

Stanisław Gerstmann

Rozmowa i wywiad w psychologii wychowawczej

Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio F, Nauki Filozoficzne i Humanistyczne 8, 197-323

1953

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Z Katedry Psychologii Wydziału Humanistycznego U.M.C.S.
Kierownik: doc. dr Stanisław Gerstmann

Stanisław GERSTMANN

**Rozmowa i wywiad
w psychologii wychowawczej**

Беседа и опрос в педагогической психологии

**La méthode de l'interview et celle de l'enquête dans la psychologie
pédagogique.**

I. Uwagi wstępne

W każdej dziedzinie wiedzy można wyodrębnić grupę metod służących do zbierania materiału dotyczącego faktów, którymi się ona zajmuje. Wypracowuje się więc metody przygotowywania preparatów anatomicznych, prób mikroskopowych, techniki przeprowadzania eksperymentów fizjologicznych itp. W psychologii tworzy się metoda mająca na celu gromadzenie danych, w których wyraża się życie psychiczne człowieka na tle mechanizmów fizjologicznych. Obserwacja bezpośrednia służy do gromadzenia opisów ruchów wyrazowych i ogólnego zachowania się osoby badanej w warunkach naturalnych lub eksperymentu naturalnego. Poza tym psycholog posługuje się eksperymentem laboratoryjnym dostarczającym również ważnych faktów. Materiał uzyskany przy pomocy takich metod, uporządkowany i sprawdzony, staje się z kolei przedmiotem dalszych opracowań poznawczych, a przede wszystkim psychologicznej i fizjologicznej interpretacji.

Postęp nauki jest ściśle uzależniony od rozwijania i ulepszania metod, którymi się ona posługuje zarówno w celu zbierania materiału, jak i dla jego ostatecznego opracowania. Od wartości materiału zależy wartość poznania, prawdziwość ostatecznych twierdzeń naukowych. Fakty źle zaobserwowane, niewiarogodne nie mogą być podstawą wiernego poznania rzeczywistości. Metody służące do ich zbierania muszą być odpowiednio precyzyjne, aby w należyty sposób spełniały swoje zadanie. Nic więc dziwnego, że uczony, który tak bezwzględnie stawiał nauce postulaty dążenia do prawdy jak P a w ł o w, wkładał tyle wysiłku w pracę nad

gromadzeniem wartościowych faktów. Jego walka o stworzenie optymalnych warunków badań nad odruchami warunkowymi, stała troska o poprawną technikę eksperymentalną dostosowaną do rozstrzyganych zagadnień są przykładem pełnego doceniania znaczenia zagadnień metodologicznych.

Praca nad doskonaleniem metod jest konieczna także i w psychologii. Nie będzie chyba przesadą twierdzenie, że metodologiczny odcinek naszej nauki był poważnie zaniedbany. Dokuczliwy jest brak opracowań tak podstawowych metod, jak metoda obserwacji bezpośredniej, eksperymentu naturalnego i poszczególnych typów eksperymentu laboratoryjnego. Nie ma literatury wprowadzającej w posługiwanie się poszczególnymi metodami. Wypełnienie tych luk wymaga długotrwałego wysiłku. Do tego ostatecznego celu psychologia będzie się zbliżać etapami w miarę rozwoju praktyki badawczej. Opracowywanie metod opiera się bowiem na doświadczeniach posługiwania się nimi.

Analiza metody rozmowy i metody wywiadu jest jednym z pilnych zadań metodologii psychologicznej. Metody te są często i szeroko stosowane. Posługuje się nimi psycholog zawsze wtedy, gdy musi śledzić historię rozwoju badanego, kiedy niezbędne są dla niego fakty z przeszłości i opisy zdarzeń ukrywane przed obserwacją innych ludzi. Stosuje je pedagog w kontaktach z rodzicami badanego dziecka i w obcowaniu z nim samym.

Psychologowie, psychiatrzy, pedagogowie godzą się na to, że rozmowa i wywiad są metodami trudnymi, subtelnymi, że wymagają wielkiej ostrożności i zręczności w posługiwaniu się nimi. Wskazuje się często, że osobisty, choć niezamierzony wpływ badającego może szkodliwie zmienić wartość materiału dostarczanego w wywiadzie przez osobę informującą lub przez badanego w rozmowie. Forma pytania często sugeruje treść odpowiedzi, która wskutek tego nie będzie już całkowicie zgodna z rzeczywistością. Mimo powszechnie znanych trudności rozmowę i wywiad stosuje się na ogół tylko w oparciu o własną intuicję badającego, przy pomocy indywidualnych doświadczeń. W rezultacie często poddaje się krytyce materiał uzyskiwany tymi drogami. Wynikiem intuicyjności w stosowaniu jakiegokolwiek metody badań jest mała wiarygodność materiału, co najmniej skromne rezultaty poznawcze. Są to naturalne konsekwencje braku opracowania rozmowy i wywiadu jako metod zbierania materiału koniecznego dla badań psychologicznych. Zaniedbanie ich było tak duże, że w podręcznikach psychologii najczęściej nie ma o tych metodach nawet wzmianki.

Praca moja, wykorzystując doświadczenia praktyki posługiwania się rozmową i wywiadem, stara się opracować ich podstawy w oparciu o zasady fizjologii wyższych czynności nerwowych. Do najpilniejszych zadań

należy ustalenie poprawnego określenia obu metod oraz scharakteryzowanie materiału, który można skutecznie zbierać przy ich pomocy dla celów naukowego poznania.

Ponieważ wiarygodność uzyskiwanego materiału zależy od właściwego stosowania metod, praca stara się ustalić i określić optymalne warunki, w jakich metody te powinny być używane, oraz dać próbę określenia podstawowych zasad przeprowadzania rozmowy i wywiadu, wskazać ograniczenia ich stosowalności i omówić problem sprawdzania materiału, którego dostarczają.

Praca usiłuje dać wstępne rozwiązania tych zagadnień w ścisłym związku ze stosowaniem metody rozmowy i wywiadu dla poznawania życia psychicznego dziecka w wieku szkolnym na tle mechanizmów fizjologicznych. Chociaż zakres posługiwania się obu metodami jest znacznie szerszy niż wskazane tu problemy (głównie charakterologiczne), to jednak zacieśnienie pracy do takich granic jest z wielu powodów konieczne. Na pierwszy plan wysuwa się przede wszystkim praktyczna ważność tak określonego celu pracy. Poznanie osobowości dziecka jest pilnym zadaniem, które stoi przed psychologami, wychowawcami i lekarzami szkolnymi. Żądanie oparcia pracy wychowawczej o znajomość dziecka jest sprawą nie wymagającą osobnych uzasadnień. Rozmowa i wywiad są — poza innymi metodami — niezbędne dla spełnienia tego ważnego obowiązku. Ponadto w pierwszym etapie analizy tych metod nie da się objąć od razu całego zakresu możliwości stosowania ich także i do rozwiązywania innych problemów. Wykrywanie modyfikacji, występujących przy używaniu tych metod w różnorodnych warunkach nieraz zapewne bardzo subtelnych, jest trudne do uchwycenia.

Należy się spodziewać, że wiele zasad najbardziej ogólnych, jak na przykład techniki nawiązywania współpracy z badanym i osobą informującą, zagadnienie konstrukcji pytań itp. omówione w tej pracy mają zastosowanie także i do tych, innych wypadków, w których badający psycholog posługuje się rozmową i wywiadem w rozwiązywaniu innych problemów, aniżeli uwzględnione tutaj. To samo odnosi się do przeniesienia niektórych zasad technicznych rozmowy i wywiadu do warunków badania osób dorosłych.

Całkowite opracowanie rozmowy i wywiadu z uwzględnieniem wszelkich możliwości ich stosowania da się zrealizować dopiero na końcu trudnej drogi badawczej, w trakcie rozwiązywania poszczególnych konkretnych problemów z różnych działów psychologii.

Doskonalenie się metody badawczej bowiem obejmuje dwa cyklicznie po sobie następujące etapy. Pierwszy zawiera próby jej stosowania w praktyce, drugi jest wypełniony refleksją nad tym, jakie są korzyści z pewnych sposobów postępowania, jaka jest wartość uzyskanych wyników i nad tym,

co w pracy było błędne, a co jest słuszne. Rezultaty tego drugiego etapu umożliwiają udoskonalenie posługiwania się daną metodą. Następnie rozpoczyna się ponownie pierwszy etap cyklu w postaci stosowania zmodyfikowanych, ulepszonych metod do nowych problemów, jakie stają przed badaczem.

Etap refleksji metodologicznej obejmuje badawczą pracę analityczną, polegającą na wykrywaniu zasadniczych sposobów postępowania, powtarzających się przy rozwiązywaniu różnorodnych problemów, oraz zupełnie indywidualnych, swoistych chwytów metodycznych dostosowanych do poszczególnych specjalnych zagadnień lub ich części. W rezultacie uzyskuje się przegląd rozmaitych sposobów postępowania badawczego w ramach danej metody. Jest to zarazem uogólnienie doświadczenia, nabytego w toku używania metody w praktyce badawczej. Jeśli więc przystępuje się do rozwiązywania jakiegokolwiek nowego problemu, można po dokonaniu takiej analizy, w oparciu o uchwycone nią dotychczasowe doświadczenia dobierać do badanego zagadnienia odpowiednie formy postępowania modyfikując je ewentualnie w zależności od potrzeb, od nowych warunków pracy. Poczynione wówczas przez badacza zmiany i uzupełnienia rozwijają w dalszym ciągu i bogacą zakres stosowalności i przydatności metody, gdy w praktyce okazały się słuszne.

Jeżeli chodzi na przykład o metodę wywiadu, wiadomo, że jest to jedyna droga wiodąca do uzyskania koniecznych i podstawowych danych z historii rozwoju osobowości oraz zebrania opisów reakcji człowieka, których sam badacz nie może bezpośrednio obserwować. Ale w toku wywiadu często powstają sytuacje utrudniające zbieranie potrzebnych danych zmniejszające lub urywające współpracę osoby informującej z badaczem. Możliwość pojawienia się takich trudności trzeba przewidzieć przed rozpoczęciem badań, zorientować się w ich typowym, najczęstszym charakterze i poznać możliwe sposoby postępowania w takich wypadkach. Wtedy łatwiej jest w konkretnej sytuacji powstałej w ciągu badań dobrać odpowiednie sposoby zachowania się, poznane poprzednio drogą refleksji nad doświadczeniami dotychczasowych badań, zmodyfikować je i dostosować do konkretnych, indywidualnych potrzeb.

Wskazany powyżej cel dalsze rozdziały pracy starają się realizować między innymi przez sformułowanie charakterystyki głównych sposobów postępowania w rozmowie i wywiadzie, wykrytych drogą analizy materiału szczegółowych badań. Wnioski te wynikają więc z praktycznych opracowań rozmaitych problemów i mogą być stosowane — tam gdzie to możliwe i potrzebne w odmianach — do rozwiązywania innych, analogicznych zagadnień. Zostaje zachowany w genezie pracy jak i w wykorzystywaniu jej wyników „prymat problemu nad metodą” wysunięty przez T. Tom a-

szewskiego¹⁾. Słusznie wyznaczona metodom służebna rola w stosunku do zagadnień badawczych nie umniejsza jednak ważności zajmowania się metodologią. Stwierdza to w cytowanej rozprawie Tomaszewski pisząc: „...podporządkowanie metodyki problematyce nie oznacza w najmniejszym stopniu lekceważenia zagadnień metodologicznych”²⁾. Metody badań naukowych mogą się rozwijać i doskonalić tylko w toku ich praktycznego stosowania pod tym warunkiem, że badacz będzie świadomy charakteru swojego postępowania. Wyanalizowane z praktyki chwytły metodyczne są dostępne innym badaczom, którzy pozbawieni ich opisu — zdani byłiby zawsze na własne siły i często na niepotrzebne odkrycia i związane z tym trudności. Jest to konieczna postać dzielenia się doświadczeniami metodologicznymi, warunkująca rozwój metod.

