wielu względami nie dorównywa

nawet noworodkowi zwierzęcemu. Aliści z biegiem lat jego wyższość nad wszelką inną istotą żywą na ziemi, staje się coraz widoczniejsza, aż przepaść dzielić go będzie od zwierzęcia“. Żadne zwierzę nie cieszy się tak długim dzieciństwem, jak człowiek. Doskonałość jego fizyczna i duchowa wymaga długiej drogi rozwoju. Pozorne jest też tylko ubóstwo człowieka w chwili narodzin. Wszak powiada nasz *Trentowski*: „Oto niewinne niemowlę człowiecze. Jest to istota dla ciebie droga, jak promień słońca wiosennego, wprawdzie słaba, ale w niej tleje moc wielka. W niej dyszy bóstwo nieśmiertelne, wysokiej doskonałości zdolne“.

Ma w sobie noworodek ludzki zadatki przyszłej swej mocy, ale długą drogą rozwoju kroczyć musi. „Niemoc jest jego bogactwem, bo zdolnością do rozwoju. Przypuśćmy, iż dziecko w chwili urodzenia wychodzi z łona matki takiego wzrostu i takiej siły, jak człowiek dojrzały, że wychodzi, jeśli tak rzecz można, jak Pallada z mózgu Jowisza, to dziecko takie byłoby najzupełniejszym niedołągą“. Powyższe przypuszczenie czyni *Rousseau* i w dalszym ciągu wywodzi, jak taki człowiek gotowy od urodzenia, byłby niezdolny do kształcenia się przez stopniowy rozwój zmysłów. Wszystkie wrażenia zmysłów złączyłyby się w jednym tylko ośrodku: sensorjum, tak, iż „człowiek gotowy“ posiadałby tylko świadomość swego ja, poczucie osobowości; pod tym jednym względem przewyższałby człowieka zwyczajnego, ale zato nie umiałby uczynić użytku ze swych narządów zmysłów, nie umiałby się wyprostować, prawdopodobnie nie przyszłoby mu to nawet na myśl, czołgałby się po ziemi, podobnie do zwierzęcia. „Dziecko nie jest człowiekiem dorosłym w skróceniu, lecz stanowi typ odrębny“, powiada *Claparède*, a dr. *Sikorska-Karyory* pisze: „podobnie jak w ziarnku kiełkującego grochu znajduje się już początek całej rośliny, przecież porównać je z wybujałą rośliną trudno, tak samo w dziecku dojrzewają dopiero i rosną zaczątki człowieka. Mały kiełek, skryty między dwoma grubymi liścieniami, posiada swe odrębne życie, odrębny charakter i sposób odżywiania, chociaż zewnętrzną budową przypomina już pierwsze zarzysy wznoszącej się rośliny“.

To samo, co o ustroju fizycznym, można powiedzieć i o naturze duchowej człowieka w dziecku.

Przychodząc na świat, dziecko przynosi ze sobą, choć niewidoczne jeszcze załączki życia duchowego. Rozwijają się one pod działaniem wrażeń zewnętrznych. Rozwój ten *Compayré* tak określa: „Pierwiastek intelektualny rozwijać i działać może wtedy dopiero, gdy zbudzony został przez podniety zewnętrzne; trwa w bezwładzie jako zarodek do dnia, dopóki podobnie do promieni słonecznych, użyźniających ziarno w ziemi zasiane, wrażliwość czuciowa nie ożywi go, nie popchnie i w ruch nie puści“. Wszelkie właściwości wrodzone, ogólnie ludzkie, rasowe, rodzinne i indywidualne rozwijają się w dziecku stopniowo. Punkt wyjścia rozwoju psychicznego stanowią instynkty czyli wrodzone popędy do spełniania pewnych czynności lub pewnego zachowania się w danych wypadkach, jednakże nie tak liczne i bez porównania mniej wyraźne i pewne, niż u młodych zwierząt. Na tle popędów naturalnych, w miarę dojrzewania fizycznego, rozwija się sprawność zmysłów, a łącznie z nią zdolność postrzegania, oraz powstają i różniczkują się uczucia, budzi i rozrasta uśpiona dotąd dusza, stosownie do swej siły, w większej lub mniejszej zależności od ustroju cielesnego osobnika i warunków zewnętrznych jego rozwoju. *Juljan Ochorowicz* tak przedstawia kształtowanie się ducha w jednostce ludzkiej. „Z chwilą przyścia na świat, zaczynają się właściwe wrażenia zewnętrzne, a tem samym przez kontrast uwydatniają się i wewnętrzne. Ten kontrast między dwoma grupami wrażeń jest bardzo ważny, stanowi bowiem podstawę dla rozwoju samowiedzy. Wrażenia wewnętrzne mają przeważnie, prawie wyłącznie, charakter podmiotowy, wzruszeniowy, w następstwie egoistyczny, zewnętrzne zaś obok wzruszeń przyjemnych, dostarczają i treści przedmiotowej, pouczającej, a jako wzruszeniowe, dają bodźce dla rozwoju uczuć altruistycznych i wogóle idealniejszych. Z drugiej strony coraz to większa swoboda ruchów, zamienia w części odruchy na czyny, ułatwiając rozwój popędów, nałogów, wreszcie woli i charakteru“.

Na przełomie XVII i XVIII wieku zasłynęły słowa filozofa angielskiego Locke'a „nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu: niema w umyśle nic takiego, czego nie było w zmyśle“. Znaczy to, że niema pojęć wrodzonych, umysł pierwotny – odziedziczony – jest tablicą czystą – tabula rasa, na której dopiero wrażenia

zapisują swoją treść. Filozof niemiecki Leibniz dopełnił słowa angielskiego filozofa, dodając do tego określenia: *oprócz samego umysłu*. Juljan Ochorowicz przerobił znów zdania Locke'a i Leibniza w ten sposób: „*Niema w umyśle nic takiego, czegoby nie było poprzednio w zmysłach, oprócz tego, co było już w zmysłach przodków*”. Twierdzenie swe uzasadnia tak: 1) Istnieje coś, co pośredniczy między duszą a ciałem dojrzałym rodziców i mającą powstać cielesno-duchową organizacją potomka; 2) że pewne czynności duchowe mogą istnieć niezależnie od właściwych im w dalszym rozwoju specjalnych narządów nerwowych; 3) że czynności owe, w porównaniu z temi, które wymagają osobnych narządów nerwowych, musimy uznać za bezwiedne; 4) że w organizmach najniższych mają one charakter zaczątkowy t. j. nie dający się bliżej określić; 5) że jednak w formach najwyższych mogą być dziedziczone wszelkie czynności i twory życia duchowego, a więc nie tylko jakiś zadatek czy materiał dla właściwych wyobrażeń, pojęć, uczuć i skłonności, ale same wyobrażenia, pojęcia, uczucia, chociaż zawsze tylko w stosunku do częstości swego powtarzania i zawsze tylko w stanie bezwiednym; 6) że wszystkie one będą jednak także wynikiem doświadczenia; tylko już nie osobistego, lecz doświadczenia przodków wogóle. Zastrzega jednak J. Ochorowicz: „*Obserwacja uczy nas, z jakim trudem i jak powolnie dziecko zdobywa pojęcia, bynajmniej nie tak, jak gdyby tylko potrzebowało odlać swe wrażenia w gotowych już formach. Pojęcie przestrzeni np. urabia się dopiero zwolna z wrażeń mięśniowych i dotykowych przy pomocy innych; a nawet u dorosłych, operowanych z katarakty, potrzeba wielu miesięcy przykrych i pracowitych doświadczeń, ażeby czysto mięśniowo-dotykowe wyobrażenie przestrzeni, pogodzić z mięśniowo-dotykowo-wzrokiem. Tak samo też zwolna wyrabia się pojęcie czasu. Dla nas wszystkie bez wyjątku wyobrażenia i pojęcia są nabyte i wszystkie bez wyjątku powstają na tle wyobrażeń i pojęć i wogóle stanów wrodzonych dziedzicznych, względnie także nabytych przez przodków a przenoszących się w stanie bezwiednym. Mogą one pozostawać bezwiednymi i działać bezwiednie, albo też ułatwiać powstanie świadomych i działać bądź bezwiednie, bądź świadomie; przyczem przewaga występuje nie po stronie najpowszechniejszych*

i koniecznych, dlatego, że są bezwarunkowe, lecz poprostu przewaga jednych nad drugimi jest dziełem częstości ich powtarzania się: a mianowicie te wyobrażenia i czynności, które się częściej powtarzały u przodków, przenoszą się łatwiej na potomków; te, które się powtarzały rzadko, trudniej“.

Obrazowo określa *Compayré* duchowy stan posiadania nowonarodzonego dziecka: „Dziecko nie wyrusza w świat z niczem, ażeby zdobyć wszystko. Jest ono jakby medalem, nowym, świeżym, ani słowa, ale odlanym w formie już nie nowej: a im więcej je obserwujemy, tem więcej odkrywamy, tem więcej odczytujemy liter, narazie nieczytelnych i ciemnych, a jednakże głęboko wpisanych i wyrzytych“.

Prawie tę samą myśl i w te same prawie słowa ujął *Preyer*: „Dusza nowonarodzonego niepodobna jest do *tabula rasa*, na którejby dopiero zmysły pierwsze swe wypisały wrażenie, a z nich zaś powstawała całość treści duchowej naszego życia przez różnorodne wzajemne oddziaływanie, lecz tablica została jeszcze przed urodzeniem zapisaną niewidzialnymi znakami, śladami napisów niezliczonych wrażeń zmysłowych dawno odeszłych pokoleń“.

Dzieciństwo jest nato, żeby młode pokolenie mogło się bawić i naśladować starsze. „Nie przez to dziecko jest dzieckiem, że nie posiada doświadczenia, lecz przez to, iż posiada naturalne dążenie do zdobycia doświadczenia“, powiada *Claparède*. „Nie dlatego, iż nie jest duże, jest dziecko młode, lecz dlatego, iż działa w niem popęd zniewalający je do czynienia tego wszystkiego, co sprzyja jego rozrostowi. Popęd ten objawia się w zabawie i naśladownictwie. Dziecięcy popęd do czynności i umysłowość dziecięca bynajmniej nie wynikają koniecznie z niedostatecznego doświadczenia lub z niedostatecznego rozwoju. Niedostateczność czynności nie wystarcza do stworzenia typu dziecięcego. Możliwość rozwoju stanowi siłę dzieciństwa.“

Wiek dziecięcy to krystalizacja; celem dzieciństwa jest możliwie najdalsze odsunięcie chwili, gdy tracąc swą zdolność do rozwijania się osobnik krzepnie, ustala się ostatecznie w danej formie, jak kawał żelaza, któremu kowal pozwolił ostygnąć. Wyższe zwierzęta przeżywają znacznie dłuższe dzieciństwo, niż

niższe. Długie dzieciństwo człowieka, to możność najwyższego udoskonalenia się“. Zdaniem Claparède'a szybszy rozwój umysłowy dziewcząt sprawia, iż jest niższy, aniżeli u chłopców. Długie dzieciństwo umożliwiło rozwój rodu ludzkiego przez rodzinę. Konieczność opieki nad dziećmi utrzymywała współzycie rodziców. Wspólność interesów w rodzeństwie wytworzyła trwałe związki rodzinne. Z rodzin powstawały klany, plemiona, a z nich następnie narody. Niedołężny stan niemowlęcia i długie dzieciństwo umożliwiły rozwój ludzkości. „Zwierzę stadne stało się istotą społeczną“, powiada Chamberlain.

Różne próby podziału dzieciństwa.

Niezliczone już czyniono próby ustanowienia stopni czy okresów rozwoju dziecka według pewnych norm.

Punkt wyjścia bywał rozmaity. Pod względem fizycznym niemowlęstwo z różnymi poszczególnymi stopniami rozwoju, nabywanie sztuki chodzenia i mówienia (do lat 2—3), zmiana użę-bienia i ostatecznego ukształtowania się mózgu w 7—9 roku) oraz czas dojrzewania płciowego stanowią słupy graniczne fizycznego, a w pewnej mierze i psychicznego rozwoju dziecka.

Claparède podaje okresy rozwoju fizycznego w latach według płci dziecka:

1. Pierwszy okres dzieciństwa. Chłopcy do 7 lat. Dziewczeta do 6 lub 7.
2. Drugie dzieciństwo. Od 7—12. Od 7 do 10.
3. Lata pacholące i dziewczęce (Adolescence). Od 12 do 15. Od 10 do 13.
4. Dojrzewanie płciowe. Od 15 do 16. Od 13 do 14.

Chamberlain podaje mnóstwo prób podziału dzieciństwa na okresy, czynionych przez różnych badaczy, przeważnie amerykańskich z różnymi punktami wyjścia. Mamy więc podziały ze stanowiska fizjologicznego, anatomicznego, biologicznego, antropologicznego, medycznego, psychologicznego ze specjalnymi punktami wyjścia: epok kultury, zwyrodnienia, wyrażania uczuć zewnętrznych, rozwoju wyobraźni, rozwoju religijności, rozwoju poczucia sprawiedliwości, poczucia historycznego, skłonności do włóczęgostwa, przestępstw, popełnianych przez małoletnich, rozwoju mowy.

Przedmiotem poważnych studjów było porównywanie rozwoju dziecka z rozwojem rodu ludzkiego. Prawo biologiczne, orzekające, iż w rozwoju osobnika powtarza się rozwój gatunku, do którego zwierzę należy, niektórzy antropologowie, fizjologowie i psychologowie stosują i do człowieka. Doniedawna panująca, a i dziś w pedagogice niemieckiej bardzo wpływowa szkoła herbartystów t. j. następców i zwolenników Herbartu uczyniła postulatem swej teorii twierdzenie, iż w rozwoju dziecka powtarzają się *nieodmiennie* wszystkie stopnie rozwoju kultury. (Ob Skarbn. Ped. VIII.)

Oczywiście, prawo biologiczne nie może być stosowane do rozwoju duchowego człowieka. Zresztą nowsze badania wykazały, iż nie wszystkie narody przechodziły zupełnie te same stopnie kultury, np. Indianie Ameryki północnej jednocześnie z myślistwem zajmowali się rolnictwem, (pierwszem mężczyźni, drugim kobiety) i tworzyli stałe osady, a nie zajmowali się wcale pasterstwem, które według teorii rozwoju kultury stanowi stopień między myślistwem a rolnictwem, nawet nie usiłowali oswajać zwierząt, choć mieli pod ręką odpowiednie do użytku domowego. Zatem nawet rozwój plemienny miewa cechy indywidualne. Zresztą dziedziczą się i cechy wyższej kultury, a nietylko cechy odległych przodków. Rozwój dziecka zależy jest nietylko od stanu dziedzicznego, ale i od wpływów zewnętrznych. Dzieci dzisiejszych Indian Ameryki północnej odtwarzają w zabawie życie swego otoczenia, a nie życie swych przodków, tułających się samotnie po lasach, jak dzikie zwierzęta. Można raczej do pewnego stopnia porównywać rozwój rasy do rozwoju dziecka, niżeli odwrotnie rozwój dziecka do rozwoju rasy.

Baldwin, cytowany przez Chamberlaina i *Queyrata*, taką przeprowadza analogję. „Dziecko“, pisze on, „w swych doświadczeniach przed narodzeniem i po narodzeniu rozpoczyna od nieokreślonych wrażeń przykrości i przyjemności i od pierwszych reakcyj ruchowych, które z nich wynikają. Przechodzi przez okres postrzegania przedmiotów i odpowiednich reakcyj, przez suggestję, naśladownictwo i t. d. Staje się coraz lepiej uzdolnionem do ochrony własnej, rozwija wyobraźnię i wolę: wkońcu dopiero

wyrasta na człowieka rozważnego, na jednostkę moralną i społeczną“. Otóż w rozwoju rasy zauważyć można pewne równoległe epoki różniczkowania czynności: Pierwszą jest epoka pierwotnych procesów zmysłowych: przykrości i przyjemności, przystosowywania ruchów, zwana dla uproszczenia „epoką wzruszeniową“. Drugą — epoka wyobrażeń prostych, pamięci, naśladownictwa, czynności obronnych, instynktu, która stopniowo przechodzi w trzecią — epokę wyobrażeń złożonych, koordynacji ruchowej zupełnej, zdobyczy, akcji zaczepnej i pierwotnych żądz. Z punktu widzenia psychicznego scharakteryzowałbym te dwie fazy nazwą „epoki stosunków przedmiotowych“. Wreszcie czwarta — epoka myśli, rozważki, samowiedzy, organizacji społecznej, połączenia sił, współdziałania; jest to epoka stosunków podmiotowych, którą w dziejach człowieka charakteryzuje działalność moralna i społeczna.

Ze wszystkich punktów wytycznych w podziale dzieciństwa ze stanowiska psychologicznego, najlepiej nadają się do tego celu stopnie w rozwoju zainteresowania światem zewnętrznym, aczkolwiek bynajmniej nie obejmują całego rozrostu psychicznego dziecka. *Nagy* odbywał specjalne studia nad stopniami rozwoju zainteresowania dziecka. Pracę swą rozpoczyna od przeglądu badań poprzedników swych w tej dziedzinie. Czyniono liczne próby ujęcia zainteresowania dziecka w okresy według przedmiotu jego i stopnia.

Burk rozróżnia trzy stopnie rozwoju w kolekcjonowaniu (urządzaniu zbiorów, kolekcji): W zbiorach dzieci 3—8-letnich przyświeca upodobanie do samej czynności zbierania. Rzeczą główną jest tutaj nabywanie rzeczy, popęd do działania, ruchu. Dzieci 8—12-letnie najchętniej zbierają zabawki i okazy natury. Pod koniec tego okresu instynkt działania przeradza się w dążność do posiadania. W wieku 12—18 lat zanika u dzieci zainteresowanie się przedmiotami natury, rośnie natomiast zainteresowanie stosunkami społecznymi.

Przyjaźń i inne stosunki decydują o przedmiocie zbierania. Zainteresowanie literaturą lub sztuką bywa często motywem zbierania; zainteresowanie się nauką w tym okresie jest jeszcze

nieznaczne. Croxwell badał zabawy dzieci. Oto najważniejsze wyniki tych badań. W wieku 6—9 lat określone przedmioty stanowią ośrodek zainteresowania. W wieku 9—13 lat zajmują się dzieci takimi zabawami, które całe ciało utrzymują w ruchu. W wieku od lat 14 popęd twórczy góruje nad życiem fizycznym i zdarzają się coraz częściej przedsięwzięcia zbiorowe ku celom wspólnym gromadki. Zabawy dzieci w wieku 6—10 lat miewają znaczenie tylko symboliczne, w okresach późniejszych świadome naśladownictwo stosunków rzeczywistych staje się głównym ośrodkiem zabaw. W wieku 11—16 lat ulubione zabawy przybierają głównie charakter współzawodnictwa.

Skądinąd wiadomo, że: 1) dzieci do lat 3 bawią się wyłącznie pod wpływem popędu do czynności i ruchu, oraz popędu do naśladownictwa bez udziału wyobraźni, 2) dzieci starsze symbolizują swe zabawy samorzutnie, 3) dzieci do lat 5, 6 bawią się najchętniej same lub pod kierunkiem osoby dorosłej, 4) starsze zaś w towarzystwie rówieśników.

Z ogółu badań nad zainteresowaniem dzieci wypływa, że zajęcie się dziećmi rzeczami przedstawia następujące stopnie: 1) Zajęcie się zabawkami, 2) okazami natury, 3) zjawiskami życia społecznego. W formalnym rozwoju zainteresowania można odróżnić dwa stopnie główne:

1. Pierwszy stopień, kiedy ośrodek zainteresowania stanowią czynności fizyczne lub ich przedmioty.

2. Drugi stopień: tutaj wpływają na zainteresowanie czynniki duchowe i przedmioty, pozostające z nimi w związku. Następnie Nagy oświetla wszechstronnie sprawę zainteresowania na podstawie własnych obserwacji, czynionych nad gromadką dzieci, dobrze znanych, od lat najwcześniejszych ich życia do pełnej dojrzałości.

Nagy przyjmuje 5 stopni rozwoju zainteresowania: 1) Zainteresowanie zmysłowe. 2) Zainteresowanie subiektywne. 3) Zainteresowanie obiektywne niestałe. 4) Zainteresowanie obiektywne stałe. 5) Zainteresowanie logiczne.

Zainteresowanie zmysłowe występuje u dzieci już w pierwszych miesiącach życia i przeważa do ukończenia drugiego roku i nieco później.

Rozwój zainteresowania u niemowlęcia charakteryzują głównie wrażenia wzrokowe. W piątym miesiącu ogląda się naokół, obraca główką, w szóstym miesiącu wyciąga rączki po przedmioty, a w siódmym stara się je pochwycić.

W drugim roku dziecko ogląda i porusza przedmioty, zajmuje się nimi wogóle w różny sposób.

Okres subiektywny trwa od trzeciego po 7-my rok, zaczyna się zaś od chwili, kiedy dziecko interesuje sama rzecz, nie zaś wrażenie zmysłowe, przez nią wywołane. Interesują jednak dzieci w tym okresie nie cechy obiektywne przedmiotu, lecz ich podatność do roli, jaką mu ono samo nadaje. Już u dziewięciomiesięcznego dziecka można zauważyć, że podarowany mu biczyk podoba mu się nie dlatego, że może nim wywijać, lecz dlatego, że może go wsadzić do buzi. A i później, kiedy bodźce duchowe poczynają już działać, kawałek drzewa interesuje dziecko nie dlatego, że nadaje się na opał, lecz dlatego, że może posłużyć za konika, lalkę i t. p. W tym okresie przedmioty mają wartość dla dziecka tylko o tyle, o ile zadawalniają jego popęd do samodzielnej czynności. Wyobraźnia w okresie subiektywnym wywiera wpływ decydujący na zabawy i zajęcia dziecka, działa jednak tylko wtedy w stosunku do otaczających je przedmiotów, jeżeli rys jaki jednego z nich znajduje oddźwięk w sferze jego uczuć. Do cech charakterystycznych tego okresu należą również: wielka wrażliwość uczuciowa, ruchliwość fizyczna i umysłowa, a w związku z nią nieustanna zmienność upodobań i stanów psychicznych.

Koło siódmego roku dzieci zaczynają się interesować rzeczami w postaci ich realnej i w zastosowaniu rzeczywistym, praktycznym: obecnie dziecko rzecz jakąś interesuje nie dlatego jedynie, że nadaje się do jego zabaw, ale ogląda ją i zapytuje o jej przeznaczenie i pochodzenie. Jest to okres *zainteresowania obiektywnego*. Uwaga bywa naprężona w silnym stopniu, jest atoli nietrwała, przenosi się bowiem co chwila na inny przedmiot. Miejsce zabaw symbolicznych zajmują zajęcia rzeczywiste lub zbliżone do rzeczywistości. Zainteresowanie się rzeczą przestaje być instynktownem, a staje się świadomem. Jest to okres *niestatego zainteresowania obiektywnego*.

W wieku 10—12 lat zajęcie się przedmiotem staje się trwalsze. Tworzą się upodobania stałe. Wytwarza się stopniowo charakter. Jest to okres *stałego zainteresowania obiektywnego*, po którym następuje okres *zainteresowania logicznego*, rozpoczynającego się koło 14 roku życia lub później. Zajmuje obecnie dzieci stosunek rzeczy i zjawisk do siebie.

Claparède tworzy następujący podział dzieciństwa według rozwoju zainteresowania:

I. Stadjum akwizycji i eksperymentacji.

1. Okres zainteresowania zmysłowego podczas 1-go roku.
2. Okres zainteresowania głosowego (mową), podczas 2-go i 3-go roku.
3. Okres zainteresowania ogólnego, rozbudzenia intelektualnego (wiek pytań), od 3—7 lat.
4. Okres zainteresowania specjalnego i obiektywnego, od 7 do 12 lat.

II. Stadjum organizacji.

5. Okres sentymentalny, zainteresowanie etyczne i socjalne, zainteresowanie specjalne, zainteresowanie właściwe płci, od 12 do 18 lat.

III. Stadjum produkcji.

6. Okres pracy. Różne zainteresowanie bywa podporządkowane interesowi wyższemu, bądź ideałowi, bądź poprostu interesowi osobistemu; wiek młodzieńczy.

Claparède wywodzi, że zainteresowanie rozwija się według pewnych praw w ustopniowaniu. Mianowicie przechodzi od prostego do złożonego, od konkretnego do abstrakcyjnego, od biernego do samorzutnego, od subiektywnego do bezpośredniego w przestrzeni i w czasie.

Nie stwarzając nowego podziału na okresy, rozpatrzmy stopniowy rozwój normalnego dziecka od urodzenia do dojrzałości. Zboczenia od podanych norm w czasie i objawach należy poczytywać za cechy indywidualne nie zawsze anormalne, choćby tak się wydawać mogło. Rozwój psychiczny dziecka odbywa

się w różnym tempie—prędszym lub wolniejszym, stosownie do natury dziecka i warunków bytu. Różnorodność cech indywidualnych i różny stopień szybkości rozwoju niezmiernie utrudniają podział na okresy. Co się wydaje normą, okaże się po ściślejszym zbadaniu cechą indywidualną i naodwrot, niejedna oryginalna pozornie cecha psychiczna, okaże się normą. A i wogóle niema nic stałego w dziecku, wszystko przetwarza się, przeobraża, toczy się i płynie, ustala się i rozprzega. Występują też niekiedy objawy psychiczne u małych dzieci, tak niespodziewane, tak zagadkowe, że najuczestszy psycholog ich wytłumaczyć nawet nie usiłuje... Zagadka bytu... Któż zdoła wtłoczyć w stałe formy falującą młodem życiem, drgającą duszę dziecięcia?...

„Dzieje rozwoju intelektualnego i moralnego u noworodka pozostaną niewyjaśnione, dopóki nie znajdą oparcia w fizjologii dziecka, której wykończenie jest jeszcze dalekie i *w metafizyce duszy dziecka, której być może, nigdy nie można będzie stworzyć*“ (Compayré).

I. Normy rozwoju umysłu dziecka

do lat 3—4.

1. Na progu poznania.

Narodziny i pierwsze objawy życia.

„Narodziło się dziecię. Niezdarne to, niekształtne stworzenie, jak rak czerwone, pokryte na całym ciele miękkim puchem włosków, o główce prawie bezszyjnej, z śmiesznie długim tułowiem i śmiesznie krótkimi nóżkami, ze szpetnie i komicznie wykrzywioną twarzyczką, trzepocące się, krzyczące“. Tak opisuje noworodka *Dekker*. „Ból wprowadza dziecko w świat“, powiada pani *Necker de Saussure*. Rzeczywiście, nowe warunki bytu, jak ciśnienie powietrza, światło i temperatura w pokoju, oraz niezręczne dotknięcie rąk niem zajętych, jako też głód i pragnienie, które, ono zdaje się już odczuwa, mogą stanowić wrażenia dla niego przykre.

Wydaje się też jakby pierwsza kąpiel już sprawiała noworodkowi przyjemność, uspokaja się bowiem i mniej podczas kąpieli się krzywi. Aliści zdaniem *Compayré*'go jest i nieco przesady w słowach pani *Necker de Saussure*, wrażliwość bowiem dziecka w chwili urodzenia, nie może być jeszcze tak wielka, żeby odezwało ból w całej sile.

„Pierwszy dech“, „pierwszy krzyk dziecka“, którym jakby oznajmia swoje przybycie na świat zajmowały poetów i myślicieli. Filozofowie rozważali poważnie znaczenie „pierwszego krzyku“. Hegel poczytywał pierwszy krzyk nowonarodzonego dziecka za objawienie jego wyższej natury, za oświadczenie, iż ma prawo żądać od otoczenia, żeby zadawałniało jego potrzeby, tłumaczył go, jako przerożenie ducha z powodu, iż odtąd będzie podlegał prawom przyrody. Nawet trzeźwy Kant zajmował się tą sprawą i orzekł, że noworodek krzyczy z oburzenia, ponieważ nie może się poruszać swobodnie, co odczuwa, jako poniżające go skrępowanie należnej mu wolności. Widziano też w pierwszym krzyku dziecka wyraz rozpaczny, że dusza ludzka skazana

została na pobyt na tym padole nędzy i grzechu. Na humorystykę już zakrawa orzeczenie, jakoby noworodek wyrażał krzykiem swe oburzenie, że przez 9 miesięcy więziono go w miejscu, ubliżającym jego godności ludzkiej.

Fizjologowie i psychologowie dzisiejsi uważają pierwszy krzyk dziecka za refleks oddychania, albo też za skutek oddziaływania na skórę temperatury w najbardziej ogrzonym pokoju, znacznie niższej od tej, w której dziecko dotąd przebywało. „Pierwszy krzyk dziecka, nad którym tyle rozwodzili się poeci, i filozofowie, jest niewątpliwie prostym odruchem ośrodków mlecza przedłużonego, nie zaś produktem mózgu i właściwych ośrodków mowy”—pisze *K. Appel*, a *Ament* czyni tę uwagę: „Zresztą zdarza się często, iż w chwili tak uroczystej noworodek nie krzyczy, lecz kicha!”

Ruchy, wykonywane przez noworodka są różnego rodzaju. 1. *Ruchy refleksyjne* powstają pod wpływem wrażeń zewnętrznych bez udziału czynników psychicznych. Do nich należą wspomniane już „pierwszy dech“ i „pierwszy krzyk“, oraz inne, występujące już u noworodka, jako to kichanie i czkawka, oraz zwężenie źrenicy pod działaniem światła. Ruchami refleksyjnymi są też kaszel, ziewanie i t. p.

2. *Ruchy impulsywne* (*Preyer*) lub *automatyczne* (*Compayré*) występują już u embrjona, następnie u noworodka i w pierwszych miesiącach niemowlęctwa jako mimowolne, powstają zaś z przyczyn nieznanych dokładnie. Prawdopodobnie przyczyna tkwi we wnętrzu organizmu. Tłumaczą je też, jako automatyczne objawy dążenia mięśni do czynności, z których następnie powstają ruchy już z udziałem czynników psychicznych, dowolne, celowe; niektóre z nich zaś pozostają i w późniejszym dzieciństwie mimowolnymi, machinalnymi, stają się odruchami, właściwymi w pewnej mierze dorosłym. Ruchami impulsywnymi czyli automatycznymi są: przebieranie, machanie nóżkami i rączkami, również niektóre krzyki, uśmiechy, krzywienie twarzy, ruchy chwytania, kwilenie, gaworzenie w pierwszych miesiącach. Przy stopniowym rozwoju psychicznym ruchy mięśniowe stają się celem chwytaniem, przechylaniem, poruszaniem, wyrażaniem uczuć, mimiką, gestami, chodzeniem, mówieniem. U noworodków zwierząt ruchy

mimowolne, dziedziczne i wzrokowe bywają różnorakie i występują wyraźnie jako celowe, np. kurczęta z jajka wyklute, biegają i żywią się. Młode zwierząt ssących czynność ssania odbywają z gotową już, wrodzoną wprawą. „Suka rodziła młode, parę szczeniąt już wyszło i piszcząc, po wielu próbach bezowocnych dobrawszy się do brodawek piersiowych,ssały matkę. Następnie szczenię, jeszcze nie całkiem wyszło z pochwy, gdy już zaczęło się pięć przednimi łapkami po brzuchu matki do najbliższej brodawki i gdy tył jego opadł, lizany przez matkę, jużssało w najlepsze i nie puściło brodawki“ (Jul. Ochorowicz). U noworodka ludzkiego objawia się w ruchach tylko jeden instynkt, a i to niewyraźnie i niedokładnie, mianowicie instynkt ssania. Instynktowne jest u niego układanie ust do tej czynności, ale nie trafi sam do brodawki, trzeba go dopiero do tego ułożyć w sposób odpowiedni, zaprawić do czynności ssania. W rodzaju ludzkim noworodek jest bierny, czynną jest wyłącznie matka“. (Compayré). Zczasem, w miarę rozwoju psychicznego, gdy już odczuwa zadowolenie nasycenia ssaniem, układa się odpowiednio, wpija się w drugą brodawkę, gdy jedna zbyt skąpo udziela mu pokarmu, nawet, jak mówią, starsze niemowlę rączkami ścisza pierś karmicielki, by stała się wydajniejszą (Compayré). Nabywanie umiejętności ssania, którą młode zwierzęta posiadają już od urodzenia, świadczy, że dziecko może już coś pamiętać, nauczyć się czegoś choćby tylko przez naśladownicwo, może nawet bezwiednie. Niemowlę, trzymane w objęciach wujaszka, momentalnie schwyciło ustami różę (prawdopodobnie pączek) i zabierało się do ssania. Tak opowiadają psychologowie jeden za drugim, różnie fakt ten komentując. Aliści, prawdopodobnie było to nic innego, jak tylko machinalne pełnienie czynności i omyłka w adresie.

Rozwój zmysłów i postrzeganie.

„Pierwsze wrażenia dziecka są czysto wzruszeniowe, dzieci doznają narazie tylko bólu i przyjemności. Ponieważ nie umieją ani chodzić, ani chwycić, potrzebują sporo czasu, zanim zdołają sobie wytworzyć wrażenia obrazowe, które odnoszą do zewnętrznych przedmiotów. Nim jednak te przedmioty się rozszerzą,

oddala się — że tak powiem — od ich oczu i przybiorą dla nich rozmiary i kształty, powtarzanie się wrażeń wzruszeniowych potrosze zaczyna je poddawać wpływowi przyzwyczajania; widzimy, że zwracają one nieustannie wzrok za światłem...”

„Dziecko zwraca uwagę tylko na to, co narazie działa na jego zmysły... Chce wszystkiego dotykać, wszystko brać w rękę. Tym sposobem uczy się rozpoznawać ciepło i zimno, twardość i miękkość, ciężar ciał, oceniać ich wielkość, kształt i wszystkie ich własności materialne, oglądając, dotykając, przysłuchując się, a zwłaszcza zestawiając wrażenia wzrokowe z dotykowymi, wzrokiem odróżniając wrażenia, jakieby one za dotknięciem sprawić mogły“.

„Tylko zapomocą ruchów dowiadujemy się, że są rzeczy, które nie są nami i tylko dzięki naszym własnym ruchom zdobywamy pojęcie przestrzeni. Ponieważ dziecko jeszcze tego pojęcia nie posiada, wyciąga ręce bez różnicy do przedmiotów bliskich i do odległych o sto kroków... Pochodzi to stąd, że te same przedmioty, które najpierw widziało w swym mózgu, później na oczach, teraz widzi na odległość ręki i nie umie sobie wyobrazić przestrzeni rozleglejszej, niż ta, do której sięgnąć może“ (Rousseau).

„Niemowlę, poruszając się, rozglądając, dotykając, wydając różne okrzyki, pracuje, uczy się, doświadcza. Urabia sobie pojęcie przestrzeni, czasu, przedmiotów i czynności, przyczyny i skutku, wreszcie własnych stanów duchowych — co wszystko razem wzięte stanowi pracę i wiedzę nie tylko ważną, ale nawet znacznie intensywniejszą i szybciej rosnącą, niż w jakimkolwiek okresie życia“ (J. Ochorowicz).

W niemowlęctwie dziecko przechodzi jakby pierwszy kurs postrzegania, najtrudniejszy i najważniejszy w szkole życia, bo podstawowy. Całą swą wiedzę późniejszą zdobędzie na podstawie tego, czego się nauczyło w niemowlęctwie przez zaprawianie zmysłów w odbieraniu wrażeń. Wraz z uczuciem głodu i pragnienia wrażenia zmysłu smaku występują u niemowlęcia najwcześniej, a odżywianie stanowi punkt wyjścia i ośrodek jego życia psychofizycznego w pierwszych miesiącach życia.

Już noworodek okazuje w wyrazie twarzy jakby zadowolenie z powodu smaku słodkiego i niezadowolenie z powodu gorzkiego lub słonego. Niełatwo też przyzwyczaić dziecko do smoczka, gdy już zakosztowało piersi karmicielki, widocznie inny rodzaj pożywienia mu nie smakuje. Nasylenie uspokaja niemowlę, głód i pragnienie wywołują krzyki, w początkach prawdopodobnie refleksyjne, następnie coraz bardziej celowe, domaga się pożywienia, kiedy jest głodne. Dobry i umiarkowany pokarm utrzymuje nie tylko zdrowie, ale i dobre usposobienie niewowłęcia, czyni je wesołym i żywym, oraz sprzyja jego rozwojowi psychicznemu; zły, niedostateczny lub nadmierny wpływa ujemnie nie tylko na jego organizm i rozwój fizyczny, ale i na jego psychikę. Przez nieumiejętne postępowanie wychowawczynie, rozwijają się często obżarstwo i łakomstwo, niemowlę przestaje bowiem ssać dopiero wtedy, gdy jest zmęczone, co w początkach następuje jednak często już po nasyceniu. Powonienie i dotyk występują w początkach niemowlęctwa w ścisłej łączności z odżywianiem. W porównaniu z młodem zwierzęciem ssącym, powonienie u niewowłęcia rozwinięte jest bardzo słabo, nie poznaje bowiem matki węchem. Jednakże już noworodek okazuje wrażliwość na bardzo silny i przykry zapach, np. brodawki, posmarowanej naftą, ruszyć nie chce, co niejednokrotnie stwierdzono. Odrzuca też pokarm z niemiłym zapachem. Poza tem powonienie rozwija się u dziecka bardzo powoli. Nawet w 15 miesiącu, a i później, dziecko nie okazuje wrażliwości na miłe zapachy, przynajmniej nie interesuje się nimi; jak się zdaje, miesza wrażenia powonienia z wrażeniami smaku. Z wrażeniami smaku łączą się także dotykowe i mięśniowe. Już noworodek odrzuca pożywienie zbyt gorące. Starsze niemowlę zachowuje pewną ostrożność przy przyjmowaniu pożywienia. Dotknąwszy gorącego naczynia i sparzywszy się, nie chce kosztować jego zawartości. Niewątpliwie dziecko wtedy już coś pamięta, coś rozumie na podstawie doświadczenia, poczyną się w niem rozwijać życie psychiczne, choć jeszcze w stanie zaczątkowym.

Dotknięcie skóry noworodka wywołuje ruchy, jakby dla obrony, są one jednak tylko refleksami. Refleksyjne są też w początkach niemowlęctwa krzyki pod wrażeniem zimna i gorąca,

jako też bólu wewnętrznego. Z biegiem czasu stają się wyrazem wrażeń, oznaczają niezadowolenie, skargę. Krzyki stają się cichym kwileniem, płaczem (koło półrocza). Synek Compayré'go ronił pierwsze łzy z przyczyny bardzo prozaicznej. Mamka najadła się zielonej fasoli, skutkiem czego pokarm mu nie smakował, może powodował boleści. Uśmiech pojawia się podobno już u noworodka, nie posiada jednak jeszcze znaczenia psychicznego, jest refleksem, jak i inne ruchy mięśni twarzy. Wyrazem psychicznym staje się znacznie później (koło półrocza). Zmęczenie objawia się zaprzestaniem ssania oraz, o ile nie przeszkadza stan chorobliwy, zasypianiem. W początkach niemowlę sypia większą część doby, o ile się nie odżywia i nie odczuwa jakiego bólu wewnętrznego, śpi. Aliści stopniowo czuwa przez coraz dłuższe chwile, nie okazując niezadowolenia, jest czemś mocno zajęte. Mniej więcej od trzeciego miesiąca wraz z dojrzewaniem mózgu występują coraz wyraźniej objawy większej sprawności dotykowo-mięśniowej w ruchach, które nabierają coraz większej celowości w miarę rozwoju psychicznego. Automatyczne ruchy członków i twarzy stają się objawem odczuwanych wrażeń i pewnych aktów woli. Wyciąga rączki, sięga, chwyta, trzyma, zaciska piąstki według woli. Widać w jego oczkach coraz widoczniejsze zainteresowanie światem zewnętrznym i pragnienie ruchu, działania. Odwracanie i przechyłanie główki, próby siadania stają się wyrazem tego dążenia. Okazuje uwagę i pamięć. U dziecka normalnego rozwój umysłowy objawia się najwyraźniej w działaniu i sprawności zmysłów słuchu i wzroku.

„Świat zewnętrzny, dotąd niedostępny“, pisze dr. Sikorska-Karyory, „otworzył się dziecinie wraz z rozwijającą się działalnością zmysłów. W matowych, pozbawionych wszelkiego wyrazu oczkach, zapalają się jakieś ognie, widoczne odzwierciedlenie wrażeń; dziecko śledzi oczkami światło, zaczyna się przyglądać otaczającym przedmiotom. Współcześnie rozwija się zmysł słuchu, dziecko obraca się w kierunku silniejszego dźwięku, lub na odgłos nagłego huku wzdyga się trwożnie i niepokoi“.

„Bezpośrednio po urodzeniu, dziecko jest absolutnie głuche“, powiada Gaupp. „Z przyczyn fizjologicznych narząd słuchu jeszcze nie funkcjonuje. Atoli już niezadługo spostrzegamy, że

niemowlę reaguje na szmery i głośy charakterystycznymi ruchami; jeśli bodziec słuchowy jest bardzo silny, kurczy się na całym ciele, przy bodźcach słabszych drgają powieki, niekiedy też porusza się głowa. Jest to jakby reakcja trwogi. Siła tej reakcji zmniejsza się w drugim tygodniu, objawia się natomiast wrażliwość na muzykę, szczególnie u dzieci, dziedzicznie do niej uzdolnionych“.

„Wiadomo jest powszechnie“, pisze K. Appel, „że maleńkie dzieci wrażliwe są na melodię śpiewu i muzyki wcześniej, niż na dźwięki mowy otoczenia, już w drugim tygodniu dają się uspokoić nuceniem kołysanek“.

Psycholog rosyjski dr. Sikorski przypisuje szczególną wagę postrzeżeniom słuchowym. „Któż z własnego doświadczenia nie poznał potężnego działania muzyki na człowieka? Nie mniejsze wrażenie wywiera także świat tonów na dziecko“.

„Istnieją obecnie dowody naukowe znacznej przewagi wrażeń głosowych w umysłowym przebiegu rozwoju dziecka. Doświadczenia, czynione środkami eksperymentalno-psychologicznymi, dowiodły niezbicie, iż wrażenia głosowe dostarczają nie tylko bezpośredniego materiału dla duszy, lecz nadto jeszcze wywierają dodatni wpływ na centra mózgowo, rozszerzając i podwyższając sprawność w odbieraniu wrażeń wzrokowych; człowiek, którego ucho odbierało już wrażenia słuchowe, przez tę jedną okoliczność staje się wrażliwym na kolory i kształty i zaczyna dokładniej je postrzegać i rozróżniać, niż dawniej. A więc skutkiem właściwości systemu nerwowego i mózgu, tony posiadają siłę wywierania podniecającego i pobudzającego działania na centra postrzeżeń wzrokowych. Można powiedzieć, że tony torują drogę światu barw i kształtów, a jeśli dziecko, począwszy od czwartego miesiąca, tak chciwie żąda postrzegania obrazów wzrokowych, to świat tonów, który dla dziecka stał się przystępnym w samotności kołyski, na długo przed kolorami i kształtami był ku temu bodźcem i potężnie w tym współdziałał. Przez tony dziecko najpierw uczy się poznawać świat zewnętrzny, tony należą do jego pierwszych nauczycieli trudnej sztuki poznania świata zewnętrznego. Tak wydatne znaczenie tonów potęguje się i przez

to, iż w wieku dzieciennym zdolność przyswajania sobie zapamiętywania tonów lepiej jest rozwinięta; dopiero przy dalszym rozwoju dziecka pamięć wzrokowa bierze górę nad słuchową. Te fakty naukowe wskazują na niezwykle znaczenie świata tonów dla umysłowego rozwoju wczesnego dzieciństwa“. Później już, ale jeszcze zanim dziecko poczyną interesować się pojedynczymi dźwiękami i wyrazami, działa na dziecko intonacja w mowie ludzkiej. Przyzwyczajają się do intonacji osób najbliższego otoczenia. Podobno wcześniej poznaje osoby po głosie, niż wzrokiem. „Głos ludzki, szczególnie głos matki, który jest jakby odwołaniem (l'appel) się inteligencji czynnej (en acte) do inteligencji tworzącej (en puissance), stanowi być może, ze wszystkich wrażeń zmysłowych to, które najłatwiej znajduje drogę do uwagi dziecka“ (Compayré). Jest jednakże głos ludzki jeszcze dla dziecka wrażeniem chaotycznym. Dopiero stopniowo bierne słyszenie staje się czynnym słuchaniem. Dziecko zaczyna się interesować pochodzeniem i kierunkiem głosu, następnie pojedynczymi dźwiękami i wyrazami, wkońcu ich znaczeniem.

„Dziecko rodzi się ślepe, nie fizycznie wprawdzie, ale psychicznie. Wydaje się, jakby noworodek patrzył zezem. Pochodzi to stąd, że światło go razi, odwraca więc źrenicę od niego. Rozumie się, jest to odruch (refleks). Jeszcze przez dwa tygodnie światło stanowi dla dziecka wrażenie przykre. Przymyka oczy przy świetle, otwiera je w ciemności. W trzecim tygodniu nie tylko przyzwyczajają się do światła, ale go łaknie. Pławi się w świetle. Rozkoszą jest dla niego ogólne wrażenie światłości. Następuje okres, gdy je interesuje zmiana światła, płomyk, gra barw. Lubi barwy jasne, nie lubi koloru czarnego. Stopniowo ustala się w jego oku obraz przedmiotu. Interesuje się poszczególnymi przedmiotami. Poczyną rozróżniać kształty przedmiotów. „Ze świata barw przechodzi wzrok dziecka do świata form“ (Compayré).

„Widzenie automatyczne staje się widzeniem inteligentnym, patrzeniem, a stanie się następnie oglądaniem i rozpatrywaniem, zależnie od wzrostu czynników psychicznych. Zmysły udoskonalają się od odbierania prostych, nieukształtowanych wrażeń do

postrzegania lub myślenia obrazami, które w duszy naszej ustalają się jako wyobrażenie“, powiada Ament.

Na pierwszym stopniu swego rozwoju niemowlę odbiera np. wrażenia z mleka poszczególne t. j. oddzielnie dotykiem płynności, smakiem smaku, powonieniem zapachu, wzrokiem jasności lub koloru i t. d. Dopiero stopniowo osobnik obejmuje całość wrażeń, która ustala się, jako wyobrażenie ogólne mleka. Wrażenia szeregują się w sposób różnorodny, obok siebie, t. j. w przestrzeni na płynność, barwę, smak, zapach mleka, albo w czasie np. kilka uderzeń w rękę, albo jako przyczyna i skutek np. uderzenie i ból, rana i ból. Wrażenia, uszeregowane w przestrzeni, czasie lub w związku przyczynowym, kształtują się jako ogólny obraz, czyli wyobrażenie. „Dziecko uczy się postrzegać z wielkim trudem. Niemowlę stopniowo dostrzega swe pożywienie, matkę i ojca, swoje zabawki i t. p. Z pierwotnego chaosu wrażeń wyłaniają się poszczególne, coraz bardziej jednolite i szczegółowe wyobrażenia. Zrazu niemowlę widzi tylko kilka jasnych i ciemnych plam, które stopniowo nabierają barw, dalej jeszcze przybierają kształty, postrzega już matkę i ojca na tle przestrzeni pokoju, w którym znajdują się kołyska, stół, szafa i t. p. Nauka postrzegania odbywa się przez długie lata. Najpierwszym nauczycielem postrzegania jest dotyk. Jemu zawdzięcza dziecko pierwsze postrzeżenia, on to niem kieruje przy nabywaniu trudnej sztuki chodzenia. Wzrok wspiera postrzeżenie przestrzenne dotyku. Może jednakże i obejść się bez niego. Ociemniały od urodzenia nabywa postrzeżenia przestrzenne wyłącznie przez dotyk. Słuch może wskazywać tylko kierunek i oddalenie w przestrzeni. Wspiera on głównie postrzeżenie w czasie, czynione przez dotyk“ (Ament). Jak ważny jest zmysł dotyku, wskazuje rozwój słynnej Laury Bridgemann, Amerykanki, która od urodzenia głuchoniema, we wczesnym jeszcze dzieciństwie oślepla, a jednak dzięki głównie dotykowi nabrała dużej inteligencji, podobno nawet odbywała studia uniwersyteckie. Mimo wszystko przyznać należy, że pełny, ogólnie ludzki rozwój dziecka możliwy jest tylko przy działaniu t. zw. wyższych zmysłów t. j. wzroku i słuchu. Wyobrażenia przestrzenne powstają u dzieci normalnych w ścisłej łączności

wzrokowych z mięśniowo-dotykowemi. *Tracy* przedstawia ten proces psychologiczny tak: „Wszystkie przedmioty przedstawiają się jego oku jedynie jako barwne plamy. Zwolna, zapomocą ruchów i dotykania dochodzi ono do poznania ich bryłowości. Stąd też przez doświadczenie związek między kształtami i odległościami przedmiotów a zmiennymi stopniami ich jasności, tak, iż jedną z tych rzeczy dziecko objaśnia sobie zapomocą drugiej. Dlatego też postępy dziecka w zupełnem widzeniu (łącznie z tem, co rozumiemy przez ocenę odległości) wzrastają ogromnie od chwili, kiedy zacznie ono chodzić, gdyż przez zmianę miejsca może się zbliżyć do przedmiotu, a przy badaniu tegoż posługiwać się zmysłem wzroku, dotyku, zmysłem mięśniowym“.

„Pojmowanie odległości i kształtu przedmiotu jest już wyjściem poza elementarne „widzenie“ przedmiotu, ale rozumienie istoty przedmiotu takie, żeby go przez to odróżnić od innych przedmiotów i uświadomić sobie stosunek między nim a postrzegającym podmiotem, stanowi jeszcze dalszy postęp. Dziecko dokonywa tego dalszego postępu powoli i mozolnie pośród wielu uderzeń i draśnień, jako rezultatu omyłek w sądzeniu, niekiedy budzących litość i często koniecznych“.

Aczkolwiek w formę nowelistyczną ujęte, ciekawe nieraz bardzo i trafne jest to, co pisze *Janusz Korczak* o rozwoju psychicznym niemowlęcia, „o przebudzeniu ducha“.

„Matka nachyliła się nad poduszką boba, już szuka w niem myśli rozumnej. „Spójrz, bobuś, na matkę“. Bobo zwraca łysy łeb w stronę matki i poczyną ssać, szukając wargami piersi. Bobo poczuło ciepło mowy matczynej, chce pić ustami miłość macierzyńską. Innym razem, później nieco, padł na poduszkę ciepły strumień promieni słońca. Bobo poczęło szukać go i poruszać wargami, chciało pochwycić pierś słońca, chciało pić słońce. Innym razem, znacznie później, gdy piastunka zanuciła kołysankę, bobo chciało ssać pieśń. A matka już dziś szuka myśli rozumnej“. „Bobo leży w swym wózku syte, suche, zadowolone, ogarnia je cicha drzemota. Bobo mruży powieki, unosi je z mozołem, marszcząc czoło i krzywiąc usta. Oczy boba zwracają się bezładnie w różne strony, nie umie patrzeć.“

Bobo zwalcza ogarniającą je senność, jak przewodniczący nudnego zebrania, które się nad miarę przeciąga. A dokoła szmery, tony, szepty, dźwięki, a dokoła blaski, cienie, błyski, plamy, mgła dźwięków i mgła barw. I stała się nagle rzecz nadzwyczajna. Gałki oczne boba tak się przypadkowo ustawiły, że bobo przejrzało. Widzi. Szary świt zarysował pierwsze niejasne kreski pysznego obrazu. Bobo zdziwiło się, ucieszyło, spłoszyło i zapragnęło wiedzieć. „Bobo znów nie widzi, znów noc. I płakać zaczęło, a matka przywołała piastunkę, bo sądziła, że głodne. Omyliła się, był to pierwszy płacz boba, nie że głodne, nie że pielucha zwinęła się w fałdę, a że utraciło nieznany świat, krzyk niecierpliwości, upadku po momencie dumnego wlotu. Było piękne, a znikło — i niema. Krzyk, protest — przeciw niemocy ducha“. „Umysł boba pracuje w ciszy o strasznej sile, a dziś niepodobne w nim do dnia wczorajszego“. „Bobo patrzy i myśli, myśli najbardziej tajemniczą i najnowszą mową, bez wyrazów — mową obrazów i ułamków obrazów, wspólną dla wszystkich bobów i całego świata i wszystkich tworów żywych. Ono gromadzi i szereguje obrazy, zaludnia stacje duchowego telegrafu, tworzy materiał do pysznej budowli symbolicznej mowy ludzkiej, w której każdy obraz ma swój własny dźwięk i swą własną duszę, dobrą lub złą, ukochaną lub nienawistną“. „Bobo smuci się, cieszy, dziwi, lęka, pyta się i pragnie. Bobo już posiada nikłe wspomnienia z przed godziny ze snem dnia nocno-rajskiego i splata ich tkaninę z nocą, gdy Bóg zawieszał gwiazdy na firmamencie“. „Leży nawznak, a dokoła cienie: matka, piastunka, ciemne plamy na jasnym tle, unoszą się w przestrzeni gdzieś powyżej, poniżej i giną w górze“. „Bobo poczęło poznawać cienie dobre i złe. Dwa dobre cienie, które bobo już zna, dwie jego ręce“. „Dobry cień, to piersi piastunki, wielka chmura zakrywa cały horyzont, daje ciepło i koi głód“. „Kiedy się budzi, leży cicho, patrzy ciekawie, wsłuchuje się czujnie, zwraca głowę w stronę każdego szmeru i każdej błyskawicy blasku“. „Wie, że istnieje zakłęcie, które przywołuje dobre duchy“. „Zakłęciem tem jest krzyk boba“. „Drzwi, poza którymi znika piastunka, są niebem, które uśmiechnięte daje łaskę słońca, zagniewane milczy lub miota pioruny. Było to odkrycie olbrzymie,

nie zwyczajne, epokowe, decydujące. Bobo nabrało pewności, że dwa cienie — ręce jego są bezwzględnie posłuszne jego woli“. „Kąpiąc się bobo zrobiło odkrycie: prócz rąk, posiada nogi — dwa odległe łądy. A może kołdra, poduszka, łóżko całe też są bobem, znów poszukiwanie mozolne, rewizje gruntowne zdobytych, prawdziwie lekkomyślnie wysnutych przypuszczeń. Ignorabimus, ignorabimus“. „Bobo stoi o własnych siłach. Triumfuje... Bobo, z jaką przerażającą ufnością idziesz naprzeciw życia!“

Preyer dowodzi, „iż ze wszystkich przedmiotów dziecko najwcześniej rozpoznaje twarze ludzkie. Na długo przed 30-m tygodniem zdrowe dzieci rozpoznają z zupełną pewnością twarze ludzkie, matki i opiekunki najpierw, następnie zaś i rzadziej widzianego ojca, a wszystkich troje odróżniają od każdego obcego. Prawdopodobnie twarze, to pierwsze, co zostaje postrzeżane wzrokiem. Zwracało już oddawna uwagę to, że dziecko o wiele wcześniej rozpoznaje twarze ludzkie i postacie i śledzi je spojrzeniem, niż inne przedmioty, albowiem postacie ludzkie, jako wielkie przedmioty ruchome, przed innymi przedmiotami wywołują zainteresowanie dziecka oraz przez swój sposób poruszania się i punkt wyjścia wzrokowego odróżniają się od wszystkich przedmiotów pola wzrokowego. Przez te ruchy są one charakteryzowane jako jednolita całość, a twarz, jako białoczerwonawa plama z dwojgiem błyszczących oczu, stanowi punkt łatwy do poznania. Na tem zasadza się fakt, że dziecko tak łatwo zapamiętywa twarze i tak wcześniej rozpoznaje osoby, które najczęściej widuje“. *Preyer* powiada, „że jego synek w 7-mym miesiącu, choć zupełnie już przyzwyczajony do swej mamki, nie poznał jej po 4 tygodniach nieobecności. Inne dziecko, obserwowane przez *Preyera*, witało głośnymi okrzykami i radosnym wyrazem twarzy powracającą mamkę, ale coprawda nieobecność jej trwała tylko jeden dzień“. Fakty, przytoczone przez *Preyera*, tłumaczy się tem, że dziecko do roku musi, jak wykazał *Compayré*, niemal codziennie mieć przedmiot przed oczyma, żeby go móc rozpoznać. Poznaje, o ile wywołuje w niem wspomnienie doznanego wrażenia. Przerwa dłuższa lub krótsza, stosownie do wieku, indywidualności dziecka, w widzeniu przedmiotu wywołuje zanik, wspomnienie, które jednak w pewnych

wypadkach powraca. Świadczą o takim zaniku i powrocie wspomnień dwie obserwacje d-ra *Sikorskiego*:

„Dziewczynka była karmiona przez matkę: w początkach czternastego miesiąca posłano ją na wieś i nie widziała swej matki i karmicielki przez pięć tygodni. Po miesięcznym rozłączeniu dziecko nie poznało matki i odwróciło się od niej, jak od obcej osoby. Była to dla matki scena bardzo bolesna. Napróżno starała się na wszelki sposób przypomnieć się córeczce, ale dziecko jej nie poznawało. Tak przeszły dwa dni, trzeciego dnia widoczne było na twarzączce dziecka, jak olbrzymie czyni wysiłki, żeby sobie coś przypomnieć. Mimo to w dalszym ciągu dziecko zachowywało rezerwę wobec matki. Aliści trzeciego dnia zupełnie już niespodziewanie i nagle dziewczynka poznała matkę i poczęła z gwałtowną czułością ścisnąć i całować mamusię. Potrzeba więc było trzech dni, żeby dziewczynka przypomniła sobie matkę po pięcioletniowej rozłące“.