W polskiej literaturze psychologicznej nie ma ogłoszonych wyników badań nad poszczególnymi zagadnieniami teorii i techniki rozmowy i wywiadu — prawdopodobnie nie były one w ogóle nigdy systematycznie prowadzone. Stanowiło to dodatkową poważną trudność przy rozwiązywaniu nawet najbardziej podstawowych zagadnień. Literatura obca nie przynosi również w tej dziedzinie wiele pozycji wolnych od poważnych błędów i obciążeń kierunkiem statystyczno-kwestionariuszowym. Do kwestionariusza bowiem, którego wynik daje się przedstawić przy pomocy wskaźnika liczbowego, najczęściej sprowadza się rozmowę i wywiad (szczególnie wyraźnie w psychologii anglo-amerykańskiej) i wskutek tego można ją było wykorzystać w wąskim zakresie.

II. Rozmowa i wywiad w świetle fizjologicznych podstaw myślenia i mowy

Znaczenie odpowiednio prowadzonej rozmowy z dzieckiem jako metody badań psychologicznych ocenił jako jeden z pierwszych J. Piaget. We wstępie do pracy pt. *Jak sobie dziecko świat przedstawia* przedstawił on swoje główne zapatrywania na ten temat. Piaget wyraźnie nawiązuje do badań anamnestycznych prowadzonych przez lekarzy psychiatrów z pacjentami w celu ustalenia rozpoznania choroby. Dla zaznaczenia takiej genezy swojej metody rozmowę psychologiczną nazywa Piaget „metodą kliniczną”.

Metoda kliniczna jest uzupełnieniem bezpośredniej obserwacji zachowania się dziecka, często dającej materiał ograniczony w treściach¹⁾ najważniejszych dla badacza. Stosowanie metody klinicznej jest specjalnie

¹⁾ T. Tomaszewski: *Kryzys metodologiczny w psychologii*, „Przegląd Psychologiczny”, Poznań 1952, nr 1, *passim*.

²⁾ Tomaszewski: *op. cit.*, s. 11.

¹⁾ Piaget: *Jak sobie dziecko świat przedstawia*, Lwów (b. d.), s. 11.

konieczne w tych wypadkach, w których psychologowi chodzi o poznanie „systemu mniemań” i „nastawień umysłu” dziecka, które nie wyrażają się w jego zachowaniu się, w jego wypowiedziach²⁾). Dostęp do tych przeżyć daje zdaniem Piageta właśnie rozmowa. Postępowanie dziecka może bowiem nie wyrażać wielu podstawowych przeżyć psychicznych, a przede wszystkim procesów myślowych, o których badanie szczególnie chodzi autorowi w danym wypadku. Jest to — jego zdaniem — sytuacja analogiczna do tej, w jakiej znajduje się lekarz-psychiatra: urojenia wielkości, charakterystyczne dla paranoi, mogą w ogóle nie przejawiać się w zachowaniu się chorego. Dla rozpoznania rodzaju zaburzeń lekarz musi przy pomocy anamnezy subiektywnej — a więc rozmowy z pacjentem — sam szukać odpowiednich symptomów³⁾). Analogiczność charakteru problematyki badawczej i warunków jej rozwiązywania uzasadnia słuszność przeniesienia „niejako metody rozmowy z kliniki psychiatrycznej na teren psychologii dziecka.

Punktem wyjścia dla rozpoczęcia pracy metodą kliniczną jest często materiał, uzyskiwany przy pomocy obserwacji bezpośredniej. Tak na przykład, aby odpowiedzieć na pytanie, jak sobie dziecko przedstawia świat, trzeba wyjść od zaobserwowania samorzutnych pytań dziecka związanych z tym problemem⁴⁾). Dopiero jednak rozmowa z dzieckiem pozwala na szczegółowe poznanie „przeświadczeń” dziecka i jego postaw w zakresie znacznie przekraczającym dane obserwacji. Jest to możliwe dlatego, że — zdaniem Piageta — metoda kliniczna ma podstawowe cechy metod eksperymentalnych⁵⁾). Klinikysta przystępuje do badań z jakimiś hipotezami i szuka materiału, który je albo potwierdzi, albo obali. W tym celu wywołuje za pośrednictwem odpowiednio dobranych pytań i wypowiedzi innego rodzaju różnorodne reakcje dziecka, zestawia swoje hipotezy z nimi i sprawdza je w ich świetle. Badający stwarza więc zupełnie określone warunki przebiegu procesów psychicznych, zmienia je w zależności od potrzeb, wpływa celowo na zachowanie się dziecka, podobnie jak robi to eksperymentator.

Obok tej postawy eksperymentującej klinikysta zajmuje w toku badań stanowisko obserwatora, specjalnie wyraźne wtedy, gdy daje się kierować niejako przez dziecko, kiedy postępuje z tokiem jego myśli powstrzymując się od oddziaływania na ich bieg⁶⁾).

Piaget rozwinął metodę kliniczną w ścisłym związku z problemami, którymi się zajmował. Dał przykład rozwijania techniki badawczej przez

²⁾ Piaget: *op. cit.*, s. 11.

³⁾ Piaget: *op. cit.*, s. 10.

⁴⁾ Piaget: *op. cit.*, s. 7.

⁵⁾ Piaget: *op. cit.*, s. 11.

⁶⁾ Piaget: *op. cit.*, s. 11.

modyfikowanie jej i dostosowywanie do rozwiązywania szczegółowych zagadnień. W pracy tej oparł się o ogólne zasady metod anamnestycznych wypracowanych w psychiatrii.

Przed metodologią psychologiczną stało nowe zadanie: nie zaniehbując wykorzystywania osiągnięć metod anamnestycznych w psychiatrii, opracować ogólne zasady psychologicznej rozmowy i psychologicznego wywiadu. W oparciu o nie iść następnie drogą wskazaną przez Piageta i ustalać ich możliwe warianty i modyfikacje w zastosowaniu do rozwiązywania zadań poznawczych o różnym charakterze.

Pamiętać jednak trzeba, że rozmowa i wywiad służą w psychologii — w pewnej mierze analogicznie do anamnezy psychiatrycznej — jeszcze i do innych celów, nie wskazanych przez Piageta. Chodzi mianowicie o technikę wywiadu i rozmowy w zastosowaniu do zbierania materiału doświadczenia pośredniego (zob. s. 222) i wykorzystania ich jako okoliczności nadających się do równoczesnego stosowania obserwacji bezpośredniej zachowania się osób badanych w toku przeprowadzania z nimi rozmowy. Zadanie polega również na tym, aby przystosować obie metody do rozwiązywania problemów psychologii osobowości.

Rozmowa i wywiad były uznawane przez rozmaite kierunki psychologii jako jedyne lub główne metody poznawania życia psychicznego. Zależnie jednak od podstawowych założeń danej szkoły pojmowano je rozmaicie. Do najbardziej reprezentatywnych poglądów na rozmowę i wywiad należy psychoanalityczny punkt widzenia i aktualne stanowisko w tej sprawie psychologii amerykańskiej, opierającej się o pojęcie „postaw” jako głównego problemu badawczego.

Psychoanalitycy wychodzą z założenia, że afekty działające z „nieświadomości” mają decydujący wpływ na charakter świadomego życia psychicznego. Wyobrażenia, myśli, pragnienia ludzkie mają bowiem zawsze jakieś zabarwienie afektywne, choć rozmaicie wyraźne i silne. Kiedy afekt zostanie w działaniu „wyżyty”, „odreagowany”, wówczas przeżycia, z którymi był on związany, stają się emocjonalnie obojętne, a tym samym bierne, pozbawione istotnego wpływu na kierunek dalszego życia jednostki. Uwolnienie procesów psychicznych od uczuciowego ładunku dokonuje się już w najbardziej nawet prostych postaciach czynności i w ruchach wyrazowych. Jeżeli jednak afekt nie znajdzie takiego ujścia i nie wyładuje się w czynach, wówczas przeżycie, z którym jest on związany, staje się potężnym źródłem energii działającej z ukrycia, „z głębin nieświadomości”.

Wiele bowiem treści psychicznych, gdy są niezgodne z zasadami postępowania, z obowiązującym w danym środowisku porządkiem moralnym, z sumieniem itp. zostają „wyparte ze świadomości” i przechodzą do „nieświadomości”. Ponieważ zakazy i prawa, którym człowiek musi się pod-

porządkować, często nie pozwalają mu działać w zgodzie z jego zamiarami, przeżycia nie mogą uwolnić się od związanego z nimi afektu. Scho-
dzą więc do „nieświadomości” jako czynne ogniska, promieniujące „energię”, „siłę” do świadomości. Wyparte przeżycia usiłują w ten sposób z powrotem wedrzeć się do świadomości choćby w zmienionej, symbolicznej postaci „symptomu”, ukryte w innym przeżyciu, jak np. w treści snu. W ten sposób na okrzęnej jakby drodze, działając w masce, wpływają na przebieg życia świadomego.

Zadanie, jakie stoi przed analitykiem, polega na ujawnieniu treści wypartych do „nieświadomości”. Potrzebuje on więc metody, która pozwoli poznać nieświadome życie psychiki osoby badanej. Tą metodą badań miała być rozmowa z pacjentem polegająca głównie na wypytywaniu go. Pierwsza koncepcja rozmowy psychoanalitycznej polegała na wypytywaniu pacjenta pogrążonego w śnie hipnotycznym (Brener).

Freud rozwinął metodę „swobodnych kojarzeń”. Pacjent możliwie najlepiej koncentruje uwagę na treści symptomu, a więc wypartej do nieświadomości, np. na treści snu, i mówi szczerze to, co mu w związku z symptomem przychodzi na myśl. Badany ma obowiązek mówienia wszystkiego, nie wolno mu wartościować swoich myśli jako ważnych lub błahych i w zależności od tego mówić o nich lub nie. Przewycięzając wszelkie opory i wstyd, pacjent przez cały czas badania „myśli głośno”, nie ukrywając niczego przed psychoanalitykiem.

Celem rozmowy psychoanalitycznej ma więc być poznanie nieświadomości, wypełniających ją treści. Technika „swobodnych kojarzeń”, do której sprowadza się rozmowa analityczna, ma dawać dostęp do przeżyć ukrytych w symptomie.

Wartość tak pojmowanej metody upada wraz z podstawowymi założeniami psychoanalizy. Ich bezpodstawność teoretyczna czyni także i koncepcję metodologiczną nieużyteczną.

Inny charakter ma rozmowa i wywiad w ujęciu amerykańskich psychologów, opierających się o pojęcie „postawy” jako zasadniczej w ich teoriach psychologicznych. Stanowisko to reprezentuje m.in. Oldfield w pracy pt. *The Psychology of Interview* (London 1943).

Według niego rozmowa — względnie wywiad — służy do poznania postaw osoby badanej. Termin „postawa” jest jednak w literaturze amerykańskiej wieloznaczny (G. Allport zestawiał około 30 używanych znaczeń tego pojęcia)⁷⁾, a w omawianej pracy występuje on w sposób nie dość wyraźnie określony. C. S. Meyers, autor wstępnego rozdziału cytowanej rozprawy, stwierdza również, że Oldfield używa tego terminu w bardzo szerokim znaczeniu. Postawa jest bowiem dla autora

7) G. W. Allport: *Attitudes — A Handbook of Social Psychology*, Worcester 1935, s. 798 i n.

zarówno przeżyciem psychicznym (np. przeżywana przez badanego myśl krytyczna), jest cechą osobowości danego człowieka (jako „skłonność” do krytykowania), a równocześnie jest to reakcja, działalność pewnego rodzaju (np. krytykowanie czegoś).