„Chłopiec, liczący rok i 8 miesięcy, nie widział ojca w przeciągu czterech miesięcy. Po powrocie ojca z podróży chłopczyk jeszcze szedł do niego na ręce, ale widać było ze wszystkiego, iż go prawie nie poznaje; dopiero na drugi dzień wyszedł ze swej rezerwy względem ojca i poznał go już naprawdę, ale dopiero zadawszy mu pytanie: „Czy ty jesteś ten sam, który wyjechał wagonem?“ Chłopczyk przypominał sobie najpierw scenę rozłąki i wyjazdu, a na tle tych wspomnień powstał w nim obraz nawpół już zapomnianego ojca“.

Jak *Preyer*, tak i *Tracy* twierdzi, „iż dziecko ze wszystkich przedmiotów najprędzej i najłatwiej poznaje twarze ludzkie. Jak powiada, już za ledwie parotygodniowe dzieci witają matkę radośnym uśmiechem, zapewne matkę karmicielkę, wogóle wszelką żywicielkę, a nie tyle jej twarz, ile pierś lub smoczek w jej ręku. Przyznaje jednak *Tracy*, iż to poznanie jest jeszcze bardzo nieokreślone i nieokreślone, jak tego dowodzi fakt, że niemowlę z początku „poznaje“ w ten sposób każdą inną twarz, podobną w grubych zarysach do matczynej, i że kiedy już odpozna ojca po twarzy, uśmiecha się też przyjaźnie do każdego spostrzeżonego przypadkiem mężczyzny z brodą. Dziecko przez dłuższy czas nie pojmuje przedmiotów, jako bogatych w treść całości,

tylko postrzega jeden uderzający rys, cechę, nie zważając wcale na resztę". „Od szóstego wszakże miesiąca można obserwować dowody rozumnego pojmowania wielu zwyczajnych przedmiotów. Dziecko odróżnia uśmiech albo skinienie rodziców od uśmiechu lub skinienia obcych i odpowiada na nie inaczej. Szybko i trafnie rozpoznaje wrażenia wzrokowe, będące w związku z karmieniem i ubieraniem. Lecz z drugiej strony w znacznie późniejszym okresie popełnia liczne omyłki. Półtora roku liczące dziecko będzie podnosiło z ziemi promień słońca, będzie chwyciło swój własny obraz w lustrze, będzie próbowało rozerwać strumyczek wody, cieknącej z gąbki, jakby to była nitka“.

Również i *Perez* zaznacza powolny postęp w rozpoznawaniu przedmiotów, aczkolwiek już bardzo wczesnie przypisuje dziecku zdolność postrzegania. „Już u dziecka trzy i pół miesięcznego spostrzegamy wyróżnienie wielu przedmiotów, jednakże bardzo niedokładne i nieokreślone. Odróżnia siebie od matki, babki, siostry, ode mnie, od ptaka, pieska, kota, stołu, talerza i t. p. Ale nawet w siódmym miesiącu widzi lepiej wydatne szczegóły, niżeli całość. Pojęcie jego od odległości i ciężkości jest bardzo niedokładne. Przedmiot trochę oddalony musi być bardzo głośny lub jaskrawo oświetlony, by budził jego ciekawość, podnieconą pożądaniem. Cienki papier kolorowy chwyci takim ruchem ręki, jakby to był przedmiot bardzo ciężki. Chwyci, nim dosięgnął przedmiotu. Już w trzecim miesiącu wyróżnia smoczek od innych przedmiotów, ale chwyci z taką samą chciwością próżny, jak pełny. W siódmym miesiącu porównywa lepiej, aniżeli w trzecim, posiada już pewne postrzeżenia wzrokowe, okazują się jednak jeszcze wciąż braki i koło roku, nawet koło dwóch lat: niedokładne, częściowe tylko postrzeganie wywołuje niedokładne wyobrażenie“.

Również w wspólnej swej pracy *Tracy* i *Stimpfli* zaznaczają częste omyłki i niedokładności w postrzeganiu małych dzieci. Czteromiesięczne dziecko widocznie sądzi, iż odbicie w lustrze jest rzeczywistą osobą, okazuje bowiem zdumienie, gdy je dochodzi z innej strony głos osoby odbitej w lustrze. Chłopczyk siedmiomiesięczny chwycił obu rękami kawałek papieru. Mała

dziewczynka chciała chodzić po wodzie. Półtoraroczna dziewczynka sądziła, iż księżyc znajduje się tuż pod ręką, a uważała go za lampę.

Zainteresowanie (uwaga) i zaczątki myślenia.

Dr. Sikorski czas od czwartego do dziesiątego miesiąca uważa za najważniejszy w dziejach rozwoju duszy ludzkiej. „Pierwsze miesiące swego życia“, pisze dr. Sikorski, „dziecko poświęca wyłącznie uczeniu się sztuki czynienia użytku ze swych narządów zmysłów; uczy się patrzeć, słyszeć, dotykać, słowem użytkować narządy zmysłów w charakterze instrumentów fizykalnych czyli aparatów do postrzegania świata zewnętrznego (uwaga zewnętrzna). Czekają na niego teraz nowe zadanie, nauczyć się myśleć, żeby zrozumieć, co postrzega (uwaga wewnętrzna)“. Według *Dr. Sikorskiego* procesy myślenia w tej fazie rozwoju dziecka polegają nie tylko na odbieraniu wrażeń (przebieg psychofizyczny), ale i na ich przerabianiu (przebieg już czysto psychiczny).

„Najcharakterystyczniejszy objaw zajmującego nas okresu (4—10 miesiąc)“, powiada psycholog rosyjski, „stanowi poszukiwanie przez dziecko wrażeń. Czuwające dziecko nie przestaje ani na chwilę odbierać i pochwytywać wrażeń. Jeśli trzymać rękę lub inny przedmiot nieprzezroczysty przed oczyma dziecka, to wykonywa z wielkim wysiłkiem ruchy głową, żeby usunąć przeszkodę w postrzeganiu. Dzieci, które oślepiły, albo te, które urodziły się z kataraktą lub z inną ułomnością, utrudniającą dostęp światła, wykonywują różnorodne ruchy głową i chciwie gonią za każdym promykiem światła, wpadającego przypadkowo do ich oczu. Oczywiście, już dziecko pamięta doznane poprzednio wrażenia i ruchy swoje, wykonywane w kierunku świata zewnętrznego, i dziecko powtarza te ruchy, objawiając w ten sposób swą wolę“.

„Podobnie jak oko, wszystkie narządy zmysłów znajdują się w stanie najżywszej czujności i reagują na najdrobniejsze bodźce świata zewnętrznego“. „Z wiedzą wewnętrznego popędu dziecko bezustanku użytkuje swe zewnętrzne narządy zmysłów, użytkuje te gotowe i znane mu już mechanizmy, a objawia się to tak, iż dziecko uwagę swą bez przerwy przenosi z jednego punktu postrzegania w drugi: to fotografuje na siatkówce swego oka

widziane przedmioty, to nastawia 2000 strun czuciowych swego ucha falom głosowym, to analizuje zapachy, to pochwytuje miliony zaledwie dostrzegalnych poruszeń swego otoczenia, słowem dziecko obejmuje i odczuwa świat zewnętrzny wszystkimi włóknami swego nadczulonego jestestwa. Uwaga jego koncentruje się to w tym, to w innym przedmiocie postrzegania. Najwidoczniejszą oznaką silnej uwagi zewnętrznej (także wewnętrznej) u dziecka bywa nagłe zatamowanie oddechu. Przerwy w oddychaniu u dziecka uważającego bywają bardzo częste. „Czas trwania uwagi przy jednym przedmiocie wskazuje na stopień i siłę kielkującej woli. Już w piątym, szczególnie zaś w szóstym miesiącu uwaga jest tak silnie rozwinięta, iż trudno jest odwrócić uwagę dziecka od jednego przedmiotu ku drugiemu. Stopień i siła uwagi stanowią miarę normalnego lub anormalnego przebiegu w rozwoju. Słaba uwaga lub jej brak wskazuje na opóźnienie lub brak rozwoju intelektualnego dziecka“.

Charakterystyczną cechą okresu (4—10 miesięcy) jest według Sikorskiego, nieustanna dążność dziecka do tworzenia kojarzeń doznanych wrażeń. Dziecko idjotyczne lub mało uzdolnione, nie uczy się wcale lub też tylko w słabym bardzo stopniu kojarzy wrazenia — oto co świadczy o idjotyźmie dziecka. Różnorakie „zabawy“ małego dziecka stanowią nic innego, jak tylko zaprawianie w utrwalaniu i ustalaniu się kojarzeń wrażeńiowych. Objawem czynności psychicznej, uwagi natężonej, są niezliczone i najróżnorodniejsze ruchy i czynności, wykonywane przez zdrowe niemowlę. Sikorski nie zgadza się z badaczami, którzy wszystkie te ruchy uważają za gimnastykę cielesną. Jego zdaniem tylko niewiele z nich zaliczyć można do tej kategorii, ich większość zaś wypływa z zainteresowania psychicznego.

Wraz z Preyerem Sikorski uważa też czynności dowolne za eksperymenty, czynione przez dziecko, np. bawiąc się własną rączką t. j. oglądając, poruszając ją lub dotykając drugą rączką swoją, dziecko koncentruje swą uwagę, opuszczając spojrzenie na rączkę, t. j. patrzy na rączkę, to znów spogląda nieruchomo w przestrzeń, znaczy to, iż uwaga jego jest obecnie zajęta już nie wrażeniami wzrokowymi, lecz dotykowymi. Spostrzega się też niekiedy jak najwyraźniej, iż dziecko oczyma śledzi ruchy własnych

rąk, kieruje nimi oczyma, kontroluje je. Jest to psychologicznie niezmiernie ważny akt kojarzenia wrażeń wzrokowych z dotykowymi. Wszak w przyszłości dziecko wykonywać będzie w ten sposób takie czynności, jak np. pisanie, a i wogóle wszelakie inne roboty. Ręka staje się narzędziem oka. Jeszcze do piątego lub nawet szóstego miesiąca, dziecko, sięgając po przedmiot z trudem go pochwytuje, osiąga cel raczej dotykiem, niżeli wzrokiem, kojarzenie bowiem ruchów ramion z ruchami oka stanowi bardzo trudne zadanie. Przewycięża jednak tę wielką trudność w szóstym lub siódmym miesiącu. Chwyta już dobrze przedmiot widziany, ale jeszcze nie umie wskazać przedmiotu, na który patrzy. Dopiero w 9-tym lub 10-tym miesiącu wskazuje palcem przedmiot pożądaný.

Jak wiadomo, ulubionem zajęciem małego dziecka jest bawienie się własnymi nóżkami. W tej zabawie po jakimś czasie czyni wielkie odkrycie. Uważało nogę swoją za taki przedmiot obcy, jak każdy inny i bezskutecznie usiłowało ją wsadzić do buzi. Ale przedmiot stawia opór. Odczuwa podwójne wrażenie dotyku od ręki i od nogi. Usiłuje rozwiązać dręczącą zagadkę.

I znajduje rozwiązanie. „Zabawa ta prowadzi dziecko do wykrycia wielce doniosłego faktu psychologicznego — *do odróżniania samego siebie od świata zewnętrznego*: tak bawienie się uczonego pierwszą iskrą elektryczną doprowadziło do wykrycia i zbadania wielkiej siły przyrody — elektryczności“. Zbadawszy nogi, dziecko przystępuje do badania innych części ciała — oka i ucha. „Użytkowanie lustra czyni części ciała dotychczas niewidzialne widzialnymi i stanowi dla dziecka, jak i dla zwierzęcia wielką zagadkę i niezmiernie interesujące zjawisko“.

W dziejach badań nad dzieckiem w pierwszym okresie życia stanowi ważną kartę słynne doświadczenie z lustrem, czynione przez *Preyera*, stanowi bowiem ciekawą ilustrację stopniowego rozwoju zainteresowania u dziecka. Od 11—16 tygodnia, dziecko (synek *Preyera*, na którym czynił stale doświadczenia od jego urodzenia do 3-go roku życia włącznie) spoglądało obojętnie na swój obraz w lustrze. W 17 tygodniu przypatrywało mu się uważnie. W 24 tygodniu wyciągnęło rączkę w stronę lustra, w 25 tygodniu widocznie w lustrze poznało ojca, bo obejrzało się za nim, czy jest,

a w 26 tygodniu porównywało oryginał z odbiciem. W 30 tygodniu dotknęło lustro i było widocznie zdziwione. W 57 tygodniu zobaczywszy się w małym, ręcznym lusterku, obróciło je na drugą stronę, szukając czegoś. W 58 tygodniu uczyniło to samo, mając w rękę fotografię swoją, oszkloną w ramce. Następnie nie chciało brać do ręki lusterka i fotografii. W 60 tygodniu na pytanie, gdzie mamusia, wskazało lustro, gdzie ją widziało, poczem odwróciło się do matki i wskazało ją, śmiejąc się. Jednakże jeszcze w 61 tygodniu dotknęło lustro i oblizało je, a w 66 tygodniu uderzyło je ze złością. W 67. tygodniu stroiło miny w lustrze, świetnie bawiąc się w ten sposób. W 69 tygodniu oglądało siebie w lustrze z widocznym zadowoleniem próżności.

Dziecko interesuje się więcej ruchem przedmiotów, barwą, grą barw, światłem, głosem, wogóle wrażeniem, jakie rzecz wywołuje, niżeli samą rzeczą. Podobnież i młode zwierzęta interesują się ruchem, zmianą, zjawiskiem. Według Darwina zachodzi jednak ta różnica, że zainteresowanie już małego dziecka łączy się też z dochodzeniem przyczynowości, czego u młodych zwierząt nie dostrzegamy. Liczne są fakty, które dowodzą, że dziecko zanim włada mową wyrazową, uważa, pamięta i rozumuje w szczupłym zakresie swego doświadczenia. Dziecko 6-ciomiesięczne patrzyło z uwagą na cienie chińskie, wykonywane ręką, ale spoglądało też na palce, porównywało, poszukiwało przyczyny. To samo dziecko w tymże wieku obserwowało sznurek przy dzwonieniu u góry i u dołu (Compayrè).

Dr. Sikorski podaje następujące spostrzeżenia nad budzącą się umysłowością dziecka. „Dziewczynka 6-ciomiesięczna, córka jednego z moich przyjaciół i uczniów. Dziewczynka jest zdrowa, dobrze odżywiana. Najbliższe otoczenie odróżnia od obcych tylko z trudnością. Pokazywałem dziecku haftowaną poduszkę. Pierwszem wrażeniem było zdziwienie, jakby nawet zdumienie, zaskoczenie czemś niespodziewanem, które objawiało się w parominutowej nieruchomości, poczem dziecko rozpoczęło badanie. Spojrzało prędko na górny róg poduszki, następnie spojrzenie ześlizgnęło się w prostej linii na dolny róg poduszki i przez kilka sekund pozostało w tem miejscu, poczem dziecko wykonało kilka szybkich ruchów okiem, poruszając oczy w prostej linii i to wzdłuż brzegu

poduszki, to w przekątni. Widocznie było zdumione wielkimi rozmiarami leżącego przedmiotu i pierwszą myślą było określenie jego kształtów i wielkości. Następnie spojrzenie dziecka spoczęło na jaskrawych kolorach wyszywanej poduszki i wędrowało od jednego koloru do drugiego. Dotąd dziecko było zaabsorbowane uwagą, asocjacją wzrokową. Ale następnie dziecko puściło w ruch ręce: widoczne było, iż jego uwaga weszła na inne tory. Najpierw zaczęło palcami dotykać tego miejsca, które było wyszywane jaskrawo czerwonym kolorem — widocznie chciało je uchwycić i wydrzeć z całej mocy, następnie usiłowało w tenże sposób pochwycić i inne kolory. Przez dotknięcie poduszki rękoma, widocznie przeszło od wrażeń wzrokowych do dotykowych; następnie zaczęło dotykać różnych części haftu, poczem popychało, ciągnęło poduszkę i t. p. Spojrzenie dziecka przestało przytem być ściśle skoncentrowanem, widocznie od wrażeń pierwotnie wzrokowych i asocjacji przeszło do mięśniowo-dotykowych i badało teraz zajmujący je przedmiot z tego nowego stanowiska. Otrzymałszy już dostateczną ilość wrażeń wzrokowych i dotykowych, zwróciło się ono niespodziewanie spojrzeniem ku jednej z obecnych osób, jak gdyby się spodziewało od niej podobnego wyrazu doznanych wrażeń, dziecko zdawało się pytać; czyście to samo zauważyli?“.

Drugi przykład, przytoczony przez Sikorskiego: „Chłopiec mniej więcej 9-ciomiesięczny, syn jednego z moich przyjaciół i uczniów. Dziecko jest zdrowe i rozwija się prawidłowo, wszystkie jego akty psychiczne znamionują precyzję, spokój i panowanie nad sobą, co świadczy o harmonijnym rozwoju wszystkich stron jego życia duchowego. Chłopczyk ten siedzi przy stole jadalnym na ręku niańki, przed nim stoi kosz z pieczywem. Spojrzawszy przelotnie na kosz, znał go już bowiem dobrze, chłopczyk schwycił prędko małą bułkę i począł nią uderzać o inne bułeczki, o dużą bułkę w koszu oraz o brzeg kosza. Biorąc coraz inną bułeczkę, czynił z każdą to samo. Było widoczne, iż jego uwaga od wrażeń pierwotnie mięśniowo-dotykowych przeszła do akustycznych. Następnie, zupełnie niespodziewanie, schwycił wielką bułkę, z siłą kręcił nią wkoło i zwrócił się następnie twarzą z wyrazem zadowolenia i zarazem pytania ku niańce, zdawało się, że pyta:

„czy widziałaś, co zrobiłem?”. Zasluguje na uwagę to, że chłopczyk nie tylko odwrócił się ku trzymającej go osobie, jak dziewczynka, opisana wyżej, do jednej z opisanych osób, ale spojrzał jej w oczy, jakby chciał wyczytać z jej twarzy odpowiedź. Chłopczyk był starszy od dziewczynki, nie tylko pyta spojrzeniem, jak ona, lecz oczekuje odpowiedzi na zadane pytanie“. „Temu samemu chłopczykowi dano do ręki dzwonek i dzwoniło, poruszając jego rączką, którą następnie puszczone. Chłopczyk zadzwonił trzy razy i spojrzał następnie po swoim otoczeniu z uśmiechem, któremu towarzyszyło silne natężenie mięśnia myślenia (Muskel des Denkens). Widocznie nie był to zwyczajny uśmiech, lecz wyraz radości, wywołany przez wielkie wydarzenie, zachodzące w jego duszy. W spojrzeniu chłopczyka nie było widać skoncentrowanej uwagi w kierunku jakiegokolwiek przedmiotu, a jednak mięsień myślenia był mocno naprężony, tak samo też uwaga akustyczna, złączona ogólnym naprężeniem wszystkich mięśni ciała, wyrażona była w sposób najbardziej widoczny. Taka kombinacja objawów obiektywnych świadczy, iż dziecko w tej chwili było absorbowane wytężoną pracą psychiczną, natężoną uwagą wewnętrzną: miał widocznie w pamięci świeże fakty energetycznych ruchów rąk i głosy dzwonka i dzielił się swymi myślami z otoczeniem“.

„Zdarza się często, iż dziecko tak widocznie pyta swym wyrazem twarzy, iż matka mimowoli odpowiada na jego mimiczne pytanie: tak, tak, moje dziecko“.

Stern pisze o dowolnych czynnościach niemowlęcia, zwanych przez jednych badaczy eksperymentowaniem, a przez innych zabawą, co następuje: „Odkąd tylko dziecko nauczy się chwycić, rozpoczyna się bawienie różnymi przedmiotami“. „Obserwatorowi wydaje się ono bardzo jednostajnym, ponieważ polega głównie na niestrudżonym powtarzaniu tych samych czynności: to gniecie rączkami, później i drze papier; grzechotkę porusza bezustannie, łyżką uderza z siłą a bezustannie w stół, laleczkę wyrzuca wciąż z wózka, dwadzieścia, trzydzieści razy. A jednakże co za bogactwo przeżyć roztwiera się dziecku, a jak one to właśnie przez mimowiedne, a tak pożyteczne powtarzanie wdrażają się w wrażliwą duszę dziecka. Powstaje później w tysiącach wypadków

każdemu potrzebne uzdolnienie do umiejętnego posługiwania się przedmiotami, rozróżniania ich i walki z nieraz upornymi ich własnościami; w czwartym miesiącu życia rozpoczął się termin jego w tej nauce. Z każdym uderzeniem o blaszankę na stole wdraża w swój umysł: „Poruszając rzeczy, tworzymy głos“. „Jestem przyczyną tego hałasu“. A gdy na odmianę uderza to w stół, to w blachę, to przeżywa wtedy to: Różne przedmioty wydają różne głosy. Drąc papier, dziecko odbywa lekcję fizyki i geometrii, postrzega, iż przedmioty stawiają opór, gdy się je drze, iż gdy się je puści, to jeszcze w powietrzu się poruszają i spadają, że różnorodne kształty powstają jedne z drugich, że z rzeczy większej powstaje mniejsza i t. p.“. „Nie należy tego jednakże źle rozumieć! Rozumie się, że dziecko nie posiada najmniejszego nawet pojęcia o tych wszystkich wnioskach pedagogicznych, jakie myśmy tu wywiedli z tej jego zabawy. Śmieszneby to było, gdybyśmy przypuścili, że dziecko zdobywa *pojęcia* naukowe. Chodzi jedynie o to tylko, że dziecko czyni mnóstwo postrzeżeń i poznaje ich stosunek wzajemny, oraz, że w ten sposób otrzymany, a wciąż wzrastający materiał wniosków tworzy solidny fundament, na którym wznosić się może właściwe poznanie, rozumienie rzeczy i związek rzeczy między sobą“. „Większa część samorzutnych czynności małych dzieci“, powiada *Hall*, „koordynuje oczywiście ich zmysły między sobą i z ruchami i stanowi zatem samokształcenie najczystsze i najszybszego typu“.

Mówiąc o zajęciach samorzutnych niemowlęcia, *Stern* wymienia też i inne zabawy, występujące ku końcowi drugiego półrocza, przytaczając przytem obserwacje, czynione przez jego żonę, Klarę, nad ich dziećmi.

„Walka o posiadanie? Co wie o tem półroczne dziecko? Co też wiedzieć może o rozstaniu i znalezieniu się? A jednak: „Zabawą, która mu sprawia dużą przyjemność jest podawanie i odbieranie lalki Hildy; za każdym razem wydaje okrzyk radości i wyraża ruchem chęć schwytania“. „Także zabawa w „kuku“ (w chowanego) wywołuje wielką jego radość; gdy głowa bawiącej się osoby wychodzi z ukrycia, dzieciak aż pieje z radości“. „Godne to uwagi, iż zabawa, ostatnio wymieniona, zdaje się stanowić najbardziej typową zabawę dziecka w drugim półroczu.

Wymieniają ją we wszystkich pamiętnikach spostrzeżeń nad dziećmi. Albo bawiąca się osoba ukrywa się za krzesłem lub chustką, a dziecko czyha z natężoną uwagą na to, żeby radosnym okrzykiem powitać ukazującą się na nowo głowę, albo też na głowę dziecka narzucają chustkę, którą ono zrywa z siebie z mniejszą lub większą zręcznością, żeby rozpromienione się ukazać. Widocznie dziwny urok jaki wywiera ta zabawa na malutkie dziecko, polega na efekcie każdorazowego ujawnienia i na kontraście między obecnością a nieobecnością“. W innym miejscu książki W. Stern notuje jeszcze taką obserwację z pamiętnika miss Schinn: „Jasno ubrana dama bawiła się z dzieckiem, ale następnie przez zmianę miejsca zniknęła z pola widzenia dziecka. Wtedy dziecko widocznie szukało wzrokiem tej osoby“. Podobną obserwację notuje i Klara Stern.

Jak wyżej zaznaczono, małe dziecko musi mieć przedmiot przed oczyma bez jakichkolwiek dłuższych przerw, żeby go mogło odpoznać. Krótka przerwa w ciągłości widzenia, choćby jak najlepiej mu znanego przedmiotu, wystarcza nieraz, żeby dziecko go już nie odpoznało. Przytaczają jednakże psychologowie i fakty dowodzące, iż malutkie jeszcze dziecko może i to stosunkowo długo pamiętać uczynione postrzeżenia i dobrze znane przedmioty, że jakoby może nawet pamiętać raz tylko uczynione postrzeżenie i raz tylko przeżyte wrażenia. Czyni to też Tracy.

Oto co pisze *Tracy* o objawach pamięci u bardzo małych dzieci. „Małe dziecko posiada zdolność pamiętania daleko wcześniej, niż się nauczy mówić. Pewien sześciomiesięczny chłopczyk, sparzywszy się lekko w ręce o gorące naczynie, w kilka dni potem doznawał przestachu na jego widok“. Dzieci w tym wieku poznają także pewne twarze, co dowodzi, że mają w pamięci ich obrazy. Nieznajome sobie twarze poznają one jako obce i odróżniają od znajomych, ale jeszcze nie czują braku tych ostatnich, kiedy ich niema. *Sigismund* daje ciekawy przykład pamięci u chłopca, mającego około ośmiu miesięcy. „Kąpiąc się próbował on kilkakrotnie podnieść się, chwytając się krawędzi wanianki, lecz napróżno. Nareszcie udało mu się to zrobić, kiedy się uchwycił ucha wanianki, niedaleko którego znalazł się przypadkiem. Wkrótce potem, kiedy go włożono do wanianki,

dostał się zaraz do owego ucha i podniósł się z triumfującą miną“. Obserwację tę ogłoszono światu w roku 1856, a powtórzył ją bez zastrzeżeń psycholog współczesny, odpowiada więc za nią ten ostatni... „Pamięć umacnia się trochę przy końcu pierwszego roku życia. Dziecko w tym wieku poznało swoją mamkę po sześciotygodniowej nieobecności i łkało przytem z radości“. „Trochę młodszy chłopczyk poznał swego ojca po czterech dniach niewidzenia, inny znów siedmiomiesięczny, nie poznał swej mamki po czterech tygodniach, ale mając 19 miesięcy poznawał swego ojca po dwutygodniowym rozłączeniu, nawet w pewnej odległości“.

Inne dziecko, czteromiesięczne, poznało swą mamkę w cztery tygodnie, a mając dziesięć miesięcy, odczuwało brak rodziców przy sobie i niepokoiło się z powodu ich nieobecności. Chłopczyk, mający 29 miesięcy, okazał żywą radość, zobaczywszy znów po upływie jedenastu tygodni swoje zabawki; mając półtora roku, był raz wielce pomieszany, kiedy mu nakazano zanieść matce jeden ręcznik, bo był przyzwyczajony zanosić dwa (?). „Chłopczyk, liczący półtora roku, słyszał raz, jak ktoś opowiadał, że drugi chłopczyk upadł i zranił się w nóżkę. W kilka dni później, kiedy ten drugi przyszedł, tamten pierwszy podbiegł do niego i zawołał: „buch, buch, boli noga?“. Perez utrzymuje, iż już w najwcześniejszym wieku, niemal od urodzenia, dziecko percypuje postrzeżenia, pamięta, odczuwa, posiada dokładne wyobrażenia poznanych przedmiotów, np. w pierwszym miesiącu piersi, które ssie, wyobrażenie dotykowe, węchowe i wzrokowe, ewentualnie też w tymże wieku także wyobrażenie smoczka. „Jeśli trzymiesięczne dziecko“, pisze Perez, „odwraca się w stronę klatki, gdy kto powie „koko“, to oczywiście posiada wyobrażenie ptaka. Gdy się je ubiera w płaszczyk i kapelusik, a ono raduje się, to widocznie wyobraża sobie przyjemności spaceru, widzi je w wyobraźni, odczuwa, odtwarza w sobie, przeżywa. Dziecko ośmiomiesięczne, zawiedzione, że dają mu zamiast ciastka kawałek chleba, rzuca chleb ze złością; widocznie więc posiada w umyśle dokładne wyobrażenie ciastka“.

Według Pereza wyobrażenia dostrzeganych przedmiotów kształtują się pierwotnie we śnie już niemal od pierwszych chwil

życia. Przeżywa raz jeszcze doznane wrażenia, np. smak i zapach mleka, a z biegiem czasu przesuwiają się w jego umyśle całe przeżycia, sceny, np. spacer odbyty widzi, słyszy, odczuwa. Przez częste powtarzanie się we śnie wyobrażenia utrwalają się i na jawie, przypominają się i kojarzą się łatwo przy postrzeganiu tych samych, podobnych lub zupełnie nowych przedmiotów oraz wywołują te same, podobne lub nowe wrażenia.

Zdaniem Darwina, jak go cytuje Tracy, zdolnością kojarzenia wyobrażeń, małe nawet dziecko znacznie przewyższa zwierzęta. „Łatwość, z jaką zdobywamy wyobrażenia skojarzeniowe wydawała mi się bezwarunkowo najwyraźniejszą ze wszystkich różnic między umysłem dziecka a umysłem najsprytniejszego, dorosłego psa, jakiegom kiedykolwiek widział“. Tracy przytacza dosyć liczne przykłady, mające wykazać istnienie procesów skojarzeniowych u małych dzieci, powołując się na świadectwo różnych wybitnych badaczy. Uderzają ogromne różnice indywidualne co do czasu pojawienia się i rodzaju skojarzeń wyobrażeniowych. Champneys obserwował oznaki kojarzenia przyjemnych wrażeń już w ósmym tygodniu (?), kiedy wyrazowi uśmiechu towarzyszyły ruchy ssania wargami. Tiedeman mniema, że widział ślady kojarzenia wyobrażeń w osiemnastym dniu, kiedy dziecko przestawało krzyczeć i gotowało się do ssania, jeżeli jego twarzy dotknęła miękka ręka. Sully obserwował coś podobnego w dziesiątym tygodniu. Przeciwnie, Darwin nie zauważył znaków mocno utrwalonych skojarzeń przed pięciu miesiącami, a Taine odnosi to dopiero do dziesiątego miesiąca; kiedy znów Perez utrzymuje, że jednorodne spostrzegania bywają w połowie pierwszego miesiąca do tego stopnia skojarzone, że są odpoznavane przy odtwarzaniu. Podobieństwo – jeżeli nie jest najwcześniejsze, należy bez wątpienia do najsilniejszych w dziecku skojarzeń wyobrażeniowych. Dziecko Darwina zwykło było w drugiej połowie pierwszego roku potrząsać główką i mówić ah! na skrzynię do węgla, na rozlaną na podłodze wodę i na rzeczy podobne do tych, które nauczone je uważać za brudne. Inne dziecko, dziewięciomiesięczne, słysząc słowo „tata“, wyciągało zwykle rączkę do innego mężczyzny, podobnego do ojca; a dziewczynka w tym wieku poznawała portret swego dziadka, jeżeli wisiał na ścianie. Sigismund

opowiada: „Pokazałem swemu synkowi, nie mającemu jeszcze roku, wypchanego bekasa i wymówiłem „ptaszek“, chłopczyk zwrócił zaraz oczy w drugą stronę pokoju i spojrzął na stojącą tam sowę“. (!) Objawy kojarzenia przez przyległość występują niekiedy bardzo wcześnie. Jeżeli małemu dziecku włożymy kapelusik i płaszczyk, albo wsadzimy je do wózka, będzie niespokojne i nawet gniewać się zacznie, jeśli go zaraz nie wyniesiemy na dwór. Obserwowano to na dzieciach półrocznych, w innych wypadkach u rocznych. Bywa, iż na sam widok swego kapelusika dziecko objawia chęć spaceru. Prawda, podobno też, jak sądzi Perez, w tem, iż dziecko krzyczy o pożywienie, kiedy nastanie światło dzienne, wolno nam upatrywać zarodek kojarzenia przez następstwo, z którego wytwarza się pojęcie czasu.

Elementarne pojęcie o przyczynie i skutku możemy również dostrzegać w tem, że dziecko półroczne i już starsze, sparzywszy się trochę o gorący przedmiot, potem odsuwa się już na jego widok, albo w tem, że dziecko, zauważywszy, iż pociąganie paznokciami po przedmiocie sprowadza pewien dźwięk drapiący, powtarza wielokrotnie tę czynność, dopóki nie ustali sobie jasno stosunku między poruszeniem a dźwiękiem. Przyległość w postaci współistnienia widzimy w następującym przykładzie. W siódmym miesiącu życia dziecka, wyobrażenie osoby niańki skojarzyło się z brzmieniem jej imienia; słysząc wymówione to imię, dziecko będzie się obracało i szukało wzrokiem, gdzie jest niańka. To samo obserwowano w innym wypadku, z pięciomiesięcznym dzieckiem. Chłopczyk Darwina, mając dziewięć miesięcy, kojarzył swe własne imię ze swoim obrazem w lustrze. Mając dziesięć miesięcy, nauczył się poznawać, że przedmiot, rzucający cień na ścianę przed nim, można zobaczyć poza sobą. Kiedy miał jeszcze niecały rok, dość było powtórzyć mu dwa lub trzy razy z przestankami krótkie zdanie, ażeby w jego umyśle ustaliło się skojarzenie z tem wyobrażeniem. Dr. Sikorski zaznacza wielką trudność, z jaką dziecko uporać się musi, zanim nauczy się kojarzyć i reprodukować wyobrażenia, t. j. pamiętać je. Podziw budzi wielka pracowitość dziecka w tej dziedzinie. Obserwując dziecko, można łatwo się przekonać, z jakim wysiłkiem stara się utrzymać blednący i niknący obraz, t. j. wyobrażenie świeżo otrzymanego

wrażenia. Musi dziecko powtarzać niezliczoną ilość razy jedno i to samo, zanim coś zapamięta. Litość zaś budzą dzieci idjotyczne, które to samo ćwiczenie powtarzają przez całe dnie i miesiące i wkońcu nic zapamiętać nie mogą.

W. Stern wykazuje stopniowe tworzenie się wspomnień i kojarzeń od pierwszych tygodni do roku. Najpierw występuje kojarzenie dopiero co doznanych wrażeń i uczynionych postrzeżeń. Pod koniec pierwszego półrocza dziecko nabiera doświadczenia, uczy się czegoś. Klara Stern notuje o dziecku, mającym 4¹/₂ miesiąca: „Od miesiąca Hilda otrzymuje raz na dzień zupkę, wlewana jej do ust łyżką, gdy leży na kolanach matki. W pierwszych tygodniach było bardzo trudno ją przyzwyczaić, żeby główkę trzymała odpowiednio do nowej czynności, odwracała ją bowiem zawsze po każdej łyżce do piersi, jak to zwykła czynić przy ssaniu. Obecnie trzyma już główkę prosto i już ściąga w ryjek buzię, gdy łyżeczka w drodze“. „Kąpiąc ją, wycierają jej twarzyczkę gałgankiem, umoczoną w bardzo zimnej wodzie. Wtedy zimno wywołuje drgające ruchy głowy i tułowia. Mniej więcej od tygodnia spostrzega się, iż ruchy te występują, zanim jeszcze mokry gałganek dotknie twarzy. A zatem oczekuje ona, spodziewa się wrażenia wilgoci i zimna“. Takie oczekiwanie występuje coraz częściej, jak pisze W. Stern.

Dziecko już doznaje przyjemności w spodziewaniu się, a rozczarowania, gdy spodziewane wrażenie nie nastąpiło, lub nastąpiło inne, przykre zamiast miłego. Tak, np. córeczka małżonków Stern, licząc 8 miesięcy, raduje się, gdy matka wyjmie pierzynkę z wózka, spodziewa się bowiem, iż wezmą ją na spacer, a smuci się, gdy matka odnosi pierzynkę na miejsce. W czasie odstawiania od piersi dziecko wyraża w mniej lub więcej głośny i wyraźny sposób swe niezadowolenie, gdy podają mu zamiast piersi smoczek lub łyżkę. Charakteryzuje to pierwociny pamięci, że wspomnienia nie tyczą się jeszcze nigdy przeszłości, lecz wywołują kojarzenie na przyszłość. Małe dziecko nie rozpamiętywa nad tem, co było, lecz widząc przedmiot, przypomina sobie doznane w związku z nim wrażenie, przez co powstaje w niem pożądanie lub obawa jego powtórzenia. Działają wyłącznie czynniki uczuciowe, które stanowią zaczątek woli. Kojarzenie się wyobrażeń

odbywa się u niemówiącego jeszcze dziecka wyłącznie w zależności od bodźców zewnętrznych, wywołujących automatycznie dane uczucia (np. kapelusz — chęć spaceru, gąbka lub irygator — przypomnienie niemiłej operacji i t. p.). „Kiedy pamięć wyzwala się z pod zależności bodźców zewnętrznych i samodzielnie wytwarza szereg kojarzeniowe, niewiadomo dokładnie. Nie wiemy bowiem co i jak dziecko myśli, gdyż jeszcze nie mówi, a inne oznaki myślenia niezawsze są pewne. Czyż dziecko ośmio- lub dziesięciomiesięczne, gdy czuwając, leży w swym wózku i samo sobie jest pozostawione posiada już życie wyobrazeniowe?“ pyta W. Stern. „Czy świadomość ukazuje jakiegokolwiek wewnętrzne obrazy osób i rzeczy dobrze mu znanych z codziennego współżycia, wyobrażenia twarzy, głosu, łagodnego głosu matki, smoczka, grzechotki? Czy jego gaworzenie stanowi jedynie bezprzedmiotowy stan miłego zadowolenia, czy też towarzyszy choćby tylko jakiemuś nieokreślonemu przeżyciu konkretnych stanów świadomości? Tego nie wiemy i zapewne nigdy nie będziemy wiedzieli. To tylko niezaprzeczenie jest pewne, iż dziecko, rozwijające się normalnie, z końcem pierwszego roku już posiada zdolność samorzutnego i samodzielnego kojarzenia, co oczywiście już sprawdzić można, gdyż dziecko zaczyna mówić“.

W. Stern jako dowód przytacza następującą notatkę z pamiętnika żony, gdy ich córeczka ukończyła równo rok. „Dzisiaj przystąpiłam do łóżeczka Hildy. Natychmiast rączkami wyraziła: proszę, proszę i rzekła zaraz potem „puppe“, (lalka), chociaż nie miałam nic w ręku. Obecnie nie ulegało wątpliwości, iż dziecko już żąda czegoś istniejącego w danej chwili w jego wyobrazeniu, być może niewidzialnego sucharka, który teraz stale nazywa „puppe“, albo też zabawek“. Niewyczerpani bywają badacze i obserwatorzy dziecka w przytaczaniu przykładów dowodzących, iż dziecko rozumuje i postępuje planowo, zanim choć w części opanuje mowę otoczenia. Mimo powagi źródeł nie wszystkie one na wiarę bezwzględną zasługują, szczególnie, o ile chodzi o młodsze niemowlęta; są jednak ciekawe, a odliczywszy z nich to i owo na rachunek przesady dla „okras“, i pouczające.

Synek *Preyera* 12-tomiesięczny widywał prawie codziennie jak z hałasem sypano węgiel do pieca A. Pewnego dnia

czynność ta powtórzyła się przy piecu B. w pokoju sąsiednim. Dziecko natychmiast zwróciło wzrok na drzwi do pokoju, z którego dochodził hałas, nie widząc nic, zaraz odwróciło głowę i spojrzało na piec A., już napełniony. Zatem dziecko już coś kombinowało i wykombinowało, rozumowało, myślało. Tenże chłopczyk w siedemnastym miesiącu, nie mogąc sięgnąć do zabawki, pomieszczonej w szafie dla niego zbyt wysokiej, obejrzał się wkoło, znalazł kuferek, przysunął go, stanął na nim i pochwycił pożądaną przedmiot. Od czasu, gdy w piętnastym miesiącu życia sparzył się w palec o świecę, nie można go było skłonić, by zbliżył rękę do płomienia, czasem wyciągał palec, jak gdyby chciał się ze świecą drażnić, lecz jej nie dotykał. W osiemnastym miesiącu przyniósł z własnego popędu kawałek drzewa i rzucił go do pieca przez otwarte drzwiczki, poczem z triumfem spojrzał na swych rodziców.

Dawniej miał zwyczaj krzyczeć, gdy mu obcierano usta i brodę, począwszy od piętnastego miesiąca znosił tę niemłą dla siebie operację. Widocznie zauważył, że trwała tem krócej, im on spokojniej się przy niej zachowywał.

Queyrat przytacza doświadczenie, przeprowadzone przez G. Lindnera ze swą córeczką, liczącą 26 tygodni, które jakoby okazuje, że dziecko może wykonywać rozmyślnie ruchy w początku drugiego półrocza. Dziecko leżało w kołysce i ssało buteleczkę. Buteleczka obsunęła się nabok w ten sposób, że smoczek nie mógł już ciągnąć mleka. Cóż uczyniło? Przy pomocy nóżek postarało się nadać buteleczce inne położenie, a zrobiło to tak zręcznie, że wygodnie pić z niej mogło.

„Czynność ta—mówi Lindner—nie wynikła bynajmniej z naśladownictwa, to rozumie się samo przez się: — nie mogła też być często przypadkową. Istotnie, gdy przy następnym posiłku umyślnie umieszczono buteleczkę w ten sposób, że dziecko ssać nie mogło bez pomocy nóg lub rączek, powtórzyło ono poprzednią próbę z tym samym rezultatem. Następnego dnia, gdy dziecko piło w tej samej pozycji, starałem się przeszkodzić odsuwając nóżki od buteleczki, ale dziewczynka natychmiast je ściągnęła, posługując się nimi tak zręcznie i dokładnie, jako regulatorem do przechylania buteleczki, jakby one specjalnie na ten cel były

stworzone. Wynika stąd przynajmniej, że działa rozważnie, zanim się nauczy mówić, z drugiej strony fakt ten wskazuje również jak nieudolne i niedoskonałe jest rozumowanie dziecka, córka moja bowiem piła w ten niewygodny sposób w ciągu trzech miesięcy, aż nareszcie odkryła, że ręka jest o wiele odpowiedniejszym narzędziem danej czynności, niżeli noga. Poleciłem stanowczo wszystkim otaczającym ją osobom, by jej pozostawiły samodzielne dokonanie tego wynalazku“. Przytaczam fakt na wiarę i odpowiedzialność Queyrat'a, cytującego Lindnera.

Tracy przytacza między innymi takie przykłady własne i zapożyczone od innych badaczy. Chłopczyk P., mający czternaście miesięcy, bawił się raz na podłodze, otoczony zabawkami. Jedna zabawka potoczyła się na taką odległość, że nie mógł jej dosięgnąć. Chwycił wtedy agrałkę od ubrania i użył jej „jako grabi“, t. j. przysunął nią zabawkę bliżej ręki. Darwin położył raz palec na dłoni pięciomiesięcznego dziecka, dziecko ścisnęło go swymi paluszkami przez zamknięte rączki i poniosło ku ustom, a przekonawszy się że nie może go ssać, bo mu w tem przeszkadzają własne palce, otworzyło rączkę i objęło znów palec niżej, a wtedy już zaczęło go ssać mocno. Sześciomiesięczny synek Preyera, już bardzo doświadczony w sprawie ssania, zauważywszy, że strumień mleka płynie mniej obficie, miał zwyczaj mocno naciskać pierś rączką, jakby chciał wycisnąć tym sposobem mleko. Inne dziecko, siedmiomiesięczne, upominało się krzykiem o udział w jedzeniu, kiedy mamka jadła.

Pewien chłopczyk, ośmiomiesięczny, wziął zegarek, który mu dano do rąk, zaczął go gryźć z widocznym zadowoleniem, a potem próbował odłamać kawałek, jak to był zwykły czynić z sucharkiem.

Chłopczyk C., liczący czternaście miesięcy wieku, karmił raz psa sucharkami, aż się zapas wyczerpał: „zacząłgał się zaraz do kredensu, otworzył drzwiczki z lewej strony schwywszy się półki, podniósł się do góry i wydostał z pudełka sucharki. Widywał on dawniej, że wyjmowano z tego pudełka sucharki, ale sam jeszcze tego nie robił. Zauważono, że raz, oglądając obrazki z królikami, obmacywał swoje uszy i uszy matki. Pewnego dnia,

kiedy już miał osiemnaście miesięcy, powrócił z zabawy na murawie cały zgrzany i mocno powalany, pobiegł zaraz do matki, trzymając podniesioną brudną sukienkę z minką obrzydzenia, potem pobiegł do komody, gdzie były jego czyste sukienki i zaczął z całej siły ciągnąć szufladę. Inny chłopczyk w tym samym wieku, mając obie rączki pełne zabawek, chciał wziąć jeszcze jedną, więc prędytuko upuścił jedną z trzymanyh na kolana. Dziewczynka w tymże wieku miała zwyczaj udawać śpiącą, dopóki niańka nie wyszła z pokoju, a wtedy na nowo rozpoczynała przerwane baraszki. Półtora roku licząca dziewczynka dostarcza nam dobrego przykładu wnioskowania przez analogję. Pokazano jej obrazki w księdze w czerwonej okładce, raz potem poszła do szafy bibliotecznej, wyjęła z niej dwie inne książki z czerwoną okładką i zaczęła je przeglądać, widocznie w tej myśli, że znajdzie w niej obrazki. Razu jednego, kiedym się podniósł z krzesła, żeby się już pożegnać, uderzyła mocno w poduszkę siedzenia i pociągnęła mnie za surdut, ażeby skłonić do pozostania dłużej“.

Prawie wszyscy badacze przytaczają następujące przykłady inteligencji małego dziecka. Gdy dziecku 13-tomiesięcznemu zaproponowano, żeby dało kaczce porcelanowej okruszynę chleba, przytknęło chleb do dzioba kaczki, dziób wydał mu się bowiem czemś podobnem do ust ludzkich. Po kilku tygodniach to samo dziecko położyło guzik z masy perłowej na drugi tego rodzaju (?).

Prawdopodobnie o jednym i drugim wypadku oprócz upatrywania podobieństw na podstawie jakiegoś doświadczenia, zachodziło naśladownictwo.

Naśladownictwo i zwycięstwo nad przestrzenią.

Z zainteresowaniem i spostrzeganiem łączy się naśladownictwo, które rozwija się często koło 9-tego miesiąca. Compayré wymienia za Eggerem następujące rodzaje naśladownictwa czynności, dostrzeżone u dziecka 9-ciomiesięcznego: 1) Chowanie i pokazywanie się, 2) rzucanie piłki, 3) gaszenie świecy, 4) próba kichania, 5) próba uderzania w klawisze fortepianu. Preyer twierdzi, że naśladownictwo od początku jest aktem woli, Compayré zaś, że zrazu jest nawet nieświadome. Ten ostatni różni 3 okresy naśladownictwa: automatyczne, prawie bezwiedne

i świadome; instynktowne, staje się następnie świadomem, wkońcu obmyślanem, dowolnem, celowem.

Zainteresowanie i naśladowanie występują już wczesnie, według Darwina w próbach głosowych, najpierw odruchowo-bezwiednych, następnie nieświadomie naśladowczych w t. zw. gaworzeniu, z którego wytwarza się świadome naśladownictwo dźwięków słyszanych. Istnieje także naśladownictwo uczuciowe, którem się zajmujemy przy omawianiu rozwoju uczuć.

Tracy dzieli ruchy czyli czynności naśladownicze na dwa rodzaje: proste naśladowanie, kiedy ruch jest w przybliżeniu naśladowaniem, a nie nastąpiła jeszcze druga próba naśladowania *trwała*, która oznacza przejście od sugestji do woli, od świadomości reakcyjnej do dobrowolnej. Przykład pierwszego: odosobnione usiłowanie dziecka, żeby odtworzyć dźwięk, wydany przez kogo innego. Przykład drugiego: chłopczyk roczny chce przeciągnąć nitkę przez szpulkę. Dziecko naśladuje ruch, a nie zawsze rozumie dokładnie jego znaczenie. Tak np. pewne dziecko w dziesiątym miesiącu nauczyło się naśladować ruch kiwania na kogoś, ale wyraz twarzy i towarzyszące temu gesty dowodziły, że nie rozumiało wcale a wcale znaczenia kiwania. Najwcześniej, bo podobno już w drugim miesiącu, występują niezgrabne próby naśladowania mowy ludzkiej. W trzecim miesiącu zaobserwowano naśladowanie w patrzeniu, t. j. dziecko spogląda w kierunku, w jakim kto inny patrzy, rozumie się, nie postrzegając jeszcze nic. Właściwe jednak naśladowanie zaczyna się dopiero w drugim półroczu. Chłopczyk siedmiomiesięczny próbował usilnie powtarzać za matką monosylaby. Inny w tymże wieku jak najwidoczniej naśladował śmiejąc się, poruszając głową i wargami i t. p. Ten sam chłopczyk w dziewiątym miesiącu naśladował krzyk, w dziesiątym miesiącu zupełnie dobrze wszelkiego rodzaju ruchy, chociaż jeszcze przy końcu pierwszego roku nie udawały mu się nowe ruchy, wymagające zupełnego skoordynowania. Dziecko, liczące półdziewięta miesiąca, zobaczywszy, jak matka grzebała w ogniu, przyczołgało się potem do pieca, chwyciło pogrzebacz, wsadziło go do popielnika i zaczęło nim poruszać w tę i w tamtą stronę z wielką uciechą, chichocząc do siebie; mając dziesiąty

miesiąc, naśladowało gwizdanie, a później ruchy przy znanej pospolicie (w Anglii) zabawie w wyrabianiu ciasta. Mając jedenasty miesiąc, podnosiło często gazetę i mruzczało, niby czytając. Jeszcze inny chłopczyk w jedenastym miesiącu miał zwyczaj naśladować kaszel i sapanie swego dziadka i bawił się chrząkając, piejąc, gulgocząc i szczekając jak zwierzęta i ptaki domowe. Dziewczynka w tymże wieku odtwarzała zwykle z swą lalką swoje własne doświadczenia: kąpała ją, karała, całowała, usypiała śpiewem. Chłopczyk, łiczący trzynaście miesięcy, czesał się szczotką, próbował kłaść trzewiki i pończochy i robić inne podobne rzeczy. „Całe życie dziecka w tym wieku bywa pełne naśladowania“ — powiada Tracy.

Rozwój naśladownictwa w przeciągu pierwszego roku W. Stern przedstawia w sposób następujący. Pierwszy rodzaj naśladownictwa jest naśladowanie samego siebie. Dziecko wykonywa ruchy nieświadomie, postrzega i naśladuje je następnie, np. głosy własne, wydawane przy gaworzeniu, ruchy pierwotnie automatyczne własnych rąk. Czynności swe wciąż postrzegając, dziecko je wciąż powtarza. Zapala się do ruchu, rośnie jego zainteresowanie, tem się tłumaczy częstość powtarzań tych samych czynności. Drugim rodzajem jest naśladownictwo, które W. Stern nazywa instynktownem. Jest to naśladowanie takich ruchów, których dziecko w podobny sposób postrzegać nie może na sobie; dziecko posiada do nich wrodzoną skłonność. Do takich ruchów naśladowczych zalicza W. Stern wydłużenie ust (warg w ryjek), postrzegane przez dziecko u innych.

Dwa te czynniki, naśladownictwo samego siebie i naśladownictwo instynktowne, stanowią punkt wyjścia dla tej wszechstronnej zdolności, którą odznacza się dziecko w trzecim kwartale. Obok naśladownictwa prawie automatycznego postrzeżeń słuchowych i wzrokowych występują też w ruchach wyraźne akty woli, wykonywane z wielkiem napięciem uwagi. Rozróżnia też W. Stern typy bezpośredniego i pośredniego naśladownictwa. Pierwszy typ stanowi naśladownictwo, które następuje bez żadnej przerwy po uczynionem danem postrzeżeniu. Drugie występuje dopiero w pewien czas po uczynieniu postrzeżenia, które stało się do niego bodźcem. Tyczy się to przedewszystkiem tych

wrażeń, które często się powtarzały. Dziecko przyjmuje narazie biernie działające na nie wrażenia ruchów i czynności, nie posiadając jeszcze zdolności, może też sposobności do ich naśladowania, a może reprodukuje je wtedy, gdy ta zdolność się u niego rozwinie i nadarzy się ku temu sposobność, a wtedy zwykliśmy mówić „skąd mu się to wzięło?“ To wyjaśnienie Sterna jest niezmiernie ważne, oświetla bowiem w sposób właściwy wiele faktów rzekomo nadzwyczajnej pomysłowości, ba, genialności dzieci!

W dalszym ciągu powiada jeszcze Stern. „Ta droga ukryta stanowi główną metodę kształcenia się dziecka. Nie przez naśladowanie czynności, wykonywanych przy nim umyślnie, dziecko uczy się większej części potrzebnych mu umiejętności, lecz przez niestrudzone zbieranie wrażeń, które wkońcu w podobny sposób bywają wyładowane nazewnątrz. Tak uczy się dziecko akcentu, dialektu, zasobu wyrazowego swego otoczenia, tak też pewnych czynności ręcznych, zabaw i setek innych rzeczy; w ten sposób zrasta się ze swem środowiskiem i przejmuje się jego trybem życia, zwyczajami i obyczajami“.

„Zwycięstwo nad przestrzenią“, taki tytuł nadał rozdziałowi swej książki W. Stern. Chodzi o zdobycie orientacji w przestrzeni zarówno w poznaniu, jak i w czynnościach. „Jedno od drugiego jest nierozdzielne; jedność sensomotoryczna nie występuje nigdy tak wydatnie, jak w stosunku do przestrzeni, niema rozumienia bez dotknięcia, niema pojmowania bez schwywania, niema wyobrażania bez unaocznienia. Niema ani jednego aktu rozumienia przestrzeni, w którym nie współdziałałoby wrodzone i nabyte.“

„Nauka w dziedzinie wyobrażeń przestrzennych jest tylko w części empirycznym uczeniem się, w drugiej jednak części stopniowym dojrzewaniem uzdolnień instynktownych, dla których doświadczenie indywidualne stanowi materiał do stosowania i ćwiczenia“. „Środkami, któremi dziecko zdobywa pierwsze doświadczenia o stosunkach przestrzennych własnego swego ciała, są przede wszystkim t. zw. wrażenia ruchowe, które wywoływane bywają przez nerwy sensoryczne w mięśniach i w stawach i przy każdym poruszeniu członków żywo są pobudzone. Także i w stanie

spoczynku członków istnieje przybliżona świadomość ich położenia: „wrażenie położenia“. „O rozwoju tych wrażeń przestrzeni własnego ciała u dziecka dotąd bardzo mało wiadomo, tylko to można uważać za faktyczne, iż z niewyraźnych początków — wydoskonalają się prostowanie się, siedzenie, stanie, czołganie i t. p. Postrzeganie wzrokowe dopiero później znajduje stosowanie w stosunku do własnego ciała; gdy dziecko zaczyna oglądać własne swe ręce i nogi, są one dla niego przedmiotami obcymi, jak wszelkie przedmioty widziane, dopiero bardzo stopniowo kojarzą się te wrażenia wzrokowe z wrażeniami ruchowymi i tam zlokalizowanymi czuciami tak, iż przynależność widzianych członków do własnego ja staje się świadomem“. „O sposobie, w jaki dziecko stopniowo poznaje przestrzeń zewnętrzną, jesteśmy lepiej poinformowani. Organicznymi przedstawicielami tego rozwoju są usta, ręka i oko, drugorzędne znaczenie posiadają zapach i słuch, które mogą wskazywać tylko kierunek“. Szczególniej ważne są usta. Jako jedyna część ciała, która od pierwszego dnia pełni funkcję specjalną (ssanie), usta najpierw odbierają wrażenia dotykowe i oswajają się z nimi. Po kilku tygodniach usta stają się nawet narządem chwytania: dziecko dotykiem szuka brodawki i chwyta ją. Przewagę w dziedzinie dotyku usta zachowują jeszcze długo, bo przecież gdy już i inne narządy są czynne, dziecko przenosi wszystko do ust. Zapewne, chęć jedzenia jest przyczyną główną tego objawu, ale jednocześnie też uzupełnia i pogłębia nowe i niejasne wrażenia, odbierane przez inne narządy. Usta utrzymują niejako przez pewien czas kontrolę. Przez pierwsze dwa lub trzy miesiące dziecko odbiera wrażenia przestrzenne tylko w najbliższym sąsiedztwie własnego ciała, właściwie głowy. Dziecko, kierowane powonieniem zwraca głowę w stronę brodawki. Widać mruganie oczu tylko, gdy przedmiot błyszczący stawiamy mu prawie przed same oczy. Głównym narządem w tej przestrzeni jest ręka. Dziecko, gdy leży, czuwając i nie ssąc, trzyma ją ciągle przed oczyma i manewruje nią w najróżnorodniejszy sposób. Ciągłe ssanie paluszków rozwija też ich wrażliwość dotykową. Własne ręce są pierwszym, przez pewien czas jedynym przedmiotem postrzegania wzrokowego. Stopniowo ręka staje się też narządem

postrzegania, a mianowicie w dwóch fazach. Najpierw przedmioty przyległe bywają dotykane, drapane, ściskane. Występują wrażenia dotykowe a z nimi też wzrokowe.