Istoty rozmowy nie stanowi wymiana jakichkolwiek informacji. Zdaniem Oldfielda byłoby to „za proste” — głównym sensem rozmowy jest „wymiana postaw”⁸⁾. Dawniej bowiem — zdaniem autora — terminem „rozmowa” (*conversation*) oznaczano wszelkie pozasłowne sposoby kontaktowania się ludzi ze sobą. Przy takim szerokim rozumieniu treści tego słowa autor nie widzi różnicy między spotkaniem się psów i... dyplomatów! Wymiana postaw może dokonywać się bez użycia słów, intuicyjnie. W rozmowie cudze postawy wykrywa się przenikając poprzez wypowiedziane słowa i zawarte w nich myśli. Spozstrzega się je bezpośrednio, nie jest zupełnie potrzebne wnioskowanie o nich z zaobserwowanych ruchów wyrazowych i naprawdę wnioskowanie takie nigdy się w rzeczywistości nie odbywa. Każdy człowiek jest z natury wyposażony w swoistą wrażliwość pozwalającą orientować się w cudzych postawach. Jest to proces przebiegający spontanicznie i pozbawiony świadomości. Jest on — zdaniem autora — całkowicie tajemniczy, rezultaty rozumienia postaw naszych bliźnich są jednak na każdym kroku widoczne w codziennym życiu⁹⁾. Wszelkie metody badania w psychologii są wobec tego „grube” i niepotrzebne (tamże).

Meyers w przedmowie do pracy Oldfielda wyraźnie stwierdza, że rozmowę, jako intuicyjne poznawanie, autor zdecydowanie przeciwstawia wszelkim naukowym metodom badawczym. Określenie to jest doskonałą charakterystyką bezwartościowości koncepcji Oldfielda.

Zarówno sposób pojmowania metody rozmowy, pojawiający się u Freuda i w licznych odmianach i kierunkach psychoanalizy, jak i jej pojęcie występujące w psychologii anglo-amerykańskiej reprezentowanej np. przez Oldfielda, są nie do przyjęcia, ponieważ opierają się o subiektywne poglądy na życie psychiczne i na sposoby jego poznawania.

Próba ustalenia podstaw metod rozmowy i wywiadu oprze się o przyrodnicze wyjaśnienie i uzasadnienie najważniejszych problemów obu metod. W tym celu można się posłużyć częściowo już wykrytymi fizjologicznymi mechanizmami myślenia i mowy. Najszerze hipotezy w tej dziedzinie pojawiły się na terenie fizjologii wyższych czynności nerwowych i dlatego teoretyczne rozważania na ten temat powinny uwzględnić przede wszystkim odpowiednie zasady nauki Pawłowa.

Rozmowa i wywiad stosowane były w praktyce klinicznej zarówno przez Pawłowa, jak i przez jego uczniów. Wzmianki o sposobach ich prze-

⁸⁾ R. C. Oldfield: *The Psychology of Interview*, London 1947, s. 34.

⁹⁾ Oldfield: *op. cit.*, s. 37.

prowadzania znajdują się w jego pracach. W artykule zatytułowanym *Psychiatria jako pomoc fizjologii półkul mózgowych* wspomina Pawłow o dwóch rozmowach zmierzających do poznania stanu psychoznego katalptyczki i katatonika¹⁰⁾. W „środzie” z 4 grudnia 1935 opisuje znów szczegółowo fragment rozmowy z chorym cierpiącym na paraliż postępowy. Rozmowa miała jako główny cel zbadanie treści i stopnia uporczywości urojeń pacjenta.

Z praktyką stosowania tych metod idzie w parze ich ocena dokonywana przez Pawłowa. Iwanow-Smołeński stwierdza, że Pawłow uważał metodę rozmowy i metodę wywiadu za obiektywne sposoby poznawania psychiki. W referacie wygłoszonym na sesji Akademii Nauk i Akademii Medycznych Nauk ten uczeń Pawłowa mówił: „Rozumie się samo przez się, że przy przenoszeniu ściśle obiektywnej metody na człowieka I. P. Pawłow miał na myśli także i słowną działalność”¹¹⁾. Pod ogólnym określeniem „słowna działalność” Iwanow-Smołeński rozumie wszelkie wypowiedzi człowieka.

Takie stanowisko Pawłowa wobec obydwóch omawianych metod zadecydowało o uznaniu ich znaczenia poznawczego we współczesnej Pawłowowskiej nauce, a przede wszystkim w psychiatrii. Psychiatria w pełni wykorzystuje w badaniach aktualnego stanu psychicznego, historii rozwoju choroby, historii psychicznego rozwoju pacjenta oraz egzogennych czynników etiologicznych metodę rozmowy i metodę wywiadu. W wyniku dyskusji, jaka odbyła się w 1953 roku w sprawie metod stosowanych w psychiatrii, stwierdzono: „psychiatryczne badanie kliniczne składa się z obserwacji zachowania się chorych w warunkach otaczającego ich środowiska, z wykrycia ustosunkowania się do świata zewnętrznego, poznania ich wypowiedzi, skarg, anamnezy chorego, zebranej tak u niego samego, jak i u osób znających blisko chorego. Przy tym szczególnie wypytywania chorego, wyjaśnianie wszystkich skarg i anamnezy posiada ogromne znaczenie dla badania psychiatrycznego. Bez tych danych nie znalibyśmy prawie niczego o istnieniu natręctw, niektórych postaci halucynacji, pseudohalucynacji, itp., jednym słowem nie znalibyśmy chorego jak należy¹²⁾).

Ważne jest również zawarte w dalszym ciągu podkreślenie wartości metody rozmowy i wywiadu, które one zachowują obok metod laboratoryjnych. W oparciu o zasady nauki Pawłowa uznano je za równie donio-

¹⁰⁾ I. P. Pawłow: *Wybór pism*, Warszawa 1951, s. 413.

¹¹⁾ A. G. Iwanow-Smołeński: *Drogi rozwoju idei I. P. Pawłowa w dziedzinie fizjopatologii wyższych czynności układu nerwowego — Śladami Pawłowa*, Warszawa 1950, s. 111.

¹²⁾ *O niektórych spornych i aktualnych woprosach psychiatrii* — „Zurnal Niewropatologii i Psichiatrii im. Korsakowa”, Moskwa 1953, t. 53, w. 1, s. 17.

sie i w tym samym stopniu równouprawnione w stosowaniu, co i metody eksperymentalne. Stwierdzono, że laboratoryjne metody badania wyższej czynności nerwowej nie wykluczają, ale przeciwnie wymagają dokładnego badania klinicznego, w skład którego — jak powiedziano wyżej wchodzi również badanie metodami anamnestycznymi; „Badanie laboratoryjne zupełnie nie obniża dobrego badania klinicznego”. Idąc konsekwentnie po tej linii Iwanow-Smoleński zwraca uwagę na rolę anamnezy w rozpoznawaniu typów wyższej czynności nerwowej dzieci i dorosłych, mówiąc, że „podstawowymi sposobami badania typów wyższej czynności nerwowej są badania eksperymentalno-kliniczne, dane anamnezy i obserwacja kliniczna”¹³⁾. Wyniki badań eksperymentalnych powinny dlatego być „zestawiane i scalane” z wynikami badań anamnestycznych. Analogiczne stanowisko zajmuje w tej sprawie również Krasnogorski¹⁴⁾, wymieniając przy tym podstawową tematykę, którą jego zdaniem należy poruszać w czasie rozmowy i wywiadu.

Tak więc metoda rozmowy i wywiadu używana w badaniach przez Pawłowa i jego uczniów, ze względu na wartość, jaką posiada, jest jedną z istotnie ważnych metod także i w psychiatrii Pawłowowskiej.

Rozmowa i wywiad posługują się słowem, wyzyskują wypowiedzi człowieka dla poznania form jego zachowania się, jego reakcji. W naukach zajmujących się poznawaniem psychiki, jak psychiatria i psychologia, stosowanie takich metod jest możliwe dzięki temu, że słowo jest wyrazem życia psychicznego. Problem ten w świetle pawłowizmu postawił w swoim referacie na połączonej sesji Akademii Nauk i Akademii Medycznych Nauk ZSSR Iwanow-Smoleński. Stwierdził on wówczas, że opierając się o naukę Pawłowa musi się uznać wypowiedzi człowieka za „jeden z przedmiotowych przejawów pracy mózgu”¹⁵⁾. Czynność mózgu znajduje wyraz w działalności człowieka, w reakcjach wegetatywnych i w mowie. „Nie ma przy tym żadnych podstaw, by sądzić, że w działalności bezpośredniej znajdują wyraz zjawiska przedmiotowe a w czynności mowy — zjawiska podmiotowe. W obu tych przypadkach wyższe czynności układu nerwowego stanowią obraz jedności zjawisk przedmiotowych i podmiotowych”¹⁶⁾.

Rozmowa i wywiad jest to w istocie wymiana zdań, wymiana wypowiedzi pomiędzy osobą przeprowadzającą rozmowę (wywiad) i osobą

¹³⁾ A. G. Iwanow-Smoleński: *Ob izuczenii tipow' wysszej nierwnoj diejatielnosti žiwotnych i czelowieka*, — „Żurnal wysszej nierwnoj diejatielnosti im. I. P. Pawłowa”, Moskwa 1953, t. III, w. 1, s. 54.

¹⁴⁾ N. I. Krasnogorski: *O tipowych osobiennostiach tipow' wysszej nierwnoj diejatielnosti u dietiej* — „Żurnal wysszej nierwnoj diejatielnosti im. I. P. Pawłowa”, Moskwa 1953, t. III, w. 2, s. 182.

¹⁵⁾ A. G. Iwanow-Smoleński: *op. cit.*, s. 106.

¹⁶⁾ Tamże.

badaną lub informującą. Wchodzi tu w grę ściśle wyodrębniająca się dziedzina zjawisk a mianowicie mowa jako środek przekazywania wiadomości o faktach ważnych dla psychologii. Stanowią one materiał naukowy, który zostaje w dalszych etapach opracowywania interpretowany psychologicznie i w miarę możliwości fizjologicznie.

Żadna metoda naukowa nie może być uznana za wartościową, prowadzącą do wiarogodnego materiału faktycznego, jeżeli nie ma opracowanych i wyjaśnionych podstawowych zagadnień. Dla rozmowy i wywiadu takim zasadniczym problemem jest kwestia posługiwania się słowem, mową dla zbierania danych, ważnych dla badań psychologicznych. W tym zakresie zagadnień nie można pozostawiać zasadniczych spraw niewyjaśnionych. Zastępowanie analizy intuicyjnym wyczuwaniem rzeczy rzekomo „zrozumiałych same przez się” nie może mieć miejsca w dziedzinie tak ważnej jak metodologia badań naukowych. Dla zdania sobie sprawy z możliwości używania wymiany wypowiedzi dla badań spróbujemy oprzeć się o Pawłowowską naukę o drugim układzie sygnałów i jego ściślejszej współpracy z pierwszym układem sygnalizacyjnym.

Szczególnie ważne jest ustalenie, jak fizjologia wyższych czynności nerwowych wyjaśnia następujące problemy wiążące się ściśle z metodą rozmowy i metodą wywiadu:

1) jaka jest podstawa tego, że treść wypowiedzi osoby badanej może zawierać dane o obiektywnej rzeczywistości. Chodzi tu o wyjaśnienie zasad, o które opierając się psycholog może starać się za pośrednictwem wypowiedzi drugich osób uzyskać wiedzę o faktach jemu samemu bezpośrednio nie dostępnych;

2) w jaki sposób jest możliwe uzyskiwanie na tej samej drodze wiedzy o faktach, w których znajduje wyraz życie psychiczne innych osób, oraz o cechach ich osobowości. Wiadomo bowiem, że ludzie mówią coś o swoich przeżyciach i często charakteryzują sami siebie, wypowiadają sądy o swoich właściwościach psychicznych;

3) jak nauka Pawłowa wyjaśnia to, że treść wypowiedzi osoby mówiącej może być wiernym odbiciem rzeczywistości. Posługujący się metodami rozmowy i wywiadu badacz musi bowiem zdawać sobie sprawę z tego, pod jakimi warunkami uzyskuje fakty prawdziwe, wiarogodne, a więc wartościowe z punktu widzenia wymagań wiedzy;

4) jakie są zasady wyjaśniające możliwość poznania przez badającego psychologa treści wypowiedzi osoby mówiącej coś o rzeczywistości. Gdy bowiem wypowiedź osoby, z którą przeprowadza się rozmowę lub wywiad zawiera wierne odzwierciedlenie tej rzeczywistości, to jest sprawą mającą istotne znaczenie problem adekwatnego poznania ich przez psychologa zbierającego te wypowiedzi;

5) jaki jest według nauki Pawłowa zakres faktów dostępnych poznaniu za pośrednictwem mowy.

Pierwsze pytanie dotyczące wyjaśnienia fizjologicznych podstaw tego, że treść wypowiedzi osoby mówiącej może zawierać odzwierciedlenie rzeczywistości, znajduje oświetlenie w twierdzeniach o stosunku drugiego układu sygnałów do pierwszego układu sygnalizacyjnego.

Pawłow uważał, że myśl człowieka jest odzwierciedleniem obiektywnej rzeczywistości: „Świat zewnętrzny odbijamy naszym myśleniem w trzech postaciach: w postaci językowo-kinestetycznej, w postaci językowo-dźwiękowej, w postaci pisma”¹⁷⁾. Słowa, wypowiedziane przez człowieka odbijają więc w treści świat zewnętrzny. Metody rozmowy i wywiadu posługują się drugą z wymienionych powyżej postaci myślenia, językowo-dźwiękową formą odzwierciedlenia rzeczywistości.

W ujęciu Pawłowa pierwszy układ sygnałów stanowią odzwierciedlenia konkretnych przedmiotów znajdujących się w zewnętrznym świecie. Są to przede wszystkim aktualne spostrzeżenia składników obiektywnej rzeczywistości. W wypadku posługiwania się pamięciowymi odbiciami rzeczy, wyobrażeniami odtwórczymi, zachodzi zjawisko ożywiania utrwalonych w korze śladów dawnych spostrzeżeń. Pawłowowska zasada odzwierciedlania rzeczywistości przez mowę opiera się o pracę specyficznie ludzkiego drugiego układu sygnałów. Słowo spełnia rolę sygnału sygnałów pierwszego układu. Sygnalizuje ono odzwierciedlenia przedmiotów, powstałe za pośrednictwem pierwszego układu. Spirkin zwraca uwagę na to, że termin „sygnał” nie jest przez Pawłowa używany w dość zawyłym sensie logicznego oznaczania. Ma on natomiast znaczenie „funkcjonalno-fizjologiczne”. Sygnał wskazuje przedmiot, zawiadamia o jego istnieniu. Dzieje się tak przede wszystkim w odniesieniu do przedmiotów ważnych dla życia organizmu ze względów biologicznych lub z powodu ich roli w życiu i kontaktach społecznych jednostki.

Mowa spełnia swoją funkcję wtórnych sygnałów w stosunku do sygnałów pierwszego układu, a więc korowych odzwierciedleń konkretnych przedmiotów, dzięki fizjologicznym mechanizmom zespalającym pracę obydwóch układów sygnalizacyjnych. Na takiej podstawie powstaje — w normalnych warunkach — ich ścisła współpraca. Współdziałanie to odbywa się dzięki pojawianiu się jednoczesnych pobudzeń, wywoływanych w obu układach przez konkretne przedmioty, działające jako bodźce za pośrednictwem receptorów. Zachodzi tu zjawisko trwałego przyporządkowania, ścisłego przynależenia do siebie słowa, będącego nazwą i odzwierciedlenia zmysłowego odpowiedniego przedmiotu.

¹⁷⁾ *Pawłowskije sredy*, Moskwa 1949, t. I., s. 228.

Związki te realizują się w korze mózgowej. Spirkin streszcza to w następujących słowach: „konkretne przedmioty działające na mózg i wywołujące pobudzenie w pierwszym układzie sygnałów wywołują pobudzenie i w drugim układzie sygnałów. Spostrzegając przedmiot nazywamy go; nazywając przedmiot wywołujemy jego poglądowy obraz; człowiek spostrzega przedmioty świata zewnętrznego jako przedmioty nazywane”¹⁸⁾.

Dla omawianych metod jest to bardzo doniosłe stwierdzenie faktu zasadniczej współpracy obu układów sygnalizacyjnych. Pobudzenie komórek kory mózgowej, dzięki któremu powstaje obraz zmysłowy przedmiotu, spostrzeganego w danej chwili, przenosi się na zasadzie prawa wybiórczego promieniowania do komórek, których czynność z kolei ożywia ślady nazwy danej rzeczy. Dlatego wypowiedź słowna jest ściśle związana z odbiciem przedmiotu, do którego odnosi się jej treść. Wypowiedź osoby mówiącej wiąże się — w warunkach normalnych — z odzwierciedleniem świata zewnętrznego.

Na zasadzie tego rodzaju mechanizmów fizjologicznych słowo prowadzi do poznania sygnalizowanego przez nie przedmiotu. Poznanie to dokonuje się za pośrednictwem pierwszosygnalowego odzwierciedlenia. Jest to charakterystyczna i istotna cecha bodźca słownego. Spirkin referując poglądy Pawłowa tak wypowiada się na ten temat: „słowo jest pośrednikiem między człowiekiem a przedmiotami oznaczonymi tym słowem”¹⁹⁾.

Słowo ujmuje się w funkcji sygnału drugiego układu, gdy od jego postaci dźwiękowej przechodzi się wprost do znaczenia. Słowo bowiem ma zawsze określoną postać fizyczną, np. formę dźwiękową, która również podlega odzwierciedleniu w korze mózgowej jako bodziec zmysłowy. Ale od słuchowego odzwierciedlenia w korze brzmienia jakiejś nazwy dokonuje się bezpośrednie przejście do jej treści, do pierwszosygnalowego odzwierciedlenia przedmiotu nazywanego danym słowem. Korowe odbicie dźwiękowej czy pisanej postaci słowa nie jest głównym zjawiskiem, ma ono do spełnienia tylko ściśle określoną rolę służebną. „Obraz słowa — resumuje to zagadnienie Spirkin — jest sygnałem wywołującym poglądowy lub umysłowy obraz przedmiotu oznaczonego tym słowem...”²⁰⁾.

Powstanie drugiego układu sygnałów w warunkach życia społecznego jest ściśle związane z pierwszym układem sygnalizacyjnym. Wykształcenie się mowy w jej sygnalizacyjnej funkcji wywołała potrze-

¹⁸⁾ A. Spirkin: *Nauki I. Pawłowa o dwóch układach sygnałów — przyrodnicza podstawa Stalinowskiej nauki o języku*, — *Zeszyty Filozoficzne „Nowych Dróg”* 1951, nr 6, s. 131—132.

¹⁹⁾ Spirkin: *op. cit.*, s. 134.

²⁰⁾ Spirkin: *op. cit.*, s. 135.

ba komunikowania innym ludziom swoich obrazów rzeczywistości w toku bezpośredniego spostrzegania, a więc w pracy pierwszego układu sygnałów. Pawłow mówił na ten temat, co następuje: „Jest rzeczą zrozumiałą, że na bazie wrażeń, których źródłem jest rzeczywistość, na bazie tych pierwotnych jej sygnałów rozwinęły się u nas drugie sygnały w postaci słów. Musiała stworzyć je ludzkość i każdy z nas musiał je tworzyć, szczególnie wtedy, kiedy przechodził do nauki obcego języka i z każdym zjawiskiem musiał wiązać nowy zespół dźwięków²¹⁾. Uczenie się języka ojczystego jest ilustracją nie tylko sposobów wytwarzania się u człowieka drugiego układu sygnałów, ale wskazuje też jego mechanizmy: powstające w korze trwałe związki pomiędzy kompleksem dźwięków, tą „fizyczną otoczką słowa” a podrażnieniami, które są warunkiem odzwierciedlenia konkretnego przedmiotu. Można powiedzieć za Szorochową, że „działalność pierwszego systemu sygnałowego stanowi bazę zmysłową dla działalności drugiego systemu sygnałowego”²²⁾.

Gdy więc Pawłow mówi, że człowiek odzwierciedla świat zewnętrzny między innymi w myśleniu w postaci językowo-dźwiękowej, to dzieje się tak właśnie dzięki zasadniczemu, fizjologicznemu związkowi istniejącemu między obydwoma układami sygnałów. Właściwe posługiwanie się sygnałami drugiego układu realizuje się jednak w pełni tylko w normalnych warunkach, to jest przy zachowaniu ścisłej współpracy obu układów. W tych okolicznościach mowa spełnia swoją funkcję odbijania obiektywnej rzeczywistości.

Jakie znaczenie mają te twierdzenia dla pojmowania metody rozmowy i metody wywiadu?

Metody te posługują się — jak wiadomo — słowem, mową w celu przekazania badającemu psychologowi przez osobę badaną lub informującą faktów ważnych dla psychologii jako nauki. W świetle wyżej przytoczonych twierdzeń nauki Pawłowa stają się zrozumiałe zarówno mechanizmy fizjologiczne odzwierciedlającej roli mowy, jak i sam fakt sygnalizacji wtórnej, wywołującej abstrakcyjny lub poglądowy obraz przedmiotu wskazanego za pomocą jego nazwy. Stąd metody posługujące się drugim układem sygnałów, wypowiedziami drugich osób, mogą dostarczać psychologowi odzwierciedleń przedmiotów świata, ponieważ sygnalizacja słowna jest pośrednikiem między człowiekiem a rzeczywistością.

²¹⁾ Pawłowskije sredi, Moskwa 1949, t. III., s. 318.

²²⁾ E. Szorochowa: *Nauki I. P. Pawłowa o systemach sygnalizacyjnych w świetle Leninowskiej teorii odbicia*. — „Zbiór artykułów filozoficznych”, Warszawa 1953, s. 75.

Pozostaje do wyjaśnienia drugi problem fizjologicznych warunków uzyskiwania od osoby badanej wypowiedzi o jej własnym życiu psychicznym.

Pawłow uznawał fakt wyrażania się w wypowiedziach człowieka danych o jego życiu psychicznym: „Sygnały drugiego układu — pisze on w artykule pt. *Typy wyższej czynności nerwowej w związku z nerwicami i psychozami oraz mechanizm objawów neurotycznych* — zaczęły zastępować wszystko, co ludzie bezpośrednio spostrzegali tak z zewnętrznego jak i ze swego wewnętrznego świata i posługiwali się nimi nie tylko we wzajemnym obcowaniu, ale i sam na sam ze sobą”²³). U podstaw używania słów jako uświadomienia sobie „swego wewnętrznego świata” leży przekonanie Pawłowa, że człowiek jest to „organizm zdolny do samoobserwacji”²⁴). Pawłow widział istnienie w człowieku „zdolności dawania słownego sprawozdania samemu sobie albo innym ludziom (w tej liczbie i badającemu psychologowi) w swoich działaniach i przeżyciach... W tym sensie można mówić o obecności u człowieka zdolności do samoobserwacji...”²⁵).