Tak więc dziecko zapoznaje się z przedmiotem w sposób podwójny. Powstają kojarzenia dotykowo - wzrokowe. Drugą fazą jest wyciąganie ręki po przedmioty, których ono jeszcze nie dotknęło. Impuls jest wrodzony, ale umiejętność chwytania zdobywa się tylko stopniowo i mozolnie przez liczne, długo bezowocne próby. Potrzebuje wprawy w orjentowaniu się co do kierunku zwykle dopiero po trzecim miesiącu, sięganie staje się pewnem i dziecko umie się czołgać. W próbach ciągnięcia i chwytania biorą udział widocznie i usta, są bowiem ciągle w ruchu. Mniej więcej w tym samym czasie rozwija się poznanie kierunku głosu. Zawsze, gdy kto do niego przemówi, odwraca głowę w tę stronę, w której słyszy głos, to samo bywa przy szczekaniu psów, trzaskaniu drzwi i t. p., jeśli słysząc głosy z różnych stron, odwraca głowę kolejno w każdą stronę. Dalekich przedmiotów dziecko jeszcze wogóle nie postrzega. Wyjątek stanowią być może tylko przedmioty błyszczące i świecące, jak lampa, księżyc, ale nie w ten sposób, jak to zwykle mówią.

Małżonkowie Stern ani na trojgu swoich dzieciach, ani też na innych nigdy nie spostrzegli, żeby które wyciągało rączkę do księżyca. Zdaniem Sterna, badacze nie odróżniali zainteresowania przedmiotem świecącym, jakim jest księżyc, a chęcią schwytania, ujęcia celowego i sięgania jako po przedmiot bliski.

Najwięcej dziecko uczy się przez popełniane omyłki w pojmowaniu przestrzeni. Oto widzi świecące, kolorowe plamy, chce je schwycić i trafia na gładką powierzchnię, na którą plamy barwne absolutnie nie dotykają się inaczej jak otoczenie — obraz. Chce schwycić przedmiot, znajdujący się tuż, a natrafia na coś innego, stawiającego opór a niewidzialnego — szyba. Albo pyłek słoneczny, promienie słoneczne, struga wody. Albo jakże tajemniczym przedmiotem jest dla niego lustro!

Wzrok uczy w takich wypadkach czego innego, a czego innego dotyk. W drugim półroczu stopniowo oswaja się z takimi zjawiskami i poznaje własności podobnych przedmiotów.

W przeciągu drugiego półrocza zapoznaje się stopniowo z przedmiotami w pewnej odległości. Dziecko widzi i obserwuje podczas przejażdżki lub z okna przechodniów i wozy, poznaje matkę, stojącą we drzwiach i trzymającą w rękę butelkę. W pewnym przeciwieństwie do tej pewności w ocenianiu odległości, którą dziecko już teraz okazuje, znajduje się ocena wielkości. Niema w tem nic dziwnego, boć przedmioty stosownie do oddalenia wydają się to mniejszemi, to dalszemi. Musi dziecko nabrać dopiero doświadczenia, żeby połapać się z tem zjawiskiem, a trwa to jeszcze długo. Jak poznanie przedmiotów bliskich było bardzo niedokładne, dopóki mogło oddawać się tylko wrażeniom dotykowym i wzrokowym, a nie sięgało i nie umiało chwytać, tak też poznanie przedmiotów dalekich kroczy bardzo wolno, dopóki dziecko odgrywać musi rolę bierną, czekać aż dalekie wrażenia dojdą do jego oczu. Udoskonala się dopiero ten rozwój, gdy dziecko poczyna czynnie przewyżczać przeszkody w widzeniu i w dotykaniu. Za sobą stojące przedmioty zakrywają się. Otóż w trzecim kwartale, nie zadawalnia się tem, że przedmiot znikł mu z oczu. Szuka sposobu usunięcia przeszkody, wystarcza mu też, iż postrzega przedmiot, chce go mieć w rękę, dotknąć, trzymać. Stanowi dla niego istną mękę, iż tego uczynić nie może.

Wysila się więc, żeby poruszyć się z miejsca. Dziecko „zdobywa przestrzeń“ dopiero gdy samo porusza się swobodnie. W drugim półroczu oprócz pierwszych prób mówiena nic dziecka tak nie zajmuje, jak próby posuwania się w przestrzeni. Czołgając się, posuwając się i wkońcu biegając, poczyna rozpatrywać przedmioty i postrzegać je w różnem oddaleniu. Teraz już może się rozwijać pewniejsza ocena na większych dystansach. Dziecko przeżywa wciąż to, jak długo musi się czołgać lub ile uczynić kroków, żeby dotrzeć do przedmiotu, łączy stopniowo wyobrażenie wzrokowe, wywoływane przez przedmiot w pewnej odległości, z taką świadomością wysiłku, potrzebnego, żeby go dosięgnąć. Przez to postępuje umiejętność w ocenie wielkości, ponieważ wielkość, spostrzeżona wzrokowo, kojarzy się coraz silniej z właściwą odległością. Omyłki stają się rzadsze, choć jeszcze zachodzą.

Tak więc z końcem pierwszego roku dziecko już zgrubsza uporało się z trudnością w postrzeganiu przestrzennem. Dziecko zna mniej więcej własności przestrzenne rzeczy, ich położenie, kształt i wielkość. Rozróżnia, co dalekie, duże i małe, okrągłe i kanciaste, u góry i u dołu, z przodu i z tyłu — słowem w pewnej mierze posiada już postrzeżenie przestrzeni, które wprawdzie ulega jeszcze licznym omyłkom i w następnych latach się udoskonala, wyjaśnia, kształtuje, ale już zasadniczych zmian w pojmowaniu nie wymaga.

Kres niemowlęstwa i „pierwsze kroki”.

W miarę wzrostu fizycznego i psychicznego naśladownictwo staje się coraz bardziej przystosowaniem do otoczenia. Rozwój psychiczny w pierwszych latach życia znajduje się w ścisłym związku z rozwojem fizycznym, który wtedy niezmiernie szybko postępuje. Pierwsze zęby, t. zw. mleczne, stanowią fizyczne rozgraniczenie niemowlęstwa od dalszego dzieciństwa. Po przykrościach, wywoływanych przez ząbkowanie, nabyte uzębienie staje się pierwszym krokiem w upodabnianiu się fizycznem do osobnika dorosłego, może już bowiem dziecko spożywać te same pokarmy w stanie stałym. Atoli ważniejsze etapy jego rozwoju stanowią, stopniowo przez nie nabywane, umiejętności chodzenia i mówienia. W ciągu drugiego roku życia dziecko stopniowo pozbywa się swej niezaradności fizycznej i staje się w pewnym zakresie samoistną istotą żywą.

Tracy o nabywaniu sztuki chodzenia pisze co następuje: „Nauka chodzenia zawiera cały szereg przedwstępnych umiejętności. Pierwszą między nimi jest zdolność utrzymania głowy w równowadze, co możemy przyjąć za sprawdzian powstawania woli. Wytwarza się zwykle od czwartego miesiąca. Najbliższy stopień w miesiąc lub dwa później stanowi umiejętność siedzenia prosto, bez pomocy. Jeżeli dziecko od pierwszego razu skutecznym to z powodzeniem, stopy często zwracają się ku sobie podeszwami; jest to częściowe przybieranie powrotne położenia w łonie matki. Stanie bez pomocy jest następującym po tem stopniem; każdy, kto obserwował próby małego dziecka, żeby stanąć prosto i chodzić, przyjdzie do przekonania, że pobudza

je do tego instynkt przyrodzony". „Chwila, w której dziecko potrafi stanąć bez pomocy, jest ważną epoką w jego życiu. Całe grupy mięśni, przedtem prawie nieczynne, dziecko wprawia także w ruch; odtąd postępek jego jest wszechstronniejszy i równiejszy. Dotychczas przenosiło się z miejsca na miejsce, jedynie czołgając się, a czołganie to odbywa się bardzo rozmaitemi sposobami; niektóre dzieci posuwają się prosto naprzód ruchem wiosłującym, na czworakach, niby małe czworonogi, inne suwają się wzdłuż w niedający się opisać sposób na udach; inne jeszcze poruszają się wtył, rakiem, ale dla dziecka, które nauczyło się stać bez pomocy, przejście do chodzenia jest w zupełnie dosłownem znaczeniu „jednym tylko krokiem“. Pierwsze świadome kroki stawia ono bardzo nieśmiało, z widocznym strachem, żeby nie upaść. Często jednak stawia pierwsze kroki nieświadomie. Nieraz dziecko, nauczywszy się chodzić częściowo albo zupełnie, powraca bez żadnej oczywistej przyczyny do czołgania. Dzieci, mające starszych braci lub siostry, zabierają się do chodzenia wcześniej niż inne, dzięki przykładowi i pomocy tamtych starszych. Z początku dziecko rozstawia nogi nieproporcjonalnie szeroko, z czego wynika chód osobliwie kaczkowaty, to znów niekiedy, zamiast iść, biegnie i zatacza się z ciałem pochylonem naprzód z rękami rozpostartymi, jakby się bało upaść, podnosząc też nogi wyżej, niż potrzeba. Często dzieci, nauczywszy się chodzić, bywają widocznie milsze, niewątpliwie dlatego, że zdobyły świeżo zdolność, która nietylko pochłania ich uwagę, lecz nadto pozwala im prędzej osiągnąć pożądane rzeczy“.

Czy chodzenie, chodzenie prosto, po ludzku, wypływa z wrodzonego instynktu biologicznego, czy też z własności dziedzicznej po długim szeregu przodków, czy też wypływa z całej organizacji fizycznej i duchowej człowieka, jako jej naturalna konsekwencja, może być kwestją sporną, choć może tylko słów, terminów. Natomiast fakt to niezaprzeczony, iż nabywanie sztuki chodzenia nie jest wcale dla człowieka tylko sprawą fizyczną, lecz w równej mierze procesem psychicznym, z udziałem czynników zarówno rozumowych, jak i uczuciowych.

Mięśnie nabierają coraz większej sprawności. Dziecko według woli porusza członkami, siada i podnosi się.

Posadzone na chustce lub dywanie, spostrzega przedmiot, który więzi jego uwagę. Zainteresowanie wzrasta, powstaje pożądanie obejrzenia, dotknięcia, posiadania tego przedmiotu. Wyciąga rączeta, sięga napróżno. Nie przychodzi nikt, by mu pomóc. Musi się zbliżyć do przedmiotu swego pożądanego. Czyni wysiłek. Czołga się w obranym kierunku, dociera do mety. Odtąd już często używa lokomocji na wzór czworonogów. Ale jest człowiekiem. Dąży do celu wyższego. Podnosić się i stawać umiało przed czołganiem, ale chodzić na sposób ludzki jeszcze nie umie, bo nie ma wprawy w utrzymaniu równowagi. Czyni nowe wysiłki. Prostuje się, próbuje stawiać pierwsze kroki, nie udaje mu się, pada, przewraca się. Trzymanie za rączkę i prowadzenie pomaga mu, ale nie wystarcza. Nareszcie stanęło mocno, kroczy, już ma cel wytknięty — rozpostarte ramiona matki, przyśpiesza kroku, chwije się, ale podąża wytrwale, już stanęło u mety. Chodzi już i biega, niezadługo będzie fikało koziołki. Porusza się swobodnie z miejsca na miejsce. Najpierw tylko dla samego ruchu, następnie kieruje się już jakąś chęcią, wolą, dąży do jakiegoś celu. Przedmioty, które widywało dotąd tylko zdaleka, ma pod ręką, może je oglądać, poruszać. Co za horyzonty otwierają się jego interesowaniu! Co za kopalnia postrzeżeń! Każdy dzień stanowi dla jego rozwoju psychicznego wycieczkę naukową. Jakże zdumiewające są odkrycia, jakie czyni! Ileż wiadomości wchłania jego umysł świeży, jakiej nabiera sprawności! Utrwalają się, nabyte już w pierwszym roku przy chwytaniu przedmiotów, pojęcia przestrzenne, ustalają się pojęcia odległości i miejsca z pewnym ugrupowaniem przedmiotów. Podwaliny wiedzy są położone. Mało, że się porusza samo. Ma też swobodę wykonywania różnorodnych czynności. Jak w pierwszym roku, tak jeszcze w drugim, interesuje je nietyle sama rzecz, ile wrażenie, jakie ona sprawia. To też samo oglądanie rzeczy może mu wystarczyć na bardzo krótko. Interesuje je przedewszystkiem to, co znajduje się w ruchu albo też to, co ono samo może wprowadzić w ruch. Ciągnie, porusza, rzuca, podnosi, chwytą, posuwa, drze, tłucze, stuka, *psuje*, jak mówią dorośli, co mu do rąk wpadnie. Ruchy własnego pomysłu nie wystarczają mu, podgląda

różne czynności dorosłych i naśladuje je z zapałem. Zaprawia mięśnie i zmysły, działa, uczy się, pracuje, wre w niem radość życia. I czegoż ono nie naśladuje! Macha rękoma i kroczy, jak tatuś, porusza głową, jak mamusia, sieka mięso, jak kucharka, pieje, jak kogut, pieska udaje. Najczęściej jest to jeszcze naśladowanie momentalne, niemal automatyczne. W dużym apartamencie tatuś wyprawia scenę mamusi. Wychodzi, zatrzymując za sobą cały szereg przymkniętych drzwi podwójnych. Synek czyni to samo, krocząc za nim poważnie. Fakt! Było to naśladownictwo nawskroś żywiołowe, automatyczne odbicie czynności.

Radość życia stanowi konieczny warunek normalnego rozwoju dziecka, a objawia się ona w ruchach, w czynnościach, we wszystkim, co nazywamy jego zabawą, a co stanowi treść jego życia. „Każdy zauważyć może, że od piątego miesiąca życia do lat dwóch i pół, przez dwa lata i więcej, dzieci poświęcają cały swój czas doświadczeniom fizycznym. Żadne zwierzę, nawet pies lub kot, nie odbywa tak licznych doświadczeń nad każdą rzeczą, która mu wpada w ręce, jak dziecko. Atoli nieścistością byłoby przypisywać tak małemu dziecku przedwczesną dążność filozoficzną, lub uważać je za eksperymentatora z powołania. Dzieci małe pragną ruchu i pragną ustawicznej zmiany, znudzone, rzucają zabawkę, by za krótką chwilę z tą samą przyjemnością na nowo ją badać i z niej korzystać“ (Compayré). Dziecko do półtrzecia roku czyni doświadczenie, bo ruch i spostrzeganie stanowią dla niego rozkosz najwyższą, jedyną poza odżywianiem, bo raduje się życiem młodem — oto wszystko. Rozumie się, mamy na myśli dzieci normalne, zdrowe i w normalnych warunkach chowane. Wiemy już, jaki jest udział czynników psychicznych w nabywaniu sztuki chodzenia. *Perez* opowiada: „Oto chłopczyk dziesięciomiesięczny, który od niejakiego czasu zaczyna uczyć się chodzenia. Pierwsze jego wysiłki były pracowite; chociaż go trzymano za sukienkę, nie udawało mu się kilkakrotnie, gdy usiłował uczynić kilka kroków już na serjo, zdarzało się, iż padał i płakał. Dostyc długo pozostawał przy tem abecadle chodzenia, t. j. dreptał, nie ruszając się z miejsca, jak rekrut, którego uczą stawiać to jedną, to drugą nogę.

Obecnie podkolanka jego są mocniejsze, czyni siedem lub osiem kroków, nie potykając się. Ale jak odwraca głowę ku tym, którzy mu dopomagają trzymać się! Wie, że trzyma się tylko dzięki udzielonej mu pomocy, przypomina sobie liczne upadki, albo też, być może, jak kotki, stojące po raz pierwszy na swych łapkach, posiada poczucie instynktowne trudności swego przedsięwzięcia; niech będzie, jak chce, okazuje często, że się boi. Ale powodzenie i zachęta, której mu nie szczędzą, pobudzają i podniecają go, zapomina o doznanych klęskach, nabiera animuszu i otóż czyni kilka kroków według wszelkich reguł sztuki. Nie ręcę wcale, iż nie budzi się w nim jakaś duma w zawiązku, coś podobnego do zadowolenia z przewyżnionej trudności. Tak, on musi już żywić to uczucie, a nawet w silnym bardzo stopniu. Wszak ocenia wagę swych postępów, wysiłków, które czynił i odległość przebytą, znaną mu przez porównanie przedmiotów go otaczających z własnymi ramionami“. A Compayré przytacza fakt taki: „Z dwóch siostrzyczek starsza nauczyła się chodzić w 12 miesiącach, druga dopiero w 15 miesiącach, chociaż ta ostatnia miała przed sobą przykład pierwszej. Dlaczego? Pierwsza była z natury roztropna i uważna, druga z natury roztrzępana“.

Chodząc i biegając, oglądając, rozglądając, podglądając, eksperymentując, bawiąc się, uganianając się za wciąż nowymi wrażeniami, dziecko kształci się i nabiera coraz więcej doświadczenia, rozszerza zakres swego poznania i przystosowuje się coraz lepiej do otoczenia i odczuwa coraz silniejszą potrzebę wyrażania swych uczuć i myśli. Studja nad mową, lubo wcześniej rozpoczęte, niż próby lokomocji, wymagają daleko więcej czasu i wysiłku umysłowego, niż sztuka chodzenia.

Rozwój mowy dziecka odbywa się współcześnie i łącznie z rozwojem jego umysłu, nie możemy więc rozpatrywać jednego bez drugiego.

2. Rozwój mowy i umysłu.

Początki mowy.

Zadowolenie i niezadowolenie ogólne — oto wszystko, co dziecko w pierwszych miesiącach odczuwać może, a wyraża je ruchami mięśni twarzy i krzykiem, tonem głosu. W miarę powstawania poszczególnych chęci i pragnień oraz zainteresowania się światem zewnętrznym, dziecko poczynia pewnymi ruchami i głosem porozumiewać się z otoczeniem, wyrażać swe życzenia. Jest to naturalne parcie psychiki dziecka nazewnątrz. Wszak powiada Rousseau: „Przykrość, płynąca z niezaspokojonych potrzeb, wyraża dziecko znakami, jeśli pomoc innych jest niezbędna do ich zaspokojenia. Stąd krzyk dziecka... Mowa głosowa łączy się z niemniej energiczną mową ruchów i gestów. Do gestów służą dziecku nie jego słabe i nieudolne ręce, lecz jego twarz. Zdumiewającą jest rzeczą, jak te fizjognomje, tak niewykształcone, mogą mieć tyle wyrazu; rysy ich zmieniają się co chwila z niepojętą szybkością, dostrzegamy na nich uśmiech, pożądanie, przestrasz, powstające i niknące błyskawicami, za każdym razem zdaje się, że patrzymy na inną twarz“.

Z każdym krokiem naprzód w rozwoju psychicznym, w samowiedzy i rozpoznawaniu świata zewnętrznego, dziecko odczuwa coraz żywiej potrzebę komunikowania się z otoczeniem. Pragnie wyrażać swe życzenia i dzielić się doznaniem wrażeniami z otoczeniem, z „dobremi duchami”, otaczającymi jego kołyskę (czytaj: wózek!). Twarzyczka uśmiechnięta, oczki patrzą wesoło, bo dziecko nasycone, ciepło mu, wogóle dobrze, krzywi się, bo posiłek niesmaczny lub za gorący, krzyczy, łyży roni, zanosi się od płaczu, bo mu coś dolega, jest głodne, boi się czegoś. Wyrazem twarzy okazuje trwogę, przerażenie, zdumienie, zdziwienie. Maluje się na jego twarzy wyraźne zainteresowanie, gdy przedmiot jaki obserwuje lub nasłuchuje, gdy słuch jego pochwytuje dźwięki, je interesujące. Chciałoby zapytać: czy widzisz, czy słyszysz? Wyciąga rączkę, sięga, chwyta, trzyma, okazuje wyrazem twarzy i ruchami zainteresowanie jaskrawym abażurem i księżycem, promieniem słonecznym i psem biegnącym, dźwiękami

fortepianu i miauczeniem kota. Nauczone, żegna się rączką, pokazuje paluszkami osoby, potrząsa główką, zaprzeczając, obdarcza przysmakami, trzymanym w ręku.

Mimiką i gestami wyraża, co czuje. Rozumie też mimikę i gesty otoczenia. Już wcześniej głos jego nabiera wyrazu, intonacji, zniża i zmienia się, podlega *modulacji*. Wyraża się głosem, zanim zacznie mówić wyrazami. Opiekunki rozumieją je doskonale, a i ono je rozumie po intonacji w mowie, zanim zrozumie słowo, przez nie wypowiedziane. Leży takie maleństwo spokojniutko i rozmawia tak, jakby z kimś niewidzialnym, ale w mowie dla nikogo niezrozumiałej, *gaworzy*. Gaworzenie to wyraża, jakby dobry humor lub zainteresowanie dziecka, a wydaje się, jakby studjum wstępne do nauki języka, tem, czym są gamy dla osoby uczącej się muzyki, pierwszą wprawą w wymawianiu, początkiem mowy ludzkiej, aczkolwiek ze stanowiska fizjologii uważać je należy tylko, jako skutek wyładowywania energii nerwowej na coraz nowe tory. Dziecko mimowoli zaprawia swój głos, a znajduje w niem przyjemność, jak w każdym ruchu. Wytwarza się zainteresowanie własnym głosem. Postrzega słuchem głosy, które samo wydaje bezwiednie i rozkoszuje się i naśladuje je. Ament wykazuje stosunek mówienia do myślenia. „Rozpowszechnione mniemanie, jakoby mówienie było identyczne z pracą umysłową, z myśleniem, wprawdzie jest do wytłumaczenia, jednakże bynajmniej nie jest uzasadnione. Już mowa głuchoniemych stanowi dowód, iż istnieć może myślenie bez mowy ustnej, jako też sposób jego wyrażania bez wyrazów mówionych. Z drugiej zaś strony, mówienie uczonych ptaków dowodzi, iż można mówić, nie myśląc wcale, nie rozumiejąc tego, co się mówi. Bo rozdzielniemi drogami kroczą rozwój mowy a rozwój umysłowy, stykają się tylko w tem, iż wyobrażenia słów kojarzą się w umyśle z wyobrażeniami przedmiotów, przez co mowa staje się symbolem rozwoju umysłowego i najwyższym środkiem ekspresyjnym, jakim natura rozporządza.

W umyśle człowieka dorosłego wyrazy tak się zrosły z myśleniem, iż myśli przeważnie wyrazami. Inaczej dziecko, jeszcze wcale lub niewiele mówiące, ono myśli bez wyrazów, jak to powiada pani Necker de Saussure: „Jesteśmy tak oswojeni

z mową, że stanowi ona część nas samych i że nie wiemy, coibyśmy bez niej poczęli. Człowiek jest, według Hebrajczyków, duszą mówiącą; wątek jego mowy wewnętrznej jest nieprzerwany. Inaczej rzecz się przedstawia u dzieci i u zwierząt; umysł ich odtwarza same rzeczy, nie zaś wyrazy t. j. ich znaki. Dla nich myśleć, to znaczy widzieć w duszy i odczuwać wrażenia, które przedmiot rzeczywisty wywołał. W głowach ich wszystko odbywa się w obrazach, a raczej w żywych scenach, odtwarzających życie". Odkąd tylko niemowlę zaczyna postrzegać, interesuje się mową dorosłych. Chciwe wrażeń słuchowych wchłania w siebie głos ludzki; przejęte obserwacją wszelkiego ruchu, a mając wciąż przed sobą poruszające się usta, interesuje się żywo ruchami narządów mownych, o ile są dla niego widoczne. Z biegiem dni, tygodni czy miesięcy zaczyna rozumieć, iż zachodzi jakiś związek tajemniczy między wyrazem twarzy opiekunek, już dla niego doskonale zrozumiałym i ich czynnościami, tyczącymi się jego osoby, a owymi ruchami i wciąż powtarzającymi się temi samymi głosami. Zaczyna pojmować, iż „dzidzi” to ono samo, że „niania” daje smoczek, „mama” przytula tak mile do siebie, „mlimli” — to rzecz taka konieczna i smaczna. Wydaje przecież samo tak liczne głosy, naśladuje też niektóre słyszane, zupełnie mimowolnie, ale nie może natrafić na te, które mu są potrzebne do porozumiewania się. Niezawsze wystarczają krzyki oraz krzywienie twarzy i uśmiechy. Mówić nie może, jak otoczenie, ale już włada swemi ruchami. Korzysta z tej władzy jedno dziecko wcześniej, drugie później, jedno wyraziściej i częściej, drugie słabiej i rzadziej, ot porozumiewa się od biedy. Z ruchów automatycznych i instynktowych wytwarzają się gesty, niektóre z nich podobno znaczenie takie posiadają nadzwyczaj wcześnie. Tak oto Tracy pisze: „Kiwanie głową na znak przyzwolenia i potrząsanie głową na znak odmowy są z początku zupełnie różne od siebie pod względem znaczenia psychicznego. To ostatnie jest wrodzonym odruchem albo ruchem instynktowym, natomiast pierwsze jest rzeczą nabytą. Mniej niż tygodniowe dziecko, kiedy zaspokoi głód, będzie kręciło głową w jedną i drugą stronę na znak, że nie chce już więcej pokarmu. Ruch ten staje się ekspresyjnym prawie od samego początku.

Towarzyszy mu zazwyczaj częściowe przymykanie oczu, a często „odpierające” ruchy rąk“. Coprawda inni badacze zaprzeczają stanowczo temu, żeby potrząsanie głową w takim wypadku i u tak małego dziecka było już ruchem ekspresyjnym, gestem, twierdzą zaś, że jest to tylko odsuwanie się od pokarmu, który mu już nie jest potrzebny, a dopiero ruch ten mimowolny nabrał znaczenia ekspresyjnego u dorosłych. Jak jest, tak jest, ale z biegiem czasu niemowlę potrząsa głową na znak odmowy. Zresztą, zdarzają się nieporozumienia, jak o tem pisze Tracy. „W jednym wypadku dziecko nie naśladowało potakiwania głową od czternastego miesiąca, a nawet wtedy bardzo niedokładnie, nawet kiedy się nauczyło, mieszało często jego znaczenie z potrząsaniem głową: potrząsało głową na „tak”, a kiwało na „nie”. W innym wypadku kiwanie i potrząsanie głową stało się ekspresyjnym w piętnastym miesiącu”. Tak czy owak, potrząsanie czy kiwanie było znakiem zrozumienia czegoś, wyrażaniem życzenia lub niechęci. Wykonywa i inne ruchy: wskazuje palcem na przedmiot pożądania lub zainteresowania, sięga, choć już wie, że nie dosięgnie, ale tylko dlatego, by mu podano rzecz, którą chce mieć, odwraca się, odchyła się, klaszcze w dłonie, trzepocze nóżkami, uśmiecha się, głaszcze po twarzy, bo chce być zrozumianem. Posiłkuje się mową gestów i mimiką z pełną już intencją, nie bezwiednie, jak przedtem, rozmawia, tylko że nie słowami. Kształci się dalej w mowie nowych znaków, ale wciąż, o ile jest normalne, t. j. nie głuchonieme, dąży do tajemniczej mowy ust i głosu. Pobudzają i zachęcają go do nauki dorośli. Uczy się mowy ojczystej... Do mowy znaków u dziecka powrócimy jeszcze, obecnie jednak zajmiemy się rozwojem mowy właściwej. *Karol Appel*, lingwista polski, którego w tym rozdziale cytować będę często, tak wywodzi początek mowy u dziecka: „Od pierwszych chwil życia dziecka, podniety zewnętrzne, zarówno, jak procesy odżywcze w samym mózgu, wywołują reakcję ruchową w postaci wyładowania energii nerwowej na włókna mięśniowe. Wchodzą tu w grę naprzód mięśnie najbliższe, a więc mięśnie twarzy, szyi, klatki piersiowej, rąk... Stąd pierwsze objawy mimiki: grymasy twarzy, płacz, uśmiech (już w 7 tygodniu). Jeżeli odruchy, o których mowa rozszerzają się na muskulaturę

krtni, wówczas mimice towarzyszy głos, intonacja, modulowanie, często w nieuchwytny sposób dla naszego ucha, a przynajmniej nie dający się odtworzyć w piśmie. Pierwszy głos, który wydaje zwykle małe dziecko, przedstawia coś pośredniego między przeciągłą samogłoską *a* i *e*, nie będąc zresztą ani jedną, ani drugą, ani wogóle samogłoską. Właśnie charakterystyczną cechą pierwszych dźwięków mowy dziecka jest to, że mowa jego nie jest jeszcze artykułowana (rozcłonkowana). Artykulacja, wyodrębnienie samogłosek i spółgłosek i „zgłosek”, wyłania się dopiero później, stopniowo”. „Naśladowując głosy zwierząt, np. ryczenie krowy, beczenie owcy i t. p. człowiek wydaje dźwięki *muu...*, *be...e*, ale dźwięki w mowie ludzkiej następują po sobie, w głosie zwierząt zaś niepodobna jest rozgraniczyć elementów (spółgłoska *m*) w przeciwstawieniu do samogłosek (*u*, *e*), współistnieją one bowiem, zlewają się w jakąś nieokreśloną całość. Na tem między innymi polega różnica mowy artykułowanej od nieartykułowanej. Ruchy organów mownych, narazie zbyt chwiejne, niestałe, ażeby nadać głosowi, wydobywającemu się z krtani barwę określonej samogłoski, zaczynają się ustalać stopniowo i intonacja, stosownie do nastroju, a więc i do napięcia mięśni, daje nam wrażenie tonów samogłoskowych, względnie wysokich (*a*, *e*, *i*), przy nastroju pogodnym, wesołym, lub niskim (*u*, *a*, *u*) w cierpieniu i niezadowoleniu. Następnie działalność jamy ustnej komplikuje się z udziałem nowych czynników; wymawianiu samogłoski (głosowi krtaniowemu) towarzyszą pewne ruchy: opuszczenie miękkiego podniebienia, zwarcie i rozsunięcie warg (*m*, *b*), wysunięcie końca języka ku przodowi (*n*, *d*) lub grzbietu języka ku podniebieniu (*g*), drżenie języka (*r*)... jednym słowem, wyłaniają się pierwsze spółgłoski, narazie dźwięczne (wymawiane z udziałem strun głosowych), następnie głuche. Naturalnie, jedno i drugie spółgłoski występują zawsze łącznie z samogłoskami, w postaci zgłosek zdwojonych, przeważnie typu *amma*, *ba*, *abba*, *ana*, *arra*, *akugo*, *pa*, *akkiki*, *ngo*”.

„Skoro już pierwsze próby wymawiania, pierwsze doświadczenia w tej mierze dokonane zostały, dziecko wstępuje w okres t. zw. *gaworzenia*, co zwykle rozpoczyna się w 3-cim miesiącu życia. Charakterystyczne dla tego okresu upodobanie

dziecka do wymawiania najróżnorodniejszych dźwięków i ich połączeń, do ćwiczenia organów mownych całymi godzinami, jest tylko poszczególnym wypadkiem tej samej potrzeby wyładowania zbywającej energii życiowej, jak w postaci bezcelowych ruchów rącek i nóżek”. „Naściślejsze spostrzeżenia nad dziećmi stwierdzają w zupełności ten zdumiewający napozór fakt, że dziecko, które wymawia samodzielnie, z własnego popędu, bardzo nawet złożone dźwięki, nie jest zdolne powtórzyć za kimś z otoczenia najprostszych, najłatwiejszych dźwięków (np. *mama*), chociażby samo wygłaszało je przedtem... Dlaczego? Na tym stopniu rozwoju dziecko percypuje, jako znane sobie, tylko wrażenia słuchowe własnej mowy, dźwięki, wymawiane przez otoczenie, ze względu na różnicę tembru (barwy głosu) nie kojarzą się w jego umyśle z poprzednimi wrażeniami słuchowymi, są mu czemś obcym, zupełnie nowym i jako takie nie mogą wyzwolić odpowiednich ruchów organów mownych. Taki skutek mogą odnieść tylko pieszczotliwe przemawiania matki lub mamki, naśladowujące bezwiednie ton mowy dziecka, jego właściwości”. „Dziecko bez końca powtarza jedne i te same dźwięki, które przypadkowo udało mu się wydać z siebie, widocznie lubując się i w samej czynności (ruchu narządów mowy) i we własnych modulacjach głosu. Ta skłonność do powtarzania się, daje nam klucz do zrozumienia tak częstej w mowie dziecinniej reduplikacji, podwajania dźwięków, zgłosek, wyrazów (*adda, atta, arra, tata, baba, bab, mli-mli*)”...

„Od powtarzania własnych dźwięków dziecko przechodzi do powtarzania (naśladowania) tych samych dźwięków, wymawianych przez najbliższe otoczenie, przeważnie żeńskie (matka, niania, siostry), następnie dopiero dziecko próbuje naśladować także inne dźwięki, wymawiane przez te same osoby, a więc głosem, już mu znanym, z którym jest już oswojone, wreszcie głosy innych osób (w tej liczbie ojca, który zwykle z dzieckiem mniej przestaje). Później, jak wiadomo, będzie naśladowało wszystkie wogóle brzmienia, szmery i dźwięki, które zwrócą jego uwagę; głosy zwierząt domowych, szczebiot ptaków, tik-tak zegara, turkot wozów, szum lokomotywy i t. p. Naśladowanie, które zrazu było odruchowe, staje się obecnie przedmiotem

uwagi i woli". „W okresie tym (9—12 miesięcy) dzieci pilnie wpatrują się w twarz mówiącego, śledzą bacznie każdy ruch jego ust, naśladują go zrazu pocichu, potem głośno". Jeśli dziecku nie udaje się naśladować tonu lub dźwięku, ponawia ono swe usiłowania wielokrotnie — często bez skutku, ale zawsze z widoczną chęcią osiągnięcia celu (objaw woli), wymówienia dźwięku z jawną kontrolą ośrodków słuchowych mowy; jeżeli otrzymane wrażenie nie zadawalnia dziecka, wywołuje nowe wysiłki. Jest to już przeblýsk *świadomości czynu*, naturalnie bez cienia *świadomości środków*".

Wola, pamięć i uwaga.

Wola małego dziecka objawia się w chwilowych chceniach, w pożądaniu rzeczy i zainteresowaniu rzeczą. Ruchy impulsywne stają się dowolnym wyrazem pożądania lub zainteresowania, wywołanego przez wrażenia zmysłowe. Wola wzrasta w stosunku do wspomnień, utrwalonych w pamięci. W miarę napływu materiału do zapamiętania wzmacnia się zdolność ku temu. Pamięć umożliwia nabywanie mowy, a mowa ułatwia tworzenie się i ustalenie wyobrażeń i pojęć w pamięci. Jeśli już nabywanie umiejętności chodzenia wymaga pewnej czujności, uwagi, to tem bardziej jest ona potrzebna przy nauce mówienia. „Najważniejszą własnością naszego życia psychicznego obok pamięci jest uwaga“, powiada Gaupp, „od istnienia której zależy wszelkie działanie psychiczne. Jest ona aktem woli, z którym łączy się naprężenie pewnych mięśni. Ona to sprawia, że słyszenie staje się słuchaniem, widzenie patrzeniem, spostrzeganie pojmowaniem i rozumieniem. Towarzyszy jej uczucie wysiłku. Wyliczają różne stopnie uwagi, mówią o uwadze mimowolnej czyli biernej i dowolnej czyli czynnej. Pierwsza powstaje przy działaniu bardzo silnych podnieć. Bardzo silny bodziec zmysłowy, występujący niespodziewanie np. błyskawica, rozdzierająca niebo, grzmot, uderzanie piorunu wymusza naszą uwagę. Warunkom obiektywnym przeciwstawiają się subiektywne, tkwiące w osobie uważającej. Tutaj gra rolę przedewszystkiem stan uczuciowy, któremu podlegamy. Gdy nas co zajmuje, to uważamy. Zainteresowanie jest to uczucie przyjemne, które w nas powstaje, gdy nowe

wrażenie budzi podobne lub pokrewne wyobrażenia, albo też znajduje się z innymi w jaskrawym przeciwieństwie. Uwaga czynna (dowolna) jest stopniem wyższym w stosunku do biernej (mimowolnej). Przy jej wystąpieniu jesteśmy czynni, uczuwamy znużenie, wyczerpanie. Każda praca umysłowa nuży, o ile wymaga naszej uwagi czynnej. Doświadczenia psychologiczne wykazały, że uwaga stanowi funkcję perjodyczną naszej świadomości, która podlega stale uchyleniom w przeciągu niewielu sekund. „Z tych rozważań ogólnych wypływa niezaprzeczenie, że uwaga, jak każdy wysiłek woli, powstaje i wzrasta w przebiegu rozwoju psychicznego. Istotnie uczy nas tego obserwacja życia duszy dziecięcej“. „Powoli tylko rozwija się u niemowlęcia zdolność uwagi, najpierw biernej, przy działaniu różnorodnych podmiotów, im więcej śladu wrażenia zmysłowe pozostawiły w jego pamięci, tem częściej poruszoną bywa jego uwaga przez przedmioty znane. W początkach słabnie ona bardzo prędko, rozprasza się. Atoli w miarę powiększenia się zasobu wyobrażeń, dziecko intensywniej i dłużej zajmuje się przedmiotem znanym lub nieznanym, im zaś silniejszą staje się wola, umożliwiająca stan uwagi czynnej, tem mniej się rozprasza. Cały rozwój umysłowy dziecka i młodego człowieka znajduje się w ścisłym związku z rozwojem jego zdolności w utrzymaniu uwagi czynnej, rozwój tej zdolności sięga, w warunkach normalnych, jeszcze daleko poza okres dojrzewania“.

„Działanie psychiczne uwagi powstaje z kompleksów uczuciowych; wytwarza ono postrzeżenia, wzmacnia i pobudza procesy psychiczne, przyczynia się do ustalenia wrażeń w pamięci, oraz następnie umożliwia dowolną reprodukcję tego, cośmy doświadczyli i czegośmy się nauczyli. Uwaga, która z łatwością się rozprasza, niezdolna do skupienia się, wytwarza pobieżność w myśleniu, zainteresowanie, rozproszone w różne strony, pamięć niepewną, wspomnienia nieutralne. Wszystko to widzimy już u małego dziecka, a to tem wyraźniej, im jest młodsze. Wszystko interesuje dziecko, spostrzega wszystko, na wszystko zwraca uwagę“. Aliści słusznie powiada Compayré: „Uwaga dziecka jest tylko ustawicznym roztargnieniem. Rzec można w pewnej mierze, iż uwaga niemowlęcia w drugim półroczu bardziej bywa koncen-

trowana niż dziecka, wprawdzie małego jeszcze, ale poruszającego się swobodnie, pierwsze nie odbiera bowiem tylu różnorodnych wrażeń, jak drugie“. Aczkolwiek słaba, uwaga małego dziecka zdolna jest do skupienia, a wola jego do pewnego wysiłku, inaczej bowiem nie nauczyłoby się ono nietylko mówić, ale i chodzić. Zresztą, jak to widzieliśmy wyżej, gdy mowa była o chodzeniu, większa lub mniejsza zdolność do utrzymania uwagi bywa cechą indywidualną. Według K. Appl'a dziecko, około roku, zdolne jest do wysiłku woli i utrzymania uwagi do tego stopnia, że świadomie i celowo naśladuje ruchy narządów mowy, że odbywa jakby studia, uczy się mówić jakby lekcji. Zdaje się jednak, że działa tutaj głównie na wółświadome naśladownictwo, o którym wspomina Compayré, występuje popęd naśladowczy z udziałem czynnika uczuciowego, wytwarzającego się w stosunku dziecka do swej wychowawczyni, jak utrzymuje Perez. „Uwaga dziecka ma zawsze za przyczynę stany uczuciowe“, powiada i Compayré.

Rozumienie mowy, rozumowanie i gesty.

„Jednocześnie z zewnętrznym rozwojem mowy dziecka, z postępmi w wymawianiu, rozpoczyna się i odbywa rozwój mowy wewnętrznej, jej rozumienie. Jest to doniosły fakt, który przeoczano dawniej, na który i dziś jeszcze nie kładzie się dość wagi, że dziecko znacznie wcześniej rozumie mowę otoczenia (wprawdzie rozumie ją po swojemu), niż samo jest w stanie mówić. Pierwszy zawiązek rozumienia ujawnia się wówczas, gdy dziecko zaczyna wyróżniać po głosie osoby z najbliższego otoczenia: matkę, mamkę, niańkę (w przeciwstawieniu np. do ojca). Bywa to już w 2 lub 3 miesiącu. W następnych miesiącach (3—4) dziecko już okazuje widoczną radość na widok rodziców i na ich głos odwraca główkę ku nim. Krzyczy też umyślnie, skoro chce, aby wzięto je na ręce. Objawia swą wolę, niechęć do czegoś, przecząco potrząsając główką. Sięga rączką, żeby podsunąć sobie przedmiot do buzi. Naśladuje różne ruchy ust, wysuwa na żądanie buzię do pocałunku („daj buzi“) w 5 miesiącu. Sięga lub wskazuje rączką, a nawet paluszkami na przedmioty, o które je pytają (7 miesiąc). Ruchom tym

towarzyszą pewne stałe dźwięki. Niektóre dzieci obok ruchów wskazujących wysuwają koniec języka ku przodowi (dziąsłom) lub nazewnątrz, wymawiając przytem: *ta, atta, da, ada*. Ale dopiero w 9 miesiącu są zwykle w stanie zrozumieć, że się od nich żąda powtórzenia wyrazu lub dźwięku. Świadome poznanie osób i przedmiotów, po wymówieniu ich nazwy przez otoczenie, daje się zauważyć najwcześniej w 10 miesiącu (dzieci Darwina i Taina), zwykle między 12—15 miesiącem (Preyer i inni). Spostrzeżenia w tym kierunku wymagają wielkiej oględności. Łatwo bowiem ulec złudzeniu i wziąć za zrozumienie wyrazu rezultat sztucznej tresury dziecka. Przypominam znane doświadczenia Preyera. Powtarzał on za swoim synkiem często taką zabawę: na zapytanie ojca: „jak duże jest dziecko?“ (wie gross ist das Kind?), małe podnosił rączkę do ciemienia. Lecz cóż? dziecko powtarzało toż samo, chociaż ojciec zamiast „gross“ wymawiał „vos“, a nawet „vo“. Oczywiście ze strony dziecka był to tylko ruch automatyczny, który wyłaniał się w odpowiedzi na pewną sumę podnieć zewnętrznych, zupełnie niezależnie od zrozumienia wyrazu „ha!“ usłyszenia go nawet... Coś podobnego stwierdził również prof. Tappolet w Zurychu. Zauważywszy, że dziecko po chwili wahania zwraca się ku oknu, gdy je zapytać: „wo ist das Fenster?“, zadał toż samo pytanie dziecku po francusku: „où est la fenêtre?“ i otrzymał taki sam wynik. Oczywiście, rozstrzygającym czynnikiem była tu pytająca intonacja głosu i zewnętrzne warunki, w jakich zdanie zostało wygłoszone. Tu należy także znane powszechnie przemawianie do małych dzieci: „daj rączkę, daj buzi, paa, dia dzidzi“ i t. p. Pozornie rozumne zachowanie się dziecka jest poprostu tresurą.“ (K. Appel). Takie samo rozumienie mowy ludzkiej znajdujemy u zwierząt domowych i tresowanych; rozumieją one przeważnie tylko intonację głosu, nie znaczenie wyrazów w przemawianiu do nich; może jedne psy, a i to nie wszystkie, rozumieją coś więcej nad intonację, niektóre wyrazy i zwroty, wypowiedziane różnym głosem, zależy to od inteligencji psiego osobnika i stopnia zajmowania się nim przez otoczenie ludzkie.

Myślenie dziecka rozwija się wraz z mową, wyprzedza jednak też mowę. Jak to widzieliśmy wyżej, dziecko nietylko

postrzega, wyobraża sobie, pamięta, ale i rozumuje w pewnym zakresie swego doświadczenia. Zczasem nie tylko rozumuje, ale kieruje się swym rozumowaniem w postępowaniu z otoczeniem. Gaupp opowiada, co następuje:

„Moja córka O., mając półtora roku, usiłowała uzyskać od matki pozwolenie na zbieranie malin w ogrodzie; pociągnęła matkę za rękę, zaprowadziła ją do ogrodu i wskazała maliny, ale matka ze względów higienicznych nie spełniła życzenia córeczki i rzekła: „nie, nie dostaniesz malin“. Słowa te poparte były odpowiednimi gestami. Przez chwilę dziecko patrzyło na matkę ze zdziwieniem i zasmuceniem na twarzyczce, następnie pobiegła do mnie i namawiała mnie tak samo, jak matkę, bym spełnił jej życzenie. Dziewczynka nie umiała wtedy, oprócz „mama“ i „tata“, wymówić ani jednego wyrazu, i rozumiała bardzo mało z tego, co się do niej mówiło. Jednakże z całego jej zachowania widać było najoczywiściej, że rozumowała: „choć mamusia nie pozwoliła, to tatuś napewno pozwoli“. Zatem dziecko już mówiło, nie słowami wprawdzie, ale gestami i mimiką, i myślało, jakby już władało mową słowną“. Bywa, że dziecko opowiada całe wydarzenie gestami, posiłkując się tylko paru wyrazami, albo też obywając się bez nich. Mogę przytoczyć fakt, świeżo mi opowiedziany. „Rezerwistka, z braku opału, porąbała i spaliła kołyskę. Synek jej półtoraroczny, mówiący zaledwie kilka wyrazów, opowiedział to wydarzenie przybywającej ciotce, posiłkując się różnymi gestami, dodając tylko jako wyjaśnienie: „mama buch — kaka papu“ — (mama wrzuciła kołyskę do pieca, rozpałała ogień i nawarzyła kaszy). Odtąd na zadane mu pytanie, gdzie twoja kołyska? stale powtarza swoje opowiadanie w gestach“. O mowie znaków (gestów) pisze Paola Lombroso; co następuje: „Radość, wdzięczność i inne uczucia dzieci, jeszcze zanim umieją mówić, okazują klaskaniem rączek, skokami i tańcem, jako też tem, że nastawiają buzię do pocałunku. Jeśli dziecko chce, żeby się niem zajmowano, by spojrzano lub zwrócono uwagę na to, co mu się podoba, ciągnie za suknię, za nos lub uszy, przekonywa mimiką i gestami, wyciąga lub ściąga swe rączki dla unaocznienia pojęć duży, mały, dużo, mało. Kiedy mały Preyer miał trochę więcej niż rok, wskazywał paluszkami najpierw

na mleko, a następnie na smoczek, dając w ten sposób do zrozumienia, że należy nalać mleko do smoczka. Romanes zapewnia, że jego córeczka, zaledwie dwuletnia, gestami, nie wypowiadając ani jednego wyrazu, opowiedziała mu całą historję pierwszej swej kąpeli w morzu i opisała dzieci i wybrzeże“.

„Nawet gdy dziecko już zaczyna mówić, postępuje się gestami, ażeby poprzeć i uzupełnić swe słowa. Tak oto synek mój usiłował opisać zczepianie wagonów, mówiąc „fi“ i czyniąc odpowiedni ruch rączkami. Miał już 20 miesięcy, a jeszcze wyrażał się przeważnie mimiką i gestami: gdy chciał gruszki, wskazywał na nią paluszką i następnie czynił ruch, jakby ją rozkręcał i chciał obierać, gdy mu mówiono, że pójdzie na spacer, biegł do wieszadła, na którym wisił jego kapelusik i ruchami rąk dawał do poznania, że chce kapelusz włożyć; na ulicy wznosił ręce do góry dla zatrzymania tramwaju. Gdy niania mu mówiła: „żeby jechać tramwajem, trzeba mieć dwa soldi“, wtedy udawał, że rączką sięgał do kieszeni, a gdy ja udawałem, że tego nie widzę, poszukiwał kieszeni w moim ubraniu, gdzie znajdował się zwykle mój woreczek, aż ją znalazł, wtedy powtarzał znak swój dla tramwaju. Zegar na ścianie oznaczał słowami „tik tak“, a jednocześnie naśladował głową ruch wahadła“. „Równocześnie z gestami przyswaja sobie dziecko mowę onomatopeiczną, która stanowi istotnie dalszy ciąg gestów“. „W tej mowie dziecko nie tylko że określa wielkość i kształt przedmiotu, lecz i cechy mu właściwe — dzwonienie, głosy zwierząt i t. p.“

Queyrat pisze: „Właściwie, jakkolwiek małe dzieci, zanim zdołają powtórzyć lub choćby zrozumieć wyrazy słyszane, już objawiają nastrój swej duszy zapomocą różnych dźwięków i sylab, jednakże nie wnoszą się bynajmniej w tym względzie nad zwierzęta wyższego rzędu. Jak zauważył Preyer, odpowiadanie na nagany lub przyjazne słowa przez odpowiednie dźwięki jest nieomal tej samej kategorii objawem psychicznym, co radosne poszczekiwanie lub żalosne skomlenie szczenięcia“. „Tak samo i zdolność dziecka rozumienia pierwszych wyrazów swej mowy ojczystej nie stawia go jeszcze wyżej nad te same zwierzęta, gdyż i one rozumieją wiele wyrazów, a nawet całych zdań naszego

języka artykułowanego. Tak np. pies myśliwski pojmuje również dokładnie rozkazy słowne, które otrzymuje w ciągu tresury, jak dziecko słowa niańki. Samo jego zachowanie się, jego ruchy, stawanie w miejscu, gdy słyszy słowa: „szukaj! do nogi!“ i t. d. świadczą, że rozumie on znaczenie słów swego pana“.

„Wkrótce jednak dziecko czyni ważny krok naprzód, przez który umysłowość jego wyróżnia się od umysłowości zwierzęcej. Kiedy dla zwierzęcia każdy znak zachowuje swe wyłączone zastosowanie, nie budząc myśli nowych, zastosowań podobnych, dziecko zaraz po wytworzeniu pierwszego skojarzenia przez naśladownictwo lub samorzutnie między pewnym faktem a pewnym dźwiękiem znajduje samodzielnie nowe skojarzenie; chwytając stosunek podobieństwa, analogię bliższą lub dalszą między pewnym już nazwanym przedmiotem a innymi, stosuje tę samą nazwę do rzeczy nowych; od tej chwili posiada uniwersalne narzędzie do wyrażenia swych myśli, przyswoiło sobie mowę“.

„Tutaj“, mówi Rousseau, „następuje nowy zwrot w życiu, taki, który jest właściwie zakończeniem dzieciństwa (niemowlęstwa), albowiem wyrazy *infans* i *puer* nie są jednoznaczne. Pierwszy zawiera się w drugim, określa on tego, który *nie umie mówić*, dlatego u Walerjusza Maksyma spotykamy *puerum* i *infantem*. Tak samo u Cycerona“.

Słownik dziecka.

Gaworzące dziecko wymawia spontanicznie *tata*, *papa*, *mama*, *kaka*, *baba* i t. p., ale znaczenie tych zdwojonych zgłosek, jako wyrazów, w różnych językach, bywa różne, co już stanowi dowód, że nadawane im jest ono przez otoczenie; dopiero stopniowo zaczyna je pojmować i stosować w mowie, jako wyrazy, słysząc je powtarzane. Wogóle dzieci nie stwarzają wyrazów. „Prawie wszystkie znane dotąd przykłady wyrazów, stworzonych jakoby przez dzieci, okazały się przy bliższym zbadaniu rzeczy prosto „przekręcaniem“, skażeniem do niepoznanienia wyrazów, używanych przez otoczenie, przystosowanych pod względem znaczenia do mętnej jeszcze umysłowości dziecka“. „Jak dalece należy być oględnym, notując w mowie dziecka nowostworzony wyraz, poucza nas przykład, podany przez Wundta. Zaniepokoiło

go spostrzeżenie, że dziecko jego używa od paru dni nowego wyrazu „guk“ na oznaczenie krzesła. Lecz cóż się okazało przy bliższym zbadaniu okoliczności? Oto niania, dla zabawienia dziecka, niejednokrotnie przedtem stawiała na krzesle kota — zabawkę i wskazując nań wołała językiem gwarowym: „guck, guck!“ (co znaczy: patrz! patrz!). Dla dziecka znaczy to „oto kot na krzesle!“ a następnie już nazwę kota i krzesła“. To, co nam się wydaje napozór samodzielnym wytworem umysłu dziecka, jest niewątpliwie w ostatecznej analizie produktem sugestji otoczenia, nie zawsze bezpośredniej, niekiedy utajonej“ (K. Appel). Dziecko naśladuje mowę otoczenia, naśladuje też zasłyszane głosy przyrody, ale rzadko przyswaja sobie te ostatnie na stałe, a jeśli je sobie przyswaja, to dlatego, że powtarza je i wdraża je w jego pamięci otoczenie. Większa część wyrazów naśladowanych dostaje się do mowy dziecka za pośrednictwem otoczenia, naprz. głosy zwierząt, jako ich nazwa gatunkowa: „mu-mu, hau, hau, miau, miau“ i t. p. Tak opowiada *Romanes*, że dziecko jego, zanim zaczęło mówić, nazywało zwierzęta na obrazkach ich głosami, a niektóre np. konia — ruchami, naturalnie wszystkiego tego było nauczone przez niankę i nie stanowiło to wcale dorobku umysłowego dziecka. Była to tresura, stosowana w podobny sposób i z również dobrym skutkiem względem zwierząt.

Jak przedtem mimiką i gestami, tak i przyswoiwszy sobie pierwsze wyrazy, dziecko wypowiada swe uczucia. Zazwyczaj rzeczownik, przyswojony lub odpowiednio przekreślony, oznacza całe zdanie, jakie życzenie, żądanie. Wszak mama, tata, niania, zależnie od intonacji i stosownie do okoliczności chwili przybiera w mowie dziecka różne znaczenia, np. „mama, niania daj mi jeść, chcę na spacer, boję się, gdzie jesteś, tata, weź mnie na rękę, pohośćaj mnie“ i t. p. Pierwsze wyrazy dziecka, zazwyczaj bardzo nieliczne, poza nazwami osób z najbliższego otoczenia, są to rzeczowniki przedmiotowe, używane przez dziecko to jako zdanie t. j. do wyrażania uczuć, to jako nazwy przedmiotów, przyczem jeden bywa nazwą kilku rzeczy podobnych, ale niekiedy według naszych pojęć najzupełniej różnych. Z tych jedne bywają ogólne prawie u wszystkich dzieci jednej narodowości, używane w jednym znaczeniu, zasuggestjonowane przez

otoczenie, inne indywidualne, niby to własnego wynalazku, a w istocie rzeczy tylko przekręcone. Do pierwszych wyrazów dziecka należy nieodmiennie nazwa posiłku, bo przecież posiłek stanowi główny przedmiot jego pożądania. Dzieci polskie naogół nazywają posiłek *papu*, w początkach *papa*. W innych językach to ostatnie znaczy to, co nasze *tata*, a *tata* znów w innych językach co innego znaczy. Atoli znałem dziewczynkę koło lat dwóch, która zdobyła się na oryginalność w oznaczeniu posiłku, używała wyrazu *kakowá*. Pochodził prawdopodobnie od *kakao*. Znaczył posiłek w ogólności, mleko, mięso w szczególności, bodaj także smoczek i wszelkie naczynie, jako zdanie znaczył pożądanie posiłku, zdaje się, ale nie jestem tego zupełnie pewien, pożądanie każdego przedmiotu, który jej się podobał, którego pragnęła. Słownik małej Wandzi był wogóle bardzo ubogi, oprócz *tata*, *mama*, *tota* (ciotka), *niania be*, *kuku* (boli, choroba) i *kakowá* używała jeszcze bardzo często wyrazu *bobuś*, co oznaczało człowieka obcego, mężczyznę i kobietę bez różnicy, jako zdanie: ktoś jest, ktoś przyszedł, oto jest, tam jest. Na wsi słyszała wyraz *kizia* w znaczeniu kota, ale czy go powtarzała, nie wiem. W Warszawie mówiła o starszej swej siostrzyczce Zosi Cizia, co było prawdopodobnie reminiscencją wyrazu *kizia*. Zdarzyło się, że „Cizia“ zachorowała na szkarlatynę, przeniesiono więc Wandzię do „toty“. Biedna dziecina bardzo tęskniła za domem, za mamą, której nie widywała, za Cizią, za nianią. Otóż w tych okolicznościach utworzyła w formie pytającej zdania, które wciąż powtarzała: „*Cizia kuku?*“ i „*Cizia nie kuku, k mamy?*“ Znaczyło to: Czy Zosia chora i gdy Zosia wyzdrowieje, czy Wandzia powróci do mamy? Dziwnie brzmi to *k mamy* zamiast *do mamy*, brzmi, jakby jaki rusycyzm. Wandzia urodziła się w Królestwie; choć rodzice na krótko przedtem przebywali na Ukrainie, to jednakże oboje mówili czysto po polsku, szczególnie matka, która pochodziła z Królestwa, a i niania była Polką tutejszą.

Właściwością umysłu małego dziecka jest to, że dostrzega i utrwała w pamięci cechy drugorzędne, t.j. według naszych pojęć, co właściwie staje się powodem, że jedną nazwą obejmuje cały szereg przedmiotów różnorodnych. Taine opowiada, jak badane

przez niego dziecko (chłopczyk) poczęło tworzyć pojęcie ogólne (między 17 a 20 miesiącem). „Belles dames“ powiedziano dziecku, pokazując mu posąg Trzech Gracyj z brązu, na łokieć wysoki. Chłopczyk powtórzył: bédames i następnie wymawiał je, ile razy spojrział na ową figurę. Później już stosował tę nazwę do różnych postaci ludzkich metalowych lub rysowanych na obrazach lub w książkach. W tych dniach dostrzegł u małej laseczki miedzianą główkę dziecka, wielkiej na koniuszek palca. Przyniósł ją z okrzykiem triumfu: bédames! Nazajutrz dostrzegł wyraźnie rysujące się na słońcu cienie babki i swej własnej osoby i znów wykrzyknął z triumfem: bédames! Dzisiaj na mojem ramieniu odbył podróż po gabinecie i znów na widok oprawionych w ramy obrazów przez pół godziny wykrzykiwał, bédames. Przed chwilą znów powiedział to samo, ujrawszy odbicie swej osoby na miedzianym daszku lampy. Nigdy nie wypowiada tego wyrazu w zastosowaniu do osób żywych. Więcej jeszcze: nie stosuje tej nazwy do lalki, prawdopodobnie dlatego, że jej dotyka, a więc ma o niej wyobrażenie dotykowe. Określa więc nazwą bédames podobiznę postaci ludzkiej. W tym wieku i z tak małym zasobem pojęć ogólnych wyrazów w świadomości takie rozróżnianie podobizny od rzeczywistości, wyobrażeń wzrokowych od dotykowych jest zdumiewające i świadczy o wczesnym rozwoju inteligencji ludzkiej!“ W innem miejscu swego dzieła Taine pisze: „Wymieniamy, pokazując przedmiot, jego nazwę; dziecko powtarza ją, wiedzione tym samym instynktem naśladowczym, jak to czyni papuga. Ale do czasu, niezadługo już objawia się coś więcej, niż papuzie gadanie, cecha ludzka. Wobec dziecka w kołysce wypowiadacie *papa* (tata), pokazując ojca; po upływie pewnego czasu w jego szczebiocie pojawia się to słowo i wskazuje ono was. Ale znów po jakimś czasie okazuje się, że nazwa oznacza nie tylko ojca, ale każdą istotę żywą w tużurku, brodatą i z grubym głosem. Nazwa była indywidualna, dziecko uczyniło z niej nazwę ogólną“. Następnie Taine przytacza następujące przykłady uogólnień, czynionych przez dzieci. Pewna dziewczynka nosiła na szyi poświęcony medalik. Powiedziano jej, że to Bozia — powtarzała. Pewnego razu, siedząc na kolanach wujka, bierze jego binokle do ręki i powiada: „To Bozia wujka“.

Rzecz jasna, że mimowolnie sfabrykowała klasę przedmiotów, dla której my nie posiadamy nazwy, klasę drobnych przedmiotów okrągłych, zawieszonych na sznurku, z dziurką, noszonych na szyi. Niezadługo potem ta sama dziewczynka, gdy od niej zażądano, żeby wymieniła wszystkie części twarzy, zatrzymała się przez chwilę, dotknąwszy się powiek, i rzekła: „To są firanki oczu“. Roczny chłopiec już kilka razy jeździł koleją żelazną. Zajął go maszyna i jej gwizdanie, kłęby dymu i łoskot pociągu w ruchu. Pierwszym wyrazem, który wymówił, było *fefer* (zamiast *chemin de fer*); od tej pory parowiec, maszynka do kawy spirytusowa, wszystkie przedmioty gwizdzące, wydające dym i łoskot, nazywał *fefer*. Klizopompa również uczyniła na nim silne wrażenie. Z racji szmeru, jaki wydawała, nazywał ją *zizi*. Do dwóch lat wszystkie przedmioty długie, wydrążone i wąskie: futerał, cygarniczkę, trąbkę nazywał *zizi* i zbliżał się do nich z nieufnością.

Książki z dziedziny psychologii dziecka przepełnione są podobnymi przykładami, a z nich niektóre straciły już prawo autorstwa, gdyż bywają tak często powtarzane, iż już niewiadomo kto je pierwszy ogłosił światu. Dziecko nauczyło się nazywać kolano ojca kolaniem. Zaraz potem nazwało kolaniem róg stołu, koniec polana, drzewa, a pióro kończyło się ostrem kolankiem. Jedna dziewczynka nazwała klosz matowy zapalanej lampy księżycem. Dziecko Romanesa wyrazem gwiazda, pierwszym, którego się nauczyło po wyrazach „tata“ i „mama“, określało wszystkie przedmioty błyszczące, jak świecę, płomień gazu i t. p. Dziecko niemieckie, 21 miesięczne (zdaje się Preyera), używało wykrzyknika *ai*, następnie uczyniło z tego *ai*, *ain*, *az*, *aas* dla oznaczenia kozy drewnianej na kołach z sierścią. Następnie *aiz* pozostało wykrzyknikiem, a *ass* znaczyło wszystko, co się porusza, wszelkie zwierzęta, siostrzyczkę, wóz, a także wszystko, co ma sierść. Mały chłopczyk, gdy po raz pierwszy zoczył muchę, nazwał ją maleńkim ptaszkiem. Tenże nazwał Panem Jezusem piekarczycy, stojącego z odkrytą piersią pod bramą, gdyż do owego czasu tylko na obrazkach, przedstawiających Pana Jezusa, widział takiego rodzaju obnażenie. Inne znów dziecko stosowało

wyraz „szpilka“ do okruszyny chleba, którą podniosło z podłogi, do muchy, gąsienicy, jak się zdaje, do wszystkich przedmiotów drobnych, które się ujmują końcami dwóch palców. Synek Preyera posługiwał się niezmiernie często wyrazem *atta* dla oznaczenia, że wyszedł z pokoju lub z domu, że coś znikło, ale także — że świeca zgasła, lub że ją wyniesiono, że zamknięto wachlarz, że coś upadło, lub że jakieś naczynie jest puste. Tak więc w końcu drugiego roku jego życia wyraz ten oznaczał: chcę odejść, on wyszedł, niema jej, jeszcze niema, już jej niema, niema nic, niema nikogo, to jest puste, tego niema, nigdzie wyjść, na ulicy. Pewne dziecko, mówić poczynające, nazywało kaczkę *kwa-kwa*, zoczywszy ją na wodzie, nazywało odtąd i wodę *kwa-kwa*. Tę samą nazwę nadawało następnie każdemu ptakowi oraz monecie (z powodu orła na niej). Dziecko włoskie wyrażało słowem *atta afta* (wodę), pić, szklanekę, szybę, wkońcu okno. Tak też inne dziecko oznaczało gazetę głosem *aa* i następnie rozciągnęło to pojęcie na mnóstwo pojęć i czynności: wszystkie zapisane i niezapisane kartki, pióra, ołówki i t. p.

Sully pisze: „Toż samo, co o nazwach przedmiotów, można powiedzieć i o nazwach czynności. Trzask ognia na kominku jedno dziecko nazwało szczekaniem, inne znów — szczekanie psa, kaszlem. Widzimy stąd, że charakter tych uogólnień dziecinnych, na analogji opartych, zależy od natury pierwszych wrażeń i doświadczeń, które stanowią ich punkt wyjścia. Podobno samodzielność okazuje dziecko w pierwszych próbach pochwycenia i określania stosunków, zachodzących między przedmiotami. Dziecko C., maczając chleb w sosie od pieczeni, nazywało to „kąpielą“. Inne dziecko wyrazem drzwi określało to wszystko, co służyło do zamykania czegoś lub przeszkadzało do przenoszenia się z miejsca na miejsce, włączając w to i korek od butelki i stoliczek w kształcie deseczki, którym się zamykało jego wysokie krzesło z poręczami“.

„W tych uogólnieniach widzimy dążność myśli dziecięcej do pojęć konkretnych, albo do posługiwania się prostym pojęciem konkretnym dla wyrażenia innego, bardziej oderwanego. Dzieci często określają kontrast między małym i dużym, ładnym

wyrażeniem obrazowym „mama“ i „dziecko“. I tak, pewne dziecko amerykańskie nazwało jakąś drobną monetę „dzieckiem dolara“. Córka Romanesa, imieniem Ilda, pokazując owcę na obrazku, nazwała ją „mama ba“, a jej jagniątko „Ilda ba“. Poniekąd do tej samej kategorii procesów myślowych należy, gdy dziecko pod wpływem najczęstszych i najbardziej dla niego uderzających wrażeń trudności, wyrazem „za dużo“ określa bardziej abstrakcyjne pojęcie „za trudne“. „W tych uogólnieniach, zaznaczających się w mowie dziecka, możemy śledzić, jak obok objawów poczucia podobieństwa powstają kojarzenia. Objasni to przykład wnuka Darwina, który, zaczynając mówić, używał wyrazu „kwak“ dla oznaczenia kaczki, następnie tym samym wyrazem oznaczał wodę, a skutkiem podwójnego procesu uogólnienia, w późniejszym czasie obejmował tą nazwą i wszystkie inne ptaki, a nawet owady i z drugiej strony — wszystkie płyny. Przeniesienie nazwy „kwak“ na wodę jest uderzającym przykładem dążności umysłu dziecinnego do uważania przedmiotów, widzianych razem, jako należących do siebie i do pewnego stopnia identycznych. Profesor Minto podaje inny, również ciekawy przykład dziecka, które początkowo określało wyrazem „mambro“ swoją nianię, następnie wskutek skojarzenia objęło tą nazwą maszynę do szycia, pod wpływem upatrzonego podobieństwa przeniosło tę nazwę na katarynkę, nakręcaną zapomocą korby, wreszcie na małąpkę, którą pokazywał kataryniarz i zastosowało również do małąpki gutaperkowej, służącej mu za zabawkę. Tutaj mamy długą historję zmian kolejnego znaczenia, nadawanego wyrazowi w równym stopniu, dowodzącą poczucia podobieństwa i kojarzenia; historia ta trwała dwa lata“.

Małżonkowie Stern wydali wspólną obszerną pracę o mowie dziecka (Kindersprache), a nadto później, w dziele o ogólnym rozwoju psychicznym dziecka, poświęcają dużo miejsca mowie dziecka. Poglądy na początki mowy dziecka, ze stanowiska wyłącznie psychologicznego, odznaczają się jasnością i świeżością, zapoznajmy się więc z nimi. Mowa staje się dla dziecka narzędziem rozwoju jego wyobrażeń, uczuć i woli. Ona dopiero umożliwia uogólnienie i porównywanie, sąd i wnioski,

kombinowanie i rozumienie. Mowa dziecka na pierwszych stopniach swego rozwoju u wszystkich narodów jest jakby dialektem mowy dorosłych, posiada bowiem swe odrębności w budowie, do pewnego stopnia nawet wspólne w różnych językach. Dzieci kroczą trzema drogami w kierunku opanowania mowy: przez odruchowe gaworzenie, naśladowanie bez zrozumienia i przez rozumienie. Przykłady: Dziecko już może od miesiąca gaworzyło *maman*, był to głos, stał się zaś wyrazem, gdy począł mieścić w sobie treść, czy oznacza *mama*, czy jeść mi się chce, to wszystko jedno. Dziecko powtarzało przez czas jakiś mechanicznie imię osoby z otoczenia, gdy pewnego dnia, słysząc je, odwróciło się do tej osoby. Dziecko, słysząc nieraz wyraz *tik-tak*, odwracało się w stronę zegara, gdy więc po raz pierwszy powiedziało *tik-tak*, mieściła się w tem treść. Tempo i sposób rozwoju mowy bywają bardzo indywidualne, zależne od okoliczności. Trzecie dziecko małżonków Stern czyniło szybsze postępy, niż pierwszych dwoje, posiadała też jego mowa pewne cechy całkiem odrębne. Już w pierwszym gaworzeniu Ewci występował jakby zaczątek imienia starszej siostrzyczki, Hildy. Koło roku groziła paluszkami i mawiała: ty, ty, ty, o ty! Ojca i matkę oznaczała z początku tem samym mianem *ata* (od Vater). *Mu* oznaczało różne zwierzęta, także konia na biegunach, książkę z obrazkami. Zdaniem Sterna dziecko ze słyszanych wyrazów czyni jakby wybór, z tych są jedne, których nie rozumie, a tych w początkach jest większość, drugie zaś takie, które posiadają dla niego treść, znaczenie. Bywają dzieci, które nie kwapią się do mówienia, rozumieją doskonale, co się do nich mówi, ale porozumiewają się najczęściej znakami. Ale i znaki (gesty) mówiących do dziecka mają wielkie znaczenie, pośredniczą bowiem w rozumieniu wyrazów. Najpierwsze wyrazy odchylają się znacznie od mowy dorosłych, zbliżają się do gaworzenia i miewają często cechy onomatopieczne (naśladowanie głosów przyrody) *mu*, *wau-wau* (hau-hau), *miau*, *tik-tak*. Stern twierdzi, iż są to wyrazy jakby naturalne u dziecka i powtarzające się u wszystkich niemal narodów. Zapewne, ale czy nie podpowiadają właśnie dziecku tych wyrazów matki i niańki u wszystkich narodów?

Zdaniem Sterna głos gaworzeniowy *ma-ma*, *ma*, *ma-man*, *ma-ma* jako wyraz, którym się staje z biegiem czasu, ma znaczenie międzynarodowe. Wyraża głód, pragnienie, miłość, następnie zaś oznacza matkę, mamkę, niańkę. Zaznacza też Stern, iż często otoczenie pochwytuje głos gaworzeniowy, poddaje dziecku jako wyraz, a dziecko chętnie go używa w podobnym znaczeniu. Synek Sternów (rok 1 i 5 miesięcy) oznaczał przez czas dłuższy wszystkie lichtarze, lampy i t. p. głosem: *f, f, f*, co stanowiło nic innego jak onomatopeję, naśladowanie dmuchania przy gaszeniu. Chociaż, zewnętrznie biorąc, pierwsza mowa dziecka składa się z rzeczowników i wykrzykników, w istocie rzeczy nie posiada ona zupełnie klas wyrazów. Stern wypowiada to samo, co zaznaczyliśmy już wyżej według K. Appla, że pierwsze wyrazy dziecka są zdaniami. W tej fazie rozwoju dziecko nie posiada jeszcze pojęć, one się dopiero tworzą stopniowo. Jeszcze dziecko nie umie wyrażać swych różnorodnych chęci i wrażeń różnorodnych i w sposób różnorodny. Wtłacza więc w jeden wyraz, zdanie, czego pragnie i co odczuwa. A tak mu jest z tem wygodnie, że trwa przy tej swojej mowie pół roku, niekiedy cały rok (synek Preyera). I nie może być inaczej. Chłodne wymienianie, nazywanie, stwierdzanie faktów nie jest rzeczą małego dziecka. Tylko uczucie i woła mogą je skłonić do mówienia. Dziecko jeszcze nie rozumie, iż każdy wyraz powinien posiadać stałe i określone znaczenie obiektywne. Żeby to zrozumieć, musiałoby klasyfikować, zestawiać, porównywać logicznie, a tego jeszcze nie umie. Posiłkuje się wyrazem, który mu jest narazie dogodny, rozciągając jego znaczenie jak najszerzej przez kojarzenie nie pojęć, lecz przeżyć t. j. postrzeżeń i wrażeń. Przypomniawszy sobie, że widziało *kwa* na wodzie, nazywa wodę tak jak kaczkę, a różne płyny także *kwa*, bo tak mówiło, gdy widziało wodę. Jednym z najwcześniejszych wyrazów Hildy było *puppe*, polskie *lala*. Wyraz oznaczał pierwotnie lalkę, lecz przeniósł się następnie na inne zabawki, ale tylko niektóre, na zwierzęta z sukna, ponieważ osiągnane z nich wrażenia były podobne. Nie nazywało jednak tak najulubieńszej swej zabawki, dzwonka, ponieważ dostarczał jej innych wrażeń dotykowych, a nadto odrębnych słuchowych. Znajomy Sternów, mały E. L.,

który dopiero od dwóch lat zaczął wogóle mówić, gdy miał 2 lata 3 miesiące wyrazem *lala* oznaczał najpierw śpiew, następnie muzykę, a gdy usłyszał muzykę wojskową, począł tak nazywać żołnierzy, a także wszelki wielki hałas, nie mający nic wspólnego z muzyką, nadto, co bardzo ciekawe, również i głośne łajanie i wymyślanie. Wykrzyknikiem *huch!* chłopczyk ten oznaczał najpierw zimno, następnie także gorąco, dalej wszystko, co niemiłe i tajemnicze, jako to ciemność, maskę lub woalkę. Powyższe przykłady Sternów tak znakomicie ilustrują pierwszą fazę w rozwoju mowy ze stanowiska psychologicznego, jak żadne inne podane wyżej. Posiłkując się ubogim swym słownikiem, dziecko niemniej dąży bezwiednie do opanowania języka. Odbywa się w niem naśladownictwo wewnętrzne, które jednak przez czas jakiś nie występuje nazewnątr. Niektóre dzieci przez czas dłuższy władają jakby dwoma językami, jednym przez nie mówionym i drugim słyszczanym i rozumianym. Sternowie opowiadają o chłopczyku, który jeszcze przez cały trzeci rok życia posiłkował się mową swą jakby własną, dosyć już obfitą w wyrazy i wyrażenia. Uparcie nie chciał wypowiadać wyrazów mu podpowiadanych. Widocznie jednak nie mógł się oprzeć konieczności wyrażania się w sposób otoczenia. I otóż pewnego dnia, gdy już miał lat 3 i 3 miesiące przemówił odrazu w sposób, przyjęty przez otoczenie. Odtąd zarzucił zupełnie swą „mowę“ i mówił po niemiecku prawie już poprawnie. Jest to oczywiście fakt wyjątkowy, ale tylko w tem, że faza mowy odrębnej trwała niezmiernie długo i że dziecko opierało się powtarzaniu, co rzadko się zdarza.

Zajmowaliśmy się dotąd rozwojem mowy dziecka, posiłkując się prawie wyłącznie przykładami z życia dzieci obcych. Czas, żeby przemówiły do nas swą gwarą i dzieci polskie. Nie moglibyśmy tego uczynić, gdybyśmy nie posiadali pracy pani Rzętkowskiej, która zajmowała się badaniem własnych swych dzieci i ogłosiła drukiem osiągnięte rezultaty w dwóch broszurach. Pracę pani Rzętkowskiej postaramy się wykorzystać jak najszerzej i jak najgruntowniej.

Julja Rzętkowska podaje następujący spis wyrazów, używanych przez jej synka w pierwszym półroczu drugiego roku.

Nazwy przedmiotów.

1 miesiąc 2-go roku — 1) *atia* = ojciec, następnie (3 miesiąc) jego fotografia i wogóle fotografia. 2) *adia* = Jadzia, Jadzusia (siostrzyczka). 3) *amia* = niania = niańka. 4) (4 miesiąc) *ka-ka* = kaczką na obrazku, łabędź, zabawka, łabędź żywy — w ogrodzie Saskim. 5) *baba* = babcia. 6) *ci-ci* = kot. 7) *kakö* = kakao, śniadanie, foremka (zabawka). 8) (5 miesiąc) *prpr* — *pr-pr* = konik, zabawka, potem koń na obrazku, (6 miesiąc) żywy koń, książka z wizerunkiem konia na okładce. 9) *apko* = jabłko, pomarańcza. 10) *kökö* = skaleczenie, zadrapanie (ze słyszanego kuku). 11) *muu* = krowa na obrazku, żywa krowa. 12) *kku-kku-kku* = kogut, kura (ze słyszanego kukuryku). 13) *am* = pies na obrazku, pies (zabawka), żywy pies, książka z obrazkiem, przedstawiającym lisa, wilk na obrazku (z *ham-ham*). 14) (6 miesiąc) *lala* = lalka. 15) *dzidzi* = dziecko na obrazku, żywe dziecko. (Oprócz tych wyrazów dziecko używało poprzednio już *mama* i *mlemlę*).

Nazwy czynności.

16) (3 miesiąc) *papa, papu* = jeść. 17) (6 miesiąc) *atia* = wyjść na przechadkę.

Wykrzykniki.

18) (1 miesiąc) *a-nia-nia* = gwałtowne żądanie. 19) *paa* = przy ukłonie rączką. 20) *fio!* wskazywanie i żądanie (jednocześnie). 21) (2 miesiąc) *etie-etie* żądanie przy jedzeniu (prawdopodobnie *jeszcze*). 22) (5 miesiąc) *ahh* = przy obejmowaniu matki za szyję. 23) *apf!* żądanie, żeby wziąć na ręce. 24) *kuku-a-kuku* = przy zabawie. 25) *tio-tio* = tonem pytającym po usłyszeniu dzwonka telefonowego (prawdopodobnie = kto to?). 26) *sii!* = przy dotknięciu do gorącego przedmiotu (poddany przez otoczenie). 27) (6 miesiąc) *ffu* = pierwszy raz przy gaszeniu świeczek na choince, potem nazwa lampy i świecy zapalanej, naśladowanie dmuchania świeczki. *Zdania* pojawiły się u badanego dziecka wyraźnie, a charakter ich był uczuciowy z przewagą żądania. Właściwie, wszystkie wyrazy, wyżej wymienione, występują pierwotnie jako zdania i przeważnie używane są dla wyrażenia uczuć. *Prr* = tu jest konik, chcę jechać na koniku,

dajcie mi książkę z konikiem. „Na widok psa dziecko woła *dia-ap* (1 miesiąc), sięga po leżącego baranka, wołając *dia, dia, me, dia!* lub wskazując żądany przedmiot, odzywa się: *diaj, diaj, tio, tio* (2 miesiąc); mówi też *mama, papa*, upominając się o jedzenie i *atia papu* (6 miesiąc), wzywając siostrzyczkę do jedzenia. Jednocześnie występują zdania jednowyrazowe, w których ubóstwo formy dziecko zastępuje pełną treści *intonacją*; mówiło więc, wchodząc do parku, *kaka*, jakby oznajmiając, iż za chwilę ujrzy łabędzia, gniewnie odzywa się do siostrzyczki *atia* (Jadzia), chcąc ją skłonić do oddania zabranej zabawki, woła *lala!* chcąc powiedzieć „*dajcie mi lalkę*“.

Dziecko usiłuje odtwarzać z pomocą pojedynczych wyrazów minione zdarzenie, a więc spojrzawszy po przebudzeniu na lampę, na której w nocy grzano mu napój, dziecko mówi z naciskiem *ffu!* a na zapytanie „kto grzał wodę?” odpowiada zgodnie z rzeczywistością *tia-tia*. Wogóle na pytania dziecko odpowiada w tym okresie z zupełnym zrozumieniem. Na zapytanie np. gdzie baba? odpowiedź brzmi: *atio-ka-prr*, co możnaby przełożyć na nasz język „*poszła na spacer do łabędzia, do konia*“.

Anna Grudzińska przytacza następujące wyrazy, używane przez troje jej dzieci w 1-szem półroczu 2-go roku, *bell* = sznurek, lejc, tasiemka, długa nitka; *byti* = ciastko, chleb, bułka, *palla, kopa* = noc, ciemny pokój, czarna suknia; *myli* = woły, cielęta; *toptek, kuka* = piłka, jabłko; *paal* = korale, perły, rzeczy błyszczące; *mio-ma, maca* = ciastko, biszkopcik; *mola* = lalka porcelanowa, *pyk* = papieros; *kosi* = znajome panie. Większa część wyrazów, podanych przez panią Grudzińską, odznacza się swoją oryginalnością w brzmieniu. Powstały zapewne pod wpływem okoliczności przez dziwne przetwarzanie wyrazów z mowy otoczenia. Jedno tylko *pyk* wydaje się być próbą onomatopieczną. Jak pisze p. G., wyraz ten powstał, gdy dziecko po raz pierwszy widziało osobę, palącą papierosa: „wuj jej począł robić kłęby dymu, co wytworzyło dźwięk wargowy, podobny do *pyk, pyk*”. Co do mnie, to przypuszczam, że wujaszek, widząc przypatrujące się mu ze zdumieniem dziecko, musiał powiedzieć wyraźnie przy puszczeniu dymu i to wielokrotnie, *pyk*, a dziecko pochwyciło

wyraz już gotowy, jako nazwę papierosa, czynności palenia, dymu, może samego wujaszka.

Pani Rzętkowska badała jeszcze przed synkiem, starsze swe dziecko, dziewczynkę. Dziecko to używało w pierwszym i w połowie drugiego półrocza aż 59 wyrazów, a z tych 30 rzeczowników lub wyrazów, używanych do oznaczenia przedmiotu: *tiatia* = ojciec, *mama* = matka, *babunia* (dawniej *baba*), *niania* = niania; *Kazia* — imię służącej (dawniej *ka*, *kaka*), *byj* = wuj, *dzidzi* = dziecko, lalka, nazwa własnej osoby, *pań* = pan, obcy człowiek. *Bozi*, *bozia* = obrazek nad łóżkiem, *bulu* (dawniej *mni*, *mni*) *pali* = lampa, latarnia, także trzepaczka, miotełka; *balo* = balon; *buzi* = buzia, *komy* = kompot, *kali* = czekoladka, *masio* = masło, *kaliki* = koraliki, *tatia* = wata, *kuś* = kurz, ściereczka od kurzu, *lö* = piłka, przedmioty kuliste i okrągłe, *bybi* = buciki, nóżki, *tik-tik* = zegarek, *mia* = kot, *muu* = krowa, *am* = pies, *by* = ptak, *koko* = koń, osioł, *kuku* = kura. 9 wyrazów, oznaczających pewne czynności i stany: *papa* = jeść, gotowe jedzenie dla dziecka, *tiu-tiu* = słyszeć muzykę, *aaa* = spać, *mymy* = myć, *ati* = wyjść na przechadzkę, *tik-tik* = obcinać paznokcie, wachać kwiaty, *cita-cita* = czytać, *padia* = pada deszcz. 1 przymiotnik: *golo* = gorący, użyty raz tylko dla oznaczenia zbyt gorącego pokarmu. 19 wykrzykników t. j. wyrazów, oznaczających stan uczuciowy dziecka. Zaliczone są tu nie tylko właściwe wykrzykniki, ale też i czasowniki, zaimki, przysłówki. Są to mianowicie: *paa* = wymawiane przy ukłonie rączką. *U-Uo* = wio! wio! *a-ti-ti* = a kuku, oo! patrzcie na mnie! *a-ba* = bierzcie mnie na rękę, postawcie na ziemi, *be* = oznacza niechęć, niezadowolenie, przykre wrażenie, *tiati* = caca, *odź*, *dź* = idź, *diaj* = daj! *posię* = proszę, *tiu* = tu, *nie* = wyraża niechęć, odmawianie wykonania czegoś, *niema* (dawniej *ma*), *tiuli* = drugi, *dzinia* = do widzenia. Zdania występowały początkowo, jako pojedyncze wyrazy, następnie już jako 2 wyrazy, jednakże nie powiązane ze sobą. Wołając *dzidzi*, dziecko chciało wyrazić „niema dzieci”, szukam dzieci! Powiadając „*bybi*” (buciki) z odpowiednim akcentem i ruchem „patrzcie, mam nowe buciki”, „proszę zdjąć buciki”. *Koko* = koń, oto koń, tam koń, pokażcie konia. *By papu* = ptaki jedzą, *dzidzi mymy* = dziecko się myje, *niania odź* = niania chodź,

aba-aba daj bybi = na ziemię, daj bućki (gdę dziecko chciało wstać z łóżeczka), *nie kaliki* = chcę zdjąć koraliki, *kaka-bala-baba* = Kaziu, babcia (dała mi) balon.

Porównyując zasób słownikowy dwojga dzieci pani R. oraz przytoczone wyrazy, używane przez troje dzieci pani G. widzimy: 1) Wyrazy dzieci pani G. odznaczają się swoją odrębnością, ale nie dają żadnego punktu wyjścia do rozważań ich pochodzenia; możnaby je wytłumaczyć tylko, znając dokładnie okoliczności, w jakich powstały. 2) Wyrazy w obu słownikach dzieci pani R. mało potrzebują komentarzy co do swego pochodzenia. 3) Słowniczek córki pani R. jest znacznie bogatszy, niż jej synka, pomysłowość jednakowa, jest dużo wyrazów wspólnych obojgu dzieci, ale są i różne (*pr-r*, a *koko* = koń, *kku-kku-* u chłopczyka, a *kuku* u dziewczynki = kura, *a titi a kuku* (w zabawie), *apf! a aba* = wziąć na rękę). W obu spisach pani R. znajduje się stosunkowo niewiele wyrazów wspólnych dla kilku pojęć, w nielicznych przykładach pani G. jest ich więcej. Słownik dziecka pierwszego półrocza drugiego roku powiększa się szybko w drugim półroczu. Ale dużo wyrazów powstaje i zanika, tworzą się nowe, coraz podobniejsze do wyrazów z mowy otoczenia.

Wyrazowi, przypadkowo przez dziecko wypowiedzianemu, otoczenie nadaje samo znaczenie pojęciowe, powtarza je, a dziecko uczy się je rozumieć i stosować, oto cała tajemnica tworzenia własnej mowy przez dzieci. Ustalają się wyrazy w pamięci dziecka dzięki jego niewyczerpanej gadatliwości. Powtarza bez końca te same wyrazy w różnych kombinacjach, w różnym stosowaniu. „Pewien malec, w pierwszą rocznicę swoich urodzin (był to zapewne dzień wyjątkowego podniecenia), wypowiedział 10000 wyrazów, wyraźnie dziesięć tysięcy, inny w połowie 3-go roku osiągnął liczbę dziewięciu tysięcy kilkaset! Co to za szalona praca nerwów i mięśni”. „Dane statystyczne, zbierane przez badaczy dziecka, wykazują w tym czasie (koniec 2-go roku) znaczną przewagę rzeczowników nad innymi gatunkami wyrazów: 60% przy 20% słów (czasowników) i 10% zaledwie (przymiotników). Ale to przewaga bardziej pozorna, niż rzeczywista.

Bo nasze rzeczowniki nie są takimi dla dziecka. Oznaczają one nie przedmiot sam w sobie, *lecz przedmiot w ruchu, czynny i właśnie jego czynność pochłania uwagę dziecka*. „W mowie dziecka górują właśnie czasowniki. Według sumiennych obliczeń Galego na 372 rzeczowniki dziecko w ciągu dnia posiłkowało się 1,322 razy czasownikami. Natomiast dobór czasowników jest o wiele skąpszy, niż rzeczowników; pewne słowa (np. „faire, dire“ u Francuzów, „machen, kriegem“ u Niemców) nie schodzą z ust dziecka, inne znów, powszechnego użytku u dorosłych, dziecko nie używa wcale” (K. Appel). W drugim półroczu, drugiego roku, synek pani R. posiłkował się następującymi czasownikami: *odź* = chodź, *myć!* *atś* = patrz, *gizie* = gryzie, *boje, boi* = boję się, *bije* (o zegarze), *gła* = grać, *gać* = grać! *eś* = jest. Ogółem liczba wyrazów, używanych przez synka pani R. w końcu drugiego roku, wynosiła 177. O wiele bogatszy słownik posiadała w tymże czasie jego starsza siostrzyczka, bo około 316 wyrazów.

„W końcu pierwszego roku, dziecko rozwijające się pomyślnie, włada 4—10 wyrazami. Ten zapas leksyyczny szybko wzbogaca się, tak np. córeczka Devill'a, która na przełomie 1 i 2 roku posiadała zaledwie 4—5 wyrazów, po miesiącu już roporządzała 9-ciu wyrazami, po dwóch czyli w 16 miesiącu życia 36; w 17-ym miesiącu 89; w 18 miesiącu 116 wyrazami. Tempo rozwoju przyspiesza się, zwłaszcza, począwszy od 19 miesiący aż do 25-go miesiąca włącznie. Od tego czasu zaczyna się wewnętrzna organizacyjna praca języka dziecka: zakładają się podwaliny *gramatyki*” (K. Appel). „Wzaczątkach życia psychicznego, dziecko poznaje osoby i rzeczy tylko dzięki temu, że na ich widok przypomina mu się doznane poprzednio miłe lub przykre wrażenie. Wspomnienia małego dziecka potrzebują ciągłego odświeżania się, by się mogły ustalić w pamięci. W spostrzeganiu dziecko nie zatrzymuje się długo przy jednym przedmiocie; kroczy naprzód, biegnie bez spoczynku, a w tym szybkim biegu, przelatując od przedmiotu do przedmiotu nie potrafi ono zatrzymać w pamięci nazw przedmiotów, których dotyka tylko zlekka, w przelocie” (Compayré). Dopiero przy mowie i przez mowę ustala się stopniowo pamięć. Pamięć umożliwia dziecku mówienie, a mowa

rozwijają się przez rozwój pamięci. Mimo to ogromna ilość spostrzeżeń, czynionych przez dziecko, sprawia, że nie może ono skojarzyć wszystkich wyobrażeń z ich nazwami. Posiada wyobrażenia rzeczy i pojęcia rzeczy, do których brak mu słów. Z drugiej jednak strony zapamiętywa wyrazy słyszane, będące dla niego pustym brzmieniem, do których nie ma klucza w pamięci. Dzieci okazują często zdumiewające braki i luki w zakresie najpospolitszych pojęć i wyobrażeń. Takie luki i braki objawiają się przy jakiejś okazji przypadkowo, a wynikają z braku doświadczenia, z braku sposobności do nabycia danego wyobrażenia, jako też z niedostatecznej jeszcze sprawności w postrzeganiu i pamiętaniu.

To też zasób słownika wprawdzie świadczy o stopniu rozwoju danego dziecka, jednakże nie zupełnie. Nie tyle ilość wyrazów, a nawet nie tyle ilość i jakość wyobrażeń i pojęć, posiadanych przez dziecko, ile sposób władania zasobem wyrazowym i myślowym, jego zainteresowanie ogólne przedmiotami, a przedewszystkiem jego zajęcia samorzutne stanowią dowód postępu w rozwoju umysłowości.

Kształtowanie się poczucia osobowości.

Twierdził niegdyś Rousseau, twierdzą dziś jeszcze Romanes oraz inni psychologowie i badacze dziecka, że w mowie dziecka objawia się poczucie osobowości, świadomość swego ja przez użycie zaimków osobowych. K. Appel powstaje stanowczo przeciw temu twierdzeniu: „Przeceniają zwykle psychologiczną doniosłość pojawienia się w mowie dziecka zaimka osobowego *ja*. Nie trzeba tu szukać żadnego „uświadomienia jaźni osobnika” ani nawet „agresywnego przeciwstawienia innym...” Rzecz się przedstawia znacznie skromniej. Chodzi poprostu o przyzwyczajenie się dziecka do zwrotów, używanych w jego otoczeniu, ustalonych w danym języku. Otóż wiadomo, że języki bardzo się różnią między sobą pod tym względem. W tych językach, w których zaimek osobowy towarzyszy słowu, dziecko wcześniej go sobie przyswoi, tam zaś, gdzie zaimek osobowy jest domyślny, lub ma inną formę przy słowie, inną znów bez słowa, rzecz jest nieco utrudniona: użycie zaimka *ja* w mowie się opóźni.

Gołostownie też utrzymywano, że zaimek osobowy zjawia się zawsze dopiero po zaimkach dzierżawczych. Znalaziono nawet „psychologiczne uzasadnienie” tego faktu... rzekomego, niestety! (Meumann). Z równą słusnością możnaby bronić przeciwnej zasady, jak to istotnie czyni Gregorow. Podczas, gdy jedni utrzymują, że zaimek osobowy utrwała się dopiero w połowie 3-go roku, inni dowodzą, że dziecko opanowuje go już w końcu 2-go roku (Georgov). Wszystko to rzeczy względne, zależne od języka, wpływu otoczenia, a poniekąd indywidualności dziecka”. Zdaniem Sternów, dziecko nie naśladuje wcale każdą osobę z otoczenia i wszystko, lecz to, co mu jest najbliższe, dla niego najprzystępniejsze w wyrażaniu się, w intonacji. Dlatego dzieci młodsze przejmują najwięcej z mowy starszego rodzeństwa, o ile ono znajduje się w wieku zbliżonym do nich. Zdaniem Sternów dzieci takie bez porównania wcześniej posiłkują się zaimkiem *ja* t. j. mówią o sobie w pierwszej osobie, niżeli pierworodne. Widocznie miewają daleko częściej sposobność przeciwstawienia się innym przez stosunki na stopie równości. „Przez długi czas dziecko nie poznaje samego siebie, nie ma o sobie pojęcia i nic nie pamięta o sobie. W najwcześniejszym dzieciństwie brak samowiedzy jest tak absolutny, iż własna noga, oko, ucho i t. p. wydają mu się obcemi dla niego przedmiotami. Jeszcze w drugim roku można słyszeć takie odezwanie się dzieci: „but zachorował, but boli”. Gdy powiedziałem mojej córeczce, która tak się odezwała, iż but nie czuje bólu, jeśli go przeszywam igłą, odrzekła: „Tak teraz, gdy go zdjąłeś, to nie boli, ale gdy go włożysz, znowu zachoruje”. Dziecko nie oddziela się od świata zewnętrznego, mówi o sobie w trzeciej osobie: „Piotruś upadł, Piotrusia boli. Piotruś chce jeść”. Stopniowo, krok za krokiem, dziecko zapoznaje się z dziedziną własnego ciała i dochodzi do przeświadczenia, iż nierówność w podeszwie znajduje się już poza granicami własnego ciała i że nie but, lecz boli graniczące z butem ciało. Od tej chwili zaczyna dziecko oddzielać w swem rozumieniu cały świat zewnętrzny od swej własnej malutkiej postaci, wszystko leżące poza ciałem — jego nie boli, gdy jest kłute, lecz boli ciało, że ciało może poruszać się, biegać, wywoływać ruch, wypowiadać słowa. Jeszcze tylko jeden krok w postępie intelek-

tualnym i dziecko dochodzi do przeświadczenia, iż jest odrębnym od otoczenia. To odkrycie czyni dziecko nagle przy powtarzaniu tej samej czynności po raz tysięczny. Malarz niemiecki Tischbein opowiada o sobie, iż poczuł się czemś odrębnym od świata zewnętrznego, gdy koza, o którą stał oparty, ruszyła z miejsca i przewróciła go. W tej chwili mały filozof zrozumiał, że koza i cały świat zewnętrzny tworzą coś od niego zupełnie „rozłączonego“. Z chwilą nastania momentu samowiedzy poczucie osobistości jest ustalone. Dziecięce *ja* staje się rdzeniem świadomości, posiada swoją teraźniejszość i przeszłość, żyje szczęśliwą teraźniejszością, z której kiedyś powstanie przyszłość. Dziecko poznaje świat zewnętrzny i siebie. Najważniejszą drogą do jednego i drugiego poznania staje się słowo. Wymiana myśli z innymi i oblekanie własnych myśli i uczuć w słowa, nadaje im krew i ciało, oraz czyni otwierający się świat dla dziecka coraz zrozumialszym i jaśniejszym, rozumiałym i obiektywnym. Preyer sprawę poczucia osobowości oparł na obserwacjach i eksperymentach. Zdaniem Preyera, dziecko dopiero stopniowo uczy się rozpoznawać części ciała, jako swe własne. W 409 dniu życia synek Preyera ugryzł sam siebie w ramię, w 23 miesiącu leżąc, podawał własnej swej nóżce kawałek sucharka, zupełnie tak, jak to już nieraz ofiarowywał osobom z otoczenia coś do jedzenia. W 19 miesiącu, gdy mu ojciec powiedział, podaj mi trzewik, usiłował jakby oderwać swoją nogę. Były to jednak już objawy sporadyczne, gdyż naogół już w 69 tygodniu dziecko Preyera zdawało się rozpoznawać części swego ciała, a przynajmniej przestało rozpatrywać swe ręce i nogi, jak to czyniło wciąż od 17 tygodnia, o czym świadczą szczegółowe notatki. W tymże czasie Preyer czynił doświadczenia z lustrem, które podaliśmy wyżej, jako przykład rozwoju postrzegania. Zaznacza jednakże, że jeszcze w 23 miesiącu występowała pewna niejasność w rozumieniu odbicia swego w lustrze. Pewnego wieczora, gdy synek zasnął, Preyer postawił przy jego łóżku duże lustro. Gdy się obudził, spojrzął ze zdziwieniem w lustro, ale na pytanie ojca, gdzie jest Axel, wskazał nie siebie, lecz lustro. Notuje też Preyer skrętnie wszystkie czynności dziecka z cechami zabawy i eksperymentu; zabawy doświadczalne i zaznacza,

jak ważny jest moment rozwoju poczucia osobowości, gdy dziecko poczyną dochodzić przyczyny zjawiska i nabiera świadomości, iż wywołało zjawisko, iż jest sprawcą czynności. „Nie jest to tylko „bawienie się“, powiada Preyer, lecz *doświadczenie*“. Dziecko, które dotąd bawiło się barwą, kształtem i ruchem, jak kotek, staje się sprawcą czynności. Przez to rozwój poczucia osobowości schodzi na nowe tory. Nie jest jednak ukończony. Próżność i miłość własna przyczyniają się do dalszego jego rozwoju. Przedewszystkiem jednak uwaga, zwrócona na najbliższe mu przedmioty, na własne części ciała i na części swego ubrania, wywołuje pojęciowy rozdział ciała dziecka od wszystkiego innego. W ostatecznej swej konkluzji Preyer określa świadome *ja*, jako skojarzenie czucia i odczwania, pożądania i chcenia, postrzegania i myślenia. Compayré porównywa wrażenia dziecka, dochodzącego do poczucia swej osobowości, ze stanem człowieka, budzącego się z bardzo głębokiego snu. Budzący się przez chwilę nie wie, gdzie się znajduje, nawet kim jest. Ale co trwa u nas minuty, może sekundy tylko, trwa u dziecka przez kilka miesięcy. Powstają i gromadzą się w pamięci wspomnienia, które następnie przyczyniają się do wytwarzania się poczucia osobowości. Aliści głównie dziecko nabiera świadomości samego siebie przez wykonywanie czynności, przez przeświadczenie, iż może być sprawcą czynności, zjawiska przez świadomość czynu.

Świadomość, że jest siłą czynną (*force agissante*) nadaje dopiero jedność luźnym wspomnieniom. Im więcej dziecko czynić się odważa, im więcej przedsięwzię, tem bardziej rozrośnie się jego istota. Świadomość odpowiada przez swoją siłę i swoją jasność sile czynu, którego jest wyrazem. („Plus l'enfant osera, plus il entreprendra et plus grandira à la fois son être et la conscience qu'il en a. Quoi qu'on pense de son origine ultime, quel soit l'épanouissement supérieur de l'organisme ou bien la manifestation directe d'une cause immatérielle, la conscience répond par sa force et par sa clarté à l'intensité de l'action qu'elle exprime"). [Compayré]).

Świadomość, że może poruszać się według woli, że samo może wywołać ruch, wprowadzać w ruch przedmioty, że może rzecz jaką przerobić, zrobić coś z niej nowego, innego — stanowi,

zdaniem Compayrégo świadomość swego *ja* i zaczątek osobowości, która rozwija się i wytwarza się ostatecznie przez doświadczenie i działanie wychowania. Zastanawianie się nad swymi postępkami pod wpływem doświadczenia i wskazań wychowawczych rozwija i ustala poczucie osobowości. Hall twierdzi, iż dzieci nieraz jeszcze w wieku szkolnym własne swe ręce uważają jakby coś oddzielnego od reszty ciała, bo coś jakby obcego. Zdaniem jego przez całe dzieciństwo poczucie osobowości bywa chwiejne, niepewne. Według Tracy'ego poczucie i zrozumienie swego *ja* rozwija się i unaocznia się przez badanie i poznanie własnego ciała, wykonywanie czynności, postrzeganie samego siebie w lustrze, mowę. Przez mowę pojęcie *ja* nie powstaje, lecz tylko staje się dokładniejszym i ściślej określonym. Ament i Gaupp poczytują ból za źródło wszelkiej samowiedzy. Przez doświadczenie dziecko dochodzi do świadomości o sobie, o swoim *ja*. Według Ochorowicza z wrażeń wewnętrznych powstają uczucia egoistyczne.

Perez pisze: „Dziecko trzymiesięczne rozróżnia matkę od innych osób w domu, gdy osoby te znajdują się przy nim jednocześnie z matką, wyciąga rączki do niej, nie zaś do innych. Nie jest jeszcze dosyć wprawne w porównywaniu, nie odróżnia jeszcze, czy w smoczku jest mleko, czy woda, a zabiera się do jednego i do drugiego bez różnicy, ale gdy siostrzyczka nim się posługuje, gniewa się. Wie, iż koko znaczy ptak, odwraca się bowiem ku klatce, gdy kto wypowie to słowo. Nachyla się ku swoim nogom, wyciąga rączki do rąbka sukienki, gdy je zapytać, gdzie są jego nóżki lub sukienka“. „Pieszczoty matki powstrzymują często jego łzy, nawet gdy ma kolki. Uśmiecha się do tego, który się do niego uśmiecha, pieści matkę. Otóż wszystkie władze, uczuciowość, inteligencja, panowanie nad ruchami są czynne z subtelnością, siłą i łatwością. Rozróżnia przedmioty między sobą, rozróżnia je od siebie samego, rozróżnia kilka części swego ciała. Jeszcze dwa miesiące, a kojarzenie jego imienia z wrażeniami, jakich ono doznaje, jego osobowość już uwydatniona będzie dla niego czemś określonym, czemś tylko ono określające“. „Znajomość konkretna osobowości, która nastąpiła po pierwiastkowym odczuwaniu swej osoby, wydaje

mi się być w trakcie zupełnego kształtowania się, gdy dziecko zaczyna wyrażać myśli“. Zdaniem Pereza, czy dziecko mówi o sobie ja, czy Karolek lub Pawełek, to dla niego tak samo pojęcie oderwane, a jedno i drugie oznacza nie kogo innego, lecz jego samego, Karolka czy Pawełka. Czy powie chcę, czy Karolek chce, to wszystko jedno, wie, że to on, on Karolek tego a tego chce, że żąda tego dla siebie, nie zaś dla kogo innego. Jego *ja* to nie wyraz ja, czy końcówka czasownika lub jego imię, lecz jego chcenie, życzenie, pragnienie, żądanie, jego potrzeba, interes. W trzecim i czwartym roku, zdaniem Pereza, poczucie własnej osobowości jest aż przesadne. Jego wrażliwość, uczuciowość, jego miłość własna, choćby znany egoizm dziecinny, to nieomylnie oznaki poczucia osobowości. „Poczucie osobowości jest tak silne u dziecka, iż dochodzi do ostatecznych granic. Staje się ono u niego egoizmem, zarozumiałością i nawet pedantyzmem, choć i z nagłymi wybuchami sympatji, czułości, łatwowiernością i trwożliwością i brakiem wiary w siebie. Z tego poczucia osobowości wyrasta następnie poczucie moralne“. Do sprawy rozwoju poczucia osobowości jeszcze powrócimy.

Kształtowanie się mowy.

Koło trzeciego roku, zdaniem W. Sterna, następuje zwrot w rozwoju mowy dziecka, budzi się niejasna świadomość znaczenia mowy i chęć jej zdobycia. „Dotąd dziecko przypadkowo natrafiało na głosy, które mu umożliwiały wyrażanie swego czucia i myślenia, obecnie nabiera przeświadczenia, iż te głosy są symbolami przedmiotów, że każda rzecz ma swoją nazwę. Jest to epokowe odkrycie w życiu dziecka! Najpierw pragnie wiedzieć, jak się rzeczy nazywają, a następnie, jakie zachodzą między nimi stosunki. Raz pojawiwszy znaczenie symboliczne nazwy, poczyną rozumieć stosunek wyrazów do siebie, konieczność formułowania swej myśli w sposób dla innych zrozumiały. Dziecko poczyną myśleć w ściślejszym znaczeniu tego wyrazu. Mowa jego nie jest już tylko przypadkowym wyrazem uczuwania i wyobrażania dziecka, lecz jego myślenia. Powstaje kojarzenie wyrazowe, dziecko zaczyna myśleć wyrazami. Powiększa się zasób wiadomości dziecka, a także rozszerza się zakres stosunków

dziecka ze światem zewnętrznym. Szczególniej wspólne zabawy małych dzieci kształtują mowę i wytwarzają nowe formy gramatyczne. Mnoży się z zawrotną szybkością zasób wyrazów, a jednocześnie grupują się wyrazy w zdania, kształtuje się zdanie“.

J. Rzętkowska opisuje bardzo szczegółowo kształtowanie się mowy synka. „W ciągu ostatnich trzech miesięcy drugiego roku formy przypadków występowały często, czasem w takiej postaci, jak gdyby przyimek był domyślny, dziecko woła np. Cesi! pokoju, tj. „do pokoju“, lub też zupełnie poprawnie: „*Jadziusi buciki, pan bije konika*“. Rodzaj przymiotników bywa zwykle stosowany trafnie“. „Tryb bezokoliczny występuje dla wyrażenia życzenia np. dać! Równocześnie używane są prawidłowo formy trybu rozkazującego np. *odź* (chodź), *patś* (patrz). W trybie oznajmującym zjawia się obok czasu teraźniejszego w 10 miesiącach drugiego roku czas przeszły, zarówno odnoszący się do osoby dziecka, jak i do otoczenia — *posied, była, dawała, płakałam*“. Jak widzimy, synek pani Rz. używa rodzaju żeńskiego w formie czasownika, co jest najzupełniej naturalne wobec tego, że wzorował się nie tylko na mowie opiekunek, ale i od niego starszej siostrzyczki. Występuje też czas przyszły np. *pójdziemy*. Wczesne zjawienie się pierwszej osoby liczby mnogiej należy też przypisać wpływowi siostrzyczki. Wyraz *ja* pojawił się impulsywnie w 7 miesiącu drugiego roku, ale zanikł i wystąpił dopiero na stałe na początku trzeciego roku. Natomiast wyraz *mnie* jeszcze przed trzecim rokiem był używany stale, jako wyraz gwałtownego żądania. W takimże charakterze występuje w tymże czasie *moje*, jako gwałtowny okrzyk: *moje, tio moje*. Pojawił się też zaimek *nasia* (*nasia łopata*) pod wpływem zabawy z rówieśnikiem. Występują przysłówki: *gdzie? ci? (czy) dlaczego* (dlaczego), *daleko, baldzo* (bardzo), *ciężko* (ciężko), *siucho* (sucho). W 8-ym miesiącu 2-go roku zjawiają się *tak* i *nie*. *Nie* wyrażało niechęć, odmowę w wyrażeniu np. *nie nianiu!* co znaczyło — nie chcę się myć, idź sobie, nianiu. Pojęcia liczbowe w 2-gim roku (9-tym miesiącu) dla niego prawie nie istniały. Używał tylko ósmy w zdaniu *ci babunia przyjdzie ósmy*. Bardzo ciekawy jest wyraz *mamak* (1 rok 7 miesięcy), później *mameczek* (9 miesiąc 2-go roku) dla oznaczenia własnej osoby; pani Rz. uważa

wyraz ten za niewytłumaczony. Ale czy nie jest przypadkiem w nim ukryty *mamusi synek*, pewnie przez matkę często wypowiedziany? Wskazuje na to, co opowiada pani Rz. o synku, że gdy mając 1 rok 9 mies. żartem go nazwano Pietrek, powiedział z oburzeniem: *ciele Pietlek, mamusiek*. *Ciele* znaczyło: wcale nie, wogóle używane było przez niego w tym czasie stale, jako przeczenie *nie*. Znaczyło więc zdanie *nie jestem Pietlek, ale mamusi synek*. Z końcem 2-go roku mówił o sobie *Ledlulek* = Jędrulek, ale rzadko wypowiadał ten wyraz, używając stale czasowników z właściwym zakończeniem np. *lobijem* (robiłem), zatem już męskim. Zdanie tworzył Jędrulek w 2-gim półroczu po większej części zaczątkowo, dopomagając sobie intonacją, mimiką i gestami przy wypowiadaniu luźnych wyrazów, widocznie też wiedział i rozumiał więcej, niż mógł wypowiedzieć. Słowem, znajdujemy u Pani Rz. wszystko to, cośmy wyżej zaznaczyli o dzieciach obcych w tym wieku, atoli w stosowaniu do właściwości naszego języka.

Przytaczamy ciekawsze zdania: *mama — tatia* = mamo, przyjdź, przyszedł ojciec, *Jadziusia idź*, jako pretensja, z płaczem znaczyło — Jadziusia powiedziała do mnie idź, *tipka Jadźka, niegrzeczna, ksieci* = brzydka Jadźka, niegrzeczna, bo krzyczy. W trzecim roku pod wpływem przyjaznych okoliczności (wyjazd na wieś, zabawy z dziećmi), Jędrulek uczynił postępy w mowie. Wyraża prawie wszystko, używa deklinacji i konjugacji, ale z pewnemi nieprawidłowościami, szczególnie płacze się rodzaj np. *ja byłam malutki*, ale prawidłowo — *ci ja jestem gdzieśny?* Barwami nie interesował się widocznie, a używał wyrazu *zielony* w formie nagany np. *bzidki, fektol, zielony, ścieka* — brzydki Hektor, *zielony*, szczeka. Czasowniki bardzo liczne, ale używane nieprawidłowo, gorzej, niż poprzednio, widocznie wielkie ich nagromadzenie w różnych formach wywołało zamieszanie; w połowie 3-go roku poczucie prawidłowości poczyna się budzić, myli się, poprawia się. W samym końcu 3-go roku pojawiają się określenia czasu: *wczoraj, jutro, dzisiaj*, ale bez zrozumienia ich znaczenia. Pojęcie ilościowe jeszcze nie rozwinięte, używał prawidłowo *pierwszy*, mówiąc o sobie, i *jeden*, jako nieokreślonego wyrażenia, w znaczeniu „pewien”, np. był sobie *jedeń* konik.

Z końcem 4-go roku liczył do 12-stu zupełnie poprawnie. Przyimki i spójniki liczne i stosowane były prawidłowo. Zdania w ciągu 3-go roku zaokrągliły się, niekompletne zanikły, dziecko już panowało nad swoją mową. W połowie 3-go roku zaczął produkować króciutkie opowiadania, często tylko z początkiem i zakończeniem. W tymże czasie zaczął powtarzać z pamięci piosenki dziecięce, śpiewane przez siostrzyczkę. Pani Rz. kończy swoje sprawozdanie z trzecim rokiem życia, rozstajemy się zatem z Jędrulkiem i powracamy do rozważań ogólnych.