Samoobserwacja to przede wszystkim spostrzeganie własnych sposobów zachowania się, przebiegu i charakteru własnych działań przeprowadzanych w rozmaitych okolicznościach życia. Spostrzeganie bodźców działających w otoczeniu człowieka w danej sytuacji i własnego postępowania jako reakcji na nie — to główny zakres pracy pierwszego układu sygnałów. Wiąże się z tym jednak współdziałanie drugiego układu, uświadamianie sobie typowych form własnych reakcji na rozmaite elementy otoczenia.

Ale samoobserwacja nie kończy się na odbijaniu w ramach działalności pierwszego układu sygnałów postaci swego zachowania się i przeprowadzania go do drugiego układu. Ma ona jeszcze jakby swój bardzo ważny ciąg dalszy: człowiek na podstawie znajomości swojego postępowania wysnuwa wnioski, których treścią jest poznanie siebie, ustalenie cech swojej osobowości. W ten sposób wiedzę o sobie samym tworzy się w rezultacie interpretacji własnego zachowania się. W tym sensie pisze Tiepłow: „...nie introspekcją poznaje człowiek cechy swojej osobowości: swój temperament, charakter, swoje zdolności, swoje zainteresowania. O tym wszystkim człowiek może sądzić bardzo pośrednio, w zasadzie przez użycie tych samych sposobów, jakimi sądzą o nim inni

²³) I. P. Pawłow: *Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt*, Warszawa 1952, s. 603.

²⁴) Pawłow: *op. cit.*, s. 137.

²⁵) B. M. Tiepłow: *Ob obiektywnom metodie w psychologii* — „Sovietskaja Piedadogika”, Moskwa 1952, nr 7, s. 80.

ludzie — przede wszystkim na podstawie tego, jak on zachowuje się w takich albo innych sytuacjach, jak postępuje, co robi”²⁶⁾.

Taki jest Pawłowowski punkt widzenia wyjaśniający fizjologiczne podstawy tego, że treścią wypowiedzi mówiącego może być opis form własnego zachowania się oraz dane o cechach swojej osobowości (autocharakterystyka).

Pozostaje jeszcze do omówienia sprawa wypowiedzi odnoszących się do przeżyć emocjonalnych. Jaka jest droga uświadamiania ich sobie w postaci przeprowadzania do drugiego układu sygnałów? — jak mówi Pawłow w wyżej przytoczonym cytacie.

Przeżycie emocjonalne jest związane z czynnością ośrodków podkorowych. Gdy ośrodki podkorowe są czynne i promieniujący z nich proces pobudzenia wywołuje działalność komórek nerwowych w ośrodku korowym stanowiącym reprezentację podkorza w mózgu, następuje uświadamianie sobie emocji. Jeżeli czynne są korowe ośrodki procesów bierno-obronnych, wtedy człowiek przeżywa emocję lęku. Ośrodki te jak i inne ośrodki korowe są związane z kompleksem komórek, w których ożywiają się w tym momencie ślady odpowiedniego elementu drugosygnałowego, nazwy danego stanu emocjonalnego. Przeprowadzenie np. uczucia lęku do drugiego układu może się zrealizować albo w postaci językowo-kinestetycznej, pisanej, albo językowo-dźwiękowej. W tym ostatnim wypadku otrzymuje się wypowiedź słowną o przeżywanym uczuciu (np. „boję się”). Przeżycia emocjonalne są treścią wypowiedzi dzięki działaniu tych samych mechanizmów fizjologicznych, co i inne zjawiska życia wewnętrznego.

Drugi układ sygnalizuje więc zarówno cechy osobowości, jak i przeżycia emocjonalne. Poznanie cech własnej osobowości, wiedza o sobie opiera się o samoobserwację, o spostrzeganie form własnego zachowania się.

Wyżej naszkicowany proces uświadamiania sobie cech własnej osobowości i cech życia emocjonalnego stanowi wynik działalności drugiego układu sygnałów: „Tylko na podstawie drugiego układu sygnałów człowiek stał się w stanie urzeczywistnić samokontrolę i badanie samego siebie”²⁷⁾.

Rozmowa i wywiad dają dostęp do materiału dotyczącego zewnętrznego środowiska człowieka i jego samego, sposobów jego działania i jego życia wewnętrznego. Chodzi teraz o określenie fizjologicznych postaw przekazywania obrazów rzeczywistości i wiedzy o sobie samym za pośrednictwem mowy.

²⁶⁾ Tiepłow: *op. cit.*, s. 81.

²⁷⁾ Spirkin: *op. cit.*, s. 138.

Punktem wyjścia dla wyjaśnienia tego problemu jest stwierdzenie, że „obraz słowa jest sygnałem wywołującym pogładowy lub umysłowy obraz przedmiotu oznaczonego tym słowem”²⁸⁾. W oparciu o mechanizm trwałych związków między korowym odzwierciedleniem przedmiotu (pierwszy układ sygnałów) a odbiciem „fizycznej otoczki słowa” staje się ono „pośrednikiem” między człowiekiem a przedmiotem. Słowo bowiem jest bodźcem, który ożywia ślady odbicia odpowiadające spostrzeżeniom nazywanego przez nie przedmiotu. Osoba słysząca słowo rozumie je, ponieważ dzięki tym procesom fizjologicznym przeżywa obraz nazywanej nim rzeczy. W ten sposób realizuje się stale w życiu stwierdzany fakt, że „dzięki językowi myśl jednego człowieka staje się przedmiotem dla drugich”²⁹⁾.

Pawłowowskie wyjaśnienie tego zagadnienia dobrze referuje Szorochowa³⁰⁾. Słowo sygnalizuje przedmiot przez wywołanie odpowiedniego procesu nerwowego w korze mózgowej. Sygnalizuje ono jednak równocześnie to, że ten przedmiot istnieje realnie. Słowo jest więc ujmowane jako nazwa rzeczywiście istniejącego przedmiotu. Użycie rozmaitych form gramatycznych pozwala na stwierdzenie istnienia przedmiotu także i w przeszłości, nie współcześnie z aktem mówienia. Jest to bardzo istotne dla rozmowy i wywiadu — osoba słuchająca dowiadyuje się od mówiącej o konkretnych stanach rzeczy, które naprawdę rozegrały się lub mają miejsce w świecie zewnętrznym. Badający uzyskuje w ten sposób nie tylko obraz zdarzeń, ale i stwierdzenie ich realności.

W opisanych powyżej fizjologicznych mechanizmach istnieje uzasadnienie zasady „pośredniego spostrzegania”. Jak wiadomo, bezpośrednie spostrzeganie opiera się o korowe odzwierciedlenie wypływane przez bodźce działające bezpośrednio na zakończenia nerwów w receptorach (pierwszy układ sygnałów). O pośrednim spostrzeganiu mówi się wtedy, gdy ślady pierwszosygnalowych odzwierciedleń ożywiają się za pośrednictwem bodźców słownych, drugosygnalowych.

Dla ludzkości i w życiu jednostek możliwość „pośredniego spostrzegania” rozszerza zakres faktów, które stają się poznawalne za pośrednictwem mowy. Tylko w ten sposób można uzyskać wiedzę o przedmiotach istniejących wprawdzie współcześnie ale niedostępnych, odległych przestrzennie. Można również poznać fakty przeszłe, a więc znów nie podlegające bezpośredniemu spostrzeganiu. Dokumenty i tradycja ustna przekazują za pośrednictwem dwóch postaci języka — pisanej i dźwiękowej — fakty poprzednio przez ludzi bezpośrednio spostrzegane.

²⁸⁾ Spirkin: *op. cit.*, s. 135.

²⁹⁾ Spirkin: *op. cit.*, s. 138.

³⁰⁾ Szorochowa: *op. cit.*, s. 75.

W ten sposób rozszerza się krąg poznawczy człowieka poza zasięg jego zmysłów.

Wyjaśnienie fizjologicznych mechanizmów przekazywania treści pośredniego spostrzegania za pośrednictwem mowy ma duże znaczenie dla teorii rozmowy i wywiadu. Wiadomo bowiem ile faktów z życia dziecka jest zupełnie niedostępnych bezpośredniej obserwacji. Chodzi tu nie tylko o te sytuacje, do których psycholog w ogóle nie ma dostępu (np. zachowanie się dziecka w czasie „wagarów”), ale i o te miejsca, do których swobodny dostęp badającego nie rozwiązuje trudności. Tak na przykład obecność obserwatora w domu rodzinnym badanego z reguły modyfikuje zachowanie się członków rodziny. Tracą oni zwykłą swobodę bycia, znikają lub łagodzą się nieporozumienia, utarczki słowne między domownikami, nie dochodzi do głosu brutalne postępowanie z dziećmi itp. Zasady fizjologii wyższych czynności nerwowych usprawiedliwiają używanie rozmowy i wywiadu do zbierania pośrednich, cudzych doświadczeń, na innej drodze niedostępnych badaczowi.

Pozostaje jeszcze do omówienia problem fizjologicznych warunków wiernego porozumienia się dwojga osób na temat wiedzy o rzeczywistości. Jest to sprawa „wspólnego języka” między ludźmi, kwestia odpowiedzi na pytanie, jakie mechanizmy fizjologiczne umożliwiają porozumienie się mówiącego i słuchającego.

Fizjologia wyższych czynności nerwowych wskazuje dwa fakty, które uzasadniają pozytywne rozwiązanie tego zagadnienia. Pierwszy z nich stanowi wspólnota fizjologicznych mechanizmów obu układów sygnałowych, drugi — związany ściśle z poprzednim — to społeczny charakter drugiego układu sygnalizacyjnego.

Pawłow, wskazując na różnice istniejące między pierwszym i drugim układem sygnałów, podkreślał równocześnie, że mają one wspólną strukturę anatomiczną, takie same mechanizmy fizjologiczne, funkcjonujące na podstawie wspólnych praw podstawowych.

Nie tylko struktura ośrodkowego układu nerwowego, a przede wszystkim kory mózgowej jest taka sama u ludzi. W społeczeństwach używających tego samego języka powstaje w korze jednostek „system połączeń odpowiadających językowi, poszczególne bodźce zewnętrzne zaczynają działać na nich w sposób w zasadzie podobny; skojarzenia ich będą w sposób podobny, kierowane tymi samymi pojęciami ogólnymi”³¹⁾. W społecznych warunkach powstania drugiego układu sygnałowego zawiera się drugie uzasadnienie możliwości wiernego porozumienia się ludzi za pomocą mowy.

³¹⁾ T. Tomaszewski: *Problem myślenia w nauce Pawłowa*, „Nowa Szkoła” R. IV. Warszawa 1953, nr, s. 390.

Mowa powstała w warunkach życia społecznego i konieczności porozumiewania się na temat otoczenia. W związku z tym uczenie się mowy stanowi również proces społeczny. Utrwalają się i utrzymują związki typowe dla danej grupy językowej tzn. te, które umożliwiają porozumienie się w codziennych warunkach życiowych, w obcowaniu społecznym. Wygasają błędne formy, niedostosowane do zwyczaju językowego, a więc nie dające możliwości adekwatnego porozumienia się z innymi ludźmi. Sposoby porozumiewania się przy pomocy drugiego układu sygnałów są stale regulowane społecznie³²⁾.

Istnienie różnic indywidualnych w obrazie rzeczywistości, dające się niejednokrotnie stwierdzić, wyjaśnia się różnorodnością doświadczeń jednostek, uwarunkowanych przede wszystkim odmiennością okoliczności życiowych, w jakich żyją poszczególni członkowie tego samego społeczeństwa. Różnice te nie dotyczą — u normalnych, zdrowych jednostek — zasadniczych i istotnych cech obrazu świata i dają się poprawić przede wszystkim w działaniu. Tak więc nawet wówczas, gdy u osób porozumiewających się za pośrednictwem mowy powstaną niezgodne odbicia przedmiotu, można dojść do ujednoczenia i uzgodnienia obrazu.

Zwyczajowe różnice w używaniu niektórych słów najczęściej wywołują trudności w wiernym porozumieniu się ludzi. Wówczas każdy z rozmawiających wiąże z tym samym brzmieniem inne znaczenie. Jest to zagadnienie regionalnych odmian treści pewnej liczby wyrazów wspólnego języka narodowego. Wykrycie ich nie sprawia jednak trudności, gdy sprawdza się zakres wspólnoty językowej badającego i badanego.

Wyjaśnienie ostatniego z problemów podstawowych dla teorii rozmowy i wywiadu, a mianowicie prawdziwości obrazu świata w drugim układzie sygnałów fizjologia wyższych czynności nerwowych traktuje jako zagadnienie charakteru współpracy pierwszego i drugiego układu sygnalizacyjnego. Zasadniczym warunkiem, którego spełnienie jest konieczne dla uzyskania za pośrednictwem drugiego układu sygnałów wiernego odzwierciedlenia rzeczywistości, jest zachowanie jego prawidłowego związku z pierwszym układem sygnałów. W normalnych warunkach związek ten jest całkowity i ścisły: „Drugi układ sygnałów, jako wyższa forma czynności nerwowej człowieka, jakby przenika pracę pierwszego układu sygnałów. Stawiając zagadnienie ostro można powiedzieć, że u człowieka pierwszy układ sygnałów w „czystej” postaci nie istnieje. Człowiek odczuwa i spostrzega świat jako istota myśląca”³³⁾.

Istotę tego związku scharakteryzował Pawłow, mówiąc: „Kiedy posługujemy się słowami, to powinniśmy w każdej chwili pamiętać o stojącej

³²⁾ Tomaszewski: *op. cit.*, s. 390.

³³⁾ Spirkin: *op. cit.*, s. 130.

poza naszymi słowami rzeczywistości”³⁴⁾. „Tendencja widzenia poza słowem wrażeń rzeczywistych”³⁵⁾ w różnym stopniu występuje u różnych ludzi. Jeżeli związek między obydwoma układami sygnałów jest zachowany, wówczas pojawia się proces całkowitego przeprowadzania treści pierwszego układu do drugiego. Przy pomocy zaś drugiego układu odbicie świata staje się poznawalne (jako doświadczenie pośrednie) także i dla innych osób.

Do zerwania współpracy między obydwoma układami sygnałów dochodzi w wypadkach zaburzeń chorobowych. Wtedy zrywa się łączność między pierwszym i drugim układem sygnalizacyjnym. Ponieważ zniesienie ich współdziałania oznacza oderwanie się słowa od obrazu nazywanego przedmiotem, mowa — zależnie od charakteru zakłócenia — przestaje wiernie odzwierciedlać rzeczywistość, słowo nie opiera się o odpowiedni materiał wrażeń i spostrzeżeń. Także i w patologicznych przypadkach wypowiedzi stanowią cenny materiał dla celów rozpoznania zakłócenia współpracy między obydwoma układami sygnałów.

Dla określenia użyteczności i zakresu stosowania rozmowy i wywiadu trzeba wyjaśnić, jakie materiały, jakie fakty rzeczywistości można uzyskiwać przy pomocy obu tych metod.

Ze stanowiska fizjologii zagadnienie to wyjaśnia następujące twierdzenie Pawłowa: „Słowo jest dla człowieka takim samym realnym bodźcem warunkowym, jak wszystkie pozostałe bodźce wspólne ludziom i zwierzętom, lecz jednocześnie jest ono dlań tak wszechogarniające jak żaden inny bodziec i nie może się pod tym względem porównać ani jakościowo, ani ilościowo z bodźcami warunkowymi zwierząt”³⁶⁾. Z tego punktu widzenia więc można założyć, że i materiał ważny dla badań psychologicznych da się uzyskać przez wykorzystanie sygnalizacyjnej funkcji mowy. Wiadomo już z poprzednich omówień, że mowa daje dostęp do pośredniego doświadczenia rozszerzając zakres osobistych doświadczeń jednostki o materiał zdobywany przez innych ludzi drogą ich bezpośredniego spostrzegania. Przedmiotem odzwierciedlenia w drugim układzie sygnałów mogą być wszystkie uświadamiane wpływy świata zewnętrznego i przeżycia własne mówiącego człowieka. W tej obszernej dziedzinie rzeczywistości wyrażającej się za pośrednictwem mechanizmów drugiego układu sygnałów mieszczą się więc wszelkie fakty, cały materiał potrzebny w badaniach psychologicznych.

Niemniej jednak w praktyce badawczej okaże się konieczność uczynienia tu pewnych rozgraniczeń i zwięzienia zakresu przedmiotów pozna-

³⁴⁾ Pawłow: *op. cit.*, s. 532.

³⁵⁾ *Pawłowskie srody*, s. 320.

³⁶⁾ Pawłow: *Wybór...* s. 342.

walnych przy pomocy rozmowy i wywiadu. Pierwsze ograniczenia trzeba dokonać na podstawie wydzielenia osób zdrowych i chorych, u których występują patologiczne zjawiska rozstroju współpracy obydwóch układów sygnalizacyjnych. Materiał uzyskiwany od pierwszej grupy ludzi jest podstawą do poznania ich życia psychicznego i jego fizjologicznych mechanizmów, jest też wiernym odbiciem rzeczywistości. Tak więc opisane przez badanego wrogie zachowanie się kogoś w stosunku do niego jest realnym faktem. U osób z naruszeniem związków obu układów sygnałowych opis takiego zachowania nie jest wiernym odbiciem rzeczywistości, stanowi jednak ważny materiał diagnostyczny, pozwala rozpoznać np. urojenia.

Omówione powyżej zasady fizjologii wyższej czynności nerwowej wyjaśniają najważniejsze problemy leżące u podstaw metod rozmowy i wywiadu. W ich świetle staje się zrozumiałe i uzasadnione teoretycznie zbieranie przy ich pomocy wypowiedzi, stanowiących odzwierciedlenie w drugim układzie sygnałów fragmentów rzeczywistości, ważnych dla badań psychologicznych.

III. Określenie metody rozmowy i wywiadu i charakterystyka materiału dostępnego za ich pośrednictwem

Rozmowa i wywiad służą do zbierania materiału, którego interpretacja pozwala na poznanie życia psychicznego osoby badanej na tle jego fizjologicznych mechanizmów. Zanim będzie można przystąpić do bliższego określenia tych metod, trzeba sobie zdać sprawę z tego, jaki materiał jest dostępny psychologowi przy ich pomocy.

Analizę tych zagadnień najprościej zacząć od ustalenia, w jakim zakresie stosował obydwie te metody i jaki materiał zbierał za ich pośrednictwem Pawłow i jego współpracownicy.

W przytoczonych poprzednio przykładach praktycznego stosowania przez Pawłowa metody rozmowy są już reprezentowane zasadnicze kategorie materiału. Pawłow wylicza je wybierając jednak tylko najbardziej charakterystyczne i ważne dla konkretnego wypadku chorobowego. Z opisów przypadków katalapsji i katatonii dyskutowanych przez Pawłowa w komunikacie pt. *Psychiatria jako nauka pomocnicza fizjologii półkul mózgowych*¹⁾ oraz omawianego na jednej ze „śródn” wypadku zakłócenia związków między pierwszym i drugim układem sygnałów u chorego na paraliż postępujący²⁾ dają się wysnuć wnioski o materiale diagnostycznym.

1) Pawłow: *Dwadzieścia lat...*, s. 296.

2) *Pawłowski sedy*, t. III, s. 321.

Badając chorego Pawłow stosował wszystkie trzy podstawowe metody: rozmowę, wywiad i obserwację bezpośrednią zachowania się pacjenta.

Pawłow sam rozmawia z kataleptyczką i z katatonikiem, bierze udział wraz z Iwanowem-Smoleńskim w rozmowie z chorym na paraliż postępujący. Pacjentom zadaje się przy tym pytania („zapytujemy ją o rodzinę”, „odpowiada zupełnie logicznie” itd. zob. j. w. 296 i n.), zwraca baczna uwagę na treść i charakter wypowiedzi, jak np. w wypadku chorego na paraliż postępujący, kiedy to Pawłow dokonuje ich fizjologicznej analizy.

Rozmowa z tymi chorymi dotyczy trzech zasadniczych kategorii materiału: Pawłow pyta mianowicie o opis środowiska, w jakim przebywał chory, o własne przeżycia chorego, o treść jego przeżyć. Od kataleptyczki np. żąda danych o jej rodzinie, w przypadku katatonii wymienia uzyskane od pacjenta wiadomości o jego przeżyciach (chory czuł ciężar w mięśniach, trudność w oddychaniu itd.), w przypadku zaś chorego na paraliż postępujący dochodzi do głosu dokładny materiał treści przeżyć pacjenta.

Wywiad zbiera Pawłow w dwóch pierwszych przypadkach — chorej kataleptyczki i chorego na katatonie — przede wszystkim od stale opiekującego się nimi lekarza („towarzyszacy mi lekarz informuje mnie...” j. w.), a dotyczy on głównie opisu zachowania się chorego i historii choroby od początku aż do chwili obecnej. W przypadku paraliżu postępującego fakty ważne dla zrozumienia objawów chorobowych musiały podać rodzina (przebieg leczenia).

Jeszcze pełniejszy obraz tego, na jakie dane otrzymywane przy pomocy rozmowy i wywiadu Pawłow zwracał przede wszystkim uwagę, daje Iwanow-Smoleński w następujących słowach: „Analizując anamnezę chorego Pawłow zawsze zwracał ogromną uwagę na jego przeszłe doświadczenie życiowe, warunki jego rozwoju indywidualnego, stosunki rodzinne i społeczne, właściwości jego pracy, przystosowanie społeczne, przebyte choroby cielesne, trudności psychogenne, urazy psychiczne a również na cechy osobowości z okresu przedchorobowego i cechy układu nerwowego”³⁾. Wymieniony tu materiał da się podzielić na następujące zasadnicze grupy:

1) charakterystyka reakcji na warunki życia („przystosowanie społeczne”):

a) zachowanie się człowieka i wyinterpretowane z niego dane o życiu psychicznym („trudności psychogenne”, „urazy psychiczne” i in.) wraz z mechanizmami fizjologicznymi;

³⁾ A. G. Iwanow-Smoleński: *Zarys patofizjologii wyższych czynności nerwowych*, Warszawa 1951, s. 142—143.

b) cechy osobowości, które jako materiał dostarczony w rozmowie przez badanego można nazwać autocharakterystyką, a gdy jest uzyskany w drodze wywiadu z osobami postronnymi, rodziną pacjenta itp. — charakterystyką.

2) zewnętrzne warunki życia, opis bodźców działających w środowisku pacjenta.

3) choroby cielesne, przebyte przez badanego.

Wymienione ponadto przez Iwanowa-Smoleńskiego „cechy układu nerwowego” są uwzględnione już w materiale wskazanym w punkcie pierwszym, ponieważ ich określenie stanowi rezultat interpretacji fizjologicznej (wykrycia trzech właściwości procesów nerwowych) reakcji badanego w odpowiedzi na działanie bodźców zewnętrznych.

Tak przedstawia się ogólna charakterystyka materiału, jaki Pawłow i jego współpracownicy zbierali przy pomocy rozmowy i wywiadu. Jeżeli pominiemy ostatnią z wymienionych wyżej grup — dane odnoszące się do chorób cielesnych — to cały materiał rozpada się na dwie zasadnicze kategorie. Pierwsza stanowi opis reakcji będących odpowiedzią na bodźce, i drugą, w skład której wchodzi opis bodźców działających na badanego w jego otoczeniu. W wyniku interpretacji zachowania się badanego w określonych warunkach dochodzi się do poznania jego życia psychicznego i cech osobowości.