K. Appel powiada: „W miarę tego, jak dziecko zaczyna przemawiać zdaniami, przyjmuje od otoczenia i zwroty, właściwe danemu językowi, jego konstrukcje. W konstrukcjach mamy próbki form gramatycznych, deklinacji i konjugacji lub odpowiadających im co do treści połączeń składniowych pewnego typu, przyimków z imionami, słów posiłkowych z imiesłowami i t. p. Zarówno jedne, jak i drugie, służą dziecku za wzory, do których ono przystosowuje się bezwiednie w mowie. W jego umyśle wytwarza się skomplikowany system skojarzeń językowych, bez udziału woli i świadomości, wytwarza się mechanizm psychiczny, działający automatycznie, pomimo łudzących pozorów czynności rozumnej, planowej dążności do harmonji i symetriji”. Mechanizm ten psychiczny drogą skomplikowanych procesów fizjologicznych sprawia, że mózg dziecka będzie reagował na nowe podniety językowe według utartych torów, nowe formy będą reprodukowane na wzór dawniejszych, już znanych. „Gramatyka dziecka”, zdaniem K. Appa, „będzie o wiele bardziej prawidłową, konsekwentniejszą od naszej tradycyjnej, gdzie tysiączne czynniki się krzyżują i wzajemnie paraliżują”. „Tem się tłumaczy, dlaczego np. dzieci francuskie odmieniają t. zw. słowa nieprawidłowe (właściwie archaiczne), podług słów prawidłowych typu przeważającego w dzisiejszym języku, a mali hakatyści pruscy musztrują swoje starke Verba podług regulaminu schwache Verba, dlaczego u obydwóch narodów dzieci przy stopniowaniu przystosowują „odrębne”, nieprawidłowe formy do wzorów ujednostajnionym już zwyczajem, dlaczego do liczby pojedynczej dorabiają nieużywaną (od danej formy) liczbę mnogą lub przeciwnie”. „Z tego też stanowiska można zrozumieć owe bujne krzewienie się nowotworów

językowych w mowie dziecka, tylokrotnie podnoszoną „pomysłowość”, z jaką dzieci radzą sobie w braku wyrazu, stwarzając nowy, najczęściej udatny. Otóż przedewszystkiem niema tutaj żadnej pomysłowości”. K. Appel tłumaczy zjawisko działaniem mechanicznym i twierdzi, że dziecku bezwiednie, bez żadnego wysiłku woli i uwagi „przychodzi na myśl” nowy wyraz, dziecko go wypowiada, nie troszcząc się zgoła, czy słyszało kiedy, czy się tak mówi. W pracach o mowie dziecka, wyżej przytoczonych, jest mnóstwo takich przykładów tego rodzaju. „Z własnej obserwacji”, pisze K. Appel „mógłbym dorzucić następujący szczegół: pewnego razu upuściłem pince-nez na podłogę, schyłam się, ażeby je podnieść, bawiący się przy mnie synek (trzechletni) chce mnie wyręczyć i powiada: „ja podniosę, jestem *lepiarz*, ja lepiej widzę. W innej okoliczności ten sam chłopczyk, bawiąc się lepieniem z gliny, ulepiłby innego zgoła *lepiarza*... choć w obu wypadkach wyraz ten był wymówiony jednakowo impulsive, automatycznie”.

Nie czując się powołanym ani do zbijania, ani też do potwierdzania wywodów fachowego lingwisty i psychologa, zaznaczam tylko, że zwyczajnemu obserwatorowi uchylenia od przyjętych form gramatycznych, wydają się tylko błędną analogją, błędami, które popełniają i dorośli, ucząc się obcego języka. Nawet zupełnie podobne nowotwory wytwarza taki uczeń, popełniają je też dorośli w języku ojczystym, niewykształceni. Dziecko mówi pośpiesznie, nie ma pojęcia o tem, co to jest gramatyka; nie mogąc więc sobie przypomnieć narazie innej, stosuje tę formę, którą najlepiej sobie przyswoiło. Co do nowotworów, to nie wszystkie dzieci skłonne są do ich produkowania, gdy jedne, żywsze a gadatliwe produkują je masami, inne nie tworzą ich wcale. Nowotwory takie, jak powstają momentalnie, tak też najczęściej zanikają prędko.

Celowała w tworzeniu nowych wyrazów „Isia“ (lat 3^{1/2}), matka której (A. M.) podaje: „Mamusi, dlaczego na noc drzwi się *zaklucza*, a rano *odklucza*?” (Prawdopodobnie żywej dziewczynce wydawało się za długim wyrażenie zamyka na klucz, otwiera kluczem, naprędcie więc sklepiła nowe czasowniki). Jedząc owoce, pyta, gdzie ma położyć „*wypłówki*“, to znaczy pestki,

korzonki itp. (Trudno uwierzyć, żeby ta „wypłówka“ była istotnie tylko wytworem „mechanizmu“, a nie szczęśliwym pomysłem). „Obie jesteśmy *katajówki*, możemy się więc pociąować“. *Zabije* sama orzechy (zgniotę dziadkiem). Przekręcała też wyrazy tak: *chodsam* = samochód, *niezapominajom* = niezapominajka. „Dlaczego ten pan tak się schudził?“ (oglądała rycinę, gdzie była karykatura jakiegoś poety). „Nianiu, dlaczego *dawasz* Władziowi kalosze, a mnie nie dawasz?“

Charakter automatyczny mają również, zdaniem K. Appla, takie wypadki: „Dziecko, które słyszy „dzwonek“, mówi o dzwonku i wymawia *bąka*, jak *bonka*, powie również i bonek za „bąk“. Na widok sopli lodu, zwieszonych u dachu, zawoła: „oh, jakie luty!“ (lody). Gdy ma nóżki zziębnięte, skarży się, że ma nogi, jak luty (lody). Przy stole, napierając się rzodkiewki (ze sulem) i nie umiejąc nazwać jej, dziecko poprosi: „tego ze sulem, tego ze sulem“. Skoro waha się, jak powiedzieć: „lwa czy wla“, zawyrokuje „a najlepiej lefa“. Któreż wreszcie dziecko polskie nie modliło się kiedyś do Pamboka, znaczy do Pana Boga. „Nie-wyczerpane źródło spostrzeżeń w tym kierunku dostarczają przykłady skrzyżowania form wyrazowych w myśli mówiącego mimowolnie w samej chwili uświadamiania się procesu. Najczęściej zdarza się to dzieciom wielojęzycznym. W domach zamożnych, gdzie dzieci zbyt wcześnie trenowane są do mówienia obcemi językami, cierpi na tem niekiedy mowa ojczysta. W tej samej sferze można słyszeć, jak się to zdarzyło ś.p. J. Karłowiczowi wykrzyknik makaroniczny, w rodzaju oh, jak żona nuazeta! (quelle jaune noisette) na widok żółtkłego orzecha włoskiego na ścieżce sadu. Sam jestem poniekąd w tem położeniu. Francuz z urodzenia, wychowany w Polsce, od najwcześniejszego dzieciństwa mówiłem bez różnicy obydwoma językami. Naturalnie, nie obeszło się bez osobliwych nowotworów krzyżowanej rasy. Tak np. na wzór francuskich wyrazów *quelqun*, *chacun*, *aucun*, utworzyłem sobie zaimek „niqu'un“, „nikę“ na tle polskiego nik(t) i niemało zachodu miała rodzina, żeby wypełnić tego mieszańca“.

Co K. Appel pisze o sobie jest bardzo ciekawe, co zaś do takiego kwiatka, jak „żona nuazeta“, mógłbym uszczknąć sporo

podobnych kwiatków z moich wspomnień, np. *co za piękna luna* (księżyc), *gdzie federhaltery* (obsadki) i w. inn. Wypadki zachodzić mogą, albo, że żywe dziecko nie mogąc sobie przypomnieć narazie wyrazu języka, w którym chce coś prędko powiedzieć, posługuje się znanym wyrazem z innego języka, widocznie częściej wypowiedzanym i słyszczanym, albo też wyraz taki udzielił się już dziecku wcześniej i zrósł się z innymi w mowie ojczyznej, co już gorzej. W każdym razie takie nuazety i luny, o ile same nie znikną, dadzą się jeszcze wyrugować, daleko jednak trudniejsza sprawa bywa z błędami składniowymi, od których roi się mowa dziecka wielojęzycznego.

J. Rzętkowska pisze w swem sprawozdaniu, o czem wyżej wspomnieliśmy, iż synek jej w trzecim roku nie posiadał pojęć liczbowych, ani też czasu, fakt ten jest u dzieci ogólny, nietylko w trzecim, ale w pewnej mierze i w czwartym roku życia, choć, jak powiedzieliśmy, synek pani Rz. w tym wieku liczył już poprawnie do 12-tu. K. Appel pisze: „Z tego, że w 14 miesięcy chłopczyk zbiera swe kręgle po jednym, „dodając“ jeszcze jeden... jeszcze jeden itd., nie wynika wcale, ażeby rzeczywiście liczyć umiał do 9 i to w myśli! Tem mniej możemy mówić coś podobnego o dziecku w 14 miesiącu, które zauważyło brak jednego z 10 swoich zwierzątek (zabawek). Oczywiście, chodziło tu nie o liczbę (sumę), lecz o któreś zwierzątko, osobnika“. Dziecko spostrzegło, że brak mu np. osła, kozy, a z kilku krów tej, której jakąś cechę charakterystyczną sobie zapamiętało. „Dzieci liczą chętnie, ale liczby są dla nich pozbawioną treści serją, szeregiem wyrazów, wyliczaniem w rodzaju nazw tygodnia lub nazw kolorów“. Żyje tempo, w którym liczymy, intonacja, która mu towarzyszy, albo też przeciwnie jednostajne wyliczenie wyrazów, nieznanych dziecku, o ile nie trwa zbyt długo, budzą jego zainteresowanie i zachęcają do zupełnie papuziego naśladowania. Choćby nie wiem ile tłumaczyli dziecku dwuletniemu lub trzyletniemu nazwy dni w tygodniu lub miesiący, pół roku, nie zrozumie, bo mu brak pojęć zasadniczych ku temu, pojęcia czasu, wspomnień! Również i nazwy liczb są dla niego pustem brzmieniem, póki nie będzie posiadało pojęć ilości. „Że tak jest istotnie, przekonywują

niezmiernie ciekawe spostrzeżenia Antonia de la Calle i Paoli Lombroso. Trzyletnia Włoszka, której kazano liczyć odbicia piłki, zaczęła recytować: „lunedì, martedì, mercoledì, giovedì... W podobnym wypadku Pepita de la Calle, zaczawszy liczyć: un, deux, trois, quatre, ciągnęła dalej: rouge, vert, bleu, noir, blanc“. Zatem nazwy kolorów były dla dziecka dźwiękami bez znaczenia. Choć przypuścić należy, że niektóre już odróżniało, w wyliczaniu były dla niego tem samem, czem dni w tygodniu, czem liczby. Faktycznie, prawdziwe wyobrażenia o liczbach 4, 5 dzieci zdobywają sobie dopiero w 4 roku życia, o liczbach 5—10 znacznie później nawet (w 5 lub 6 roku). Ku końcowi 2 roku dzieci operują zaledwie liczebnikami: 1, 2, 3. Najczęściej używają wprost nieokreślonych wyrażień: tyle, wiele, dużo... płacząc je przytem z kontrastem „mało“. Wogóle jest to właściwość wystąpienia dziecinnego, że nie rozróżniają w mowie sprzeczności, korelatywnych przeciwstawień: tak i nie, wczoraj i jutro, byłem i będę“. O ile co do pojęcia czasu nie ulega wątpliwości, że pojawiają się u dziecka późno, to co do „dużo“ i „mało“, uczynić muszę pewne zastrzeżenie. Małe dziecko interesuje się tem, co stanowi dla niego podniecie zmysłów (wzroku, słuchu), oraz tem, co się tyczy jego osoby, jego potrzeb. Co je rzeczywiście interesuje, to też lepiej zrozumie. Otóż zrozumie doskonale pojęcie małe już dziecko w drugim roku, tem bardziej w trzecim, że dostaje mało owoców lub łakoci w porównaniu z innymi dziećmi przy podziale, jednak w innych wypadkach może mu się mieszać jedno z drugim, ale nie pojęcie, lecz tylko wyrazy. Jeśli dziecku w trzecim roku powiedzą, jak pójdziesz spać (do łóżeczka) będzie ciemno, jak będzie widno, to wstaniesz, dziecko będzie miało przybliżone pojęcie o jutrze, poniekąd i wczoraj, choć wyrazów tych używa nie we właściwym znaczeniu i stosowaniu. Tak dziecko w szóstym lub siódmym roku może mieć pojęcie o zimie i lecie, gdy przypomni sobie śnieg i zabawy w ogrodzie. Kolory rozróżnia najpierw te, które je z jakichkolwiek powodów najwięcej interesują. Najmłodsze interesują się kontrastem lub silnem wrażeniem, jakie one sprawiają na zmysł wzroku, tak więc szczególnie: czarny i biały, czerwony, choć jeszcze ich nazwać nie umie, a nabywszy nazwę, zapamięta ją.

Podobno już wcześniej odróżnia i właściwie nazywa kolor żółty, a jak inni mówią, zielony (przed żółtym). Wcześniejsza lub późniejsza umiejętność rozróżniania barw zależy od okoliczności, od sposobności ich poznawania, oraz od indywidualności, gdy znajdzie się ku temu potrzeba, jego interes osobisty, przez wprawę w postrzeganiu, przez dobrowolne zajmowanie się kolorami.

Pojęcia przestrzenne rozwijają się stopniowo od pierwszego chwytania i ustalają się po wielu omyłkach, ale tylko w zakresie doświadczenia dziecka.

Aczkolwiek używanie zaimka osobowego „ja“ nie jest koniecznością, oznaką pełnej świadomości swego ja, to jednak w ukształtowaniu się mowy dziecka, uwydatnia ono rozwój i kształtowanie się jego świadomości, powiem, jego wiadomości o sobie, szczególnie właśnie w języku polskim. W językach słowiańskich — w polskim i rosyjskim — rozróżnianie rodzaju w czasowaniu stanowi dla dziecka pewną trudność, której niema w językach romańskich i germańskich, a nadto w języku polskim, *ja* nie jest tak nierozłączne od czasownika, jak w rosyjskim *ja* lub niemieckim *ich* (w francuskim *je*, ale nie *moi*). Jak to widzieliśmy „Jędlulek“ przez czas jakiś, idąc za przykładem swego żeńskiego otoczenia, mawiał np. jadłam, piłam, ale następnie, już w trzecim roku, bawiąc się z dziećmi obcemi, począł używać prawidłowo form, np. jadłem, piłem. Znaczy, że wytwarza się w dziecku świadomość o sobie, jako o chłopczyku; wszak nosi spodeńki i mówi o sobie, jak tatuś i Jaś, który chodzi do szkoły, a nie jak mamusia, nie jak Jania, która chodzi także do szkoły. Nasuwają się też i inne „cechy męskości“, ujawniające się w ubraniu i w innym zwyczaju. Nie to, żeby chłopczyk wiele nad tem się zastanawiał i rozumował — ponieważ — zatem więc — nie — ale kojarzy się to jakoś bezwiednie w jego umyśle i ustala stopniowo w świadomość, składając się następnie na pojęcia „chłopczyka“. Jest jeszcze odrębność w zwyczaju mowy polskiej, skłonność do używania trzeciej osoby zamiast drugiej (pan, pani obok chłopskiego wy). Co też wpływa na używanie trzeciej osoby zamiast pierwszej w stosunku z małemi dziećmi, czynią to też matki francuskie, niemieckie i rosyjskie, ale nie tak długo, zdaje się nawet, że nie tak często i stale. Skutkiem tego i dziecko nieraz

bardzo długo obstaje przy imieniu swoim zamiast pierwszej osoby czasownika, przeciwstawia siebie mamusi, tatusiowi, a jak to imię rozumie, to już inna sprawa, ale dosyć, że o sobie mówi, jak mówią do niego. Wiem o fakcie, że dziewczynka mówiła o sobie „Ecia“ (Helcia) jeszcze w szóstym czy siódmym roku. „Ecia“ jest dziś już dojrzałą kobietą, a doskonale to pamięta, że tak o sobie mówiła, przypominając sobie fakty z życia. Zwyczaj ustalił u nas, że dzieci każdego wieku mówią do rodziców „ojciec“, „matka“ (ewentualnie tatuś, mamusia) t. j. w trzeciej osobie, zamiast w drugiej. Dopiero w ostatnich czasach pod wpływem Wschodu i Zachodu zdarza się często, że dzieci młodsze i starsze mówią do rodziców „ty“.

Ale tam panują inne zwyczaje językowe: mamá—maman—mamasza albo papa—papasza w ustach rodziców o sobie i w ustach dzieci zamiast drugiej osoby, nie może trwać długo, bo jest sztuczne — wyłącznie pieścizotliwe — musi więc dziecko na Zachodzie lub Wschodzie czasami mówić tu — toi, du — ty, jeśli nie vous, Sie — wy to rzecz jasna.

Kształtowanie się czynności.

Jak w mowie dziecka, tak i w jego zajęciach samorzutnych, nastaje w trzecim roku pewien zwrot przełomowy. Ruchy i czynności dziecka w drugim roku życia, poruszającego się już swobodnie, posiadają pewne cechy automatyzmu, zadowolenia potrzeby fizycznej. Dopiero koło połowy trzeciego roku, stopniowo zainteresowanie jego staje się bardziej świadomem i szerszym, bardziej subiektywnym, zależnym od woli i popędu chwili, zajęcia jego nabierają planu i celu. Zajmuje się dłużej jednym przedmiotem, choć bywają i różnice indywidualne. Nabywając coraz więcej doświadczenia, naśladuje czynności dorosłych już nie tylko odruchowo, lecz też z pewnym zrozumieniem rzeczy, bardziej celowo.

Już niemowlę śni, nie tylko bowiem rzuca się, co może być odruchowe, ale też wykonywa we śnie ruch ssania, później śni zapewne o ruchu, czynnościach, może o łakociach. Ale wyobrażać coś, czego nie widzi, w pewnym kojarzeniu, całe wydarzenie

z przeszłości lub jako plan przyszłego działania, może dziecko dopiero po zdobyciu pewnego zasobu wyobrażeń, wspomnień, pojęć, gdy wzmocni się jego pamięć. Tworzy się wyobraźnia, która czynnościom jego nadaje znaczenie inne, niż poprzednio. Wszelkie samorzutne ruchy i czynności, wszystkie zajęcia dowolne dziecka, nie mające celu według naszych pojęć, nazywamy pospolicie jego *zabawą*. Tak to dziecko już w pierwszym roku życia bawi się swemi nóżkami, przekłada je z rąk do rąk, ogląda paluszki i kładzie do buzi, do buzi kładzie też każdy przedmiot, trzymany w ręku. Jeśli ruchy te dowolne, doświadczalne i zaprawiające zmysły uważać mamy za zabawę, to zabawą będzie dla dziecka również nauka podnoszenia główki, siadanie, następnie chodzenie, zabawą bardzo interesującą próby mówienia, czy to w formie gaworzenia, czy też już świadomego urabiania wyrazów, wszystko to będzie zabawą lub uczeniem się, doświadczeniem, pracą wreszcie, jak kto chce i uważa. Jeśli nazwiemy zabawą różnorodne czynności dziecka, poruszającego się już swobodnie, biegającego i skaczącego, poruszanie, posuwanie, przewracanie, wprowadzanie w ruch, szukanie i chwytywanie przedmiotów, tańczenie, tarzanie się i fikanie koziółków, oglądanie, ustawianie i niszczenie rzeczy, grzebanie się w piasku, babranie się w wodzie, to jest zabawą, nie bardzo wiele różniącą się od postępowania niektórych młodych zwierząt wyższych, przygotowującego je do życia. Fikcyjne zamiatanie, trzepanie, szycie, pudrowanie się i t. p. czynności małego dziecka, naśladowujące dorosłych, zrazu są tylko mechanicznem odbiciem życia widzianego; dopiero stopniowo nabierają planowości, treści duchowej, gdy w drugiej połowie trzeciego roku proces myślenia staje się dokładniejszym i poczyną działać pobudzająco wyobraźnia. A działa wyobraźnia na tle wrażliwości uczuciowej. Działanie wyobraźni jest u dziecka stanem uczuciowym. Jak poprzednio wrażenie zmysłowe, tak obecnie stan uczuciowy dziecka wywołuje w danej chwili zainteresowanie. Najmilsze zabawy dziecka, zajęcie się piaskiem lub wodą, unaoczniają tę przemianę. Jakże inaczej bawi się w piasku dziecko koło lat trzech, czterech, a o rok lub dwa lata od niego młodsze; drugie grzebie, przesypuje tylko, pierwsze wyrabia babki, zakłada ogródki, sypie góry i t. p.

Chłopczyk, który za przykładem tatusia, zatrząskiwiał cały szereg drzwi za sobą, nie będzie tego czynił obecnie w naśladownictwie automatycznym, on teraz „będzie się bawił w tatusia“, tak samo, jak w konika, jak w furmana. Dziewczynka w drugim roku, gdy mamusia odbywała swą toaletę, w jej obecności pochwyliła puszek i pudrowała się jak ona; było to naśladownictwo momentalne, automatyczne. W trzecim roku, choć już przez czas jakiś nie była obecna przy toalecie mamusi, znalazła sobie zabawę w „mamusię“, naśladowując pudrowanie.

J. Gażyńska w charakterystyce dwuletniej dziewczynki, córki posługaczki, przytacza co następuje: „Pani robi zacierki. Nasypała już mąki na stolnicę, w stożku robi niby krater wulkanu, ma właśnie sięgnąć po jajko. Maleńka, która śledzi wszystkie ręko-czyny pani, już woła: „Woda“. „Dobrze, że nie miała gdzie kubka, odzywa się mama Neni, jużby złapała i sama naląła“. Mama szoruje kuchnię, statki, Nenia szczoteczką od rąk pucuje podłogę. Pani często czyta, Nenia bierze do ręki jaki papier i „ba, be, ba“, jak pani. Druga pani wyciera sukniem podłogę, Nenia leży na ziemi, też pracuje i powtarza: „wanna doga“ — ładna podłoga. Dostała wprawdzie do zabawy metalowe pudełeczko, a w niem „gochy“, groch, ale rzadko niem potrząsa, czasem tylko biega z dzwonkiem. Pani chciała wciągnąć ją w zabawę, dała jej kołeczków od paczek, rozkładała je na podłodze, toczyła duże włoskie orzechy, ale takie bezcelowe roboty nie przykuły jej uwagi. Pani kroi w saloniku materiał na podłodze — Nenia bardzo tu potrzebna. Wyciągnęła się na ziemi... Zamiata kto podłogę, Nenia musi też zamiatać, niesie „śmietniczkę“, szczotkę. Pani szyje na maszynie — Nenia chce koło zaraz obracać, szyje, dobija się bezowocnie o nożyczki“...

Pani A. B. tak pisze o swej córeczce, lat 2^{1/2}: „Hanulka jest bardzo czynna, bezustannie coś robi. Stara się pomagać mamusi, gdy ta jest zajęta w kuchni i nazywa siebie „pomagajką“. Pewnego jesiennego dnia w domu rodziców Hanulki rwetes wielki — mycie okien i oklejanie ich watą na zimę. Hanulka chodzi smutna z kąta w kąt, nie ma się z kim bawić, nudzi starszych, aż nakoniec wsuwa się do kuchni. Patrzy — na blasze cała góra usypana z piasku. „Do czego to, mamusiu?“ pyta,

„do okien, by je opatrzyć na zimę“. Hanulka podchodzi bliżej, najspokojniej bierze torebkę, stojącą obok, napełnioną także piaskiem, tylko takim bielusim, ładnym — i zawartość jej wysypuje na blachę. Miesza, aż słyszy krzyk mamusi: „niegrzeczne dziecko, coś zrobiła, całe 2 funty cukru wsypałaś w piasek — w tej chwili idź mi do pokoju!“ Hanulce smutno się zrobiło i cichutko wyszła z kuchni. Ale widocznie było sądzone, by tego dnia Hanulkę bezustannie prześladowało nieszczęście. Dobrą chwilkę bawiła się laleczką, wkrótce uwagę jej zajęło mycie okien. Podeszła do służącej i mówi: „Ania też będzie myła“. „Odejdź, odejdź“, powiedziała niania. Hania odeszła, ale bezustannie myślała, jaka ta Jadzia szczęśliwa, że może bawić się w wodzie i nikt się zato na nią nie gniewa. Żeby chociaż na chwileczkę poszła sobie do kuchni i zostawiła miednicę z wodą, toż to byłoby używanie! Niedługo czekała; — niania wyszła, a miednica pełna czystutkiej wody została na podłodze. Nie namyślając się długo, Hanulka podskoczyła i zaczęła myć parapety tak energicznie, że nie tylko rączki, ale i buzia została obłana wodą. Przyjemność jednak niedługo trwała. Weszła Jadzia, postawiła miednicę na okno, a Hanulce kazała iść bawić się lalkami. W kilka minut po myciu Hanulka zaczęła narzekać, że ją bołą rączki i buzia — wkrótce zaczęła płakać i wołać „moje łącki, moje łącki“. Na płacz Hanusi wpadła do pokoju mama i mówi: „Boże drogi, cóż jej się stało, buzia i rączki jakby obdarte ze skóry“. Wszyscy stoją, nie wiedząc, co robić, aż naraz Jadzia mówi: „już wiem, to od sody, ona umyła się w wodzie, w którą nasypałam sporo sody, by parapety okien były czystsze“. Strwożona Hanulka stała cicho i grzecznie, dała posmarować rączki i buzię wazeliną, ale do końca wieczora była bez humoru“.

Porównywając dwie te dziewczynki w ich „zabawach“, widzimy u obu upodobanie w czynnościach i naśladownictwo w kierunku praktycznym, ale u pierwszej bardziej automatyczne, żywiołowe, u drugiej bardziej uczuciowe, z udziałem wyobraźni i z wyraźnym charakterem zabawy, którego niema zupełnie w czynnościach pierwszej. Hanulka wogóle bawi się, ma lalki, którymi się czule opiekuje i w związku z nimi różne wymyśla zabawy, zatem działa u niej wyobraźnia, uczucie. A i dzieci z ludu

bawią się lalkami, najczęściej własnego pomysłu — zwitek gałganków, kawałek drzewa przybrany. Bywa, że i dziewczynki ze sfery zamożniejszej nadają miano lalki, rzeczom do lalki wcale niepodobnym, improwizowanym dla chwilowej zabawy. Toż samo czynią i chłopcy z różnych sfer, improwizują niekiedy także lalki, częściej koniki. Jednakże jeszcze w tym wieku dziecko nie planuje zabawy na długo, nawet nie od dziś na jutro. Nie poszukuje jeszcze specjalnie rzeczy na zabawkę przydatne, lecz posiłkuje się znaną przypadkowo, nie przerabia jej też długo, a przebieg jego zabawy nie bywa tak kombinowany, jak u dzieci nieco starszych, trwa też krócej.

Zabawa i mowa dziecka idą z sobą ręką w rękę, rozwój jednej wpływa na rozwój drugiej. A i mowa jest dla niego poniekąd zabawą, zabawą w wyrazy, coraz to nowe. W mowie objawia się rozwój poczucia osobowości więcej zewnętrznie, w czynnościach, w zabawie dziecka, zewnętrznie i wewnętrznie. Jest sprawcą czynności, wyodrębnia się zatem od innych, wyobraża sobie, myśli o czynnościach wykonanych i które ma wykonać, jest sobą.

Rozwój dziecka objawia się we wszelkich innych jego zajęciach. Weźmy obrazki. Dziecko roczne spojrzy obojętnie na obrazki czarne, bardzo być może, że nie rozpoznaje przedmiotów, aczkolwiek niektórzy psychologowie twierdzą przeciwnie, a obrazkom barwnym przypatruje się z większą uwagą, ale, zdaje się, działają na nie tylko barwy, jako podniety wzrokowe. Już starsze, koło połowy drugiego roku, rozpoznaje wiele przedmiotów, znanych mu w naturze, ale tylko pojedyncze, treści w ugrupowaniu nie rozumie, a jeśli niekiedy zdaje się, że rozumie obrazek, to tylko powtarza, co w nie wmówiono. W trzecim roku dziecko zaczyna stopniowo rozumieć treść przystępnych dla niego obrazków. Jest to z początku tylko częściowe, niekiedy błędne tłumaczenie treści. Około czwartego roku, lub wcześniej, już nie tylko rozumie treść z życia dzieci, ale i dodaje do treści coś od siebie, przetwarza ją indywidualnie, stosownie do swych przeżyć, do swego doświadczenia. Posiada wyobraźnię, zainteresowanie jego jest *subiektywne*. Dziecko do lat dwóch lub trzech kreśli ołówkiem zygzaki po papierze. Działa popęd do

czynności. Naśladuje czynność mechanicznie. Starsze stara się już pochwycić jakieś kształty, rysować. Albo kreśli zygzaki, niby pisze list, opowiada jego treść. Zainteresowanie jego jest już subiektywne, działa wyobraźnia.

Compayré pisze: „Najczęściej dziecko wyraża w swych próbach naśladownictwa przyjemność“.

„Niewątpliwie odczuwana przyjemność polega w znacznej części na zadowoleniu, jakie dziecko znajduje w wykonywaniu czynności, w poruszaniu swych mięśni i członków. Atoli jest w tem jeszcze coś szczególnego (particulier), co świadczy o tem, że dziecko posiada świadomość tego, co czyni, że nie chodzi o ruch jakikolwiek, lecz o ruch naśladowczy. Ujawnia się to w ruchach dowolnych, wykonywanych przez dzieci nieco starsze np. gdy bierze ołówek do ust i udaje, że pisze; gdy naśladuje ruchy śmiesznej osoby, gdy na małą swą główkę kładzie o szerokim rondzie kapelusz ojca. W takim wypadku dziecko okazuje zadowolenie (satisfaction) charakterystyczne, które możnaby powitać, jako pierwszy objaw zrozumienia komizmu (manifestation du sens comique). Pochwytuje, o ile się zdaje, dysproporcję, zachodzącą między swym charakterem dziecka i czynnościami osób dorosłych“. Otóż, o ile chodzi o dzieci do lat trzech, może nawet czterech, to nie zdaje mi się, żeby w podobnych wypadkach dziecko istotnie rozumiało efekt komiczny. Prawdopodobnie to my, dorośli widzowie, odczuwamy komizm takiej sytuacji, nie zaś dziecko. Zresztą Compayré słusznie tak kończy swe uwagi w tym przedmiocie: „W każdym razie ono się bawi, bawi je dziwaczność swych ruchów i pozy, odgrywa komedję dla siebie i dla innych“. O córeczce swej pisze jeszcze pani A. B.: „Hanulka ogromnie lubi naśladować 10-miesięcznego ciotecznego braciszka Jureczka. Na spacerze np. udaje, że nie umie chodzić, przewraca się, woła: me, me, ja „Julecek“ i dopiero na zrobioną uwagę podskakuje, zaczyna biec szybko i woła: „a teraz jestem Ania, Ania!“ Sądzę, że jak niema w tem złośliwości, tak też i niema „rozumienia komizmu“. Tak, jest to tylko zabawa naśladowcza, jak każda inna.

W. Stern czynił szczegółowe i wszechstronne studia nad oglądaniem obrazków przez dzieci. Przytaczam niektóre jego

spostrzeżenia i wnioski. W drugim roku dziecko nie obejmuje treści grupowego obrazka, a szczegóły często rozumie opacznie. Zdarzają się takie np. pomyłki, że dziecko wieżę uważa za lokomotywę, chmurę za górę. Uwaga jego trwa też przy jednym obrazku bardzo krótko. Do trzeciego roku dziecko tylko wylicza przedmioty na obrazku, ale od tego czasu poczyną interesować się i czymś więcej, najpierw czynnościami „co kto robi“ na obrazku. Stopniowo wyliczanie przedmiotów ustępuje zupełnie miejsca wyliczaniu czynności. Suche wyliczanie czynności staje się stopniowo opowiadaniem. To, co widzi na obrazku, staje się dla dziecka punktem wyjścia do swobodnego kojarzenia wyobrażeń. Zajmuje je nie tylko, co jest na obrazku, ale w stopniu jeszcze wyższym, co było, co będzie. Działa wyobraźnia. Cechą charakterystyczną interpretacji obrazków przez dzieci w tym wieku, zdaniem Sterna, jest żyłka dramatyczna, wynajdywania w obrazku najrozmaitszych ruchów, czynności, najróżnorodniejszego działania. Ale wszystko to jest luźne, brak powiązania w szczegółach i momentach, syntezy, do której dziecko wydaje się zdolnym dopiero w piątym lub szóstym roku. Zaznacza też Stern egomorfizm dziecka, który przy oglądaniu obrazków objawia się w tym, że dziecko widziane na obrazku stosuje do siebie i najbliższego otoczenia. Hilda Stern oglądając Madonnę Sykstyńską tłumaczyła obraz egomorficznie, ale trzy razy inaczej, stosownie do swego wieku. 1 r. 9 m.: „to Hilda i mamusia! 3 l. 3 m. — to jest także jedna mamusia i jedna Hilda... patrz jak mamusia małą Hildkę przytula, pewnie powóz przejeżdża“. Gdy oglądała obraz, mając już 4 lata, zapytała, kogo przedstawia, a gdy jej opowiedziano o „madonnie“, zapytała nagle: „Czy ta pani bywa u nas?“ Znaczy się nie rozumiała wcale tłumaczenia. Zdaniem Sterna, oglądanie obrazków jest dla dziecka tak miłą zabawką, ponieważ dostarcza mu materiału do snucia własnych obrazków. Dziecko młodsze nie postrzega tyle, ile sobie wyobraża. Dużo czasu upływa, zanim „dziecko“ nauczy się czytać obrazek, rzeczywiście rozumieć jego treść.

Dr. Sikorski tak grupuje, stopniuje i uzasadnia psychologicznie różnorodne, samorzutne czynności i zajęcia dziecka, zwane zazwyczaj jego zabawą. „Pierwszą, najliczniejszą grupą

zabaw i rozrywek dziecięcych, są te zajęcia i ćwiczenia, które przyczyniają się do odbicia w umyśle jasných obrazów lub śladów odbieranych wrażeń. Osiąga się to przez powtarzanie bez końca jednego i tego samego. Dziecko Preyera, które raz otworzyło pokrywkę dzbanka, powtórzyło tę czynność 79 razy. Dlaczego? Ponieważ obraz, dopiero co widziany, i wrażenia, dopiero co doznane, zawsze jeszcze nie dosyć jasno się przyswoiły pamięci, potrzeba było nowych powtórzeń, postrzeżeń, żeby one na stałe w niej utkwily. Musi dziecko sto i tysięcy razy ten sam przedmiot widzieć, te same tony słyszeć, musi świat zewnętrzny bez przerwy poznawać i odczuwać, poznawać wszystkimi swymi zmysłami, ażeby fakty zewnętrzne zespolić ze swym umysłem i w nim je utrwalić“.

„Drugą różnorodną grupę zabawek i rozrywek stanowią te zajęcia i ćwiczenia, w których dziecko jest samo siłą poruszającą i w ruch prowadzącą. Do tych należy tak lubione przez dzieci roznoszenie przedmiotów, hałasowanie, stukanie, wysypywanie i wysypywanie, wlewanie i wylewanie, darcie i niszczenie, rzucanie do wody kamieni, huśtanie gałęzi drzew i t. p. Wszystkie te rozrywki umacniają w dziecku pojęcie swego *ja*, jako działającej przyczyny zjawisk. W wysokim stopniu przyczyniają się też do tego przez dziecko wydawane głosy, a szczególnie wymawiane przez nie wyrazy“. „Ponieważ ruchy dowolne wychodzą z przedniego centrum asocjacyjnego, to cała druga grupa zabaw i rozrywek dziecka, wzmacnia funkcję tego centrum. Wiedzie ona do unaocznienia elementu osobistego i osobistej inicjatywy do kształtowania woli, ona nadaje dziecku samodzielność i niezależność umysłu, uczy stanowczości i panowania nad sobą — sztuki działania i powstrzymania się — jednym słowem ona to rozwija charakter i nadaje mu hart. Jednocześnie ustala ona zależność postrzeżeń od elementu osobistego, od świadomości i woli“. „Trzecią, najważniejszą i najobfitszą grupę zabaw i rozrywek dziecka stanowią takie zajęcia, w których występują na pierwszy plan nie powtórzenia stereotypowe, jak w pierwszej kategorii, lecz przeciwnie ogromna różnorodność w czynnościach, ustawiczne poszukiwanie nowych wrażeń, nowego ukształtowania, nowych uzupełnień, do których dzieci nieustrudzenie dążą.

W tem właśnie dziecko już wcześniej różni się od zwierząt, nawet dorosłych. U zwierząt uwaga czynna jest mało rozwinięta; zwierzęta nie stawiają sobie absolutnie żadnych zadań, nie poszukują niczego nowego i przyjmują do swej świadomości niewolniczo wszystko, cokolwiek stanie im przed oczyma. Zwierzę pozostaje pod panowaniem biernej czyli mimowolnej uwagi. Dziecię zaś ludzkie porusza się w stworzonym przez własne myślenie i własną wolę świecie poznania. W organizowaniu swych zabaw okazuje dziecko wyobraźnię i siłę twórczą, z dniem każdym, z każdą niemal godziną większą, kształtuje ono swe zajęcia samorzutnie rozmaiciej i różnorodniej, wprowadzając różnorodność i wielostronność planów do swych czynności. Tą drogą uczy się dziecko mimowolne, przypadkowe asocjacje zamieniać w myślenie, kierowane przez świadomość i wolę. Obserwując bawiące się dziecko, można określić, jakie odbywa się w niem myślenie i do której z wyżej wymienionych kategorii należy zajmująca je zabawa. Wszystkie osobiste ćwiczenia i postępy prowadzą wkońcu do najwyższego szczytu rozwoju psychicznego, do powstania *samowiedzy, poczucia osobowości*“.

Kształtowanie się umysłowości i pytania dzieci.

Jak zawładnąwszy fizycznym mechanizmem ruchu, dziecko normalnie biega, skacze, tańczy, tarza się po ziemi, fika koziółki, jak nabywszy sprawności zmysłów spostrzega co chwila coś nowego, dotyka, wszystkiego smakuje, obwąchuje, niszczy, co zniszczyć może, rusza, porusza, przewraca, ogląda, przegląda, szpera, szuka, poszukuje, tak też, korzystając ze sprawności narządów mowy, mówi dużo, mówi właściwie tylko dla przyjemności mówienia, mówi często przez dzień cały wkońco to samo, bawi się w mówienie. Rozumie się, zastrzec należy pewne cechy indywidualne w większej lub mniejszej ruchliwości fizycznej lub umysłowej, co objawia się i w mowie. Dziecko wypowiada, co czuje i postrzega, powtarza po papuziemu, co słyszało, albo też głosi, czego nie słyszało, a tylko powstało przez dziwne kojarzenie się wyobrażeń. Pierwsze pytanie zadaje już wzrokiem, mimiką i gestami, jeszcze przed mówieniem, następnie jedno z pierwszych zdań jego są pytania, a gdy już składa coraz poprawniej zdania, pytania nie schodzą z jego ust.

Pierwsze pytanie, zadawane przez dzieci, bywa już w drugim roku: *co to jest?* chodzi mu wtedy tylko o nazwę, którą zazwyczaj natychmiast zapomni, o ile nie słyszało nigdy lub nie interesuje się przedmiotem, ponieważ nie wchodzi w zakres jego doświadczenia i potrzeb, w razie jednak przeciwnym zapamiętywa je dobrze. Dalej następuje *czyje*, a po pewnym już czasie dopiero *naco to? do czego?* Krótka odpowiedź zadowolnia je zupełnie. Wkońcu następuje męczące dla otoczenia *czemu? dlaczego?* Występuje to pytanie niekiedy bardzo wczesnie, ale zazwyczaj jednak dopiero w czwartym roku, a staje się dowodem prawdziwego zainteresowania dopiero w 6-tym roku. Dziecko młodsze lub żywszego temperamentu zadowolnia się pierwszą lepszą odpowiedzią, często nie słyszy jej, bo go już nie ma, gdy odpowiedź następuje, starsze lub i młodsze, mniej ruchliwe fizycznie, ale ruchliwe umysłowo, po otrzymanej odpowiedzi zapytują ponownie i tak bez końca. U dziecka inaczej kojarzą się wyobrażenia, niż u dorosłych, uwaga czynna działa krótko, mowa bywa inna, rozumowanie inne, brakuje mu też podstaw do zrozumienia wyjaśnień wskutek niedostatecznego jeszcze doświadczenia. Stąd nieporozumienie między dorosłym a dzieckiem, stąd też pozorna dziwaczność odezwania się dziecka. O pytaniach dziecka i wogóle o stanie jego umysłowości powiada Paola Lombroso: „Dziecko, jak dziki, jest łatwowieczne i absolutnie niezdolne do jakiegokolwiek krytyki, do znalezienia głębszego i pełnego wytłumaczenia faktów i do wypowiedzania wątpliwości, które stanowią pierwsze oznaki rozwiniętej czynności psychicznej — dziecko zadowolnia się pierwszą odpowiedzią lub wyjaśnieniem, które słyszy, choćby było najniedorzeczniejsze“.

„Nie znaczy to, żeby ciekawość dziecka nie budziła się gdy staje przed przedmiotami nieznanymi, które je poruszają, ponieważ wydają mu się niezrozumiałymi. Można jednak powiedzieć, że ta żądza wiedzy, która musi zadowolnić się niedorzecznościami i zdawkowymi odpowiedziami, które dręczyć będą dziecko tak, jak nas niepokoi, gdy zapomnimy jakiej nazwy lub wyrażenia, które chcielibyśmy bardzo sobie przypomnieć!“

„Dziecko chciałoby wszelką rzecz widzieć jasno i wyraźnie; chciałoby otrzymać wyjaśnienia od swego otoczenia, lub dać je

sobie samo: czy te wyjaśnienia są dostateczne, prawdziwe i rozsądne, to mało dla dziecka znaczy, byleby tylko jak najmniej potrzebowało myśleć i porównywać, jak to czynią dorośli z wynikami swego doświadczenia“.

„Zjawiska przyrody i wyjaśnienia, które najwięcej cieszą dziecko, są te, które dotyczą rzeczy dobrze mu znanych, stojących ciągle przed jego oczyma, gdy może się ich dotknąć lub w jakikolwiek sposób poznać. Tak powstają interesujące i dziwaczne wyobrażenia i pojęcia, które dziecko posiada o zjawiskach przyrody“.

„Pierwsze pojęcia i wyobrażenia dziecka są nawskroś antropomorficzne, wyobrażają sobie, że wszystko naokół nich, wszystkie zwierzęta, przedmioty, maszyny muszą tak się zachowywać, tak mówić, postępować i tak się poruszać, jak ono samo. „Co powiada królik? co powiada ptak? co opowiada drzewo? one mają swoje mieszkanie? jak się nazywa ulica, przy której mieszkają? czy mają też łóżeczka do spania?“ Trzyletnia dziewczynka żądała, żeby jej podano księżyc, a gdy jej odpowiedziano, że już poszedł spać, zapytała się natychmiast: „A gdzie jest nianka księżycy?“ A synek pedagoga Tiedemanna zauważył, gdy już słońca nie widział: „Słońce poszło spać, a gdy jutro rano wstanie, zje kawałek chleba z masłem“.

„Dziecko trzynastomiesięczne częstowało lokomotywę ciastkiem, a inne dwuletnie chciało pogłaskać piękną głowę lokomotywy“.

„Tak też i mój synek, gdy miał półtrzecia roku, sądził, że pociąg kolei żelaznej, którą nazwał „fi“ (ferrovia) jest żywym zwierzęciem, które może biegać, jeść, mówić i słyszeć. Dziecko, gdy wysuwała mu się poduszka, na której siedziało, rzekło głośno, że jest żywa“.

„Wiele dzieci wierzy, że wiatr żyje, ponieważ tak hałasuje; tak zapewniała pewna mała dziewczynka, że wiatr na pewno jest żywy, bo go słyszy, jak w nocy wyje i dmie. Dziecko zaś w przytulku angielskim odpowiedziało na pytanie, co jest żywego w pokoju: „ogień i woda“.

Mała dziewczynka zawołała, zobaczywszy, jak ktoś obracał guzikiem: „zwierzątko, zwierzątko“, nie widziała bowiem różnicy między obracającym się guzikiem a motylem“.

Inna mała dziewczynka powiedziała, że nie będzie już rwała kwiatków, bo one wtedy tak się smućą“.

„Być może, ten antropomorfizm zadowalnia żywe pragnienie dziecka, by się zbliżyć do przedmiotów i zjawisk przyrody, które im towarzyszą“. „Ale nawet wtedy, gdy tłumaczenie zjawisk przez dziecko nie posiada charakteru antropomorficznego, bywa ono niespodziewane i dziwne“. Tak opowiada Sully o dzieciach, które wierzą, że wiatr powstaje przez poruszanie się gałęzi drzew“. „Dziecko, które zobaczyło czarną krowę, wyraziło przypuszczenie, że białe mleko pochodzi od białej krowy, a kawa od czarnej krowy. A mój malec, gdy się dowiedział, że masło i ser robią z mleka, zapytał, czy miód również wyrabiają z mleka“. „Dziecko, które słyszało o wieku kamiennym i żelaznym, zauważyło, że zapewne stworzeni zostali najpierw ludzie kamienni, następnie żelazni, a wkońcu dzisiejsi, jakich znało“. „Pewne dziecko mniemało, że kalendarz robi „jutro“, a jeden z moich małych przyjaciół, pięcioletni Lao, sądził, że serce jest zegarkiem, znajdującym się w żołądku, a głowa składa się z mózgu, sumienia i trochę rozumu“.

„Dzieci posiadają dziwne upodobania we wnioskach, opartych na podobieństwie zewnętrznym“. „Ale przedewszystkiem dzieci nie lubią, żeby umysł ich był zaniepokojony i dręczony czemś tajemniczym lub nieokreślonym“. A w ostatecznym swym wywodzie autorka wyprowadza prawo najmniejszego wysiłku, które jakoby rządzi rozwojem psychicznym dziecka. Tak pisze Paola Lombroso o umysłowości małego dziecka. Posłuchajmy, co mówią o niej inni badacze dziecka, psychologowie. Perez tak charakteryzuje ciekawość dziecka w jej objawach, stosownie do wieku: „Dziecko dwumiesięczne zwraca oczy, nasłuchując, wyciąga rączki ku wszystkim przedmiotom, które działają na jego zmysły. Mając 3 miesiące, chwytą przedmioty pod ręką i porusza nimi gwoili zabawie: czuje, iż ręce są dla niego narzędziami, które dostarczają mu wrażeń i służą do wykonywania ruchów, zaprawia je w dotykaniu, w poruszaniu, w zbliżaniu wszystkich przedmiotów do oczu, a szczególnie do ust. Gdy je rozbiorą, rączki gospodarują po całym jego ciele, dotyka brzuszka, nóg, stóp, zachwyca się, iż tyle rzeczy jest jego. Gdy siedzi na kolanach mamki lub niańki najmilszym jego zajęciem jest trzymanie swych rączek i usiłowanie wpakowania ich do buzi. Oto jest punkt

centralny jego młodego doświadczenia: bo tam kierowana jest każda rzecz dla kontroli i wydania o niej sądu“. „Studja nad wszystkim, co podpada pod zmysły, stają się żądzą, manją. Koło roku, umiejętność chodzenia rozszerzyła pole jego studjów, słowo następnie je pogłębia, czynności wykonywa najróżnorodniejsze, a wciąż wyraża życzenie, lub zadaje pytanie. Nastaje czas niedyskrecji, wypatruje, podsłuchuje, co zobaczy, co usłyszy, wypapla. Dręczy je ciekawość, pragnie wiedzieć wszystko. Ciekawość przybiera cechy indywidualne, kierunek i stopień jej zależy od okoliczności: może być zdrowa i niezdrowa. Może stać się żądzą wiedzy, a może stać się bezduszną manją lub złośliwym plotkarstwem“.

O łatwowierności dziecka pisze Tracy: „Ciekawość bywa zarazem dążeniem do prawdy. Małe dziecko z natury jest szczere. Nie przypuszcza przez czas długi, iż istnieje kłamstwo. Szuka prawdy, ale zadowolnia się każdym wyjaśnieniem. Jest łatwowieerne do nieprawdopodobnych granic. Wszystkiemu wierzy, rozumie się, do czasu... Stanie się krytycznym, ale nieprędko jeszcze, naogół bywa to nie przed piątym rokiem. Nauczy się też kłamać, ale także jeszcze nieprędko. Dziecko w zajmującym nas okresie do lat 3—4 nie zgłębia prawdy, nie filozofuje, a wszystko znajduje u niego wiarę“. Podobnie i Perez pisze: „Małe dziecko zajmuje się niezmiernie mało koncepcją niewidzialności, początkiem i końcem wszechrzeczy. Jego szacunek, jego miłość skłaniają się ku istotom dobroczynnym, dobrym duchom, ale wcale nie sądzi, iż są niewidzialne lub nadprzyrodzone. Jego pogląd na świat jest nawskroś objektywny i utylitarny. Zapytuje, jak się rzecz nazywa, żeby wiedzieć, czym jest, a to znaczy, do czego może się ona przydać, czy jest dobra, czy zła; a także, nawet szczególnie dlatego, iż zdążono już je nauczyć, iż bywają rzeczy dobre i złe, iż trzeba jedno lubić, drugie niecierpieć lub obawiać się, dlatego też trzeba wiedzieć, skąd pochodzą i jakie są“. „Niema w umysłowości małego dziecka ani krzty metafizyki, sama tylko panuje w niej ścisłość, porządek, dokładność. Nic je nie obchodzi; tajemnica własnego bytu, ani początek i koniec świata. Dopiero wpływ otoczenia wiedzie je do dociekania, filozofowania, sprawia, iż wygaduje te niedorzeczności, z których

się wyśmiewamy“. „Chcecie przekonać dziecko, iż urodziło się w głowie kapusty“ (bajka francuska, jak nasza i niemiecka o bocianach), „że Tomek Paluch miał buty siedmiomilowe, że niebo jest błękitne i zaludnione przez anioły, a wewnątrz ziemi przez djabłów i potępieńców, strychy, schody i kominy przez strachy, nic łatwiejszego, uwierzy wam na słowo“. Dlaczego nie ma wierzyć, że słońko idzie spać? Dlaczego nie ma sądzić, że księżyc ma niańkę? Przecież mówi niańka: „Patrz, słońko idzie spać, dla ciebie czas do łóżeczka!“ Według Pereza, małe dziecko wcale nie interesuje się tak bardzo słońcem lub księżycem, jak się nam to zdaje: wschód i zachód słońca nie wzrusza je zupełnie, a mniej jeszcze interesuje się gwiazdami. Są to według niego przedmioty bliskie, po które sięga, ale dosięgnąć nie może, i na tem koniec. Góra, las, horyzont morski wydają mu się małymi przedmiotami. Jeszcze długo po ukończeniu trzech lat dziecko nie posiada dokładnych pojęć przestrzeni, to samo bowiem co ze wzrokiem, bywa i z innymi zmysłami. Zmysły wprowadzają dziecko w błąd, stąd pochodzą jego błędy w wyobrażaniu sobie i pojmowaniu świata. Tak samo błądzi w zdawaniu sobie sprawy z doznanych wrażeń w ocenie swych sił, w ocenie rzeczy i osób. Nietylko brak mu doświadczenia, ale też możliwości nabycia pewnych wiadomości i umiejętności“. Polega na doświadczeniu dorosłych, wierzy w nich, a oni go zwodzą na każdym kroku. Wyjaśnień ścisłych nie rozumie, rozumieć nie może. To też wszystko można w nie wmówić, nieraz największy absurd najbardziej jest dla niego zrozumiały“. „W drugim roku dziecko staje się żądne wiedzy“, pisze dr. Sikorski, „bada, poszukuje prawdy, nowych wiadomości, a to dążenie połączone jest z naprężeniem i zadowoleniem z nowych wrażeń. Można nieraz zaobserwować, jak dopiero co obudzone dzieci rozmawiają same z sobą szeptem. Gdy im się uda jakie przedsięwzięcie, można po nich łatwo poznać radosny spokój, wywołany przez usilną a owocną pracę“. A jednak, jak zaznacza psycholog rosyjski, dziecko nie może podołać w zupełności zadaniu. Nie może wszystkiego postrzegać, nie może też wyobrażać sobie i pamiętać wszystkich postrzeżeń swoich. „Jak do codziennego użytku w mowie potocznej wystarcza 300—500

wyrazów, jak to bywa u dzieci i mało rozwiniętych ludzi dorosłych, tak też istnienie niewielu myśli u dziecka dwu- lub trzy-letniego, sprawiać może iluzję pełnego rozumu. Jednakże po bliższym badaniu znać, iż wyobrażenia, pojęcia i myśli takiego dziecka są niepełne, rozerwane i zdumiewająco nieliczne, co jest wynikiem nietylko braku doświadczenia, ale też niedostatecznej sprawności w wyobrażaniu sobie rzeczy, choćby jak najczęściej widzianych. Dziecko widzi rzecz, ale natychmiast zapomina, jak wygląda. Trzyletnia moja córeczka nie wiedziała, iż posiada kości, choć codziennie widywała szkielet w gabinecie ojca. Wyobrażała sobie, iż pod skórą posiada tylko krew, gdyby krew jej wyciekła przy skaleczeniu, to opadłaby jej skóra, stałoby się z nią to, co z balonikiem, skurczyłaby się, byłaby niczem“. Natomiast synek jego, mając już około lat trzech, wyobrażał sobie, iż u człowieka nogi zaczynają się u szyi, tułów ignorował zupełnie“. Tylko przez ciągłe zbogacanie się wewnętrznego i zewnętrznego doświadczenia, przez ciągłe postrzeganie i przetwarzanie wrażeń, może dziecko rozwijać się umysłowo i zwiększać zasób swych wiadomości. Ileż to najpotoczniejszych wyrazów zawiera pojęcie niezrozumiałe dla dziecka! Dlaczego Jaś mówi jego mamie ciocia, a ono mamie Jasia—ciociu, dlaczego Jaś jego tatusia nazywa wujaszkiem i t. p.; takiej niejasności, takich zagadek spotyka moc. Nie zastanawia się wiele nad tem, ale płacze mu się wszystko dziwnie w głowie.

W. Stern wyprowadza taką genezę pytania u dziecka: Odkąd dziecku poczyna świtać zrozumienie symbolicznego znaczenia wyrazu, dziecko zapytuje na widok każdej rzeczy: co to jest? Dziecku wtedy nie chodzi wcale o to, czym i jaka jest rzecz, lecz tylko o jego nazwę. Pytanie to występuje u większości dzieci bardzo wczesnie i często prawie bezustannie, u niektórych znacznie później i rzadziej. Bywa, iż pytanie: *gdzie?* wyprzedza pytanie: *co to jest?* To wczesne „gdzie“ stosuje się wtedy wyłącznie do spraw osobistych. Pierwsze pytanie „dlaczego?“ „czemu?“ pojawia się zazwyczaj pod koniec trzeciego lub na początku czwartego roku, bywa jednak, że i znacznie wcześniej, rzadziej występuje później. Zazwyczaj pierwsze, szczególnie wczesne pytanie „dlaczego?“ „czemu?“ nie wyływa z żądy

wiedzy, lecz z pobudek uczuciowych w związku z praktycznymi potrzebami dziecka, np. na niemiłe „nie wolno“, pytanie: dlaczego nie wolno? Zdarzają się jednak pytania, okazujące, jeśli nie żądę wiedzy, wiadomości, to ciekawość.

Niektóre dzieci zadowolniają się jedną odpowiedzią, inne zadają cały szereg pytań; do tych ostatnich należała Hilda Stern. Zaczęła pytać się o przyczynę późno, ale z tem większą siłą i częściej występowało „czemu?“ odkąd je stosować poczęła.

W wieku trzech lat i siedmiu miesięcy, oglądając obrazki, zadała taki szereg pytań:

Pytania dziecka:

(Wieloryb) „Co ten je?“

„Dlaczego je ryby?“

„Dlaczego nie jada bułek?“

„Czemu nie dajemy mu bułek?“

„Czemu nie dla ryb?“

„Ach, tak!...“

Odpowiedzi matki:

„Ryby“.

„Bo jest głodny“.

„Bo mu ich nie dajemy“.

„Bo piekarz piecze tylko dla ludzi“.

„Bo nie rośnie dosyć zboża. Przecież wiesz, że ze zboża robią mąkę“.

Pytanie „*kiedy*“ występuje mniej w tym samym czasie, co „czemu?“ „dlaczego?“ i w tych samych okolicznościach.

Rozpatrzmy raz jeszcze występowanie pytań w warunkach normalnych i u normalnych dzieci.

1. Pierwsze pytanie: *co to jest?* Chodzi tylko o nazwę.

2. *Czyje? czemu? dlaczego? gdzie? kiedy?* w stosunkach wyłącznie osobistych.

3. *Czemu? dlaczego? kiedy? jak?* przez samą tylko ciekawość, tak, by wiedzieć, czasem byle tylko pytać. Do tej kategorii zaliczam wyżej przytoczone pytania Hildy Stern.