Iwanow-Smoleński wypowiada się na temat głównych zasad pawłowizmu, naświetlających zagadnienie materiału stanowiącego wyraz życia psychicznego, następująco: „Czynności psychiczne, które odbijają przedmiotową rzeczywistość... znajdują wyraz przedmiotowy w rozmaitych formach działalności zewnętrznej i w rozmaitych oddziaływaniach na czynności narządów wewnętrznych”⁴⁾.

Rozwijając bardziej szczegółowo ogólne stwierdzenie faktu, że działalność zewnętrzna człowieka stanowi obiektywny wyraz życia psychicznego, Iwanow-Smoleński wymienia podstawowe jej typy: „przeżycia te... znajdujące wyraz w mimice (na przykład w mimice wyrażającej ból, obawę, radość itp.), w gestach i postępkach, a nawet w rozmaitego rodzaju reakcjach wegetatywnych... Co się zaś tyczy wypowiedzi człowieka, ...czyż nie jest to jeden z przedmiotowych przejawów pracy mózgu?”⁵⁾.

Autor ten wymienia więc cztery zasadnicze grupy faktów stanowiących wyraz życia psychicznego:

- 1) ruchy wyrazowe mimiczne i pantomimiczne,
- 2) działania,

⁴⁾ Iwanow-Smoleński: *Drogi rozwoju...*, s. 104.

⁵⁾ Iwanow-Smoleński: *op. cit.*, s. 106.

3) reakcje słowne,

4) zmiany pracy organów wewnętrznych.

Dla psychologa jednak najważniejsze są pierwsze trzy z wymienionych przez Iwanowa-Smoleńskiego, to znaczy ruchy wyrazowe, działania i reakcje słowne.

Ruchy wyrazowe obejmują dwie główne dziedziny zjawisk — mimikę i pantomimikę. Gra mięśni twarzy, grymas ust, ściągnięcie brwi, zmarszczenie czoła — to najłatwiej uchwytnie w obserwacji realne fakty będące wyrazem życia psychicznego, tak często interpretowane — błędnie lub trafnie — we współżyciu z ludźmi. W danych o charakterze pantomimicznym pojawiają się obok ruchów mięśni twarzy także ruchy całego ciała. Przy dzisiejszej technice fotograficznej dane tego typu dają się łatwo utrwalić przy pomocy aparatu kinematograficznego i fotograficznego do zdjęć seryjnych.

W działaniach występują najbardziej skomplikowane, najbardziej złożone zespoły ruchów wyrazowych. Pojawiają się w nich zarówno ruchy wyrazowe mimiczne i pantomimiczne jak i reakcje słowne. W działaniach, dzięki temu, że w nich dokonują się celowe wpływy na przedmioty i istoty żywe, zmierzające do osiągnięcia przewidywanych skutków — najpełniej przejawia się życie psychiczne jednostki.

Ruchy wyrazowe i działania są zazwyczaj dostępne obserwacji bezpośredniej, to znaczy mogą być spostrzegane przez samego badacza.

Reakcje słowne (wypowiedzi człowieka) są również bezpośrednio dostępne badającemu. Różnią się one jednak od poprzednich dwóch grup przejawów życia psychicznego. Ruchy wyrazowe i działania człowieka są bowiem bodźcami rzeczowymi, stanowią bezpośredni przedmiot spostrzeżeń. Bodziec rzeczowy jest sam bezpośrednio przedmiotem poznania.

Inaczej ma się sprawa, jeżeli chodzi o bodziec słowny. Spirkin referując poglądy Pawłowa na drugi układ sygnałów zwraca uwagę na to, że bodziec słowny zwykle nie jest sam przedmiotem poznania. Słowo jest pośrednikiem „między człowiekiem a przedmiotem oznaczonym danym słowem”⁹⁾. Stąd brzmieniowa (gdy chodzi o słowo słyszane) lub wzrokowa (w przypadku słowa pisanego) postać słowa, dzięki której powstaje w mózgu jego słuchowy lub wzrokowy obraz, nie stanowi — poza specjalnymi wypadkami np. badań językoznawczych — przedmiotu poznania. Dopiero „przedmiot lub złożone stosunki przedmiotów, które oznacza się tym słowem” stanowią istotny cel wysiłku poznawczego słuchacza.

Wynika stąd, że wypowiedź badanego staje się wyrazem jego życia psychicznego w dwojakim sensie, w dwojaki sposób pełniąc funkcję wyrażania zjawisk psychicznych.

⁹⁾ Spirkin: *op. cit.*, s. 134.

Słowo bowiem — i to jest pierwszy z dwóch możliwych aspektów tego zagadnienia — może mieć jako treść wiedzę człowieka o sobie, o swoich właściwościach psychicznych, jak określa to Iwanow-Smołeński, o cechach osobowości i tę wiedzę może komunikować innym ludziom a więc i psychologowi. Niezależnie od tego jednak wypowiedź osoby badanej może zawierać opis innych sposobów wyrażania się jej życia psychicznego, przede wszystkim opis własnych i cudzych działań, ruchów itp., o których wiadomo, że stanowią przejaw psychiki. I w tym wypadku przedmiotem poznania dla badającego psychologa jest nie samo słowo, jego brzmieniowa względnie wzrokowa postać, ale zawarte w jego treści przejawy psychiki.

Staje się więc konieczny podział opisu faktów, wszystkich danych materiału dostarczonego przez rozmowę i wywiad, na pochodzące z obserwacji bezpośredniej i na takie, które mają charakter doświadczenia pośredniego. W pierwszym wypadku są to rezultaty bezpośrednich spostrzeżeń badającego utrwalone przez niego samego i wyrażone za pośrednictwem mowy. Tak powstaje słowny opis działania osoby obserwowanej, który jest wyrazem jej życia psychicznego. Rezultatem obserwacji bezpośredniej jest na przykład następujący fragment opisu zachowania się dziewczynki układającej wzór z różnokolorowych klocków na podstawie leżącego przed nią rysunku:

„Dziewczynka składa razem cztery klocki w kwadrat. Patrzy chwilę na złożone klocki, a następnie mówi: „Nie wychodzi”. Gwałtownym ruchem prawej ręki rozrzuca ułożony wzór, układa jeszcze raz z nich kwadrat. Mówi: „Nie, tego nie zrobię”. Szybkim ruchem tułowia odchyła się nagle w tył od stołu, opiera się plecami o poręcz krzesła tak, że głowa jej zwisa nieco za krawędzią poręczy, potem prostuje się, kręci się na krześle. Mówi: „Nie, tego nie zrobię”. Odrzuca klocki. Bierze znów dwa klocki, jeden do prawej i jeden do lewej ręki, stawia je na stole daleko od siebie, ręce kładzie na kolana. „Nie wyjdzie mi to. Nie będę więcej układać”.

W drugim wypadku działanie osoby badanej nie jest dostępne bezpośrednio badającemu psychologowi. Poznaje on je pośrednio za pomocą opisu słownego dostarczonego mu przez jakąś inną osobę, która to działanie sama bezpośrednio zaobserwowała. Tak na przykład matka opisuje następujące zachowanie się sześciolatniego chłopczyka, który zapowiedział jej, że idzie na podwórze bawić się z dziećmi:

„Wtedy powiedziałam mu, że nie pozwalam wyjść, bo jest za zimno. On się na mnie popatrzył strasznie rozszłoszczony, zaczął tupać nogami i od razu rzucił się pod stół na podłogę, bił głową w dywan pod stołem, kopał nogami wrzeszczał coś, ale zupełnie nic z tego nie rozumiałam”.

Ten drugi rodzaj materiału, pochodzący z doświadczenia pośredniego, jest szczególnie ważny, ponieważ znacznie rozszerza zakres faktów z życia osoby badanej, do których psycholog może dotrzeć.

Aby uzyskać właściwy, naturalny obraz życia psychiki ludzkiej, żeby móc ją w pełni zrozumieć, psycholog nie może ograniczać się tylko do zebrania i interpretacji danych, stanowiących opis ruchów, działań itp., stanowiących wyraz życia psychicznego osoby badanej. Dla pełnego poznania konieczny jest ponadto materiał, który pozwala ustalić bodźce działające na dziecko. Chodzi nie tylko o zaznajomienie się z przebiegiem reakcji badanego, ale i o analizę bodźców, które ją wywołują. Pojawienie się u dziecka przeżyć określonego rodzaju musi być wyjaśnione także i przez rozpatrzenie warunkujących je czynników środowiskowych.

Objęcie procesem poznawczym całości składającej się z danych, w których wyraża się życie psychiczne i z wywołujących je bodźców stanowi postulat obowiązujący psychologa. W wielu wypadkach dołącza się do tego konieczność zajęcia genetycznego punktu widzenia wobec rozwiązywanych zagadnień.

W skład faktów zbieranych przy pomocy metody rozmowy i wywiadu wchodzi głównie materiał reprezentatywny dla danego przypadku. Materiał ten może mieć dwójaki charakter.

W jego skład wchodzi spostrzeżenia dotyczące typowego zachowania się dziecka, to znaczy opis względnie stałych, często powtarzających się sposobów postępowania dziecka, jego reakcji w sytuacjach równie typowo powtarzających się w jego życiu. Reakcje te mogą zjawiać się w ciągu rozmaicie długich okresów i trwać przez tygodnie, miesiące a nawet lata. Przy zmianie jakichś warunków życia dziecka zanikają niektóre z nich lub pojawiają się nowe.

Typowe postaci zachowania się mają duże znaczenie, jeśli chodzi o poznanie psychiki. Określając reakcje jako typowe ma się na myśli pewną względną stałość, regularność pojawiania się danej reakcji po odpowiednim typowym bodźcu. Ponadto reakcja typowa w przebiegu swoim zachowuje główne rysy w każdym wypadku ilekroć się pojawia. Dzieje się tak dlatego, że mechanizmy fizjologiczne typowego zachowania się pod wpływem takich samych bodźców są dla normalnych warunków takie same. Pawłow tak wypowiada się na ten temat: „...w końcu zgodność z prawem, nie przypadkowość albo kapryśność, ale prawidłowość reakcji. W określonych warunkach ona niezmiennie, zawsze zachodzi. Rozumie się, że nie należy rozumieć tego w sensie absolutnej stałości, że nigdy nie zachodzą warunki, kiedy bodziec nie oddziałuje. Rozumie się, że są warunki, w których działanie może być zamaskowane. Przecież według prawa ciężenia wszystko powinno niezmiennie spadać w dół, ale zróbcie podpórki, a tego nie będzie”⁷⁾.

⁷⁾ I. P. Pawłow: *Połnoje sobranije trudow*, Moskwa 1951, t. III. kg. 1, s. 327.

W codziennych sytuacjach życia dziecka, gdy działają względnie stałe, takie same bodźce, mogą pojawiać się reakcje nietypowe, w widoczny sposób odbiegające od zwyczajnego jego sposobu zachowania się. Wyjątki takie występują wtedy, gdy oddziaływanie bodźca odbywa się w zmienionych warunkach. Tak jak skutki wynikające z prawa ciężenia nie występują w pewnej swej postaci — spadania ciał — gdy się jego działanie ograniczy przez stworzenie nowych warunków (podparcie albo zawieszenie ciał), tak i typowa reakcja nie występuje u człowieka, zmieni swoją postać, gdy pojawią się nowe okoliczności w życiu. Dziecko przyjmujące zawsze spokojnie drwiny starszego brata, wybuchnie, gdy jego układ nerwowy pracuje w zmienionych warunkach organizmu wskutek rozpoczynającej się choroby. Taka sama zmiana reakcji typowej zajdzie w okresie ogólnego, chwilowego wyczerpania organizmu po przebytej niedawno chorobie lub z powodu innych zmian w normalnym funkcjonowaniu organizmu.