4. Pytania o przyczynę, zadawane przez rzeczywiste zainteresowanie się rzeczą, wpływające z początku żądzy wiedzy.

5. Pytania o pochodzenie, przyczynę, sposoby, środki, cele, czas — przez istotną żądę wiedzy, albo też przez ambitne pragnienie powiększenia swych wiadomości, albo też z pobudek uczuciowych. Występują dopiero u starszych dzieci, w drugim okresie rozwoju, w pierwszym tylko wyjątkowo.

6. Pytania jakiegokolwiek kategorii, wypowiedane przez złośliwą intencję — występują indywidualnie i prawie wyłącznie u starszych dzieci.

Od pierwszych chwil przebudzenia się pierwiastków psychicznych, dziecko porównywa przedmioty i zjawiska i wyciąga z tego porównywania, a jeśli wysnuwa wnioski błędne, to przyczyną jest jego brak doświadczenia. „Prawdopodobnie pierwszą nieomylną oznaką czysto ludzkiego myślenia u dziecka“, pisze Sully, „jest pojawienie się zdolności porównywania. Gdy małe dziecko z zastanowieniem i rozważą zwraca się do twarzy matki lub jej wizerunku, w lustrze odbitego, patrzymy na pierwsze nieudolne próby procesu, który w dalszym swym udoskonaleniu stanie się poznaniem ludzkim. To porównywanie przedmiotów stanowi już zasadniczą część poznania, w przeciwieństwie do prostego ich rozróżniania“. Zwierzęta rozpoznają przedmioty — pies nawet poznaje osoby — ale najczęściej węchem, a nie porównywa wzrokiem, nie poszukuje też związku przyczynowego, o ile nie chodzi o niebezpieczeństwo, a czyni to już małe dziecko przez samo zainteresowanie się przedmiotem.

Dziecko poszukuje związku przyczynowego: że się myli, że wnioskuje błędnie, że w początkach skutek bierze za przyczynę, to rzecz najzupełniej ludzka, a wynika z niedostatecznego zasobu doświadczenia. Już małe dziecko interesuje się żywo przyrodą, ale patrzy na nią tylko ze stanowiska utylitarnego. Określa i klasyfikuje przedmioty według tego, do czego służą. Słońce, gwiazdy, wszystko w przyrodzie jest dla niego istotą, do człowieka podobną, z potrzebami ludzkimi, albo też na stopniu wyższym: służy do czegoś, przedewszystkiem jemu, dziecku osobiście, na dalszym zaś stopniu rozwoju jest tem, co służy wogóle ludziom do użytku“.

Sully podaje następujące przykłady myślenia dziecka: „Wiatr mamusi potargał włoski. Babby ułoży mamusi włoski, a wiatr przestanie dmuchać!“ „Czemu liście padają z drzew?“ „Słońce, nie patrz na Henia!“ „Czy pszczoły przynoszą nam miód do jedzenia?“ „Kapelusz to jest to, co się kładzie na głowę?“ „Drzewo jest to to, co wywołuje wiatr?“ „Czy ja urosłem teraz, gdy jadłem kolację?“ „Dlaczego szklanka jest

szklanką, a krzesło jest krzesłem?" „Ojcie, dlaczego Pan Bóg nie zabije djabła, żeby nie było złego na świecie?"

Oto wiązanka pytań i uwag, czynionych przez dzieci polskie: Isia (lat 3^{1/2}): „Panie Boziu, zjób tak, żeby słońko świeciło". „Czy Pani Bozia chodzi do fotografii?" „Czy miodek to też słodycza (słodycz)". „Dlaczego słońko jaś (raz) się widni, a jaś ciemni (chmurzy)?" „Czy to była żywa dziewczynka, czy napisana w książce?" „Czy mąka jośnie (rośnie) w życiu (w życie)?" „Czy ten doktór to paluszkowy, czy doktór od nogów?" „No, przecież wiesz, jak wygląda niebo — tamten siufit na dworze?" „Dlaczego na ulicy wszystkim ludziom idzie fu z buzi?" „Skąd się bierze papier?" „z klozetu?" „Pięć, to znaczy moje oczki i twoje". „Ośm, to trochę mniej niż trzy". „Acha, jaka dobją ta ślepa kiszka, jaka dobją, niech będzie często na śniadanie". (Isia jest córką doktora). „Jak byłam malutka, to moja główka była tam, gdzie jest tejaś Władzia szyjka". Leszek (lat 2, 2^{1/2}, 3), o którym podaje wiadomość J. B.: „Pać (patrz Janka) dym z komina leci, a komin wlaź na dach". „Będziesz dziaduś płakał, jak Lesiek pojedzie". „Leszek się upoziuje (upozuje) przy gościach". „Ić to tuchni Flanusia, ty bludna jesteś". (Leszek podczas wojny): „Powiedz mi, tatusiu, o jednym żołnierzu, o jednym karabinie, o jednym Niemcu i o jednej wojnie". „Co będzie Lechu, jeśli tatuś pójdzie na wojnę?" „Ja też pójdę ciebie pilnować. Ja wymiezię, ściełę, ale tlafię i Niemca zabiję". List (mówiony): „Kochana Babusi! Psyjedziemy, Babciu kochana, niedługo, jak się wojna skończy. Zycę Babusi zdrowia i szczęścia — nie możemy psyjechać, bo wojna jest i niema pieniędzy". „Dlaczego jest wojna?" „Bo Niemcy pokłócili się z Rosjanami". „Będę zabijał nieprzyjaciela, a flancus to psyjaciel?" „Skoda tych Polaków na wojnę!" „Żołnierze psyniosą wolki z pieniędzmi po wojnie i ja wam kupię i siostsysyce zabawki". „Po wojnie pojedę doloską na gumach".

Czteroletni Zbich w jeden z dni bombardowania Warszawy siedzi w oknie na placu Witkowskiego z sześciolletnią Zochną. Dziewczynka, przerażona błyskami na niebie, ciągłym brzęczeniem szyb, martwi się wojną, boi. Mówi o tem braciszкови. On ją uspokaja, mówiąc z głębokim przekonaniem: „Nie bój się, to nie nas będą bili, tylko Prusaków — my grzeczne".

Dwuletnia Enia biega po mieszkaniu. Turkot aeroplanu ponad domem, szcęk karabinów maszynowych z sąsiedniej posesji. Jedni wybiegli przed bramę, drudzy płaczą, modlą się. Ktoś chce przy tej okazji wzruszyć, czy moralizować, czasem miewającą muszki w nosku, maleńką: „Widzisz, Eniu, jak to Bozia się gniewa“, ale Enia przechyla figlarnie główkę i jak do każdego, kogo chce udobruchać, szczebiocze: „A kuku, Boziu!“ (J. Gażyńska).

Rok 1915, Niemcy są już spodziewani w Warszawie. Matka z dwojgiem małych dzieci po przewyciężeniu wielu trudności ma nazajutrz wyjechać na Kaukaz, by nie być odcięta od męża. Mały jej synek (lat $2\frac{1}{2}$ czy 3) słyszy bładania i wyrazy obawy. Słucha, milczy, wreszcie mówi: „Niech ta wojna tylko przyjdzie do wagonu, ja ją zaraz zabiję“. I począł groźnie wywijać dziecinnym pałasikiem.

Inny chłopczyk (koło 3-ch lat) w tymże roku bawi się w alei, w Łazienkach, sypaniem piasku i znoszeniem liści. Nie mówi nic i nikt się do niego nie odzywa. Wtem westchnął ciężko i wykrzyknął: „Oj, ta wojna, ta wojna!“ W jesieni w 1916 r. siedziałem na ławce w Alejach Ujazdowskich obok zbiedzonej rezerwistki z dwuletnią córeczką. Zapaliłem cygaro. Dziewczynka obserwowała tę czynność z wielkiem zainteresowaniem i rzekła: „Mama, mama, cepelin!“

Jeszcze dziecko wojny: Maja (siostrzyczka Leszka) krótko po urodzeniu wyjechała z Warszawy i powróciła do niej właśnie, kiedy zakazany był wyrób ciastek w cukierniach. Maja (lat $2\frac{1}{2}$) wpadła w rozpacz: „Wam to nic, wy już najedliście się ciastek w życiu, a ja nie“. (Nauczyła się ona mówić wyjątkowo wcześniej i dobrze, prawie że odrazu poprawnie).

Rok 1917—18: Na podwórzu warszawskiem bawią się dzieci. Któreś starsze mówi coś o słoninie. Dwuletnie pyta, co to słonina? „To takie masło, jak miód“. „Acha, to dobre!“ (Znało miód, oczywiście, tylko produkt z marchwi lub z czegoś podobnego).

Rok 1920: Dwuletnia córeczka reemigrantów z Kresów, czy też z dalszego jeszcze Wschodu, opowiada, „jak to tam

u nas było”. „Był u nas kot. Ten kot to był bolszewik!” „Jakto bolszewik?” „A tak, bo on zjadł ptaszka! A!”

Z dawnych czasów, lat temu kilkadziesiąt: Trzyletni chłopczyk wybiegał często przed lokajem do gabinetu ojca i meldował interesantów, określając ich godność — „przyszedł pan”, „przyszedł chłop”, „przyszedł żyd”. Surowo skarcony przez ojca za obrazę przybyłych żydów, mając nakazane wyrażać się o nich: „kupiec”, albo „pan“, pewnego razu meldował w ten sposób: „pan”, „pan żyd” i „pan chłop”. (Wyrazu „kupiec“ nie zapamiętał — „albo“ nie zrozumiał.)

„Jak się to rzodkiewka do mnie śmieje“ — rzekł chłopczyk, koło lat trzech, na widok kosza rzodkiewek, świeżo przyniesionych z ogrodu.

Dzieci nowoczesne: Rodzice wyjeżdżają. Braciszki, lat 2—3, pozostają na opiece babki. „A to dopiero będzie używanie“, powiada starszy.

Rozwój umysłu dziecka objawia się w mowie jego zewnętrznie, w czynnościach samorzutnych zewnętrznie i wewnętrznie. Ale postęp umysłowy, objawiający się tak w czynnościach samorzutnych, w zabawie, jak w postępkach dziecka w ogólności, idzie ściśle w parze z rozwojem uczuć, a raczej odbywa się na tle uczuć i z ich rozwoju powstaje.

II. Geneza uczuć.

Poglądy na naturę dziecka.

„Wszystko jest dobre, skoro wychodzi z rąk Stwórcy, wszystko się wyradza w rękę człowieka”. Od słów tych rozpoczyna Rousseau księgę pierwszą swego Emila i tak dalej mówi: „Człowiek przerabia, przekształca, paczy wszystko naokół — zwierzęta, rośliny, klimaty, żywioły, nawet człowieka. W istniejących warunkach społecznych człowiek, pozostawiony sam sobie od urodzenia, żyjący wśród ludzi, byłby najwięcej wynaturzoną istotą ludzką na świecie, wszystko bowiem, co ją otacza, spaczyłoby jego naturę. Natura jego byłaby drzewkiem, rosnącym przypadkowo na drodze, traktowane, ginęłoby“. Z tego założenia

wychodząc, apostoł powrotu ludzkości do natury, zaleca wychowanie człowieka przyszłości zdala od wynaturzonego społeczeństwa. Od Rousseau, wrodzona dobroć natury dziecka, była i jest postulatem pedagogicznym wielu teoretyków i praktyków wychowania. Czyniono z dziecka anioła, uosobienie niewinności, istotę bez skazy. Niemniej liczni jednak byli i są oskarżyciele dziecka, którzy w nim widzą istotę bezwzględnie złą z natury, którą tylko wychowanie może przeistoczyć. Byli i są też tacy, którzy, ze stanowiska tezy religijnej lub filozoficznej, albo też ze stanowiska teorii dziedziczności, jedne jednostki uważają za dobre, inne za złe od urodzenia.

Z pisarzy współczesnych filozof, czy „pedagog” Schinz wytacza cały arsenał oskarżeń przeciw dziecku: „Dziecko, przychodząc na świat, jest, mówiąc bez żadnego uprzedzenia, więcej zwierzątkiem, niż istotą ludzką”. „Nie będąc zwolennikiem, ani przeciwnikiem teorii Darwina, muszą nas zdumiewać nadzwyczajne podobieństwa, które ustawicznie narzucają się obserwatorowi. Każdy przypomni sobie dosyć nowe odkrycie d-ra Robinsona. Gdy damy nowonarodzonemu dziecku gałązkę do ręki, to chwyta się jej i trzyma tak mocno, że można je na niej podnieść i niekiedy przez dwie minuty utrzymać w powietrzu. Jest to ta sama zdolność, dzięki której młoda małpa trzyma się swojej matki, gdy ona w ucieczce przed nieprzyjacielem lub w poszukiwaniu pożywienia przechodzi z gałęzi na gałąź”. „Przewaga popędów zwierzęcych występuje wyraźnie w objawach, które codziennie obserwować możemy np. w skłonności dzieci do kładzenia do ust każdej rzeczy, co im wpadnie w ręce, tak, jakby poszukiwało pożywienia. Niema dzieci, któreby nie objawiały skłonności do posługiwania się paznokciami, jakby szponami, i nie okazywały prawdziwej manji gryzienia tych wszystkich, którzy się do nich zbliżają, o ile nie są im znani, jako dobrzy przyjaciele”. „Nie możemy nic znaleźć takiego w dziecku, co by wskazywało w nim na istnienie jakiegokolwiek śladu pojęcia o moralności. Wszystkie jego postępy wypływają z najsłabszego egoizmu. Dziecko z natury jest złodziejem i kłamcą (co na jedno wychodzi, bo kradzież jest tylko kłamstwem czynu). Kłamie i kradnie często z wdziękiem i zręcznością; dlatego łatwo mu przebaczą. Ale nie łudźmy się.

Kłamstwo pozostaje kłamstwem, w jakiegokolwiek występuje postaci. Skoro dziecko drogą kłamstwa i kradzieży może zadowolnić swe żądze, czyni to, nie wahając się, o ile posiada pewność, że nie dozna z tego powodu żadnej przykrości". I tak dalej bez końca Schinz oskarża dziecko, by dojść do wniosku, że poczucie moralne nie jest wrodzone, a wyrabia się stopniowo przez wychowanie, ale wychowanie surowe.

Paola Lombroso nie porusza wprawdzie sprawy wrodzonych złych skłonności dziecka, ale egoizm jego maluje w tak ciemnych barwach, że w ostatecznym rezultacie małe dzieci w jej oświeceniu są potworkami w egoizmie. Według Paoli Lombroso w postępowaniu dziecka rządzą dwa popędy — radowanie się życiem i instynkt samozachowawczy. Pieszczotami i pochlebstwami starają się zjednać sobie swych opiekunów. „Już niemowlę wyciąga rączki ku matce, następnie kładzie je na piersiach swej wiernej mamki i mocno przytula się do niej — w tej pozie, jak ją uwiecznili Rafael i Murillo, albo też opiera główkę na jej ramieniu, tuląc się w miękkim schronieniu, albo też miłośnie otacza jej szyję swemi ramionami. Podrósłszy niewiele, choć jeszcze chwieje się na swych nóżkach, usiłuje przymilaniem się nam zaskarbić sobie naszą miłość i współczucie. Chce samo jedno tylko posiadać naszą rękę, nasze pocałunki, czuły uścisk, następnie stanowi to dla niego prawdziwą uroczystość, gdy nas ujrzy po godzinie nieobecności — twarzyczka jego jaśnieje radością, bije rączkami okłaski, skacze przy nas, jak piesek, który wita swego pana. A ileż innych okazuje nam dowodów miłości“. „Mój trzyletni synek nie zapominał nigdy, gdy narzekałam na ból głowy, pytać się mnie ze współczuciem o stan mego zdrowia; spostrzegłszy, że ojciec skaleczył sobie palec, nie uspokajał się, dopóki nie przyniósł kawałka papieru lub listka do opatrunku. Jeśli przy stole jego ojciec jeszcze nie był obsłużony, śledzi oczyma obnoszony półmisek i gniewa się na tego, kto, żeby go drażnić, udawał, że bierze dużą porcję na talerz. Jeśli to ktoś obcy, poucza go ogródkami, a jeśli zaś uczynił to wujaszek, to wypowiada mu otwarcie, co myśli, i zwraca jego uwagę na to, że jego tatuś jeszcze nie obsłużony. Widziałam kiedyś, podczas jakiejś uroczystości, chłopczyka lat 2¹/₂, który przez dwie godziny

z całą energią trzymał w rączce cukierek, żeby go dać mamusi. Po upływie pół godziny rączka jego była tak zamazana, że niebezpiecznie było się do niego zbliżyć; ale niepodobna było otworzyć jego ręki. Dzieci prawią nam to szczerze, to bezczelne komplementy, które atoli zawsze mają wyrażać podziw, ufność, pragnienie podobania się nam“.

„Moja matka ma jedwabne oczy“, rzekła dziewczynka, a malec, który słyszał od swego towarzysza zabaw, że jego ojciec jest rotmistrzem, zazdroszcząc mu, powiedział: „Mój ojciec jest więcej niż rotmistrzem, jest inżynierem“. Także i mój synek podziwiał, jako nadzwyczajność, wszystko, cokolwiek tyczyło się jego ojca. W równej mierze jego szelki, jak jego bajeczki, wszystko w jego oczach było wyższego gatunku; owoce, które od niego dostaje, są najlepsze, jego pismo najpiękniejsze. „Wzburzenie, nurtujące u dzieci, które coś przeszkrobały, albo też którym grozi kara, nie wyływa ze skruchy z powodu popełnionego przewinienia, ani też z obawy kary, lecz z obawy, by nie wpadły w niełaszkę, by nie utraciły czułości, której wartość tak wysoko cenią. Aczkolwiek dzieci pozornie wydają się szczerze, czułe i przytulne, nie istnieje u nich prawie nigdy uczucie prawdziwego przywiązania, przynajmniej nie w tej abstrakcyjnej i nie samolubnej formie, iżby czuły się za jedno z inną osobą, by chciały coś dla niej poświęcić i odczuwać jej nieobecność. Weźcie dziecku mamkę, która przez rok była jego karmicielką i opiekunką, która je żywiła swą piersią, względem której okazywało największe przywiązanie, w dwa dni już o niej zapomni“.

„W gruncie rzeczy dziecko nie jest okrutne, świadomie egoistyczne i bez skrpułów. Jego niezmierna szczerłość a egoistyczna oziębłość odpowiadają przecudnie prawu, któremu, słuchając popędu samozachowawczego, musi dziecko w tym samym stosunku, jak goni za szczęściem i rozkoszą, ulegać również wszelkiej przykrości i zwałać z siebie wszelkie ciężące mu uczucia. Pewność, że otacza je czuła piecza jest dla niego uczuciem miłym, zabiega więc instynktownie o zaskarwienie sobie szczerem i miłym zachowaniem się miłości otoczenia. Wprawdzie dzieci obdarzają hojnie dowodami miłości, ale zawsze tylko te osoby, które im odwzajemnić się mogą, bo w istocie rzeczy

dzieci życzą dobrze tylko sobie. Oczekiwanie przyjemności wystarcza im, żeby pozbyć się wszelkiej smutnej myśli“. „Tak trzyletni chłopczyk, odprowadzając na dworzec ciocię, której dawał dowody wielkiego przywiązania, niecierpliwił się, że pociąg zaraz nie odchodzi, ponieważ mu obiecano, że zpowrotem pojedzie dorożką“. „Inny chłopczyk, któremu przed rokiem umarła matka, oświadczył: Bardzo mnie cieszy, że dostanę nową mamę, bo może będę z nią chodził do teatru marjonetek, jak z dawniejszą, pamiętasz, tatusiu?“ Przykładów takich pani L. przytacza dużo więcej i zaznacza, że niektóre dzieci odczuwają przykrość rozstania z kochającą je osobą, ale odsuwają od siebie smutne myśli. Wogóle przypisuje dzieciom z jednej strony zupełną obojętność i nieczułość, z drugiej zaś i głębokie uczucie, tłumione siłą, tak np. pisze o trzyletnim chłopczyku, który jak najwidoczniej odczuwał brak zmarłej matki, ale nie chciał o niej mówić, nie chciał oglądać nawet jej portretu. Zatem dziecko trzyletnie zdolne jest w wysokim stopniu do panowania nad sobą?

Obszernie też rozwodzi się pani L. nad wielkim przywiązaniem dzieci do życia, ich dbałością o własne zdrowie. Opowiada między innem o trzyletniej córeczce wieśniaka włoskiego, która, przywieziona do miasta w celu dokonania na niej operacji, w niesłychany, wyrafinowany sposób pochlebiała i przytulała się opiekującym się nią paniom, doktorom i siostrom miłosierdzia w szpitalu.

Jak prokurator, gromadzi Paola Lombroso akty oskarżenia, gwoli tylko udowodnienia swej tezy, że dziecko, wiedzione instynktem samozachowawczym, musi być samolubem i obłudnikiem, inaczej bowiem nie może rozwijać się swobodnie.

Z popędów biologicznych wywodzi uczucia wyższe u dziecka wielki pedagog szwajcarski—Henryk Pestalozzi: „Instynktem swej natury wiedzona matka musi pielęgnować i żywić dziecko swe, oraz ochraniać je od niebezpieczeństwa i przykrości, jako też umilać mu pierwsze chwile życia. Ona to czyni. Zadowolnia jego potrzeby, odsuwa od niego przykrości, przychodzi mu z pomocą w każdej chwili dnia i nocy. Dziecię jest zadowolone i szczęśliwe. Powstaje miłość. Spozstrzega ono przedmiot, którego nigdy jeszcze nie widziało. Jest zdumione, boi się, płacze; matka

prztyła je mocniej do swej piersi, pieści, bawi; płacz ustępuje, ale oczęta jego są zwilżone. Przedmiot pojawia się ponownie; matka znów prztyła do siebie dziecę — a ono teraz już nie płacze, odpowiada na uśmiech matki wesołem, nie zamglonem łzą spojrzeniem; budzi się ufnosc. Matka śpieszy co chwila do kołyski dziecęcica dla zadowolenia jego potrzeb; staje przed niem, gdy uczuwa głód; zaspokaja wogóle wszystkie jego potrzeby. To też dziecę, gdy usłyszcy jej kroki, milknie — gdy ją ujrzy, wyciąga do niej rączki, oczy rozjaśniają się, gdy leży przy piersi matczynej — jest nasycone. Matka i nasylenie kojarzą się w jego umyśle. Powstaje wdzięczność, powstaje ufnosc, powstaje zarodek miłości. Dziecę rozpoznaje odgłos kroków matki, uśmiecha się do jej cienia, uważa istotę podobną do matki za dobrą istotę — kto miły jest jego matce i jemu jest miły — kogo ona całuje, tego i ono chętnie całuje. Rozwija się w duszy dziecęcica zarodek miłości do ludzi, miłość bliźniego“.

Compayré: „Poczucie moralne jest w znacznej mierze własnością nabytą. Wymaga ono w swoim rozwoju współdziałania, czynników zewnętrznych. Zaszczepiają je nam suggestywnie w dzieciństwie wychowawcy. Jest ono nietylko stosunkiem indywidualnym jednostki, w świat wstępującej, lecz daleko bardziej jeszcze owocem kultury i wychowania. Pierwszą formą poczucia moralnego jest poddanie się autorytetowi rodzicielskiemu“. „Dobro, w pierwszym pojęciu małego dziecka, jest to, co jest dozwolone i nakazane; zło jest to, co jest zakazane. Mniej znaczy dla dziecka zakaz rodziców, niż nieprzyjemne skutki, na które się naraża, nie słuchając“. „Tkwi w dziecku rodzaj obawy instynktowej, popęd nieświadomy i uspiiony, który wymaga tylko zbudzenia, by stał się świadomym. Popęd ten nie jest wyłącznie poczuciem własnej słabości wobec siły: jest to predyspozycja, którą przyroda nadała dziecku, wzmocniona, jeśli nie stworzona przez zwyczaje moralne naszych przodków“. Występując przeciw Preyerowi i Darwinowi, którzy twierdzą, że poczucie moralne objawia się u dziecka już w pierwszym lub drugim roku życia, Compayré powiada: „Absolutnie zaprzeczamy, żeby dziecko posiadało już świadome poczucie moralne od chwili, gdy tylko poczyną słuhać przez przyzwyczajenie lub obawę kary.

Dzieci pożądamy pieśczoć nietylko przez egoizm, lecz zabiegają o nie przez poryw bezinteresowny, bo przeczuwają instyktownie, że są one niemniej przyjemne temu, który ich udziela, jak temu, który ich doznaje, są one też dla niego dowodem, że są z niego zadowoleni. Poczucie moralne rozwija się w obcowaniu z innymi dziećmi na stopniu równości. Tylko wychowanie, dopomagając naturze, może ukształtować ostatecznie poczucie moralne. Nie poczucie moralne, lecz instykt, uznający autorytet wychowawców, jest wrodzony dziecku“. Perez znajduje poczucie moralne już u bardzo małego dziecka, ale rozumie przez nie raczej uznanie autorytetu, o którym mówi Compayré.

Sully, rozpoczynając rozpatrywanie natury dziecka, jego dobrych i złych skłonności, powiada: „Jeśli chcemy poznać, jaka jest moralna natura dziecka, musimy bardzo subtelne wyprowadzić rozróżnienie. Do „moralnych“ zaliczamy te uczucia, skłonności i popędy dziecka, które mają dla nas znaczenie etyczne; jedne z nich dostarczać mogą surowego materiału, z którego wychowanie wytworzyć może skłonności cnotliwe, inne znów, nie nadające się do lekkiej przeróbki, i wprost temu rozwojowi przeciwne. Można by nazwać pierwsze skłonności, sprzyjające cnotcie — pro-moralnymi, drugie contra-moralnymi. Badanie nasze zatem zmierzać musi do wykazania, jak dalece dziecko z samego przyrodzenia swego, pominięwszy to wszystko, co już do wpływów wychowania należy, okazuje się podatnym do rozwoju moralnego, pro-moralnym czy contra-moralnym t. j. uzdolnionem do stania się członkiem dobrej i cnotliwej społeczności i do wykonywania tego, co postępkami moralnymi nazywamy“.

Sully zaznacza te same złe skłonności dziecka, co Schinz, oraz jego nieczułość i brak miłości dla wychowawców swych, dla rodziców, jak to czyni Paola Lombroso, ale zaznacza również, że posiada ono i zalety wrodzone, skłonności, przeciwstawiające się złym. „Nie możemy np. twierdzić, że dzieci są z natury złodziejami dlatego, że okazują pierwotnie niewzruszoną obojętność dla różnic między moim i twojem“. „Nie jest bynajmniej prawdą, aby dzieci nigdy nie były wrażliwe na smutne i bolesne strony życia“. „Dzieci są niewątpliwie skłonne do słabości, w gniewie

dzikie i gwałtowne, pozbawione względów dla drugich: pocieszająca jest wszakże okoliczność, że ich dzikość nie jest dzikością zwierzęcia, ich zaś samolubstwo i okrucieństwo są bardzo dalekie od świadomego i wyrafinowanego egoizmu“. „Należy teraz zaznaczyć, że istnieje i inna strona natury dziecięcej, która poprzednią równoważy. Jeśli dziecko miewa wybuchy złości, trafiają się u niego również chwile rozczulenia. Raz bywa ono zimne na cierpienia drugich, lecz innym razem okazuje najtkliwszą dziecięcą troskliwość o ich szczęście“.

W dziecku mieści się dobro i zło. Rzeczą wychowania jest staranie, żeby stopniowo dobre skłonności wzięły górę nad złemi. Piggot wykazuje stopniowy rozwój moralny w dziecku pod wpływem otoczenia i wychowania. Z poglądami Piggota zapoznamy się bliżej w dalszym ciągu naszej pracy.

„Szczęśliwe niemowlęstwo“.

„Słowa Schillera o szczęśliwym niemowlęciu trafne są przynajmniej, co się tyczy zdrowych i dobrze utrzymanych dzieci“, powiada W. Stern, „występują wprawdzie przykre poruszenia uczuciowe różnego rodzaju, jako to: głód, zmęczenie, ból, złość, wściekłość, rozczarowanie, strach, ale stanowią one tylko chwilowe stany ostre przy chronicznym miłym i radosnym nastroju“. „Gdy dziecko półroczne przez dzień godzinę płacze i krzyczy, to już dużo, resztę czasu na jawie zapełniają radość z życia, spożywanie smacznego pokarmu, miłe gaworzenie, gorliwe bawienie się, rozkoszne fikanie nóżkami, zdumiewające odkrycia w postrzeganiu, przyjemność, sprawiana widokiem miłych twarzy, które je otaczają — słoneczne czasy — z niewielu tylko chmurami na horyzoncie“. „Należy do najmiłszych przeżyć młodego rodzicielstwa, obserwowanie pierwszych objawów stanów miłych u dziecka; najpierw nieco tylko wzmożony blask oczu, ciche ściąganie kącików ust, następnie pojedyncze, ciche, brzęczące głosy, wyrażające zadowolenie, wyraźny uśmiech, prawdziwy; głośny śmiech i nareszcie piejące radosne okrzyki i wesołe gaworzenie — to stopnie, które dziecko przechodzi już w drugim i trzecim miesiącu życia. Tutaj występuje już coś specyficznie ludzkiego u dziecka, które podówczas jeszcze, naogół, znajduje się na stopniu rozwoju

zwierzęcia; albowiem zwierzę nie zna uśmiechu i śmiechu. Następnie przybývają jeszcze i inne formy wyrazu uczuć, szczególniej zwracanie się ku przedmiotowi, wywołującemu miłe wrażenie, przytulanie się, szerokie rozpościeranie ramionek, wszczepianie się pazurkami we włosy i w brodę ukochanych osób i wiele innych jeszcze“.

„Ale i objawy niezadowolenia różniczkują się. Zrazu tak jednostajne krzyczenie — zwykle w głosach *nae-nae* — po kilku tygodniach wykazuje już tyle odcieni, iż matka poznaje, czy przyczyną krzyku jest ból, głód czy wilgoć, występują też specyficznie ludzkie łzy (u niektórych dzieci już w pierwszym miesiącu, u innych znacznie później). Niekiedy krzyczenie wzmaga się do prawdziwego paroksyzmu, gdy dziecko sinieje na twarzy, głos piszczy i chrypi. Także i łżejsze stopnie niezadowolenia występują w opuszczaniu kąćików ust i w trwożnie nieruchomym wyrazie oczu; często można wyraźnie zauważyć, jak te poruszenia wyrazowe wolno się wzmacniają, by nagle przejść w zdecydowany płacz—krzyk. Nadto znajdujemy u większego niemowlęcia kwilenie, ale też i artykułowane głosy, wydawane przy głodzie, bólu lub chciwem pożądaniu; tu odgrywają w drugim półroczu dużą rolę kompleksy głosowe: *ham, ham* i *mam-mam*. Tak, nawet gaworzenie, które naogół stanowi oznakę stanu zadowolenia, może w pewnych okolicznościach przyjąć ton opryskliwie łający, a więc wyraźnego niezadowolenia“.

„Występuje też szereg wyraźnych ruchów odwrócenia i obrony, które zarówno towarzyszą niezadowoleniu, jak ruchy zwracania się złączone są z przyjemnością. Dziecko miewa dreszcze przy przykrych podnietach zmysłowych, odwraca się i chowa twarzyczkę przed obcemi osobami. W gniewie odtrąca od siebie podawane mu przedmioty, w złości rzuca się wtył lub tak prostuje grzbiet, że nie można dziecka poskromić“. „Wszystkie te wczesne ruchy wyrazowe posiadają charakter instynktowy; niema w nich, w przeciwstawieniu do później występujących, nic konwencjonalnego i wyuczonego. Proszę porównać pod tym względem przytulanie się, jako wrodzony wyraz czułości, z trudnem do wyuczenia się całowaniem, albo też odwrócenie głowy, jako znak odmowy, z późniejszym potrząsaniem głowy“.

Następnie Stern wykazuje, jak stopniowo coraz różnorodniejsze postrzeganie i ruchy dowolne, jako rozkoszne wrażenia sensoryczne i motoryczne, wywołują namiętność do zabawy. Wrażenia sensoryczne, naturalnie, nie zawsze są miłe; zbyt intensywne podniety bywają przykre, ale zdarza się, iż słabsze działają podobnie np. przestrach przy niespodziewanym widoku. Zasługują na uwagę bardzo wczesne objawy strachu przy traceniu równowagi. Ponieważ dziecko nie upadło jeszcze, zdaniem Sterna, można przypuścić, iż zachodzi obawa wrodzona. Stern zaznacza idjosynkrazję, występującą u dzieci względem niektórych podmiotów zmysłowych, i uważa ją za wrodzoną. U swoich dzieci zaobserwował wstręt do rzeczy śliskich, do tonów przeciągłych, oraz zaznacza, że inni badacze zaobserwowali u niemowląt wstręt do koloru czarnego. Wrażenia, powtarzające się często i kojarzące się ze sobą wytwarzają uczucie znajomości, które wywołuje wrażenie miłe przy zetknięciu i odpoznanianiu. Tak tłumaczy Stern, jak to niemowlę w trzecim kwartale miewa już „swoje zabawki“: dzwonek, grzechotkę, piłkę, laleczkę. Odpoznanianie naogół wywołuje zadowolenie, jednakże wywołuje i przykre, jeśli przypomina doznane wrażenia przykre. Poczucie znanego występuje nie tylko względem poszczególnych przedmiotów, ale i względem całego najbliższego otoczenia i codziennych wydarzeń. Wytwarza się poczucie prawidłowości, stanu normalnego, a przez to też i poczucie nieznanego, obcego, wyłamującego się z pod prawa ogólnego, nadzwyczajnego. Występują zdziwienie, zdumienie, obawa, przestrach. Stern podaje notatkę żony: „Przed chwilą podałam Hildzie (11 mies.) po raz pierwszy ciastko; zachowywała się bardzo zabawnie, kładąc je do ust. Dotychczas, oprócz płynów, pakowała do buzi tylko swe paluszki lub laleczki gumowe i inne do oporu zdolne przedmioty. Wciąż wyjmowała ciastko z ust i oglądała je ze zdumieniem, gryzła ostrożnie, ale wkońcu zjadła je ze smakiem“. Wrażenie i zdziwienie bywa w wyrazie: radosne, trwożliwe i obojętne. „Co zupełnie nowe, co nie znajduje się w żadnym związku, zazwyczaj, o ile bywa przez dziecko zauważone, wywołuje radość, nie strach. Dlatego dziecko w pierwszym roku nie boi się ognia i zwierząt, nawet zwierząt w ogrodzie zoologicznym, o ile

ryk i krzyki nie wywołują sensorycznego objawu strachu. Natomiast zdumienie po większej części staje się przykrością, gdy w doznanym wrażeniu łączy się znane z obcem; pierwsze nie może być stłumione, ale też i nie zadowolnia. Wywołuje to u dziecka dezorganizację, wrażenie tajemniczo-straszne, które wywołać może najsilniejsze objawy strachu. Małe dziecko, a tyczy się to i starszych, boi się nie zupełnie nieznanego, a tego, co łączy w sobie rysy znane i nieznanne, a przez to staje się tajemniczym i straszonym. Tem się tłumaczy płacz na widok obcych osób — one są podobne do rodziców, a jednak są inne, mówią także, ale głos ich jest inny. Analogicznie zachowuje się dziecko wobec osoby znajomej, z którą było rozłączone, ponieważ nie zaraz odpoznaje, bo widok jest obcy, ale jednak nie tak nowy, jak nigdy jeszcze niewidziane; niejasne poczucie znanego miesza się z tem, bo sprawia pomieszanie. Stern przytacza taki przykład: Roczemu jego synkowi siostrzyczka podała lalkę, dobrze mu znaną i lubianą, której zdarła loki z głowy, tak, że sterczały jeszcze tylko pojedyncze włoski, a w środku głowy widać było dużą dziurę. Dziecko, będąc w tej chwili w jak najlepszym nastroju, na ten widok odsunęło się przerażone i wydawało ostre okrzyki trwogi. Gdy się uspokoiło i bawiło się wesoło, podano mu znów lalkę, a skutek był ten sam.

Stern znajduje już u niemowlęcia uczucia sympatyczne. Współczucie, okazywane innym osobnikom, jest objawem tak elementarnym, że spotykamy go już u zwierząt jak najwyraźniej. A gdy się widzi, jak niemowlę 6-cio lub 8-miomiesięczne na widok matki z radosnym okrzykiem rozpościera ramiona, a wzięte na kolana, do niej się przytula, to niepodobna uważać takiego objawu, jako tylko radość egoistyczną, równą tej, jakiej doznaje na widok różnobarwnych, błyszczących zabawek — jest to raczej pierwsze poruszenie osobistego stosunku uczuciowego, które z dziecka przechodzi na inną osobę. Dodać też należy, że dziecko w ostatnich miesiącach pierwszego roku staje się podatnym do poddawania uczuć (sugestji): uprzejmy, uśmiechający się wyraz twarzy, łagodne przemawianie dorosłych znajduje odpowiedź w uśmiechu i w miłym wyrazie twarzy dziecka, zasepiony, niezadowolony wyraz twarzy, gniewne mówienie wywołuje strach

i wrażenie przykrości. Naturalnie, brak jeszcze narazie rzeczywistego zrozumienia uczucia innych, zachodzi raczej zachowanie się instynktowne, które znajduje się w związku z naśladownictwem instynktownem. Aliści stopniowo wyrasta z niego rzeczywiste współczucie i czyż nie występuje ono w następującym wypadku?.. Stern podaje notatkę innego badacza, Scupina, o dziecku (11^{1/2} miesiąca): „Gdyśmy (rodzice) dziś bili się na żart, krzyknęło nagle dziko. Ażeby zbadać, czy tylko hałas, przez nas wywoływany, przestraszył dziecko, powtórzyliśmy tę scenę raz jeszcze w milczeniu; z przerażeniem patrzyło ono na ojca, następnie wyciągnęło z utęsknieniem rączki ku matce i przytuliło się do niej serdecznie. Sprawiało najzupełniej wrażenie, iż chłopczyk sądził, jakoby matce dzieje się krzywda, i jak gdyby jego krzyk był wyrazem litościwej uwagi“. „Innym symptomatem budzącego się właśnie współczucia jest „oddawanie“, który zauważyliśmy u naszego dziecka, gdy właśnie ukończyło rok“. „Wczoraj zauważyłam po raz pierwszy, że Hilda sucharek, który jej dałam do buzi przyłożyła mi do ust, czyniła to kilka razy, nie myśląc o ugryzieniu. Udałam, że odgryzam i jem, a to sprawiało Hildzie przyjemność“. „Coprawda zachodzą objawy, które można uważać, jako przeciwstawiające się współczuciu. Bawiące się niemowlęta lubią wszczepiać się pazurkami w brodę ojca lub we włosy matki, drapać komuś policzki, wtykać paluszki komuś w oczy, a nawet okrzyki bólu tak dręczonych witane bywają radosnymi okrzykami. Aliści nie mamy żadnego prawa przypisywać dziecku ośmiomiesięcznemu „radość z powodu bólu, komuś sprawianego“, o „okrutnem błyszczeniu oczu“ i „djabelskiej żądzy męczenia“. Jest to tylko jaskrawszy objaw instynktu dotykowego; dziecko ani przeczuwa, że niezdarne jego dotykane ból sprawić może“.

Idelberger przez całą godzinę zapisywał wszystko, co jego jedenastomiesięczny synek robił, wykrzykiwał i jakie okazywał poruszenia uczuciowe. Przytaczamy tylko treść główną kwadransa tej obserwacji; ale i z tego można wysnuć trzy wnioski: 1) okazuje się absolutna przewaga objawów woli i uczuć nad jeszcze bardzo nieznacznymi funkcjami intelektualnymi; 2) uderza ogromna różnorodność w rodzaju i kierunku poruszeń uczuciowych

(w tym kwadransie występują radość i smutek, ciekawość i zdziwienie, gniew i niezadowolenie, pożądanie i obrona); 3) zaznaczają się przeskoki, brak związku w objawach psychicznych, niezdolność do ześrodkowania uwagi i ciągłego pozostawiania zainteresowania przy jednym przedmiocie. (Godzina 6 min. 10). „Wykrzykuje *ech-ech* z radości — pakuje rączkę do wnętrza maszyny do szycia — podnosi pudełeczko od zapalek z podłogi — skubie sierść leżącej na ziemi skóry borsucznej — mówi: *hau-hau* — chce, by je podniesiono — podnosi palec wskazujący i mówi: *ō-ō* — robi zdziwioną minę, wydaje z radości okrzyk *oh!* — żąda, by mu podano drewniany dzbanuszek do mleka — wyciąga rączki, żeby mamusia go wzięła na kolana — chce zajrzeć do sypialni, skąd słyszał głos — uderza nóżką o podłogę, spogląda na panią S. i mówi *bw-bw* — żuje swe paluszki — żąda, żeby mu dano jego zabawki drewniane, wykrzykuje z gniewu — żąda zabawek — płacze — wskazuje na mały dzwonek i mówi *ō-ō* na znak, że go chce mieć — patrzy ze zdziwieniem na poruszające się kółka — chce je mieć — nie chce przyjąć podanego mu kawałka pomarańczy — czyni ruch obronny — chce, żeby je podniesiono z podłogi — chce biegać — po raz drugi nie chce przyjąć ofiarowanej mu pomarańczy — bierze i kosztuje — krzywi się na kwaśny smak — je — chce, żeby mu jeszcze dano kawałek“. (Godzina 6 min. 25).

Dr. Sikorski przyjmuje, jako najelementarniejszy stan uczuciowy zadowolenie i niezadowolenie ogólne, w którym różniczkują się uczucie głodu, sytości, zmęczenia, a następnie niecierpliwość, gniew, strach, zainteresowanie, radość. Bodźce zewnętrzne odgrywają rolę główną w rozwoju uczuć. W pierwszych miesiącach stan zadowolenia wywołują: akt ssania, pewne wrażenia smakowe, ciepła kąpiel, ciepło pościeli, światło umiarkowane, dźwięki ciche, umiarkowana czynność mięśni. Stan niezadowolenia t. j. przykrości wywołują, oprócz głodu, zmęczenia, niedomagania wewnętrznego wszelkie niespodziewane silne wrażenia zewnętrzne i nagłe zaprzestanie wrażeń przyjemnych. Stan przykrości objawia się w krzyku i w płaczu. Naogół dzieci daleko mniej płaczą w niemowlęctwie, niż w drugim i trzecim roku życia. Tłumaczy się to rozwojem uczuciowości, wzrostem

powodów do płaczu. Jednakże bywają niemowlęta szczególnie skłonne do płaczu. Dzieci takie i następnie będą płaczliwe. Rozwija się płaczliwość w niemowlęctwie przez niepowstrzymywanie się od płaczu. Częsty płacz wywiera wpływ ujemny na rozwój mózgu, płaczliwość tamuje też w następnych dwóch latach pożądany rozwój charakteru. Długie łkanie u dzieci płaczliwych staje się kurczem i może być objawem anormalnym“.

„Słyszałem raz“, pisze Darwin, „jak dziecko, nie mające jeszcze czterech lat, zapytane, co rozumie przez dobre czy wesołe usposobienie“, odpowiedziało: „to znaczy śmiać się, gadać i całować“. „Trudno znaleźć“, dodaje Darwin „trafniejszą i praktyczniejszą definicję“. Jak stopniowo uśmiech u niemowlęcia staje się ruchem ekspresyjnym, Darwin pisze tak: „Osobom, którym powierzono opiekę nad małymi dziećmi dobrze wiadomo, jak trudno nabyć pewności, kiedy pewne ruchy koło ust stają się rzeczywiście ekspresyjnymi t. j. kiedy naprawdę się uśmiechają. Dlatego badałem starannie moje dzieci. Jedno uśmiechało się w wieku 45 dni, a jednocześnie znajdowało się w wesołym usposobieniu t. j. kąty ust ściągnęły się stanowczo — oczy promieniały. Obserwowałem to samo następnego dnia, ale trzeciego dnia dziecko nie było zupełnie zdrowe, a wtedy nie było śladu śmiechu, a ta właśnie okoliczność, zdaje się stwierdzać, że uśmiechy z dwóch dni poprzednich były rzeczywiste. Ósmego dnia i w ciągu następnego tygodnia wprost zdumiewało, jak jego oczy błyszcząły, gdy się uśmiechało, a jego nos w tymże czasie był wpoprzek zmarszczony. Uśmiechowi towarzyszyło jakby lekkie beczenie, zapewne oznaczało ono śmiech. W wieku 113 dni to lekkie jakby beczenie, które powstawało zawsze podczas oddychania, przyjęło nieznacznie inny nieco charakter, stało się krótszem i bardziej przerywane, jak przy łkaniu, a to już był z pewnością śmiech. Zmiana w tonie zdawała się znajdować w związku z coraz większem bocznem rozszerzeniem ust w tym stosunku, jak uśmiech stawał się szerszym“. „U mojego drugiego dziecka zauważono pierwszy uśmiech mniej więcej w tym samym wieku, mianowicie 45 dnia, a u trzeciego dziecka w trochę wcześniejszym wieku. W tem stopniowem nabywaniu przyzwyczajenia śmiania się widać fakt, w pewnej mierze analogiczny

z płaczem. Ponieważ przy zwyczajnych ruchach ciała, jak przy chodzeniu, konieczne jest ćwiczenie, to tak samo zdaje się zachodzić przy śmiechu i płaczu. Z drugiej jednak strony krzyczenie, ponieważ pożytek przynosi dziecku już od pierwszych dni, dobrze jest rozwinięte“.

„Za najważniejszy objaw fizjognomiczny we wczesnem dzieciństwie uznać należy oznakę odpoznavania wzrokowego“, píše Sikorski. „Wyraz odpoznavania u dzieci jest o wiele żywszy i bardziej skoncentrowany, niż u dorosłych“.

Pierwszemu odpoznavaniu matki przez dziecko, towarzyszy pierwszy uśmiech świadomy. „Odpoznavanie to odbywa się nierzadko z tą psychiczną stanowczością i uroczystością, która charakteryzuje akty świadomości. Moment taki pozostawia głęboki ślad w duszy dwóch istot — matki i dziecięcia. Dziecko, już dawniej nieraz patrzące w oczy swej matki-karmicielki, wpatrujące się w oddzielne części jej twarzy, postrzegające rys pograniczny między twarzą i uczesaniem, teraz w ten nowy moment wnika ze szczególną siłą, patrzy głęboko, nieruchomo długo i nagle twarzyczka jego i oczy opromieniają się żywszą radością ludzką. To nie ten uśmiech refleksyjny, który można wywołać łaskotaniem policzków dziecka lub głaszcząc jego ciało. Ta radość — to stan najzupełniej inny, a ten radosny uśmiech nazywa matka pierwszym świadomym uśmiechem swego dziecka, ale też każdy psycholog, obserwujący i analizujący to wydarzenie, nada mu takie miano. Nastąpienie tego faktu w równej mierze ważne jest dla dziecka, jak i dla matki. Dla dziecka, to pierwsza radość świadoma w życiu, dla matki zaś, to punkt kulminacyjny jej szczęścia macierzyńskiego. Do tej chwili dwie istoty ludzkie były związane ze sobą tylko biologicznie, a teraz zawiązują się między nimi silne węzły moralne. Od tej chwili moralnej życie psychiczne dziecka, które było dotąd nieświadome, czyli przedświadome, otrzymuje zmianę świadomości i zaczyna kroczyć nową, nieznaną dotąd drogą, przyjmuje inny kierunek, dąży do innych celów i przyobleka się nawet w inne formy zewnętrzne, widoczne dla obserwatora“. „W drugiej połowie pierwszego roku, dziecko już włada świadomością i wolą i umie nietylko

myśleć, ale też wysilać swą uwagę wewnętrzną“. „Dzięki powstaniu świadomości i woli całe życie duchowe dziecka przyjmuje i inny kierunek. To już nie istota bierna, będąca przedmiotem i ofiarą oddziaływania świata zewnętrznego, lecz przeciwnie, jest to teraz młoda dusza ludzka, samodzielna, czynna, panująca nad narządami zmysłów i dążąca naprzód, kierowana odczuwaniem wewnętrznym. Jest to kiełkująca indywidualność, żądna wrażeń, ich poszukująca i wybierająca je. W duszy dziecka zebrały się już ślady minionych wrażeń i zaczyna niewidocznie powstawać praca myślowa; ona to pobudza dziecko do pogoni za wrażeniami“.

Perez daje taką charakterystykę małego dziecka pod względem uczuciowym: „Oto dziecko ośmiomiesięczne; jest ono namiętym miłośnikiem swego smoczka, który mu wydaje się być źródłem najprzedniejszych rozkoszy, ale już się zapoznało z pewną liczbą przyjemnych pokarmów: z zupą, chlebem, mięsem, ciastkami, owocami, winem ocukrzonem; to wszystko prawie tak samo lubi, jak swe pierwotne pożywienie. Jednakowoż, gdy już najedzone zasiądzie do swych zabawek, widać, że się niemi rozkoszuje co najmniej tak samo, jak pożywieniem, okazuje takie same pożądanie, takie same przejęcie się, tak samo się smuci, gdy mu zabiorą zabawki, czy pożywienie. Kocha czule swą matkę, nianię, siostry, ciotkę, osoby, które je żywią, pieszczą, bawią i mówią do niego. Zdaje się jednak, iż czyni pewne różnice w miłości, stosownie do jego przedmiotu. Wydaje się, jakby z większą przyjemnością szło w objęcia mamusi i niani, tak umiejętnych w ruchach i tak dobrych dla niego i zawsze wesołych, niżeli do małej siostrzyczki, która je trzyma tak niezgrabnie, iż często płacze z tego powodu. Szczególniej zaś woli iść do nich, niż do ciotki, uważającej się za niezmiernie dobrą i czułą, ale wcale na to niewyglądającej, bo twarz posępna, a głos ostry, krzykliwy. Widok twarzy młodych i ładnych rozwesela je, a mało budzą w niem sympatji twarze brzydkie i stare, albo też ukryte pod woalką. Żywi różniczkowane sympatje i upodobania, stosownie do przedmiotu i wrażenia, jakie od niego doznaje, kocha jedne, nienawidzi zaś innych, zarówno osoby, jak rzeczy. Jest zrozpaczone, gdy jego sąsiad, lat siedem

liczący, zabiera się do uścisków, a który spłatał mu już niejednego figła, a szczególnie irytujący je wykrzywianiem twarzy.

Jeden z jego wujków przyprowadza często czarnego pieska, jednego z najwzraskliwszych, jakiego kiedykolwiek spotkać można. Psuje mu natychmiast humor przybycie tego gościa, którego zbliżenie przestrasza go i irytuje. Klizopompę, ręcznik do wycierania uważa za osobistych swych nieprzyjaciół. Tak więc przedmioty martwe zajmują już miejsce znaczące w uczuciach dziecka. Przyjemność lub przykrość, pochodzące od przedmiotów, stanowią zarodek przyszłych upodobań i wstrętów. Ciekawość i nieustająca potrzeba wrażeń podniecają i żywią jego uczuciowość“.

Pierwiastki uczuciowości.

Równoległe z rozwojem umysłowości kroczy rozwój uczuciowości dziecka. W pierwszych miesiącach życia posiadają one wspólny ośrodek. Jest nim odżywianie się, źródło przykrości i rozkoszy.

Perez mówi o niemowlęciu: „Pierwsza jego miłość to rozkosze gastronomiczne; prawie wszystkie pierwsze jego doświadczenia dotykowe skojarzone są ze smakiem“.

„Gdy się jakikolwiek przedmiot włoży do rączki dziecka, od jednego do sześciu miesięcy, a ma ono dosyć siły, żeby go ponieść do ust: eksperymentuje narządami smaku. Wasz palec, gałganek, kwiatek, kijek, przedmioty duże i małe, czyste, czy obrzydliwe, wszystko tam przechodzi. Zawładnąwszy piękną, barwną ryciną, której kolory je zrazu zachwyciły, nie umie uczynić z niej innego użytku, jak tylko ponieść do buzi. Piękne i smaczne, to dla niego jedno“.

Compayré wykazuje szczegółowo wpływ odżywiania na psychikę dziecka. „Głód jest pierwszą jego potrzebą. Nieregularne lub niedokładne zadowalanie tej potrzeby, albo też pokarm zły, szkodliwy lub tylko niesmaczny, oddziałują nietylko ujemnie na zdrowie, ale i na humor dziecka, który stanowi bardzo ważny czynnik jego rozwoju. Kto wie, może charakter drażliwy i nerwowy danego osobnika powstał w zarodku przez złe odżywianie? Zdrowy, smaczny i dostatecznie obfity pokarm, utrzymuje nietylko zdrowie i humor dziecka, ale oddziałuje dodatnio na rozwój jego umysłu i uczuć“.

W pierwszych tygodniach normalne zaspokojenie głodu sprawia dziecku ciche, bierne zadowolenie. Bohaterka Balzaca powiada: „Ta drobna istota nie zna nic innego, prócz naszej piersi. Kocha ją ze wszystkich sił; ona myśli tylko o tym zdroju życia: przybywa do niej z radością, a odchodzi z żalem, by spać; budzi się tylko, by do niej powrócić“.

„Ssanie jest dla dziecka pierwszym zaprawianiem mięśni i nerwów, a staje się stopniowo rozkoszą, przez działanie nie tylko na zmysł smaku, ale też powonienia i dotyku“ — pisze Compayré. „Stopniowo też potrzeba odżywiania się przestaje być potrzebą instynktową; podniecana wciąż przez miłe wspomnienie staje się namiętnością, z wszelkimi cechami idée fixe, panowaniem samowładnem i wyłącznem“.

Po upływie kilku miesięcy rozwijające się uzdolnienia utworzą przeciwwagę namiętności, atoli do tego czasu dziecko jest maniakem łakomstwa, życie którego streszcza się w ssaniu i który zasypia, skoro żołądek jego jest zadowolony. Ale i później jeszcze, gdy zakres jego zainteresowania znacznie się rozszerzył, nie przeniewierza się zupełnie przedmiotowi pierwszej miłości.

Dziewięciomiesięczne dziecko wita z zapalem podawany mu smoczek, błyszczy mu się oczy, ze wzruszeniem dotyka źródła rozkoszy. Oto dlaczego każdy przedmiot kładzie najpierw do buzi. „Widzieliśmy“, powiada Compayré, „jak dziecko dwumiesięczne, gdy uderzyli w szybę u okna, otworzywszy buzię w ów znany charakterystyczny sposób, zdawało się chcieć połknąć hałas. A z tej manji pozostanie coś zawsze — pocałunek, który stanowi nic innego jak tylko reminiscencję ssania“. „Na tle pierwszego odżywiania rozwijają się różne wady dziecka, przede wszystkim łakomstwo i chciwość, dalej niecierpliwość, gniew nawet, a także zazdrość, może jeszcze coś więcej...“

Odżywia się maleństwo nad potrzebę, rozkochuje się w potrzebach fizycznych. O ile wychowanie temu nie zapobiegnie, w drugim i trzecim roku łakomstwo rozwine się w całej pełni. Wytworzy się zaczątek silnej zmysłowości. Pożądanie wywołuje żądę posiadania, która stać się może chciwością, a z biegiem lat wieść może do czynów nieetycznych. Oczekiwanie na pokarm wywołuje niecierpliwość, która stać się może gniewem. Stwierdzono

też, że niemowlę bywa wzburzone na widok drugiego dziecka, przystawionego do piersi, którą uważa za swą własność niepodzielną. Z gniewem łączy się zazdrość. Zazdrosne jest o swą kochankę, pierś żywicielki, zazdrości swemu współzawodnikowi.

Aliści nietylko skutki ujemne sprowadza pierwsza namiętność dziecka. Pierwsze zainteresowanie rozszerza się i przenosi się na inne przedmioty. Przedmiot pożądania uosabia ono w żywicielce; na tle namiętności rozwijać się mogą załączki szlachetniejszych uczuć, które stłumić mogą i usunąć zarodki zła.

Według Pereza w odżywianiu się piersią macierzyńską związane są warunki jednoczesnego rozwoju rozumu, woli i uczucia dziecka. Podczas aktu odżywiania dziecko otrzymuje wrażenie od wszystkich narządów zmysłów. Połykanie mleka daje dziecku szereg miłych wrażeń smaku i powonienia, z nimi następnie kojarzą się wrażenia mięśniowe warg, języka, a później i rączek, dalej jeszcze przybývają wrażenia akustyczne, wywoływane przez poruszenia mięśni szczękowych, a wkońcu nastają nieuniknione wrażenia wzrokowe, ponieważ spojrzenie odżywiającego się dziecka, wciąż jest zwrócone na piersi matki. Wysiłki, które czyni dziecko przy ssaniu, sprawiają, iż bardzo wczesnie poczyną pojmować znaczenie wysilenia woli, potrzebnego do szybkiego zadowolenia głodu i pragnienia. Tak więc w naturalnem przyjmowaniu pokarmu tkwią warunki elementarne najniezbędniejszych asocjacji, a przyjemność, jaką dziecko w niem znajduje, kojarzy się silnie, jako miłe uczucie, z wyobrażeniem twarzy ludzkiej. Stąd to pochodzi, iż przy każdym przyjemnem wrażeniu, jakie otrzymuje, zwraca się do ludzi, by się z nimi swem wrażeniem podzielić“.

Każda przyjemność intelektualna i wogóle każde wzruszenie wywołuje w dziecku natychmiast wspomnienie o żywej istocie i dziecko przy każdym wzruszeniu uczuciwem poszukuje takiej istoty. Tak więc odżywianie staje się pierwszym początkiem uczuć sympatycznych.

Dziecko potrzebuje silnego bodźca do swego rozwoju; staje się nim skłonność do odżywiania, którą tłumaczyć można działaniem instynktu samozachowawczego.

Tak też tłumaczą powstawanie zjawisk, objętych mianem ogólnem: uczucie strachu. Wł. Borowski dzieli te zjawiska na trzy kategorje. Do pierwszej zalicza stany, które określamy terminami: przerażenie, trwoga, zgroza; do drugiej te, które nazywamy: bojaźnią, obawą, niepokojem; do trzeciej wreszcie: nieśmiałość, niepewność, lęk, jako stany złożone, wprawdzie zawierające pierwiastek strachu, lecz łącznie z innymi czynnikami życia psychicznego. Pod względem natężenia pierwsza grupa zjawisk przedstawia największą siłę, druga zajmuje miejsce pośrednie, trzecia wreszcie najslabiej objawia pierwiastek strachu. U małych dzieci występuje przeważnie pierwsza kategorja.

Sully tak ujmuje cechy zewnętrzne uwagi u małego dziecka: „Spojrzenie osłupiałe lub odwracanie głowy, ukrywanie twarzy na ramieniu matki lub niańki, albo też zasłanianie jej rękami w wyższym stopniu wywołuje drżenie i głośny krzyk. Zdarza się również zmiana barwy twarzy. Ogólnie sądzą, że strach wywołuje bledość, jednakże zdaniem jednej z moich korespondentek, osoby bardzo doświadczonej, trwoga czasem pokrywa twarz dziecka żywym rumieńcem. Jeśli strach nie jest zbyt silny, objawia się on w ruchach dowolnych, jak odwracanie się, odrzucanie niemiłych przedmiotów lub ucieczka. Jednakże gwałtowniejsze napady strachu paraliżują ruchy dziecka“.

Stany drugiej kategorji następują u niemowląt rzadko, w drugim roku nieco częściej, trzeciej zaś — zazwyczaj dopiero w czwartym. „Wspomnienie o doznanej przykrości nie zawsze bywa przyczyną obawy i strachu u dziecka“, powiada Compayré. „Strach występować może bez uświadomienia sobie możliwego niebezpieczeństwa. Charakter strachu u małego dziecka jest najzupełniej fizyczny. Silne i niespodziewane wrażenie wstrząsa nerwami dziecka. Tyczy się to szczególnie bodźców słuchowych. Wywołują one wrażenia sensoryczne silnego wstrząśnienia z objawami trwogi“. „Dziecko trzymiesięczne“, jak opowiada Perez, „obecne przy pożarze, nie okazywało żadnej trwogi na widok pustoszących płomieni i zawałających się murów, uśmiechało się nawet do kobiety, trzymającej je na rękę, gdy rodzice jego ratowali swe mienie, dopiero trąbki strażackie, tupot koński, turkot wozów, brzęk przyrządów pożarnych przestraszyły je,

znać było na niem trwogę, płakało! U zwierząt bywa przeciwnie, widok ognia wywołuje trwogę u najmłodszego nawet osobnika gatunków wyższych“. Zdaniem Pereza, jest to dowód, iż obawa ognia nie jest u dziecka uczuciem instynktowem, wrodzonym, jak u zwierząt, jak to utrzymują niektórzy biologowie i psychologowie. Utrzymywano również, że istnieje u dziecka obawa morza (Romanes) i obawa dzikich zwierząt (Darwin), jako cecha dziedziczna po dalekich przodkach. Zaprzeczają temu Compayré, Perez, Sully i Stern.

Jednakże Perez, zaprzeczając instynktowi obawy ognia, przypuszcza możliwość obawy instynktowej z powodu wrażeń słuchowych, wychodząc z tego założenia, że człowiek pierwotny miał więcej powodów obawiać się odgłosów, niż ognia. Sully na to odpowiada: „Perez ucieka się do hipotezy ewolucyjnej i sądzi, iż w odróżnieniu od młodych zwierząt organizacja dziecka wymaga większej czujności na niebezpieczeństwa bliskie (chwymane słuchem), niż na dalekie (rozpoznawane wzrokiem). Wyznaję jednak, że utalentowany ten autor nie przekonywa mnie tym razem“. Jak widzieliśmy, nawet Stern, uważa obawę upadku u małych dzieci za wrodzoną. Atoli Sully temu przeczy. Według Sully'ego grzmot i błyskawica nie jednakowo działają na każde małe dziecko. Synek Preyera okazywał podczas burzy wielki przestach. Mały Walter Scott okazywał szaloną radość podczas burzy. Im silniej huczały pioruny i im częściej i jaskrawiej błyskawice przeszywały groźne chmury, tem większa była jego uciecha. Moja obserwacja: Podczas burzy matka trzymała na kolanach trzyletniego synka. Za każdą silniejszą błyskawicą i grzmotem mówiła: przeżegnaj się. Chłopczyk spełniał to polecenie za każdym razem z miną coraz bardziej znudzoną. Wkońcu zeskoczył z kolan matki, mówiąc: „E, to nudne! Już mam dosyć tej głupiej zabawy“. Poczem jak najspokojniej powrócił do przerwanej przez burzę zabawy, nie zważając na grzmoty i pioruny. Sully skłonny jest do uważania różnych rodzajów obawy u dziecka za cechy indywidualne. Wszelka nowość przestrasza małe dziecko, o ile przekracza zwykły jego tryb wrażeń. „Wszystko, co jest niespodziewane, jest nieznośne dla małego dziecka i wywołuje strach lub gniew.

Atoli prędko oswaja się z powtarzającym się wrażeniem. Widok niespodziewany i zupełnie obcy budzi zdumienie, które stać się może przerażeniem, o ile obok rysów obcych mieści w sobie i znane. Tem się tłumaczy, iż dziecko jeszcze około roku nie poznaje matki, gdy stanie przed nim w odmiennym, niż zwykle stroju, w okryciu i w kapeluszu: krzyczy, płacze, boi się. Gdy jedni psychologowie przypisują niechęć małego dziecka do czarnej sukni kobiet przykreemu wrażeniu wzrokowemu, wywołanemu przez ten kolor, to inni uważają ją za uczucie odrzy instynktowej, wywołującej strach. Zdaje się jednak, że dziecko, wychowane wyłącznie przez kobiety czarno ubrane, będzie się zachowywało najzupełniej obojętnie wobec koloru czarnego. Upatrują związek między niechęcią dziecka do koloru czarnego a obawą ciemności. Widzą w niej odrzę fizyczną. Tłumaczą, jako wstręt do rzeczy nieznanych, także jako nieoswojenie się z odległością przedmiotów (Rousseau). Brak światła, niewyraźne kształty wywołują niepokój, który staje się strachem. Według Gauppa niemowlę nie boi się ciemności, obawa ta występuje dopiero znacznie później i to nie zawsze, lecz zależnie od okoliczności i indywidualności. Stern nic nie wspomina o obawie ciemności u niemowlęcia, zdaje się jednak, że zgodnie z jego obserwacją, w obawie, jaką okazuje dziecko wobec tego, co jest znane, a jednak inne, tajemnicze, należy wnosić, że niewyraźne zarysy znanych przedmiotów mogą niepokoić lub przerażać dziecko półroczne, już obeznane z najbliższym terenem swego codziennego życia. Tak też działać może na dzieci małe jeszcze, ale które już wyszły z niemowlęstwa. Tem się też tłumaczy, że dwuletnie, może nawet trzyletnie, lubo doskonale poznają, choćby tylko po głosie, domownika, występującego w roli św. Mikołaja i t. p., boją się go, a jeśli nie boją, to przynajmniej czują pewien niepokój na widok przebranej osoby. Zdarza się nawet, że okazują obawę, czy pewien niepokój, gdy w ich oczach domownik nałoży tylko maskę. Zauważono nawet, że w zabawie przebrane dziecko wywołuje pewien niepokój wśród bawiących się małych dzieci, nawet nieprzebrane w jakiej „strasznej“ roli.

Klara Stern notuje takie spostrzeżenie: „Hilda (4 lata 11 mies.) i Günther (2 lata 8¹/₂ mies.) bawią się na temat „lew

idzie“ lub „pies idzie“ i t. p. Jedno czołga się na czworakach po pokoju, a drugie niby ucieka w strachu. Lew czy pies nie sprawia nawet wielkiego hałasu, ani też nie pokazuje pazurów lub zębów — są to bardzo spokojne zwierzęta — niemniej ścigany Günther krzyczy często tak strasznie i przybiega tak zmieniony do matki w wyrazie twarzy, iż widoczny jest strach, chwilami wcale nie udany, lecz najzupełniej rzeczywisty“.

O objawach strachu Sternowie notują szereg przykładów, które unaoczniają, że nie istnieje u dzieci strach instynktowny, wrodzony, np. wobec drapieżnych zwierząt lub ognia i że trwoga występuje u nich głównie wobec „tajemniczości“. Obserwacje te w części uczynili na własnych dzieciach, w części zaś przytaczają je za Scupinem.

„Synek Scupina w drugim roku życia często bywał w ogrodzie zoologicznym i interesował się żywo zwierzętami, nie okazując strachu. Słoń obudził tylko jego ciekawość, dopiero gdy dozorca podał trąbę i słoń zatrąbił — przestraszył się. Pewnego razu przestraszył się na widok wielbłąda i kóz, które niespodziewanie przed nim stanęły, a zupełnie się nie bał, patrząc na lwy i niedźwiedzie w klatkach. Drugi raz znowu zląkł się niespodziewanego widoku wielbłąda, przestraszył go też tego tygodnia kondor, ale krzykiem, nie zaś postacią. A i następnie nie bał się dzikich zwierząt. Wielbłąda jednak zawsze się lękał. Widocznie utkwiło pierwsze wrażenie tak mocno, że odnawiało się na widok tego zwierzęcia“.

Hilda (2 lata 8 mies.) była po raz pierwszy w ogrodzie zoologicznym. Cieszyły ją skoki małpki, kangur interesował ją niezmiernie, słońca umiała nazwać, ale spodziewanego zdumienia nie było widać, a obawiania się zwierząt nie było ani śladu. Podczas drugiej bytności (3 lata 2 mies.) zachowywała się nieco inaczej. Na lwy, tygrysy, małpy patrzyła bez żadnego niepokoju, ale okazała niepokój w ptaszarni, tak, że żądała powrotu do domu; widok hipopotama, rozwierającego olbrzymią swą paszczę, przeraził ją nie na żarty.

Dzieci Sterna (troje) nie obawiały się nigdy burzy, a interesowały się błyskawicami i grzmotami, w czwartym zaś i w piątym

roku okazywały bardzo duże zainteresowanie każdą burzą. Synek Scupina (1 rok 2 mies.) nie okazał żadnego strachu podczas burzy, choć był sam w pokoju, przeciwnie wydawał radosne okrzyki. Wyglądało tak, jakby sądził, że widowisko urządzono umyślnie dla niego. Ten sam chłopczyk (3 lata) podczas burzy latał od okna do okna, okazując wielkie podniecenie, ale bez strachu, a dopytując się bezustannie, skąd ta błyskawica, gdzie się podziąła, a o grzmocie mówił w gwarze dziecinnej (niemieckiej): „Jak przyjdzie grzmot, to zrobi buch na mamusi głowę, będzie kuku“. Dzieci Sternów nie bały się ciemności, tylko młodsza córeczka okazywała niepokój w ciemności, ale dopiero w piątym roku, widocznie już pod jakimś wpływem, czyimś lub — własnej wyobraźni; instynktowną obawa ta nie była, bo nie okazywała jej w wieku wcześniejszym. Stern zaznacza, że sprawia wrażenie tajemniczości i wywołuje strach u małych dzieci, nie tylko to, co łączy znane z nieznanem, ale co pojawia się nagle. Synek Sternów (1 rok 5 $\frac{1}{2}$ mies.) przestraszył się bardzo, gdy tuż przy nim otwarto nagle parasol; powtarzało się to kilkakrotnie. Tenże chłopczyk (1 rok 8 mies.) przestraszył się ogromnie swej siostrzyczki, gdy ją ujrzał rozebraną do kąpieli, ale tak się przestraszył, że krzyczał głośno i objawiał wszelkie oznaki wielkiej trwogi.

Dopiero ku końcowi trzeciego roku, w czwartym lub nawet piątym, strach stać się może uczuciem świadomym, wywołanym przewidywaniem niebezpieczeństwa, wskutek nabytego już doświadczenia własnego lub z czyjegoś opowiadania, pod wpływem wspomnienia, wywołanego działaniem budzącej się wyobraźni. Lękliwość i odwaga cechuje w równej mierze młodsze dzieci. Pierwsze jest nastrojem nerwów, czy też poczuciem słabości swej dziecięcej. Druga bywa skutkiem niezdawania sobie sprawy z niebezpieczeństwa, z nieznamości rzeczy. Dziwnie nieraz płacze się u dziecka bojaźliwość z odwagą. Uratowano z wody tonące amerykańskie dziecko trzyletnie; pierwsze jego słowa były: „za krótko byłem w wodzie, nie widziałem krokodyla“ (Sully).

Wstydlivość, jako poczucie swej nagości, u dziecka małego nie istnieje wcale, nie jest bowiem uczuciem naturalnym, powstaje przed dojrzewaniem płciowem, ale dopiero pod działaniem

wychowania. Zato zawstydzenie, jako obawa kary przy ujawnieniu niewłaściwego postępuku, u dzieci trzyletnich, nawet dwuletnich, występuje dosyć często, ale tylko u dzieci już karanych, lub którym zapowiedziano karę. Takie zawstydzenie okazuje i pies w tych samych warunkach. Zawstydzenie, z powodu nieudania się jakiego zamiaru (np. upadek przy skoku), zdarza się u dzieci w tym wieku, choć dosyć rzadko. Takie zawstydzenie okazuje też pies myśliwski w podobnym położeniu. Trochę tylko częściej występuje u młodszych dzieci zawstydzenie się przez nieśmiałość, krępowanie się przez obawę np. złego przedstawienia się. Zawstydzenie wyłącznie ludzkie. Niepokój wobec obcych osób u już chodzącego i mówiącego dziecka, bywa często nie zawstydzeniem, lecz lękiem, podobnie, jak u młodszego dziecka, ale nie w tak silnym stopniu.

Zaznaczyć należy, że dzieci do lat trzech zazwyczaj nie rumieniają się przy zawstydzeniu.

Bardzo często występuje u małych dzieci miłość własna, jako chęć zwrócenia uwagi na siebie, wyróżniania się w błahych sprawach czyli próżność, o której pomówimy niżej, powrócimy też jeszcze do objawów gniewu i zazdrości.

Strach, objawiający się, jako ogólna lęklivość, staje się ufnością względem wychowawcy, w której kiełkują zarodki miłości. Obawa kary jest uznaniem autorytetu wychowawcy. Miłość własna może wprowadzić wieść do zła, ale też stać się może bodźcem do udoskonalenia samego siebie. Zainteresowanie się światem zewnętrznym wynika również z instynktu samozachowawczego; w pierwszych swych początkach jest uczuciem zmysłowym, jak skłonność do odżywiania, a jednak wiedzie do poznania, do wyższego rozwoju swych sił psychicznych.

Czem odżywianie było dla niemowlęcia, tem ruch staje się dla dziecka normalnego, które już swobodnie się porusza. O ile tylko niezdrowie fizyczne, czy też jakie cechy indywidualne, wcześniej się rozwijając, nie wstrzymują, ruch i czynności stają się jego manją, idée fixe, a przez ruch rozumiem w danym razie nie tylko bieganie, ale i wszelkie czynności dowolne, postrzeganie, badanie, zabawę, także szczebiot czy gadanie. Bywają zresztą

dzieci, które wcale nie okazują radości życia, dzieci od lat najmłodszych nudzące się, nie umiejące bawić się, potrzebujące ciągłego podniecenia, bawienia przez kogoś, ale takich do normalnych nie zaliczamy.

Nastroje, wola i popędy.

Jak spostrzeżenia zmysłowe, wywołujące pierwsze wyobrażenia i pojęcia o rzeczach, tak i wrażenia uczuciowe t. j. wywołujące pierwsze chwilowe nastroje duszy, zjawiają się i przechodzą, jak w kalejdoskopie; zaledwie nastały, zanikły. Wyłączają się z tej zmienności nastroje chorobliwe, wywołane niedomaganiem, które trwać muszą, póki trwa ich przyczyna. Ale ponieważ te rozstroje fizyczne bywają często tylko chwilowe, to i one wraz z bodźcami zewnętrznymi wpływają na zmienność uczuciową. Wola małego dziecka bywa ściśle zależna od nastroju chwili, zatem wciąż się zmienia. Jak uwaga dwuletniego lub trzyletniego dziecka przechodzi wciąż z jednego przedmiotu zainteresowania na drugi, tak i wola jeszcze przechodzi wciąż od przedmiotu do przedmiotu pożądania; bywa wciąż zmieniającem się chceniem, pragnieniem, bez stałej dążności do zamierzonego celu.

Słabość woli dziecka objawia się przedewszystkiem w tem, iż nie jest ono zdolne panować nad łzami, śmiechem, niegrzecznością, pomieszaniem, wściekłością, złością. Za szczególnie miarodajną oznakę słabej woli uważa dr. Sikorski częste odbieganie od reguły czystości i przyzwoitości. Niektóre dzieci dwuletnie, nawet trzyletnie nie mogą, czy nie umieją panować nad potrzebą moczenia nie tylko w nocy, ale i w dzień.

Słabość woli dziecka ujawnia się w jego uleganiu woli dorosłych, jego podatności do sugestji. Pomyślny rozwój woli objawia się, zdaniem Sikorskiego, zewnętrznie, w zręczności ruchów rąk, w wyraźnej mowie, regularnym chodzie i w rozwiniętej uwadze. Niezręczność dziecka, roztargnienie i niedostatecznie rozwinięta mowa świadczą o niedostatecznym rozwoju woli. Aczkolwiek wola dziecka jest słaba, jakby dopiero w zarodku, to objawia się ona jednak w mnóstwie ruchów, które są typowe w wieku dziecięcym; ta żywa i ruchliwa działalność wywołuje bardzo ważne dla dziecka skutki psychologiczne; przez tę działalność

utrzymuje się nieprzerwane, energiczne i żywe naprężenie mięśni, które przygotowują konieczny grunt dla uwagi, ponieważ uwaga może być charakterystyczna, jako stan aktywny, który zawsze łączy się z naprężeniem mięśni. Żywa działalność mięśniowa, dziecku właściwa, stanowi przygotowanie do uwagi. Ważny jest dla dziecka rozwój poczucia życia, własnej swej żywotności. To poczucie przypomina wciąż dziecku, mieszczącą się w niem żywą siłę, swą potęgę wewnętrzną, świeżość i energję organizmu, budzi ono w dziecku potrzebę stosowania tej siły do ujawnienia tej potęgi.

Poddawanie myśli dziecku, o ile jest planowe, wzmacnia wolę, zaprawia bowiem w opanowaniu instynktownych uczuć np. strachu, wstrętu. Dr. Sikorski dziecku, które bało się ciemności, polecał, ażeby z ciemnego pokoju przyniosło pewien przedmiot, udzielając przytem ścisłych wskazówek, jak ma kroczyć, żeby nie uderzyć o ten lub ów mebel, na prawo lub na lewo położony. Córeczka d-ra S. obawiała się zażyć gorzkiego lekarstwa. Ojciec rzekł: „Weź tylko łyżkę i pokaż, jakbyś ją trzymała i kładła do buzi, gdybyś zażywała lekarstwo“. Przygotowanie takie do niemilego aktu rzeczywiście ułatwiło jego wykonanie.

Dziecko, trawione żądzą życia, poszukuje wciąż nowych wrażeń, jako przyjemnych, ale zmęczone jednym, jak najprędzej przechodzi do drugiego. Ale to ustawiczne poszukiwanie wrażeń nuży je, przytłacza umysł. Pragnie odpoczynku. Z chęć chwilowych wytwarzają się upodobania, ale najczęściej przelotne. Zczasem powstaje u dziecka w pierwszym okresie upodobanie stałe, nawet bardzo stałe, staje się przyzwyczajeniem, nieraz niezmiernie uporczywym, od którego dziecko z wielką trudnością odstępuje. Oczekując znanych mu przyjemnych wrażeń, lubi, żeby następowały po sobie w tem samym co poprzednio skojarzeniu, np. wspomnienie o jakim codziennym posiłku kojarzy się z naczyniem, z miejscem jego przyjmowania, nawet z sukienką, którą miewa na sobie przy spożywaniu, często też z osobą, która mu podaje posiłek. Zmiana w trybie, jak w danym wypadku podawania posiłku, może niepokoić, bardzo nawet irytować dziecko, jak to spostrzegł Ciembrowniewicz i inni. Pisze też ten obserwator, że małe dziecko lubi bardzo bajeczki, zawierające jego własne przeżycia, opowiedziane

w kilku króciutkich zdaniach. Wysłuchuje w skupieniu niezliczoną ilość razy, żądając, żeby nie opuszczono w nich ani jednego słowa. Obserwowano jednak też, że okres tej ścisłości trwa niedługo. W dwudziestym miesiącu dziecko nieciekawie jest jeszcze bajek, ale chciwie wysłuchuje własne swe przeżycia, zaznacza też i Perez. Opowiada on o matce, która, gdy dwuletnia Marynia leżała wieczorem w łóżeczku, miała zwyczaj opowiadać niby ojcu wydarzenia dnia z życia córeczki, a opowiadała tonem bajki, z żywą gestykulacją i z ożywionym wyrazem twarzy, opowiadała o małej Maryni, która z mamusią była na spacerze. „Poszliśmy do ogrodu Luksemburskiego, pod wielkie drzewa. Pies był z nami, biegał naokół wózka małej dziewczynki, a od czasu do czasu przybiegał i lizał jej buzię i rączki. Ale piesek był brzydki, odgryzł kawałek ciastka, które dziewczynka trzymała w ręku. Mamusia krzyczała na pieska bardzo i odpędziła pieska parasolką, co bardzo rozśmieszyło Marynię, która już zaczynała płakać. Później malutka bardzo dobrze się bawiła pod dużym drzewem; przyszedł też mały chłopczyk, na imię mu było Józio“ i t. d. Dziewczynka chciwie wchłaniała w siebie opowiadanie, widocznie z rozkoszą przeżywała powtórnie swe przeżycia, poruszała się, żywo gestykulowała, wydawała radosne okrzyki, oczki jej się świeciły, płonęły policzki, aż stopniowo słabła w uwadze i w ruchach, podniecenie ustępowało zmęczeniu, zasypiała, ale zapewne we śnie przeżywała po raz trzeci wydarzenia dnia. A gdy matka przeszła czasem do opowiadań zmyślonych, Marynia już była do nich przygotowana, a przyjmowała je za taką samą prawdę, jak poprzednio jej własne przeżycia.

Większość młodszych dzieci nie lubi, nawet nie rozumie fantastycznych opowieści. Zajmują je wydarzenia najprostsze, w przybliżeniu znane, ale w formie dramatycznej lub wesołej, to, co wywołuje w niem wrażenie i więzi uwagę. Im częściej słyszy tę samą bajkę, tem więcej się nią zajmuje. Perez mówi o trzyletnim chłopczyku, który co wieczór z namiętne przejęciem słuchał bajek, opowiadanych przez młodą ciocię, posiadającą wybitny talent narratorski i umiejącą stosować się do umysłu i uczuć małego dziecka. Pewnego wieczora nie było cioci; młody wujaszek chciał ją zastąpić i począł chłopczykowi

opowiadać najulubieńszą jego powiastkę z repertuaru ciotki. Nie pamiętał dokładnie treści powiastki, chciał też zabawić słuchacza, upiększając ją. Rezultat był taki, że chłopczyk zerwał się obrażony z jego kolan i ze łzami w oczach zawołał: „To nieprawda, mały ptaszek mówił kui, kui, kui, zanim wpadł do ognia, żeby go matka usłyszała, ale matka go nie usłyszała, oparzył sobie skrzydła, łapki i dziobek i umarł biedaczek“. Zapłakane, ciężko zmartwione dziecko wybiegło z pokoju. Rzecz dziwna, dziecko tak żądne wciąż nowych wrażeń, lubi też stałość, niezmiennosc trybu życia codziennego. Atoli niechęć dziecka do wysiłku w przyjmowaniu wrażeń i skłonność do nabywania stałych przyzwyczajęń, stają się dla nas zrozumiałe, skoro zważymy, jak olbrzymią pracą jest dla dziecka kształcenie się naturalne w pierwszych latach życia. Przecież faktem jest stwierdzonym przez psychologów, że w pierwszych trzech, czterech latach życia utrwała w swej świadomości tyle materiału pamięciowego, jak w żadnym innym okresie życia; mówią nawet niektórzy, że więcej, niżeli przez całe następne życie. „Wychowanie człowieka rozpoczyna się od urodzenia, zanim mówi, zanim rozumie, już się uczy. Zdumielibyśmy się, gdybyśmy porównali wiadomości, posiadane przez człowieka najpospolitszego, gdybyśmy śledzili, czego się nauczył od urodzenia do chwili obecnej. Gdybyśmy rozklasyfikowali całą wiedzę na tę, którą posiadają wszyscy ludzie, i na tę, którą posiadają tylko ludzie uczeni, to pierwsza część przewyższyłaby drugą ogromnie“. (Rousseau).

Dr. Sikorski powiada: „Zdolność reprodukcji w pamiętaniu bywa tem słabsza, im młodsze jest dziecko“. „We wczesnem dzieciństwie tylko długie trwanie i ustawiczne odnawianie wrażeń może utrzymać w umyśle zawsze do gaśnięcia gotową iskrę wspomnienia. W nieustannem powtarzaniu wrażeń i w ćwiczeniach, którym dziecko nieprzerwanie się oddaje — należy widzieć głęboki proces organiczny, bez którego cały rozwój umysłowy nie byłby możliwy do osiągnięcia. Dla stwierdzenia tego faktu, ułatwiałem kilkorgu dzieciom reprodukcję codzienną szeregu czynności, pokazując im te same przedmioty, spacerując w tych samych miejscach i t. p. Doświadczone piastunki instynktownie krocą tą drogą dla dobra wychowawców“. Dzieci same — nawet

starsze — lubią codzień słyszeć te same tony, oglądać te same obrazki; wcale im się to nie przykrzy, lecz przeciwnie — każde nowe powtórzenie — o ile wyobrażenie się jeszcze nie ustaliło — budzi zawsze to samo, żywe zainteresowanie. „Prawo najmniejszego wysiłku“, znalezione przez Paolę Lombroso, to nic innego, jak tylko naturalna reakcja przeciw przeciążeniu nowymi wiadomościami i nowymi wrażeniami, do ich ustalenia i przyswojenia sobie. Popęd do rozwoju występować może u dziecka, zarówno w dążeniu do największego wysiłku, jak i opieraniu mu się, w obstawaniu przy najmniejszym, zależnie od potrzeb chwili. Działanie prawa najmniejszego i największego wysiłku reguluje się przez *prawo równowagi*, bez którego pomyślny rozwój dziecka jest niemożliwy.

Zmienność uczuciowa nie dopuszcza w małym dziecku wyrachowania, planowania na przyszłość, choćby na parę godzin naprzód. Działa pod impulsem chwili. Zarówno impulsywność, jak t. zw. prawo najmniejszego wysiłku, stanowią gwarancję jego bezwzględnej szczerości. Jeśli już mamy instynkt samozachowawczy uważać za decydujący czynnik w zachowaniu się dziecka, to należy też jego szczerość uważać za objaw działania instynktu samozachowawczego. Jeśli chodzi o zadowolenie chwilowego zachcenia, może dziecko okazać się interesownem, ale tylko na dany moment, póki trwa to chcenie. Obłuda może być u dziecka impulsem chwili. Planowe, obłudne, wyrachowane postępowanie przechodzi przedewszystkiem inteligencję małego dziecka, a dalej wymaga tak ogromnego wysiłku woli, takiego panowania nad sobą, że właśnie instynkt samozachowawczy, o ile przyznajemy mu wszechwładne panowanie nad duszą dziecka, dopuścić tego nie może.

Naśladownictwo uczuciowe i sugestja.

Dziecko półroczne jest uśmiechnięte, radosne. Uśmiechy coraz bardziej są uduchowione, są wyrazem wesołego nastroju. Później nieco raduje się widocznie na widok matki lub piastunki, zarzuca jej rączki na szyję. Dziecko całuje, znajduje widoczną przyjemność w całowaniu. Rozbudziło się uczucie... Zapewne...

Ale co je rozbudziło? Dużo obserwują dzieci, a jedne i te same obserwacje powtarzają setki, tysiące razy, przepisują jedni psychologowie od drugich, czynią doświadczenia laboratoryjne i ankiety w oddawna już znanych dziedzinach życia dziecka. A jednak tyle jeszcze zagadnień w rozwoju psychiki dziecka pozostało nietkniętych. Tak na przykład jak zachowuje się dziecko, którego do roku nigdy nie pieszczono, nie uśmiechano się do niego, nie całowano je? Czy uśmiechy jego posiadają ten wyraz, jaki widzimy u dzieci pieszczonych? Czy okazuje chęć pieszczenia, całowania? Nie wiadomo, nie słyszałem przynajmniej o takiej obserwacji. Mamy tylko obserwacje nad niemowlętami pieszczonemi. Mogę więc tylko powtórzyć za Compayré, że istnieje naśladownictwo uczuciowe, które występuje w mimice, w uśmiechu, w płaczu, nawet w pieszczotach, jako to: całowaniu, uściskach, przytulaniu się. Tego rodzaju naśladownictwo powstaje na tle uczuciwem, bywa ono suggestjonowane, jednakowoż to suggestjonowanie wytwarza i rzeczywiste uczucie. Kojarzenie się wyobrażeń łączy się z przedmiotem pożądania i wywołane bywa jego widokiem, zanika i znów się kojarzy np. na widok smoczka pragnie posiłku, na widok kapelusza przypomina sobie spacer, nieraz już odbyty. Tak też osoba karmicielki jest zrazu tylko przedmiotem pożądania, kojarzy się z wyobrażeniem posiłku, następnie wytwarza się już przyzwyczajenie i pewne przywiązanie, jako też, jeśli tak rzecz można, pewne naśladowanie przywiązania do osób, mających o nie staranie, pieszczących je, uprzedzających każde jego życzenie; tak wyrasta z zainteresowania i naśladowania: zaczątek miłości. Niektóre osoby, bez żadnej widocznej przyczyny wywołują w dziecku wrażenia miłe, inne niemiłe, lubią jedne, nie lubią — nawet boją się — innych. Tak więc na tle zainteresowania zmysłowego tworzą się sympatje i antypatje. Jak już wspomnieliśmy głos wywiera duże wrażenie na dziecko, on to też najczęściej wywołuje sympatje lub antypatje. Znaczy też dużo przyzwyczajenie do głosu. „Najpotężniejszymi czynnikami naszej uczuciowości“, powiada Perez, „są głosy naszych wychowawców“. (Les plus puissants facteurs de notre sensibilité sont les voix des premiers éducateurs de notre enfance). Często wywierają wielkie wrażenie na małe dzieci przystojne osoby

dorośle. Nieraz upodobanie to ma wszelkie cechy namiętności. Kocha się takie maleństwo w pięknej pannie. Jedni obserwatorzy widzą w tym objawie wrodzone poczucie estetyczne, inni zaś, o ile chodzi o chłopczyka, objaw przedwczesnego erotyzmu, perwersję. Ani jedno, ani drugie nie ma sensu, gdy chodzi o małe dzieci. Ładny — brzydki często nie schodzi z ust małego dziecka, ale określenia te nie posiadają dla niego zupełnie znaczenia pojęcia estetycznego. Są to tylko dla niego wykrzykniki, które wydaje dla określenia wrażenia, doznanego w danej chwili. Rzec mu się podoba w danej chwili, oto wszystko; czy mu się będzie jeszcze podobała jutro, za godzinę — to kwestja. Faktem jest też stwierdzonym, że małym dzieciom podobają się przedmioty, które wstręt lub niechęć u nas budzą. „Mały chłopczyk wprost osłupiał, gdy matka jego odrzuciła ze wstrętem gaśienicę, którą jej ofiarował, jako rzecz prześliczną“. (Sully). „Co za ładny prosiaczek“, powiedziała mała dziewczynka na widok myszki. (K. Appel). Zachwycają się myszką, zachwycają się, o zgrozo! nawet ropuchą. Taki zachwyt nad ropuchą miałem sposobność kilkakrotnie zauważyć, nawet u dzieci starszych, koło lat pięciu, jeszcze starsze patrzyły na nią obojętnie, bez wstrętu. Albowiem dzieci nietylko, że nie posiadają tego, co my doświadczenia, ale też nie mają uprzedzeń, tradycji, upodobań i wstrętów... Wszystkiego nabywają dopiero z biegiem czasu przez obcowanie z dorosłymi, przez *suggestję*. Dziecko to grunt dziewiczy: choć różne posiada własności indywidualne, jednak przyjmuje i wchłania w siebie wszystko, dobro i zło, nawet uprzedzenia... Przez *suggestję*. Tak.

A i drugie przypuszczenie nie jest uzasadnione. Dlaczego, zobaczymy, gdy w innem miejscu niniejszej pracy rozpatrywać będziemy popędy erotyczne u dzieci w ich stopniowym rozwoju. A zastrzec należy, że chodzi mi o normy, nie o cechy indywidualne, do których należeć może przedwczesne działanie podnieć płciowych, co jednak nie ma związku z obserwacją, wyżej wymienioną.

Może jedynie muzyka, i to bardzo przystępna dla ucha — nie mówię o dzieciach muzykalnie wyjątkowo utalentowanych —

sprawić wrażenie na małe dzieci, podobne do estetycznego w naszym pojęciu, więcej jednak zmysłowe. A i barwy jaskrawe, im bardziej krzyczące, tem lepiej — podobają się małemu dziecku, działają one jednak tylko, jako mocna podnieta zmysłowa. Atoli upodobanie takie nie jest objawem poczucia estetycznego. Perez pisze, że zrozumienie i odróżnianie głosów muzycznych, rozwija się bardzo wolno, a dopiero koło szóstego roku staje się wyraźne.

Co do wrażeń wzrokowych Perez powiada: „Obrazki jarmarczne wywołują szal zachwytu nawet w trzecim roku, a płótna mistrzów nie przemawiają do niego wcale. Dziewczynka, która z przyjemnością na obrazkach wynajdywała podobieństwa do znanych sobie osób, w Luwrze nawet nie chciała patrzeć na obrazy. Gdy ją ojciec prawie że zmusił do przypatrywania się obrazom, tylko jednym się zachwyciła, tak mówiąc: „To bardzo ładne, takie sine! Jest dużo złota, dużo czerwonego, także niebieskiego dużo, a tam jest tatuś, a tutaj mamusia, niema dzidzi, ale jest drzewo, tatuś i kaczka mamusi“.

Prawdopodobnie podobają się małemu dziecku nietylko ładne rysy, ile miły wyraz twarzy, może nawet brzydkiej, według naszych pojęć; suggestjonuje je wyraz oczu i uśmiech. Posągowe piękne rysy, nie okraszone uśmiechem i łagodnym blaskiem oczu, nie wywierają na nie suggestywnego wpływu. Natomiast bywa, że stare lub brzydkie osoby bywają namiętnie kochane przez dzieci.

Zaznaczyć też należy, że bez względu na płeć swoją, małe dziecko znajduje upodobanie w twarzach kobiet, nie mężczyzn. Mężczyźni, o ile się zdaje, nie wywierają na nie tego wpływu, choć mogą okazywać niektórym z nich sympatię.

Ruchliwość i zmienność uczuć oraz niestałość woli, niepewność w sądach oraz zmieniających się wrażeń, sprawiają, że małe dziecko jest nadzwyczaj podatne do suggestji.

„Miałem sposobność zaobserwować“, pisze Witasek, „objawy życia psychicznego dziecka, które najłatwiej zrozumieć można, jako poddawanie uczuć“.

„Ponieważ są to objawy, które mogą występować mniej więcej u każdego dziecka, przytoczę tylko kilka, jako przykłady.

Prawie wszystkie dzieci, jeszcze przed ukończeniem pierwszego roku, okazują wyraźne zadowolenie, widząc swe odbicie w lustrze. Skąd to zadowolenie? Żeby dziecko miało rozumieć sytuację i poznawało siebie w lustrze, o tem jeszcze długo nie może być mowy. Poczucie humoru i komizmu pojawia się jeszcze później, niż świadomość swego własnego wyglądu i poczucie osobowości. Nawet tego nie można przypuścić, żeby dziecko zdawało sobie sprawę z tego, iż ruchy, widziane w lustrze, są te same, które ono samo wykonywa, a one sprawiały mu przyjemność. Jest raczej tak: z dzieckiem na rękę przystępujemy do lustra, pokazujemy mu jego podobiznę, śmiejemy się, stroimy różne miny, żartujemy. Dziecko bezwiednie nas naśladuje, przyzwyczajają się stawać przed lustrem i bawić się swoją podobizną. Zupełnie w podobny sposób daje się wytłumaczyć radość, objawianą przez dzieci na widok rówieśnych sobie lub jeszcze młodszych małych dzieci. Przecież odczuwać, ani uchwycić nie mogą tego, co stanowi dla nas wdzięk małego dziecka. Ale właśnie dorośli dają przykład czułością, jaką otaczają małe dzieci, przechodzi więc na nie sugestywnie reakcja uczuciowa. Prawdopodobnie też nie wiele inaczej się przedstawia radość, jaką małe dzieci okazują na widok psów, koni i t. p.“.

Obserwacja Witaska wydaje mi się naogół zupełnie trafną, ale tylko w stosowaniu do bardzo małych dzieci, niewiele starszych nad rok, może jeszcze do lat dwóch. Atoli i u nich działa w takich wypadkach nie wyłącznie tylko sugestja, działa też zainteresowanie się szybkimi i zmiennymi ruchami. U starszych jednak nieco dzieci wchodzi stopniowo w grę i inne czynniki, jako to: sympatja do czegoś równego i podobnego a małego, chęć opiekowania się, przewodzenia, ale o tem pomówimy później, zajmuje nas bowiem w tej chwili tylko sprawa sugestji, działanie której, powtarzam, o ile chodzi o bardzo małe dzieci, w takich wypadkach uznać musimy za istniejące. Powracamy do obserwacji Witaska.

„Takie okolicznościowe spostrzeżenia skłoniły mnie do umyślnego wywoływania reakcyj uczuciowych u dziecka, ażeby zbadać sprawę drogą eksperymentalną“.

Na swej córeczce (lat $2\frac{1}{2}$) czynił Witasek następujące doświadczenia:

1. Dał dziecku cukierki mentolowe i okazywał słowem i miną, jak one są dobre. Dziecku rzeczywiście cukierki smakowały. Następnie dał dziecku znów cukierek i wziął taki sam do ust. Zaraz potem wypluł cukierek, okazując obrzydzenie w jak najwyraźniejszy sposób. Dziecko, które już miało okazywać zadowolenie, ze wstrętem wyplunęło swój cukierek, aż się otrząsało.

2. Witasek jadał codziennie zieloną sałatę z cytryną. Nie mógł nigdy skłonić dziewczynki, żeby go w tem upodobaniu naśladowała. Skłonił ją do jedzenia tego przysmaku, wątpliwego dla dziecka, przez suggestję. Udawał taki zachwyty przy jedzeniu owej sałaty, że dziecko nie tylko jej skosztowało, ale zjadło całą swą porcję. Co najważniejsza, jadała ją następnie stale bez żadnej suggestji. Nie zdaje mi się jednak, żeby suggestja w takiej sprawie, jak jedzenie, mogła działać stale, wywoływać stałe upodobanie. Pod jej działaniem zjadła potrawę, a następnie smakowała jej niezależnie od wszelkiej suggestji. O możliwości suggestjonowania smaku wspomina i Preyer, ale Compayré wyraża z tego powodu pewne wątpliwości. Mianowicie twierdzi, że zdarza się niekiedy u dzieci nieprzewyciężony wstręt do niektórych potraw, który uznać należy za wrodzony.

3. Za wskazówką Witaska, żona jego czyniła doświadczenie, dając córeczce do oglądania obrazek, którego jeszcze nie widziała, niezmiernie interesujący i sympatyczny w swej treści dla małego dziecka. I udało jej się suggestywnie wmówić w dziecko, że obrazek jest brzydki, wstrętny. W podobny sposób wywołała w niej zachwyty nad wzorem i robotą z „Tygodnika Mód“.

4. W. postarał się o papier gruby, tak chropowaty i szorstki, że można było nim zadrasnąć sobie skórę do krwi. Żona jego pocierała sobie rękę i twarz tym papierem i namówiła córeczkę do naśladowania. Suggestja udała się zupełnie.

Witasek uważa swe doświadczenia tylko za wstępne i przygotowawcze dla prób naukowych w celu zbadania możności specjalnego poddawania uczuć w celach wychowawczych, mianowicie,

gdy chodzi o poprawę moralną dzieci nienormalnych. Stosowanie sugestji do dzieci normalnych uważa za niepotrzebne.

Ze względu na słynne doświadczenie z lustrem, czynione i komentowane przez Preyera, i na obserwację Witaska, zasługuje na uwagę awantura Neni z lustrem, opowiedziana przez J. Gażyńską. „W saloniku lustro do ziemi sięga. Maleńka wygodnie a wyraźnie w niem widzi odbicie swej osóбки. Coraz się do niej ktoś odzywa: „Patrz, Neniu, tam druga Nenia! O, patrz!“ Długo maleńka nie reagowała na podobne odezwanie się — wreszcie zaperzona woła raz po raz: „Jadzia, Jadzia! Ale... ma pewne wątpliwości, które radaby rozstrzygnąć: Stawia dziecinne krzesło przed lustrem i wykonywa najrozmaitsze ruchy rękoma. Widzi odbicie swoich rękoczynów, powtarza je wielokrotnie i... dojrzawszy siebie w lustrze, gniewa się najoczywiściej; któregoś dnia przyniosła z kuchni ogromne polano i brała się już do bicia trema“. Zatem zachowywała się mniej więcej tak, jak piesek w podobnym wypadku. Ale widocznie Nenia dopiero w trzecim roku widziała siebie po raz pierwszy w lustrze. Nikt nietylko nie eksperymentował, ale wogóle nie stawał z nią przed lustrem, gdy była malutka. Było to więc wrażenie elementarne, najzupełniej biologiczne zachowanie się dziecka. Że Nenia samowiedzę posiadała, czuła się już „osobą“, o tem wątpić chyba nie można. A doszła do tego przez doświadczenie bez oglądania się w lustrze. Zatem jest luka w teorii poczucia osobowości według Preyera. Natomiast spostrzeżenie Witaska sprawdza się. Postępowanie z dzieckiem przed lustrem działa suggestywnie.

Stern nie czynił specjalnych doświadczeń nad swemi dziećmi w sprawie sugestji, ale obserwował mimowolny wpływ suggestywny otoczenia na dziecko. „Suggestja, jest to poddawanie pewnego zachowania przez naśladownictwo wewnętrzne. Dla dokonania więc sugestji potrzebni są poddający i poddający się (naśladowca): zatem przebieg ten posiada stronę czynną i bierną. Skuteczność suggestjonowania (Wirksamkeit der Suggestionsgebung) nazywa się suggestywnością (Suggestivität), bierna wrażliwość suggestywnością (Suggestibilität). Matka np. działa na dziecko silnie suggestywnie, dziecko zaś zachowuje się suggestywnie. Tyle dla objaśnienia pojęć podstawowych“. „Ludzie, którzy otaczają

dziecko, działają bezustannie na nie przez swoje zachowanie w formie sądów, uczuć i postanowień woli, które przez mowę lub postępek występują nazewnątrz. Zachowanie to (Stellungnahme) działa na dziecko, jako podnieta. Dopóki podnieta ma tylko ten skutek, że dziecko rozumie też procesy psychiczne, niema jeszcze mowy o sugestji. Dopiero wtedy działa moje zachowanie suggestywnie na dziecko, gdy wywołuje naśladowczo odpowiednie zachowanie u niego; wtedy jego sąd jest taki, jakim go ono przejęło ode mnie, jego uczucie uczuciem, naśladowującym moje, jego chcenie kopją mego“.

„Naśladownictwo, przyjmujące sugestję, wymaga wyższego rozwoju umysłowego, niżeli naśladownictwo czysto fizyczne, do którego wystarcza, żeby dziecko postrzegąło ruch zewnętrzny i go naśladowało. Atoli sugestja wymaga, żeby dziecko przez zewnętrzne symptomy u innego, przez słowa, ruchy ekspresyjne, postęпки przeniknęło do treści wewnętrznej sądów, uczuć i aktów woli“.

„Jest to zatem naśladownictwo fizyczne, jeśli małe dziecko zacznie krzyczeć, gdy tylko usłyszy, że inne dzieci krzyczą: natomiast zachodzi sugestja, gdy na widok płaczącego człowieka, przejmuje okazany w ten sposób smutek (sugestja uczuciowa). Jest to tylko naśladownictwo, gdy dziecko, które mnie widzi klaszczącego w ręce, to także czyni: jest to natomiast sugestja, gdy przy zabawie bojowej zapał i odwaga, któremi tchnie dowódca, udzielają się innym i jego postanowienie zdobycia fortecy zostaje przejęte przez wszystkich uczestników zabawy (sugestja woli)“.

„Jak przy naśladownictwie fizycznym, tak przy sugestji dziecko okazuje pewien wybór osób, którym się poddaje. Najsilniejszy wpływ suggestywny wywiera prawie bez wyjątku matka; co ona uważa za piękne lub brzydkie, słuszne lub niesłuszne, dziecko uważa za takie samo, czego na serjo chce, potrafi ona z pedagogiczną genialnością udzielić woli dziecka, tak, że jest ono najmocniej przekonane, jakoby taka była jego własna wola. Działają też inne czynniki suggestywne: ojciec, krewni, freblanki, służące. Niekiedy zupełnie niepodobna wytłumaczyć, dlaczego jaka osoba poszczególna wywołuje szczególnie silne suggestywne działanie na dziecko, gdy inne mimo szczerych chęci i mimo

pedagogicznego uzdolnienia tego osiągnąć nie mogą. Tutaj odgrywają rolę czynniki, które, jak dotąd, nie były zupełnie tknięte przez psychologę. Nie należy też zapominać o towarzyszącym zabawie, przede wszystkim zaś o starszym rodzeństwie; ono to najwięcej wpływa na specyficzne dziecięce działanie woli w zabawie, w sposób niezmiernie intensywny“. „Wszystkie te osoby tylko w nieznacznej części wywierają wpływ sugestywny na dziecko bez powziętego zamiaru. Znowu nasuwa się porównanie z naśladownictwem. Dziecko naśladuje nietylko, co umyślnie dla niego w tym celu czynią, lecz wszystko, co tylko możliwe, a ze szczególną uporczywością to właśnie, co nie jest pożądane: grymasy, błędy dialektyczne i t. p. I tak samo w tej silnej swej sugestywności: tutaj podchwytuje jakieś zdanie z rozmowy dorosłych i produkuje — prawdziwe enfant terrible — w jak najniewłaściwszym miejscu, jako swe własne; to znowu przejmując od służących jakieś niedorzeczne wierzenie w strachy lub strach, wywołany burzą, albo też przejmując od starszego rodzeństwa zainteresowanie jakąś grą lub kolekcjonowaniem, dla jego wieku całkiem nieodpowiednie, bo nie mające nic wspólnego z samorzutnością zabawy, jemu właściwej“.

„Tak więc w objawach sugestywnych dzieciństwa występuje w równej mierze, co pożądane i niepożądane, co cenne i co szkodliwe moralnie“.

Stern zaznacza, że między naśladownictwem fizycznym a sugestją zachodzi tylko ta istotna różnica, że przy pierwszym czynność do naśladowania musi być wykonywana, przy sugestji już może ktoś poddawać coś, czego zupełnie nie odczuwa. Tak np. można wywołać rzetelny strach, opowiadając jakąś okropną historję, a nie doznawać zupełnie strachu. Bywają jednak wypadki, że jest coś w słowach lub w postępkach sugestywności osoby, że dzieci odczuwają jakąś nieprawdę. Można też mimowolnie przez formę i ton odezwania wywołać sugestję, np. pytając: „Czy ten człowiek miał w ręku kij?“ sugestjonujemy, że człowiek ten rzeczywiście miał w ręku kij, choć nie mieliśmy wcale tego zamiaru. Stern podaje sporo przykładów z życia swoich i cudzych dzieci na temat sugestji. Mówi też dużo

o szkodliwym wywoływaniu strachu przez opowiadanie okropności i inne postępowanie.

Suggestja otoczenia wogóle w wielu bardzo wypadkach wpływa w jak najgorszy sposób. Niemniej działać ona może bardzo dodatnio, co zależy od okoliczności. Ściśle biorąc, suggestję w kierunku pożądanym — wychowawczo można wciągnąć pod prastarą regułę pedagogiczną dobrego przykładu. Słuszną tę uwagę Sterna można też uzupełnić tem, że suggestja wychowawcza może stanowić to samo, co również odwieczna reguła o przyzwyczajaniu do dobrego i nabywaniu „zacnych obyczajów“. „Suggestją wychowawczą“ jest zatem to, co zawarte jest w przysłowia: „Z kim przestajesz“... „Czem skorupka zamłodu nasiąknie“...

Dalej Stern zaznacza, jak bardzo zależy podatność do suggestji od wieku osobnika, a następnie od jego indywidualności.

Zarodki wad.

Gniew u dzieci Perez tak charakteryzuje: „Podczas pierwszych tygodni, dziecko zdaje się wyrażać instynktownie przykrość, jaką mu sprawiają przedmioty, tylko krzykiem i ruchami oporu. Atoli w wieku koło dwóch miesięcy, odpycha z gwałtownością przedmioty mu niemiłe, a gniew jego wyrażają marszczenie czoła, czerwoność twarzy i skóry na czaszce, trzepotanie nóżkami i rączkami, niekiedy też łzy; w trzecim miesiącu zalewa się łzami, krzyczy, miewa nawet konwulsje, gdy go się odsadza od piersi, lub zabiera mu smoczek. Irytuje się też, gdy nie może zaraz trafić do brodawki, gdy się je oczyszcza, kąpie, gdy mu zmieniają bieliznę, gdy niezawsze spełniają jego życzenia. W szóstym miesiącu, naogół, bez krzyku nie pozwala, żeby mu zabierano zabawki, którą trzyma w ręku. W tymże okresie ruchy i krzyki, gdy śpi, znamionują przykre sny. Koło roku gniew jego objawia się w postępkach, które wyglądają, jakby niemi kierowała jakaś mściwość w zaczątku. Biję zarówno w gniewie, jak i dla zabawy, przedmioty, osoby, zwierzęta; z uniesieniem odrzuca talerze, swoją szklanę, pożywienie, wszystko, co ma pod ręką, każdą rzecz, do której żywi niechęć, albo też. rzuca ją na pierwszą

lepszą osobę, która się nawinie; jeśli mu się ona nie podoba. Tak więc zacznem gniewu bywają już wcześniej to uczucia proste, to złożone w wyrazie, to akty proste, automatyczne, to złożone i charakteru osobistego“.

„Widziałem, opowiada Perez, małą kapryśnicę jedenastomiesięczną, rozwścieczoną, gdy się jej nie udało pochwycić nosa dziadka. Druga, dwuletnia, miała lalkę, z której była bardzo dumna; bawiąc z rodzicami u wód, zobaczyła, wysiadając z karety, dziecko z taką samą lalką; okrzyk pawia, paroksyzm wściekłości; rzuciła się na dziecko, podrapała je, uderzyła, ugryzła, trzeba było siłą wyrwać dziecko z jej rąk; wybuch gniewu u dziewczynki był tak wielki, iż chorowała po nim kilka dni“.

„Pewien chłopczyk piętnastomiesięczny gryzł matkę, gdy go wsadzała do kąpieli“.

Są to ekscesy indywidualne. Naogół gniew jest uczuciem naturalnem, często słusznem, niekiedy nawet szlachetnem. Tak np. widuje się dwuletniego malca, który ze wszelkimi znamionami gniewu staje w obronie krzywdzonego innego dziecka, nawet osoby dorosłej. „Mojem zdaniem“, powiada Perez, „dziecko dziesięciomiesięczne, które nie płacze, albo nie krzyczy przynajmniej cztery do pięciu razy na dzień, które się nie bawi, albo nie gniewa, jest ułomne pod względem charakteru, pogrzebać je, jest ono umarłe“. Jednakże, począwszy od drugiego roku życia, częste wybuchy smutnie wróżą o przyszłym charakterze dziecka.

Ze wszystkich badaczy Darwin najpilniej studjował gniew u dziecka. Aczkolwiek Darwin jest skłonny do wykazania pojawiania się gniewu w jak najmłodszym wieku, zaznacza jednak, że niektóre oznaki zewnętrzne gniewu, które występują już w pierwszych tygodniach, mogą być wyrazem zwyczajnego uczucia bólu. „Ale gdy mój syn liczył już cztery miesiące, oczywiście się stało, że silne zarumienienie nie tylko twarzy, ale i skóry głowy — objaw gniewu — było wywoływane wybuchem gniewu. Wystarczał byle powód: tak oto w 7 miesiącu wydawał krzyki wściekłości, gdy wyszłizgiwała mu się z rąk cytryna, którą chwycił. W 11 m., gdy mu dawano zabawkę, której nie chciał, bił ją“. „Gdy małe dzieci są rozwścieczone, rzucają się na ziemię, kopią nogami,

drapią i biją wszystko, cokolwiek mają pod ręką". Darwin uważa rozwścieczenie u dzieci za cechę ogólną, odziedziczoną po dzikich i zwierzęcych przodkach. Zaznacza też, że dziewczynki są mniej skłonne do gniewu, niżeli chłopcy, co także jakoby stanowi cechę dziedziczną.

Compayré uważa skłonność dzieci do gniewu za cechę indywidualną, a naogół mniejszą skłonność do gniewu u dziewcząt przypisuje raczej ich większej ogólnej łagodności, niżeli wpływom dziedziczności. Zaznacza też, że dzieci w ogólności są skłonniejsze do gniewu, ponieważ są słabsze i mają mniej rozumu. Dodać należy: dlatego też nie posiadają jeszcze wyrobionej woli. Obok jakby wrodzonej uległości, ujawniającej się w skłonności do naśladownictwa uczuciowego, tkwi w dziecku pierwiastek oporu, buntu. Nieraz już dziecko półroczne okazuje pewną oporność względem najlepszych chęci opiekunki, kaprysi, jak mówią; manifestuje swoje niezadowolenie kaprysami i dąsami dziecko roczne, dwuletnie, trzyletnie. Bywa, że dziecko zazwyczaj ciche i potulne nagle wypowiada swe posłuszeństwo, staje się niesforne. Takie objawy bywają wywołane przez przyczynę fizyczną lub postępowanie opiekunów — często jednak nie dają się wytłumaczyć ani jednym, ani drugim, wydają się jakby buntem natury dziecka przeciw sugestji, wywieranej na nią przez dorosłych, dążeniem do wyzwolenia się z pod jarzma. W istocie jednak rzeczy, *prawdopodobnie*, stanowi ono pierwsze objawy silniejszej woli, formującej się dopiero, jeszcze nie ustalonej, będącej tylko silnem, nieustępującem chceniem lub niechceniem. O ile chodzi o spełnienie jakiegoż żądania wychowawcy, czynnikiem może być instynktowna niechęć do wysiłku, może pragnienie trwania przy tem samym wrażeniu, albo też błędne jakie rozumowanie, działać też może silne podniecenie, przyjemność, odczuwana w opieraniu się cudzej woli.

Pod wpływem okoliczności, szczególnie postępowania wychowawczego, w dużej zależności od natury dziecka, z nieświadomej oporności i częstych objawów gniewu wytwarza się świadoma złość, upór, jedna z najwcześniejszych wad dziecka i stanowczo najtrudniejsza do zwalczania. Upór jednakże w dalszych latach nie jest już objawem siły woli, lecz przeciwnie jej

słabości. Do takich dzieci „upornych“ należała dziewczynka, o której opowiada Perez: „W wieku koło roku trudno ją było ułożyć w kołysce. Trzeba było upatrywać stosowną ku temu chwilę, gdy zdawała się bardzo zmęczoną. Ale spała bardzo czujnie, a gdy się obudziła, wrzeszczała, jak automat nakręcony, trzeba ją było brać na rękę i usypiać. Ta sama historia z kąpielą; stawiała zacięty opór. Sztyniała, jak patyk, żeby jej nie można było wpakować do wanienki. Stosowano różne środki i środeczki, żeby ją skłonić do kąpieli, przynoszono jej najmiłsze zabawki, przysmaczki, udawano, że się będzie jej towarzyszyło w kąpeli i t. p., lecz dopiero po długich, mozolnych zabiegach w tym rodzaju, siedząc wciąż przy niej, zniewalano ją do kąpieli. Atoli stopniowo, koło końca drugiego roku, upór słabł, a w trzecim roku nie pozostało z niego najmniejszego śladu. Daje się ułożyć w łóżeczku i kąpać bez żadnych grymasów, co najwyżej jeszcze roni łezkę żalu, że już ma spać lub kąpać się. Staje się wcale łagodnym i posłusznym dzieckiem“. Stało się to bez stosowania jakichkolwiek środków wychowawczych, postępowanie bowiem, jak je opisuje Perez, było wprost typowo niepedagogiczne. Znaczy się, że wyleczył ją czas, jak to bywa z niektórymi chorobami fizycznymi. I jak niekiedy w chorobie, zwyciężyła tylko szczęśliwa natura dziecka, której nie mogło zaszkodzić nawet najmniej pedagogiczne postępowanie. Inaczej było ze znaną mi dziewczynką, obecnie już podrastającą. Była wogóle i jest obecnie idealnie łagodna. Ale coś, w drugim roku rozpaczliwie broniła się, gdy ją chciano kąpać. Działała obawa utopienia się — coś widocznie słyszała. Dopiero dwie osoby zmusiły ją kiedyś siłą do tego, żeby usiadła w wanience. Przekonała się, że jest dno i śmiała się sama z siebie.

Jak powiada Perez, może dziecko do trzech lat, do pewnego stopnia powstrzymać się od jakiejś zamierzonej czynności lub postępku pod wpływem jakiegoś gorącego chcenia. Jest to zaczątek panowania nad sobą, które objawia się w formie bardzo rozmaitej, z różnych pobudek i w różnej sile. Regułą ogólną jest jednak, że łatwiej zniewolić do uczynienia czegoś, co mu niemiłe, niż powstrzymać od upragnionej przez nie czynności.

Ciekawe jest, co mi opowiadała pewna matka: Trzyletnia mniej więcej Andzia, dziś mężatka i dietna, była typowo grymaszącą, upartą dzieckiem. Przez jakiś czas, szczególnie w nocy, dokuczała matce krzykiem, płaczem i nieposłuszeństwem. Otóż pewnej nocy wyprawiała takie hece, aż matka, osoba niezwykle łagodnego usposobienia, zapłakała. Andzia spojrzała na matkę, umilkła, ale już po chwili znów wyprawiała awantury. Nagle, wciąż jeszcze krzycząc, zażądała: „niech mi mamusia da klapsa“. Andzia uspokoiła się rzeczywiście i smacznie spała do rana, a wraz z nią i matka... Odtąd matka kilkakrotnie stosowała polecony jej przez córkę środek i zawsze skutecznie.

Stern upór i krnąbrność przedstawia, jako objaw tworzącej się miłości własnej i ustalającego się poczucia osobowości. Świadomość wrażeń i chcień nie stanowi jeszcze poczucia osobowości, wytwarza się ono, jako miłość własna, przez kolizję z innymi osobnikami, jest przeciwstawianiem siebie, swoich interesów, swoich pożądań innym osobom, interesom innych, żądań innych. W starciach takich dziecko okazuje upór, krnąbrność. Dziecko opiera się nakazom wychowawców często dla samej opozycji, w niezgodzie z interesem własnym: Ewcia (2 lata, 5 miesięcy) zazwyczaj wesoła i uległa, raz przy stole, żądając potrawy, nie prosiła i na przypomnienie nie reagowała; nie dostawała podczas obiadu jednej potrawy po drugiej, ale „proszę“ nie powiedziała, wolała wstać głodna od stołu.

Stern widzi zarodki *miłości własnej* już w bardzo wczesnym wieku dziecka, bo już na początku drugiego roku. Zdaniem Sterna, nieuzasadnione jest twierdzenie tych, którzy utrzymują, że można i należy bić małe dzieci, gdyż niema innego na nie środka wychowawczego, bo nie mają jeszcze ambicji. Jeżeli dzieci nie były jeszcze bite, właśnie pod tym względem reagują poruszeniem miłości własnej w pierwszym takim wypadku. Hilda (1 rok, 3 miesiące) w zabawie, żartem podniosła rękę, żeby uderzyć matkę, ojciec również żartem uderzył ją w policzek, a matka leciutko po rączce. Natychmiast dziecko wybuchnęło kurczowym płaczem i długo nie mogło się uspokoić.

W trzecim roku wytwarza się, a w czwartym wzrasta na ogół u dzieci wielka nawet drażliwość na punkcie obrażonej

miłości własnej. Dziecko w tym wieku już dotkliwie odczuwa, jako upokorzenie, taką karę, jak np. stanie w kącie, obraża się, gdy się z niego wyśmiewają, a czułe jest na pochwały, żadne jest uznania, odznaczenia. Zdaniem Sterna, bez zachęty, pochwały żadne dziecko nie rozwinie się pomyślnie pod względem moralnym. Lubią też dzieci chwalić się, umieją wysuwać się na pierwszy plan, zwracać na siebie uwagę. Plotą nieraz duby smalone o własnych swych zaletach, co posiadają, o rodzicach, zatem okazują *próżność*. Zdaniem Sterna, ambicja dziecka okazuje się i w tem, że lubi wykonywać czynności samodzielnie, bez niczyjej pomocy. Działa też już współzawodnictwo — gotowe jest nawet cierpieć, żeby dorównać towarzyszowi zabaw lub rodzeństwu. Zaznacza też Stern, że dziecko w swej drażliwości pod względem czynności gotowe wykonywać, co już uczyniono dla niego. Trzyletni synek Sternów bawił się na wybrzeżu morskiem. Przysłana służąca zabrała go siłą iniosła do domu. „Ja sam“, krzychał chłopczyk, wyrwał jej się z objęć i pobiegłszy do tego miejsca, skąd go służąca wzięła, pobiegł bez oporu do domu. O pół roku starszy synek Scupina chciał koniecznie sam się rozbierać (ubierać się nie umiał). Otóż zdarzało się, że trzeba go było na nowo ubrać, żeby miał tę satysfakcję, iż sam się rozbiera. A i dr. Sikorski opowiada o chłopczyku, zdaje się trochę starszym, coś podobnego. Silił się ogromnie, żeby naładowane saneczki wciągnąć na górkę. Przybiegła matka i wyręczyła go. Chłopczyk, zamiast być wdzięcznym za wyświadczoną usługę, był rozżalony na matkę, a gdy odeszła, stoczył sanki na dół, poczem je znów mozolnie ciągnął w górę, aż swego dokonał.

Pod miano „poza“ Stern pociągają wszelkie zachowanie się dziecka, wywołane tem, że kto na nie patrzy, słyszy je, że chce się komu podobać. Jest to stan w pół-szczeroci: dziecko nie przestaje być sobą, nie jest obłudne, tylko działa automatycznie pod wrażeniem, że podlega czyjemuś sądowi. Przykład takiej „pozy“, coprawda, wywołanej przez postępowanie dorosłych, przytacza J. B. o Leszku (2 lata, bez 6 tygodni): „Wszystko słyszy i rozumie, co się przy nim mówi. Gdy usiadł na fotelu przy gościach, babcia zwróciła się do kogoś, mówiąc półgłosem, jak on się ślicznie upozował — w tej chwili zmienił pozę. „Lesiek

się upoziuje“, powiada często. Gdy tylko przyjdą goście, jest nienaturalnie wesoły, podniecony, popisuje się i grymasi“. Takie podniecenie przy gościach występuje u wielu dzieci, choć wcale nie u wszystkich, ale, o ile mogę sądzić z własnych obserwacji, łączy się ono często z lękliwością, niepewnością siebie, nieśmiałością, bywa udawaniem pewności siebie, odwagi. A i Stern zaznacza, że dzieci często udają wielką odwagę właśnie wtedy, kiedy się czegoś boją lub obawiają, są czemś zakłopotane.

Synek Scupina, bawiąc po raz pierwszy na letnim mieszkaniu, bał się dzieci wiejskich, ale gdy dwoje z nich weszło do pokoju, przechadzał się po pokoju, gwizdząc i trzymając ręce w kieszeniach, a mina jego niby butna, okazywała jednak silny niepokój. W związku najpierw z lękliwością, a później z miłością własną, znajduje się, zdaniem Sterna, wstydzanie się u małych dzieci, które występuje najpierw w zetknięciu się z obcymi osobami, a dalej, jako obawa wyrzutu, krytyki z powodu jakiego postępkę swego, uprawiają niekiedy też „politykę strusią“.

Synek Sternów podczas obiadu odwracał się od matki, bojąc się spotkać z jej spojrzeniem, przeskrobał bowiem coś, a mamusia, jak mówił obrazowo, „wymyśla mu oczami“ t. j. patrzy na niego z wyrzutem.

Stern widzi w podobnych objawach zaczątki *wyrzutów sumienia*.

Według Compayré, postępkę małych dzieci wywoływane są przez popędy, ale złe, czy dobre, niema w nich intencji moralnej. W dobrem i w złem działają bez świadomości czynu. Może być w dziecku wrodzony pociąg do zła, ale nie ma ono świadomości i pojęcia, że to jest zło. Małe dziecko postępuje źle nie dlatego, że tak chce, albo dlatego, że chce komu szkodę wyrządzić, że chce kogo zmartwić, ale dlatego, że inaczej nie może, nie umie. Ściśle biorąc, oporność dziecka jest buntem jego natury, nie jego. Pani Necker de Saussure opowiada o dziewczynce, która była nieposłuszna, bo nieposłuszeństwo sprawiało jej przyjemność. Gdy miała 18 m. już spostrzegano u niej podwójną potrzebę: przestrzegania przepisów i postępowania wbrew tym przepisom. Pozostawszy sama z matką, która chorowała obłożnie, bez żadnej przyczyny podniosła bunt. Suknie, kapelusze, pudełka, robótki,

wszystko, co jej wpadało w ręce, rzucała na środek pokoju, a następnie tańczyła naokoło stosu tych rzeczy, wydawała radosne krzyki i śpiewała. Gniew matki nie wywierał żadnego skutku. Posiadała ona świadomość zła, rumieńce na twarzy zdradzały wyrzuty sumienia, ale przyjemność polegała właśnie na tłumieniu tego głosu“. „W tej scenie rodzinnej“, powiada Compayré, „przy której jesteśmy obecni, widzimy właściwie tylko szal ruchów, jeden z tych wybuchów, w którym ujawnia się niekiedy potrzeba czynności, dziecku właściwa, nie zaś deprawacja woli, radość złośliwa z zrzucenia jarzma i zażywania wolności. Co najwyżej jeszcze można widzieć w tym postępku popęd do niezależności, zadowolenie z okazania swej siły. To nie wyrzuty sumienia wywołują rumieńce, lecz rozkosz chwilowego szału. Czyni źle, ale niema złej woli w jego postępowaniu“.

„Mała Manusia, bohaterka opowiadania Tołstoja, która w trzecim roku życia, podpaliła stóg i która drży z radości, patrząc na pożar, który wzniciła, na pewno nie zdaje sobie sprawy z nieszczęsnych następstw swego czynu“.

Ciekawe jest wydarzenie, które przytacza Goethe w swych wspomnieniach młodości. „W rodzinie mojej opowiadają o różnych figlach, które płaćtałem za poduszczeniem osób skądinąd poważnych. Przytaczam tylko jeden taki figiel. Było to właśnie po jarmarku garncarskim. Nietylko zaopatrzone obficie kuchnię w garnki, ale i nas dzieci obdarzono hojnie różnorodnymi garnkami, dzbanuszkami i miseczkami do zabawy. Pewnego pięknego popołudnia, gdy w domu panowała zupełna cisza, stawiałem i przestawiałem swe naczynia, a ostatecznie nie wiedziałem, co z tym fantem zrobić; wyrzuciłem więc garnuszek czy dwa przez otwarte okno na ulicę i cieszyłem się, gdy brzękły rozbite skorupy. Nasi sąsiedzi, chłopcy zprzeciwka, którzy widzieli moją uciechę, jak się radowałem i klaskałem, wołali: jeszcze więcej! Zachęcony, nie zawahałem się wyrzucić na ulicę wszystkie moje tygielki, miski, dzbanuszki. Moi sąsiedzi nie przestawali mnie zachęcać do dalszego niszczenia, wołając wciąż: „Jeszcze więcej“. A gdy zabrakło mi własnych naczyń, pobiegłem czem prędzej do kuchni, porwałem stamtąd miski, które coprawda, jeszcze weselej się tłukły na bruku; tak biegałem do kuchni i zpowrotem wynosiłem wszelkie

naczynia tłukące się, jeżeli tylko dosięgnąć je mogłem, i ten sam los im gotowałem. Dzieło zniszczenia trwało, aż przybiegł ktoś i wstrzymał mój zapal!"

Popęd do niszczenia? Zapewne. Ale też popęd do czynności, do tworzenia, działania objawia się tu u genialnego malca. Szał niszczenia powstał pod działaniem suggestjonującej zachęty, wywołującej gorączkowe podniecenie.

W związku z *łakomstwem*, objawia się *chciwość*, atoli na zajmującym nas stopniu rozwoju nie jako żądza stałego posiadania, lecz jako przelotne pragnienie czegoś ponad miarę swej potrzeby; przez łakomstwo czy chciwość dziecko naprzykrza się, gromadzi łakocie, przekonawszy się jednak, że jeść więcej nie może, rozdaje je chętnie lub rzuca. Bywa też, że chodzi mu i o rzecz nie do jedzenia, domaga się jej, ale rzuca ją, gdy mu się sprzykrzy, nie interesując się tem wcale, co się z nią stanie. Bywa, że dziecko płacze, gdy już jeść nie może ulubionych przysmaków, bo żał, iż inni jedzą, a ono nie. Bywa, że nie oddaje innemu dziecku łakoci, woli objeść się, jeść ze wstrętem.

Posiada dziecko zabawkę lub sukienkę, która oddawna mu się sprzykrzyła, gdy ją dają innym, okazuje niezadowolenie. Działa *zazdrość*. Objawia się też ona już u bardzo małego dziecka, gdy pieścza w jego obecności inne. Złości się, protestuje, lub płacze z żalu. Im więcej i częściej bywa ono samo pieśczone, tem silniej i żywiej odczuwa przykrość takiego widoku, ale nienadługo; za chwilę znów pieśczone, zapomina o niej; a urazy do współzawodnika nie żywi. Mówię o małym dziecku, do jakich lat trzech, bo u starszych bywa inaczej. Jemu chodzi tylko o dany moment, za chwilę, być może, nie będzie dbało o pieśczołę, bo uczucie zazdrości zastąpi jakie inne: ciekawość, zainteresowanie się jakim widokiem lub czynnością. Wrażenie przechodzi prędko, ale w danej chwili cierpi, bardzo cierpi. Czuje się zapomnianem opuszczonem. Dziecko starsze, koło lat siedmiu, może już odczuwać obawę utraty łask na przyszłość i zazdrościć z tego powodu innemu dziecku, ale nie małe dziecko trzyletnie, jemu chodzi tylko o daną chwilę. Przykro mu, może się złościć, ale może czuć i żał, płakać; nienadługo, znów pieśczone, zapomina o przykrości i urazy do współzawodnika nie żywi — powtarzam — dziecko małe.

Oto co pisze Perez: „Zazdrość, bynajmniej niezawsze wskazuje na żywą uczuciowość lub uwydatniającą się osobowość, albowiem występuje nieraz bardzo silnie u dzieci bardzo łagodnego i łatwego charakteru: niekiedy wybuchają ono płomieniem, niekiedy zaś żarzy się w popiele. Miłość i przywiązanie wywołują zazdrość najgwałtowniejszą, ale może też ona powstać z powodu jakiegokolwiek przedmiotu, posiadanego lub poszukiwanego przez inną osobę“.

„Dziecko trzymiesięczne okazuje zazdrość względem osób, które zbliżają się do piersi jego karmicielki, lub które dotykają jego smoczka, zazdrosne jest o pieśczęty matki. W piętnastym miesiącu inne dziecko okazuje zazdrość, gdy dają cukier lub deser piastunce“.

„Często zazdrość miesza się z żądzą posiadania i naśladownictwa. Często dzieci pożądamy rzeczy, mniej dla jej posiadania, mniej dla cieszenia się nią, jak dlatego, żeby jej nie widzieć w innym ręku“. „Piętnastomiesięczny chłopczyk nie mógł widzieć żadnej rzeczy w rękach innych, żeby jej nie zażądać: nie można było wykonywać żadnej czynności, jakkolwiek zrozumiałej dla jego inteligencji, do którejby się nie mieszał: w kuchni musiał mieć nóż lub coś podobnego do noża, czemby siekał odpadki jarzyn, gdy kucharka zaprawiała zupę. Gdy jego starszy brat pisał, musiał mieć wysokie krzesło przy stole, papier i pióro, czemby, jak mówił, mógł wykonywać to samo, co brat; kiedyś zupełnie na serjo zażądał brzytwy ojca, żeby mógł także się ogolić!“ „Niezawodnie też próżność bywa czynnikiem w zazdrości, którą dziecko okazuje względem swego rodzeństwa, szczególnie gdy chodzi o zewnętrzne oznaki miłości i przywiązania“. „Jeden z moich siostrzeńców, gdy miał trzy lata, mówił ciągle o braciszku, który miał przybyć: „Jak ja będę go kochał“, mówił co chwila. Ale gdy patrzył na to, jak przybysz upragniony objął w posiadanie pierś matki, jego łóżeczko, jak go całowano, pieściono, okazywał bardzo głośno swe niezadowolenie. Rzekł nawet pewnego dnia do matki: „Kiedyż nareszcie umrze ten Ferdynand?“ Gdy braciszek zaczął chodzić, mówił, płatał mu różne złośliwe figle: bił go, ściągał go z krzesła, żeby na niem usiąść, krzyczał mu w ucho, nazywał brzydalem i złośnikiem, wrywał mu z rąk

zabawki, przedrzeźniał go w mowie i w chodzie“. Mamy tu do czynienia wprawdzie ze stałymi objawami zazdrości, ale które tylko takimi się wydają, ponieważ powody zazdrości wciąż się powtarzały i podsycaly wrogie usposobienie. Wszak chłopczyk ten wcale nie przewidywał, że tak się stanie, przecież zapowiadał, jak to będzie kochał braciszka, cieszył się, że przybędzie. Było to uczucie żywiołowe, które rosło i utrzymywało się przez powtarzanie się w objawach, jak każde wogóle uczucie, dobre czy złe. Niewątpliwie też istniała u tego dziecka silna predyspozycja, nie specjalnie do zazdrości, ale do gniewu, wrażliwości osobistej, uczuć egoistycznych. W każdym razie posiadał silnie już rozwinięte poczucie swego *ja*. Może też działały nadto okoliczności zewnętrzne, wychowawcze, nadmierne pieszczanie, po którym nastąpiło zaniedbanie. Egoizm jest u dziecka uczuciem naturalnym, polega zaś na tem, że poszukuje wciąż miłych wrażeń, a przykrych unika. Dbą tylko o przyjemność chwili. Unika też tylko przykrości chwili. Wyrachowanie jest mu obce, musi być obce, jak to wspomnieliśmy już wyżej. To też i w zazdrości owego chłopca nie było wyrachowania, była to gra uczuć i żywiołowość. Czyż istota, która nie odróżnia wczoraj od jutra, może obliczać coś, planować coś na przyszłość? Nie o utratę przyszłych korzyści chodzi małemu dziecku, niewiele o nie dba—ma o nich takie pojęcie, jak o śniegu zeszłorocznym lub przyszłorocznym, to jest żadnego. Zazdrość jest objawem egoizmu dziecka. Ale czemuż jest zazdrość kochanka lub kochanki, w pewnych wypadkach męża lub żony, nawet matki, gdy chodzi o dziecko?

Dziecko bywa interesowne, obłudne. Tak jest. Aliści jego interesowność i obłuda są tylko impulsami chwili. Człowiek dorosły okazuje nazewnątrz zawsze mniej radości i mniej smutku, niż rzeczywiście odczuwa. Małe dziecko, przeciwnie, okazuje więcej radości, więcej smutku, niż rzeczywiście odczuwa. Taka jest już impulsywność jego natury. Obłudy więc niema w dziecku, gdy wita matkę po godzinie nieobecności radosnym okrzykiem. Przyjechał z podróży ojciec, przyjechali w gościnę dziadus lub ciocia. Cieszy się na swój sposób bardzo i szczerze. Kojarzy się w jego umyśle przyjazd danej osoby z dawniejszym, a może też z jaką obietnicą, związaną z przyjazdem. Najczęściej zapyta

prosto z mostu: „Co mi przywiozłaś?” Jest interesowne, ani słowa, ale szczerze. A może tego nie powie. Pieszczotami będzie się przypominał babci lub cioci, żeby prędzej wypakowała prezenty. Obłuda? Zapewne tak, obłuda, choć tego napewno rzecz nie można, bo ono w tej chwili ciocię szczerze kocha, która w danej chwili uosabia jego pożądanie, spełnienie jego nadziei. Niechaj będzie i obłuda. Nie okaże się jednak napewno obłudnem przez cały czas pobytu gościa, dlatego, żeby mu co przywiózł, gdy znów kiedy powróci. Co jego interesuje przyszłość? Dla niego zrana daleką przyszłością jest wieczór tegoż dnia, co najwyżej jeszcze jutro, kiedy znów wstanie, ubierze się, zje śniadanie.

Dziecko lubi ściągać na siebie uwagę, choćby nawet niegrzecznością, gdy goście nie zwrócili uwagi na jego grzeczność. Jest chore, naprawdę chore, a ono się cieszy, bo wydarzyło mu się coś odrębnego, ważnego. Będzie się chwalił chłopczyk: „Miałem 40 stopni gorączki! Acha!” Jest dumny, choć nie ma zupełnie pojęcia o tem, co to stopień 40 (nawet do czterech liczyć nie umie), a o gorączce coś wie, ale bardzo niewiele. Z tą samą dumą powie, że mamusia ma jedwabne oczy, jak, że mamusia ma wstawiane zęby lub przyprawione włosy. Tak samo też jedno dziecko trzyletnie lub czteroletnie powie: „Mój tatuś jest doktor”, a drugie mu odrzeknie: „Mój tatuś jest oberkelner, ach!” (Fakt!) „My dostaliśmy wczoraj siostrzyczkę”. „A my mamy wiewiórkę, ach!” odpowie mu drugie. A chłopczyk trzyletni, który ma siostrzyczkę, uznaje wyższość drugiego i powiada: „Zamienimy się, my damy siostrzyczkę, a wy nam dacie wiewiórkę”. Ale jego rówieśnik, współwłaściciel wiewiórki, nie zgadza się na taką transakcję: „Nie chcę, ja mam wstręt do dziewczynek”. Rozmowa toczyła się coś przed trzydziestu zgorą laty, chłopczyk trzyletni, zwoleńnik wiewiórek, sam wyrósł już na tatusia, jest ojcem jednej córeczki i dwóch synków, co stanowi oczywiście dowód, że nie ma już wstrętu do dziewczynek. Dziecko, wiele pieszczone, odczuwa okazywaną mu czułość i uwielbienie, jako hołd mu składany, że jest słońcem zabiegów w domu. Stąd próżność, może nawet żądza panowania. Dziecko, wiele pieszczone, czuje swoją siłę i przewagę nad zachwycającem się niem otoczeniem, budzi się w niem uśpiony jeszcze egoizm, pieszczenie

i obdarzanie rówieśnego mu dziecka uważa za krzywdę mu wyrządzoną, za wydarcie przywileju; wytwarza się zazdrość, może i obłuda. Bywa i przeciwnie. Dziecko rzeczywiście krzywdzą na rzecz drugiego. Inne znów skutki. Ale to wpływy okoliczności, sposób wychowania, czem zajmiemy się w innym miejscu.

Zastanowiwszy się dobrze nad objawami zazdrości i próżności dziecka, dojdziemy do wniosku, że egoizm dziecka to przedewszystkiem oznaki tworzącej się i ustalającej się osobowości. Dziecko z całą żywiołowością młodego życia czuje się sobą, osobą odrębną od innych. Wszystko, co się dzieje naokoło, ściągają do siebie. Miłość własna staje się stopniowo bodźcem działania, który stanowi konieczny warunek kształcenia, rozwijania się, żywotności życia. Dziecko, które nie czuje się sobą, nie może rozwijać się duchowo, jest chore. Rozumie się, że i wybujała zazdrość lub próżność dziecka jest chorobliwa. Ale wybujała taka chorobliwość przedewszystkiem na tle okoliczności zewnętrznych, na tle postępowania wychowawczego.

Od wczesnego niemowlęstwa dziecko poszukuje prawdy, bo czemże innym jest jego doświadczanie, badanie. Ale przekonywa się już w niemowlęctwie — że może być nieprawda, wszak je zwodzono... „Dobre duchy zwodzą“...

Zdaniem Pereza, już małe dzieci wiedzą, czyli raczej czują, iż można powiedzieć nieprawdę. Ukrywają się, żeby czynić, co im jest zabronione, ale czynią to, jakby dla zabawy. „Dziecko dwuletnie, które powiada: „Widziałem motyla dużego, jak kot, dużego, jak dom“, żartuje. Dziecko, które siadło skurczone za drzwiami i powiada: „Wiktorka niema“, ono także żartuje, ale jedno mówi nieprawdę samorzutnie, drugie naśladuje dorosłego, który się z niem tak bawił. Bawi dziecko, iż sprawia komuś niespodziankę, iż kogoś przestrasza. Już je zwodzono, przekonano się o tem. I ono zwiedzie. Jemu wierzą, a to nieprawda. Ono może kogo w błąd wprowadzić, ono, tak często zwodzone. Pochlebia to jego miłości własnej... Zdarza się i tak: dwuletnie dziecko przewróciło się, bodaj, że guza oberwało, a jeśli nie, to w każdym razie uderzyło się dotkliwie, a łyzy dusi i powiada zuchowato: „ja tak na żarty upadłem“, albo: „nic mnie

nie boli“. Oczywiście, nieprawda, wypowiedziana przez miłość własną. Dziecko w tymże wieku kąpie się, coś mu się nie podoba i rzuca błyskawicznie słowo: „Brzydka“. „Co, ja?“ powiada matka. „Nie, nie, ja tak nie na mamusię, ja tak na wodę“. Może skłamało samorzutnie — momentalnie. Bardzo być może, iż oburzenie na matkę, jak prędko było wypowiedziane, tak prędko minęło, nie wypiera się, ale może mu się zdaje, iż tak powiedziało naprawdę. Dziecko sparzyło się dotkliwie, płacze, wrzeszczy nawet, a na wyrazy współczucia: „bardzo cię boli?“ odpowiada, że go wcale nie boli, uspakają się nawet, bo chciałoby, żeby go nie bolało, wmawiało w siebie, że nie boli; bardzo też być może to, że jest przedmiotem powszechnej uwagi i współczucia, odwraca jego uwagę od bólu w inną stronę. Matka pieści Henrysia, a zazdrosna Manusia powiada: „Henryś uszczypnął papugę“. Kłamstwo samorzutne, przez zemstę, złość, a gdy z groźną miną i podniesionym głosem wychowawca zapyta: „Kto to zrobił?“ małe dziecko odpowie: „nie ja“, to rzecz zupełnie naturalna. Chyba niepodobna żądać bohaterstwa od dwuletniego dziecka!“

Zarodki miłości.

Gdy przyjmujemy istnienie najróżnorodniejszych popędów, czy nie możemy przypuścić, że istnieje popęd wrodzony do miłości, nie płciowej, lecz ogólnie ludzkiej, człowieka do człowieka? Mówią o instynkcie społecznym, który zbliżył człowieka do człowieka i wytworzył kulturę. Ale bez miłości nie byłoby rodziny, plemion, klanów. Miłość stała się popędem społecznym. Tkwi w dziecku niewątpliwie zawiązek miłości. Posiada ono wrodzoną predyspozycję do miłości. Budzi się ona u każdego osobnika, ale zależnie od gruntu, na którym wyrasta, oraz od atmosfery, w której się rozwija i rozrasta, wydaje kwiat bujny lub marny. Bywa, że wcale kwiatu nie wydaje. Nikt bowiem nie usiłował kwiat ten hodować, a grunt był jałowy. Naśladownictwo oznak zewnętrznych czułości, nie jest jeszcze miłością. Rozwijają się i rozszerza to uczucie stopniowo. Słusznie powiada pani Lombroso, że małe dziecko z takim samym gorącym uczuciem obejmuje i ściska stół, jak matkę. Bo miłość dziecka jest zrazu

bezprzedmiotowa. Jest ekspansją rozpierających się uczuć, niezgodnych, walczących z sobą, zanikających i przetwarzających się. Nieraz małe dziecko świadome jest swego stanu rozterki. Dwuletnia dziewczynka przez całą noc kaprysiła. Cierpliwa matka nie reagowała na jej postępowanie. Zmęczone już dziecko rzekło: „Mamusi, wybij mnie, albo pocałuj. Inaczej nie będę spała i ty spać nie będziesz“.

Opowiadają o dziewczynce koło roku, że płakała rzewnie na widok płaczącej matki. Być może, że zachodziło zupełnie to samo, co wtedy, kiedy dziecko płacze i krzyczy na widok matki w kapeluszu i w okryciu: nie poznaje jej, krzyczy. Widok wykrzywionej płaczem twarzy, którą widywała zawsze mile uśmiechniętą, przeraził ją, nie poznała matki, bała się jej. Mogła jednak, co bardzo prawdopodobne, już działać suggestja uczuciowa. Naśladownictwo miłości, zaraza miłości, miłość w zawiązku, współczucie, nawpół jeszcze świadome? Któż to wie, któż wiedzieć może?

Z egoizmu zradza się współczucie. Współczucie powstaje i rozszerza się przez doświadczenie, przez pamięć o własnych przykrościach, przez wyobrażanie sobie cierpień bliźniego. Przez współczucie, jak i przez poczucie swej zależności od uczuć otoczenia, miłość staje się przedmiotową. Jak małe jest doświadczenie dziecka w trzecim lub czwartym roku życia, tak małe pole ma i współczucie. Bez doświadczenia i bez wyobraźni niema współczucia, a bez współczucia niema miłości. Współczuć może dziecko wtedy tylko, gdy rozumie sytuację cierpiącego. Małe dziecko żadną miarą nie jest zdolne zrozumieć grozy śmierci. A przypominam, że dziecko małe to taka istota, która nie odróżnia wczoraj od jutra... Może już żywić uczucia sympatyczne, a nie odczuwać narazie wcale śmierci, nawet matki.

Perez opowiada: „Dziecko szesnastomiesięczne było obecne, gdy ojciec leczył się hydroterapią. Gdy zdjął koszulę i, obnażwszy się do połowy, oblewał się zimną wodą, okazywało ojcu żywe współczucie, płakało i zносиło ojcu jego koszulę. Współczuwało zatem dziecko, ponieważ doświadczało na sobie przykrości, jakie sprawiają zimna woda i zdejmowanie koszuli. Było ono bardzo wrażliwe na okazywane mu niezadowolenie w wyrazie

twarzą lub w intonacji głosu. A to samo dziecko męczyło kota w okrutny sposób“. Dziecko rozumiało przykrość od zimnej wody, ale nie rozumiało cierpień kota.

„Dziecko czteroletnie utraciło jednego ze swych najmilszych towarzyszy zabaw. Zaprowadzono je do domu jego przyjaciela. Ojciec zmarłego uściskał go, zanosząc się od płaczu, trzymał na kolanach. Ileż mieściło się słów niewypowiedzianych dla młodzieńca w tej niemej wymowie! Aliści dziecko nic nie zrozumiało... Chłopczyk pośpiesznie zeskoczył z kolan, pobiegał po pokoju i nagle wrócił do zrozpaczonego ojca: „Teraz, gdy Piotruś umarł“, zawołało ono, „dasz mi jego konie i bęben, nieprawdaż?“ Straszne słowa niewinności! Bo cóż takie dziecko wie o śmierci? Jest okrutne, bo nie rozumie sytuacji“.

„Dziecko roczne, które powróciło do domu rodzicielskiego po miesiącu nieobecności“, pisze Perez, „spojrzało obojętnie na dobrze znanego mu kotka, który ocierał się mrucząc o jego sukienkę. Zaledwie zwróciło uwagę na psa, którego widywało codziennie na podwórzu, z którym pozwalano mu często bawić się i którego miano nieraz wypowiadało. Potrzeba było przynajmniej dziesięciu minut, żeby się z temi zwierzętami oswoiło. Ale zaledwie ujrzało starą służącą, idącą w jego stronę, zanim jeszcze ta wypowiedziała jego imię, już się śmiało i wyciągnęło rączki, wesoło podskakując. Bo małe dziecko, które zdaje się lubić kota lub psa narówni z rodzicami, łatwiej zapomina o zwierzętach, niż o ludziach. Dziecko nieco starsze o wiele lepiej pamięta zwierzęta, nawet mówi o nich ustawicznie, gdy jest od nich oddalone. Ale sądzę, iż w ogólności przywiązanie jego do ludzi jest głębsze, niż do zwierząt. Poza skłonnościami sympatycznymi, wypływającymi z organizacji i dziedziczności, człowiek jest daleko więcej dla człowieka, a już szczególnie dla dziecka, tej istoty przelewnej i różnorodnej, przedmiotem ciekawości, wciąż wznawiającej się, wciąż świeżej, wciąż pociągającej, wciąż żadnej zadowolenia. Małe dziecko, w całej ścisłości wyrażenia, przykuwane bywa przez spojrzenie, zatrzymywane przez usta, więzione przez gesty tych, którzy je otaczają. Mowa sama dla siebie, jako też przez myśli i uczucia, jak ona, różnorodne,

a w niej wyrażone, jest muzyką, której rytm i intonacja odpowiadają zdolnościom estetycznym małego dziecka. Spojrzenie kojarzy z wdziękiem i pożytkiem swego wyrazu: błyski uczuć, fluidy magnetyczne woli; oko jest najbardziej zajmującym i pociągającym widowiskiem, jakie istnieć może: ta żywość źrenicy, obramowanej matowo-białym owalem, ta mieniąca się przezroczystość, te promienie, te pieśszcoty, ta głębookość, przyciągają, olśniewają, magnetyzują oko małego dziecka, jak niknące w głębi kontury i desenie pięknego agatu; to czary nieustające w działaniu na dziecko“.

„Aczkolwiek subtelne wrażenia piękna dostępne są dla dziecka tylko zgrubsza, kształty łagodne, odcienie jasne i dobrze zespolone twarzy ludzkiej muszą potężnie oddziaływać na dziecko. Dodajmy tak różnorodną grę wyrazu twarzy, która bywa tak żywa, iż zwierzęta, które zazwyczaj żyją w towarzystwie ludzi, poszukują jej znaczenia i odgadują je. Wszystkimi temi przedmiotami tej ustawicznej i intensywnej ciekawości skojarzone bywają w umyśle dziecka wspomnienia pieśszczot, zabaw, przyjaźni, przyjemności, pożywienia. Wszystkie podniety umysłu, wszystkie radości serca, wszystkie nawyki fizyczne“.

„Osobnik ludzki jest zatem dla małego dziecka tak, jak się zdaje, i dla zwierząt oswojonych, przedmiotem jak najczulszego przywiązania. Aliści zdarza się rzadko, żeby jego uczucia osiągały tego stopnia wyższego siły, która nadaje uczuciom miano namiętności. Miłość szalona, namiętność, jest sprawą lat młodzieńczych, nie dzieciństwa; ona mieści w sobie pierwiastek refleksji, jeśli nie rozumowania i silny popęd, choć nie zawsze regulowany, woli, której jeszcze brak dziecku. Nie zna ono jeszcze namiętności, lecz, jak zwierzęta, przywiązuje się, przyzwyczajają się. Nie należy też w niem szukać niczego innego, prócz tylko jedynie zarodka sympatji ludzkiej, właściwie pojętej: dziecko jeszcze nie doświadczyło dostatecznie dobra i zła, żeby je mogło sobie wyobrazić u innych. Nie posiada jeszcze dostatecznie zdolności indukcji i rozumowania, ażeby mogło być dotkniętem przez objawy zewnętrzne uczuć złożonych. Ono nie odczuwa przykrości moralnych, które dla młodzieńca są nieraz cięższe, niż cierpienia fizyczne. Może cierpieć z powodu rozłąki z osobą

lub rzeczą ulubioną, ale nie mówiąc sam sobie, iż cierpi. Według niego cierpi tylko ten, kto płacze lub jęczy. Ten wiek, tak pełen sympatji nieobliczonych, jest bez litości według słów bajkopisarza, ale tylko przez brak doświadczenia i słabość sądu". (Perez).

O uczuciach sympatycznych u dzieci pisze Sully: „Dziecko, mające rok i dwa miesiące, czołgało się po podłodze. Jego sześciolatnia siostrzyczka, Kasia, zajęta robieniem siatki wełnianej, nie mogła sobie dać rady z robotą i zaczęła płakać. Maleństwo spojrzało na nią i zawołało: „dalej, dalej“ i zaczęło się głaskać po twarzy. Ciotka zwróciła uwagę na zachowanie się dziecka, co wywołało jednak nowy wybuch płaczu. Wtedy dziecko, jęcząc i głaszcząc się po buzi, coraz szybciej czołgać się zaczęło w stronę Kasi. Ta, ujęta jego postępowaniem, przygarnęła je do siebie i uśmiechnęła się do niego; na to maleństwo klaskało w rączki i, głaszcząc siostrzyczkę po twarzy, ścierało ślady jej łez.

Ten śliczny obrazek z życia dzieciennego ilustruje samorzutny objaw miłości bliźniego. Trudno nie przyznać również, że gdy dwuletnie dziecko biegnie ucałować mamę w to miejsce, w które się uderzyła, jest to także objaw współczucia, choć niewątpliwie z naśladownictwa powstały“.

„Ciekawym objawem tej pierwszej naśladowniczej sympatji jest popęd do odtwarzania uczuć i czynności swej matki. Niejedna z pierwszych naśladowniczych zabaw dziecka zdradza tę skłonność. Jest ona więcej, niżeli chłodnym odtwarzaniem czynności drugiej osoby; przenika je serdeczne przywiązanie, jest odczuwaną, jako chęć zbliżenia się do ulubionej istoty. I w tym uczuciu już leży zaród późniejszego doskonalszego współczucia. Przypomnijmy sobie, że Laura Bridgemen zawiązała swej lalce oczy bandażem, podobnym do tego, jaki ona sama nosiła. Podobnie, wiedząc, że matkę głowa boli, pewna dziewczynka zaczęła udawać, że ją także głowa boli“.

„Choroba lub rozłąka przemijająca są to zwykle okoliczności, które odkrywają nam głębsze uczucia w sercu dziecięcem. Mały trzyletni chłopczyk z własnego popędu przyniósł chorej matce do łóżka swą książkę z obrazkami, a gdy wyzdrowiała, towarzyszył jej na każdym kroku, służąc jej, jak mały paź. Ważne i interesujące są pierwsze próby dziecka udzielania pociechy.

Mała Niemeczka, mająca półtrzecia roku, gdy straciła braciszka, wydawała się początkowo zupełnie obojętna. Po kilku dniach zaczęła się zamyślać i pytać o swego towarzysza zabawy. Widząc rozpacz matki, pocieszała ją w dziecinny sposób: „Nie martw się, mamusiu, będziesz miała innego synka, nie takiego nicponia“. Charakterystyczne tutaj jest współistnienie barbarzyńskiej obojętności względem zmarłego braciszka i żywego współczucia dla matki“.

Zdolne jest małe dziecko nawet do poświęcenia, jak tego dowodem jest fakt, podany przez panią Lombroso o małym chłopczyku, który przez parę godzin trzymał w piąstce, mocno ściśniętej, cukierek dla mamusi. Pani Lombroso oświeśla to wydarzenie, jako chęć przypodobania się matce, jako objaw instynktu samozachowawczego. Biedne bobo, zapoznane męczeństwo! Ja bo oceniam twoje poświęcenie! Albo też synek pani Lombroso. Oprócz tego, cośmy przytoczyli o jego zachowaniu się podczas obiadu i o skaleczonym palcu ojca, opowiada pani Lombroso o nim, że ojcu, powracającemu z zajęcia, wyświadczał różne usługi, przynosząc mu pantofle, cygara i t. p. Dlaczego nie przypuścić istotnej chęci przysłużenia się, chęci odznaczenia się czemś, zwrócenia na siebie uwagi, otrzymania pochwały, dobrego słowa, albo choćby tylko chęci korzystania ze sposobności do ruchu, do czynności. Dlaczegoż przypisywać go wyrachowaniu, w dodatku na daleką metę, jak to czyni pani Lombroso?

Compayré powiada o początkach uczuć sympatycznych: „Jeśli nie znajdujemy w świadomości dziecka pojęcia obowiązku, nic z tego, co wytwarza moralność, ściślej określonej, to zato znajdujemy w niej uczucia naturalne, które wyprzedzają obowiązki i które przygotowują cnoty. Zawsze obok złych skłonności wyrastają i dobre, które poprawią i stłumią pierwsze. W sercu dziecka, powiada jeden z uczniów Pestalozzie'go, dobre i złe popędy są już zbudzone i walczą o swe panowanie w charakterze osobnika. Te, które znajdą najwięcej sposobności do rozwijania się, rosną w siłę i panować będą nad charakterem dziecka“. „Nierzadko widzimy dzieci skąpe, które zazdrośnie strzegą wszystkiego, co uważają za swoje. Ale również znana jest hojność niektórych dzieci. Petronela, wnuczka Fryderyki Bremer, autorki

szwedzkiej, która skreśliła jej portret, jest dobra. Dawać, to dla niej żyć. Zresztą łatwiej będzie dziecku obdarzyć pieniędzmi, wartości których nie zna, niż podzielić się ciastkiem“. „Daje niekiedy w tej nadziei, że nie przyjmą jego daru“ (La Rochefoucauld). Ratisbonne, wybitny poeta francuski, piszący dla dzieci, niezrównany znawca duszy dziecięcej, pysznie zilustrował tę jej słabostkę w wierszyku takiej treści: „Chcesz mego ciasta kawałek, Ludwiczko?“ „Nie, kotku kochany. Patrzcie, jaka ona dobra!“ Alinka (sama do siebie): „Jaka to rozkosz dawać, kiedy nie biorą!“ I od swej siostry starszej przeszła do młodszej. „A ty chcesz, Lilko?“ „Owszem, proszę“. Alinka (cofając ciastko): „Ach, to tak? Fe, to brzydko! Ludwiczka nie chciała, a ty chcesz!“

Przytacza też Compayré wspomnienie powieściopisarza francuskiego Loti'ego. „Opowiadano mi, że kiedy byłem maleńki, miałem zwyczaj, gdy kto z domowników wyrażał zamiar wyjścia z domu, zapytywać się z niepokojem: A czy wrócisz? Często zapytywałem tak domownika, wychodzącego choćby tylko na godzinę, odprowadzając go do samych drzwi“. Za pewną autorką rosyjską, Compayré opowiada taki fakt: W ogrodzie zoologicznym dawano przedstawienia, w których brał udział słoń. Jedna ze sztuk była taka, że słoń stapał po przewodniku. Z licznej gromady widzów, jedynie dwuletnia dziewczynka na ręku niańki, okazywała swoje współczucie głośnym płaczem i krzykiem. W swej mowie dziecinniej wyrażała swe oburzenie i grozę. Dziewczynka uspokoiła się dopiero, gdy przewodnik wstał i zaczął produkować inną sztukę słońca.

Zaczątki uczuć dodatnich i ujemnych wypływają z tego samego źródła: z popędu samozachowawczego, właśnie z egoizmu. W egoizmie swoim dziecko nie liczy się z możliwymi skutkami swych postępów. Chce tak, bo mu się to tak w danej chwili podoba, bo mu tak przyjemnie, a że to może komu zaszkodzić o tem nawet nie myśli.

Kiedy taki dzieciak ma swój humor, to dużo dba o łaski i wygody, niecierpi, nienawidzi, tak nienawidzi swej mamusi. Nie przeszkadza jednak, że za chwilę zaświeci słońko na dopiero co groźnie nachmurzonej twarzyćce. I znów wszystko dobrze.

Z najniższych popędów rodzi się miłość dziecka, jak to wykazuje Pestalozzi. Doznane zadowolenie staje się u niemowlęcia miłym wspomnieniem, które łączy się z osobą, otaczającą dziecko swą pieczą. Przywiązuje się do niej, przyzwyczajają się do niej. Może zapomnieć o mamce, nawet o matce w krótkim czasie po rozstaniu, bo pamięć jego jeszcze słaba, a nie było jeszcze dosyć czasu, żeby przywiązanie się rozwinęło należycie. Ustąpiła mamka, ale została matka, która już poprzednio sprawiała mu dużo chwil przyjemnych. Po mamce przyjęto niańkę. Potrzeby dziecka są inne, starania koło niego także inne, zanika więc wspomnienie o mamce. Pamięta już lepiej, wspomnienia stają się liczniejsze i trwalsze. Czułość i starania niańki ujmują dziecko, a jeśli matki nie ma, lub matka mało się niem zajmuje, to może powstać bardzo silne przywiązanie do niej. Fakty wielkiego przywiązania się dzieci do nianiek, trwającego i po rozstaniu się z nią, są bardzo częste. Edgar Quinet o małego nie umarł z żalu i tęsknoty w drugim roku życia, gdy go opuściła niańka. Umie się nawet dziecko dzielić w swym przywiązaniu między matką a niańką, nawet z pewnym odcieniem.

Jeśli jednak matka przez cały czas działalności mamki i piastunki, także roztacza nad niem czujną i stałą opiekę, to zazwyczaj przywiązanie do niej góruje nad wszelkiem innym. Wprawdzie nie ma instynktu „dziecięcego“, a istnieje tylko instynkt macierzyński, jednakże dziecko małe odczuwa instynktownie największą dla siebie życzliwość w matce, przywiązuje się do niej, *kocha ją*. Rozumie się, że wyłączne zajmowanie się dzieckiem przez matkę bez udziału stałego innych osób, wzmacnia jego przywiązanie do niej, nie stanowi jednak koniecznego warunku tego przywiązania.

Co opowiada pani Lombroso o zachowaniu się jej synka, gdy ojciec skaleczy sobie palec, jest bardzo powszechne. Widok skaleczenia, krew wzrusza małe dziecko (choć jeszcze nie niemowlę). Wchodzi w zakres jego doświadczenia, jeśli zaś w danym wypadku tak nie jest, to je interesuje sama czynność obwijania, albo też działa żądza odgrywania jakiejś roli, u niektórych dzieci pragnienie opiekowania się kim, sprawowanie tychże funkcji, jakich ono samo jest przedmiotem, jest tem, co ciągnie dziecko do zajmowania się lalką lub pieskiem.

Tak, dziecko jest żywym człowiekiem, nie zaś poruszającą się i mówiącą teorią. Nie działają w niem stale jakieś instynkty i popędy, lecz różne pobudki i czynniki kierują jego postępowaniem, zależnie od okoliczności i indywidualności. Dziecko w trzecim roku, niekiedy i młodsze, może pod wpływem chwilowego impulsu współczuć cierpiącemu, płakać z płaczącym, starać się mu ulżyć, pocieszyć go. Może odczuwać cudze cierpienie, jeżeli ono wchodzi w zakres jego doświadczenia, uderza, wzrusza je, sugeruje.

Bardzo powszechne jest zainteresowanie się małego dziecka innymi dziećmi, a występuje ono ze szczególną żywością u jedynaczków lub mających rodzeństwo znacznie starsze. „Jest jedynakiem — pisze J. B. o Leszku (lat 2^{1/2}) — ale kocha bardzo dzieci. W sklepie obejmował nieznaną czteroletnią dziewczynkę, głaskał ją i wspinając się na paluszki, mówił: „Lesiek chce pocałować dziecinę“. A. B. znów pisze o Hanulce (lat 2^{1/2}): „Za towarzystwem dzieci Hanulka wprost przepada. Na ulicy ciągnie za rączkę lub za sukieneczkę dzieci nieznanome i chce je gwałtem zabrać do domu. Ogromnie jej się podobało, gdy ktoś nazwał ją „dzieciolapką“ i ustawicznie powtarzała: „Ania je(jest)dzieciolapka“.

Dużo zaczątku uczuć sympatycznych tkwi w stosunku małego dziecka do otaczających je zwierząt domowych, szczególnie do psa. „Se ressembler c'est s'aimer“, powiada Compayré. Nie czuje dziecko jeszcze swej godności człowieczej, swej wyższości nad zwierzęciem, traktuje je narówni ze sobą“. Pewna trzyletnia dziewczynka domagała się, żeby mamusia zaprowadziła ją do „cioci Filuta“. Oczywiście, Filut był psem, z którym bawiła się, przebywając u pewnej pani. Małe dziecko sympatyzuje z pieskiem, bo go uważa za istotę sobie podobną, widząc w nim to samo pożądanie jedzenia, to samo upodobanie w ruchu, to samo pragnienie pieszczot. Jak mówi Compayré: „Zwierzę, które cierpi, krzyczy, które bywa głodne, które bywa nieposłuszne, które łają i karcą, przypomina mu wciąż własne przygody życia“.

A Perez pisze: „Istoty żywe nieco więcej, aniżeli martwe budzą uwagę i ciekawość dziecka, a przez to samo działają na jego uczuciowość. Psy, koty, owce, ptaki, kurczęta, otóż przedmioty

znakomicie zabawiające, pouczające i poruszające uczucia. Czyż to co dziwnego? Kojarzą w sobie wszystkie rozkosze wrażeń wzroku i słuchu, różnorodne zadowolenie wrażeń dotyku i ruchowo-mięśniowych. To ciągłe, różnorodnie zmienne zadowolenie ciekawości łączy się ściśle z pierwiastkami uczuciowymi. Co to za uroczystość, gdy malutkie dziecko po raz pierwszy ściska rączkami takie miłe zwierzątko! Ależ to jego własne życie, jego własna osobowość, która się objawia w tych samych, co jego ruchach“. „Zabawy, pieszczoty, okrzyki radości, skargi, jęki kota lub psa, cały ten zbiór wrażeń na podkładzie uczuciowym pobudza jego ciekawość i podnieca upodobanie, wywołane przez urozmaicone zadowolenie wzroku, słuchu, dotyku, ruchu, które odbiera od tych zwierząt“. „Ale ta sympatja dla zwierzęcia bynajmniej nie jest sympatją moralną. Znajome mi dziecko dziesięciomiesięczne, które przez cały dzień bawi się pieskiem i kotkiem, lubi je, ale więcej dla siebie, niż dla nich. Nie zdaje się mieć pojęcia, że te stworzenia mogą cierpieć. Ich ruchliwość, ich radosne głosy zachwycają je; ich krzyki, ich objawy gniewu dziwią, przestraszają, smucają; oto mniej więcej wszystko“.

A. B. pisze: „Gdy pewnego razu Hanulka zdejmowała buciki, powiedział jej ojciec: „Dlaczego, Hanulko, rzucasz z nówek buciki, czy widziałaś, żeby dziś (było mroźno) kto chodził boso?“ odpowiedziała natychmiast: „widziałam, a Tunli (Tumry — pies wujka), przecie on zawsze chodzi bez bucików“. Ma też Hanulka swą ambicję. „Razu pewnego przyniosła cioteczka Hanulce ceratowy fartuszek. Początkowo wkładała go bardzo chętnie, ale po kilku dniach nawet do jedzenia nie pozwalała go zakładać. Gdy tatuś zapytał, czemu Hanulka tak nie lubi nowego fartuszka, natychmiast odpowiedziała: „Bo ani tatuś, ani mamusia takiego nie noszą, tylko stół i ja musimy chodzić w celacie“.

Dużo również pierwiastku uczuciowego wkładają małe dzieci w swe zabawki, szczególnie dziewczynki w lalki. O znaczeniu lalki w życiu dziecka pomówimy obszerniej w dalszym ciągu naszej pracy, obecnie podaję tylko kilka przykładów. O Hanulce (lat 2 i 1/2): „Hanulka ma dużo lalek, nadzwyczaj je kocha i nazywa swojemi dziećmi. Gdy zbije się która laleczka, Hania rozpacza strasznie, ale ma taką dobrą cioteczkę, która

zbiera rozbite szczątki i niesie do doktora, który odsyła laleczki jeszcze większe i ładniejsze. Rezultatem tego postępowania było, że Hanulka nabrała zaufania do lekarzy, których od czasu dłuższej choroby bała się okrutnie. Nie lubi Hanulka długich i bezcelowych spacerów, wogóle niezbyt chętnie rozstaje się ze swemi zabawkami, a gdy ją matka zabiera na spacer, żegna się czule z laleczkami i mówi: „bądźcie grzeczne, dzieci, mamusia załaz włóci, tylko musi iść z bacią (babcią) na ten brzydki spacel“.

Perez opowiada o małej dziewczynce, która ze stoicyzmem znosiła amputację nogi, trzymając kurczowo lalkę w swem objęciu; rozplakała się dopiero, gdy chirurg zażartował, że teraz obetnie nogę jej lalce.

Compayré: „Lalka nie jest rzeczą, ani przedmiotem (n'est pas une chose, ni un object), to osoba, to dziecko dziecka“. „Któż nam dowiedzie, że przez czas dłuższy, mimo, że są nieruchome, dziecko nie uważa swych drewnianych zwierząt za żywe?“ „Gdy koło trzeciego lub w czwartym roku życia dziecko zaczyna się bawić swojemi ołowianemi żołnierzami, nie zdaje się nam, że się zajmuje nimi dlatego tylko, że ich może ustawiać, tworzyć z nich szeregi, podziwiać ich barwy, wieść ich do bitwy: być może, gdy stawia przeciw sobie Francuzów i Niemców, lekkie poczucie patriotyzmu porusza jego serduszko“.

Tak, dziecko małe nie posiada jeszcze poczucia moralnego, o altruizmie pojęcia nie ma, poświęcać się jeszcze nie umie, tak jest. Aliści w małym dziecku poczynają kiełkować i z każdym miesiącem, rokiem rozwijają się bujniej, o ile warunki indywidualne i okoliczności pozwalają, uczucia sympatyczne.

Z niższych popędów coraz wyraźniej i silniej wytwarzają się „uczucia wyższe“. Pierwiastek rozumowy łączy się w czynnościach dziecka zawsze z uczuciowym. Pamięta też nieraz lepiej to, co odczuło głęboko, aniżeli to, co tylko dobrze zrozumiało. Ależ też sympatja nie jest wyłącznie uczuciem ślepem, tkwi w niej też pierwiastek rozumowy. Dziecko, które zrozumiało, że matka bierze udział w jego cierpieniach, skłonne też będzie do współczuwania matce w jej cierpieniach, naturalnie, o ile zrozumieć je może. U małego dziecka niema jeszcze równowagi między naturą

fizyczną a duchową. Wyrażenie uczuciowe u dorosłych jest słabsze, niż doznane wrażenie, u dziecka przeciwnie, pierwsze jest silniejsze, aniżeli drugie.

Powiada Compayré: „Dziecko całuje więcej, aniżeli kocha, krzyczy, płacze więcej, aniżeli cierpi, śmieje się, uśmiecha więcej, aniżeli się bawi, a gdy mówi, więcej mówi, aniżeli myśli. To żadna obłuda, ani bezmyślność, to ekspansywność, żywiołowość, żywość i świeżość młodego organizmu, która występuje nazewnątrż“.

Dziecko małe jest szczere, bez zastrzeżeń szczere. Jak to określa Compayré: „O oczach dziecka przedewszystkiem rzecz można, że są zwierciadłem duszy“.

Nawet Schinz i Paola Lombroso przyznają dziecku szczerość, tylko że, uwiedzeni swą teorią, widzą w tej szczerości maskę, którą mu dała natura, aby mogło ujmować sobie otoczenie, zaskarbiać sobie jego miłość i łaski, a przez to wygody życia. Przypuściwszy możliwość tak wielkiej przeczności ze strony przyrody, to czyż „maska“ ta mu nie szkodzi?

Przypomnijmy sobie bowiem tak zwane „enfants terribles“.

Czyż nie postępują one często wbrew swoim interesom, czy nie zrażają sobie otoczenia właśnie przez szczerość? Dziwna niekonsekwencja cechuje teorię przewrotności dziecka!