Uwzględnienie typowości przebiegu reakcji pozwala Pawłowowi m. in. na wyróżnienie typów wyższej czynności nerwowej u zwierząt i człowieka, na charakterystykę przebiegu, warunków wytwarzania się i trwałości odruchów warunkowych u poszczególnych osobników itp. Podobnie i K r a s n o g o r s k i dając charakterystykę zasadniczych typów wyższej czynności nerwowej i ich odmian u dzieci opiera się na podstawie typowych — choć mówiąc słowami Pawłowa — nie absolutnie stałych reakcji⁸⁾. We wszystkich tych wypadkach bowiem istotne znaczenie dla zachowania się dziecka ma typowość mechanizmu fizjologicznego reakcji, przede wszystkim stosunku procesów pobudzenia do procesów hamowania.

Drugi rodzaj materiału stanowią wyjątkowe lub bardzo rzadkie postaci zachowania się dziecka. Ich charakterystyczną cechą jest to, że mniej lub więcej ostro odbiegają od typowych form reagowania, są czymś w stosunku do nich nowym i niezwykłym. Może się przy tym zdarzyć, że te niezwykle i z początku wyjątkowe formy postępowania z biegiem czasu utrwalają się, stają się coraz częstsze i przekształcają się w typowe dla danego okresu rozwojowego dziecka. Dzieje się tak zawsze z symptomami zaburzeń życia psychicznego. Są one w momencie rozpoczynania się procesu chorobowego wyjątkowe i sporadyczne, w chwili zaś, kiedy choroba rozwinię się, stają się stałe i typowe jako reprezentatywne objawy zaburzenia.

Zależnie od tego, w jakiej fazie przy pomocy wywiadu zbiera się materiał, lub też w zależności od tego, czy np. zaburzenie wygaśnie nie

⁸⁾ K r a s n o g o r s k i j: op. cit., s. 173.

przekształcając się w długotrwały proces, wśród reprezentatywnych postaci zachowania się dziecka znajdują się więc i ich wyjątkowe postaci.

Zarówno typowe jak i wyjątkowe formy zachowania się badanego mają w ramach zjawisk patologicznych wspólną cechę — zakłócają życie dziecka, a wskutek tego także i normalne życie jego otoczenia, wymagają ingerencji opiekunów, zajęcia się dzieckiem, ponieważ przeszkadzają dziecku w przystosowaniu się do otoczenia i całemu jego środowisku rodzinnemu. Dom rodzinny i szkoła zaczynają się dzieckiem bliżej interesować ze względu na powstałe trudności, usiłują wpływać na nie, stosować środki zaradcze. Uwaga wychowawców koncentruje się na nich bardzo silnie. Powstają szczególnie dogodne warunki dokonywania obserwacji zachowania się dziecka i poszukiwania przyczyn warunkujących zmiany. Dlatego te niezwykle zdarzenia z życia dziecka zapadają głęboko w pamięć ich świadków. Wierne i dokładne przypomnienie sobie tych faktów jest z tego powodu najczęściej łatwe.

Żeby badający mógł się wystarczająco dokładnie zorientować w typowych sposobach zachowania się dziecka, nie są mu potrzebne bardzo szczegółowe dane tak zwanej obserwacji ciągłej, która zresztą jako metoda zbierania materiału nigdy i nigdzie nie daje się całkowicie i konsekwentnie przeprowadzać. Wystarcza natomiast zupełnie, jeżeli zbierze się przykłady reprezentatywnych zachowań się badanego w poszczególnych okresach jego życia. Najczęściej prosi się w takich wypadkach osobę informującą o opisanie zajęć dziecka w ciągu dnia. Dzięki temu poznaje się jego działania i sposób ich wykonywania w typowych sytuacjach całego dnia łącznie z charakterystyką snu dziecka i ewentualnych jego zaburzeń. W zależności od wieku dziecka wystąpią tu rozmaite postaci zachowania się badanego i różnorodne formy typowych bodźców.

Opis zachowania się badanego cechuje pewna szczegółowość, ale nie w sensie drobiazgowej dokładności w uchwyceniu np. wszystkich możliwych ruchów wyrazowych wypowiedzi badanego itp. Fotograficzna wierność obrazu zachowania się dziecka nigdy nie jest dostępna obserwacji, co zupełnie nie umniejsza wartości materiału. Ogólnie można stwierdzić, że opisy zachowania się badanego są poznawczo wartościowe, gdy pozwalają na przeprowadzenie adekwatnego określenia jego fizjologicznych mechanizmów. Znaczy to, że szczegóły zawarte w obrazie zachowania się dziecka pozwalają na wykrycie wzajemnego stosunku procesów pobudzenia i hamowania i ich przebiegu pod wpływem działającego bodźca. Podobnie na ten problem zapatrywał się Półow. Mówiąc o tym, że czynność obydwóch układów sygnalizacyjnych należy badać pod tym kątem widzenia, aby można było ustalić rolę procesu pobudzenia i hamowania w danym przypadku, daje on takie

uzasadnienie swojego twierdzenia. „Przecież wiemy, że nasza czynność normalna zależy od dwóch procesów nerwowych — procesu pobudzenia i procesu hamowania. Wiemy, co one przedstawiają sobą, gdy są normalne i wiemy, czym one są, gdy są patologiczne, chore. Mogą one tracić na sile i zupełnie zniknąć, mogą zmieniać swoją ruchliwość i to w obie strony — w stronę patologicznego przyspieszenia lub też patologicznego zwolnienia”⁹⁾). Opis zachowania się dziecka jest pełny, gdy poszczególne przedstawione w nim fazy reakcji pozwalają na zrekonstruowanie przebiegu obydwóch procesów nerwowych bez luk i niezrozumiałych załamania się konsekwentnej linii ich rozwoju i zanikania. Wymagania te są aktualne i ważne również dla interpretacji psychologicznej.

Oto przykład krótkiego opisu drobnego, wydarzenia spełniającego te warunki. Matka opowiada następującą scenę dotyczącą siedmioletniego chłopca:

„Janek usiadł sobie w kącie pokoju na podłodze i stuka młotkiem po dnie blaszanego pudła i robi przez to wielki hałas. To bardzo zirykowało ojca, który coś robił sobie w kuchni. Jak miał już tego dosyć, porwał się i wpadł zły do pokoju i krzyknął do niego: „Ty jeden, ty przestań, bo cię naleję!” Janek zerwał się z podłogi, rzucił młotek i stał długo jak z kamienia, a dopiero potem zaczął bardzo płakać”.

Opis ten zupełnie wystarcza, żeby ustalić przebieg procesu hamowania następującego po pierwszej krótkiej fazie pobudzenia oraz określić zastoinowy charakter hamowania w reakcji bierno-obronnej.

Takimi ogólnymi opisami zachowania się zwierząt i człowieka, uwzględniającymi tylko cechy zasadnicze i ważne ze względu na ich przydatność interpretacyjną, posługiwał się Pawłow w swoich pracach. Znaleźć można wiele przykładów tego rodzaju w jego pismach^{10) 11)}. Takie cechy mają opisy zachowania się zwierząt doświadczalnych na stojaku i na wolności, przykłady zachowania się dzieci¹²⁾, przykłady kliniczne zachowania się chorych. Jeżeli chodzi o wypowiedzi pacjentów wyzyskiwane dla interpretacji fizjologicznej, wystarcza Pawłowowi zupełnie oparcie się o treść wypowiedzi zawierającej ogólne dane o pewnych faktach. Świadczy o tym np. badanie stosunku drugiego układu sygnałowego (częściowo zahamowanego w swoich funkcjach) do pierwszego układu u chorego na paraliż postępujący¹³⁾. Charakterystykę swego układu nerwowego jako silnego, niezrównoważonego Pawłow uzasadnia

⁹⁾ *Pawłowskijsze sredi*, t. III, s. 318.

¹⁰⁾ *Pawłowskijsze sredi*, Moskwa 1949, t. II, s. 538.

¹¹⁾ I. P. Pawłow: *Wykłady o czynności mózgu*, Warszawa 1951, s. 226, 240, 247.

¹²⁾ *Pawłowskijsze sredi*, t. II, s. 544.

¹³⁾ *Pawłowskijsze sredi*, t. III, s. 321.

również tylko ogólnym przykładem: „Jestem typem pobudliwym i w dodatku mój proces hamowania jest słaby; na przykład trudno mi czekać na coś długo...¹⁴⁾).

Dziecko, które się obserwuje, znajduje się zawsze w jakiejś złożonej sytuacji, w otoczeniu określonych przedmiotów, w dokładnie wyznaczonym miejscu (np. małe dziecko na podłodze wśród dużej ilości klocków, chłopiec z piłką nożną na boisku szkolnym itp.), sam lub w otoczeniu jakichś ludzi (dziecko ze starszym bratem, chłopiec z kolegami) i działa w pewien określony sposób tymi przedmiotami (układa „dom” z klocków, gra w piłkę) lub też przeciwnie, unika działań, (patrzy jak układa starszy brat, przygląda się tylko grze kolegów). W sytuacjach codziennych badany wchodzi w jakieś stosunki z otoczeniem, nawiązuje kontakty z ludźmi lub stroni od nich. Wszystkie działania wykonuje we właściwy sobie, charakterystyczny sposób, w jakiś określony sposób zachowuje się wobec ludzi wchodzących w skład danej sytuacji — coś go z nimi łączy, względnie dzieli, odpycha od nich.

Taka sytuacja indywidualna ze względu na specyficzny charakter swoich składników ma duży wpływ na zachowanie się dziecka. Między rodzajem sytuacji a sposobem zachowania się istnieją bliskie związki. Nie jest więc obojętne, czy dziecko będzie układać klocki jako swoją ulubioną zabawę z kimś, kto pozwala mu na inicjatywę, czy też z kimś, kto ogranicza jego czynności i swobodę. W takim wypadku np. może wystąpić albo zniechęcenie się do zabawy i wycofanie się z niej, albo też agresja celem usunięcia przeszkód i ograniczeń stawianych badanemu przez jego otoczenie. To samo dziecko w różnych warunkach będzie zachowywać się rozmaicie.

Wpływ otoczenia na zachowanie się dziecka układa się nawet i w pozornie bardzo prostych i codziennych sytuacjach w długie łańcuchy wzajemnych zależności. Tak np. matka zabrania bawić się dziecku piłką w pokoju, na co dziecko odpowiada atakiem gniewu. Matka, żeby je „nie denerwować”, pozwala na zabawę, lecz to już dziecku nie wystarcza. Ustępstwa matki zachęcają je do nowych żądań. Wymaga więc, aby matka bawiła się z nim. Matka jednak nie ma czasu, bo właśnie miała odejść do jakiegoś zajęcia, ale boi się znów odmówić dziecku. Zmusza się więc do zabawy i przez to zniecierpliwiona wywołuje nowy z *nią* konflikt.

Dziecko albo musi podporządkować się komuś lub czemuś, albo też samo narzuca swoją wolę, ogranicza swobodę działania innych ludzi. Między tymi krańcowymi wypadkami mogą oczywiście zachodzić bardzo różnorodne kombinacje.

¹⁴⁾ Pawłowski *sredu*, t. III, s. 317.

Z tego, co powiedziano powyżej, wypływa bardzo ważna zasada zbierania danych obserwacyjnych za pomocą rozmowy i wywiadu: od osób informujących domaga się opisu całej sytuacji. Dotyczy to opisu miejsca i warunków działania badanego, otoczenia dziecka, przedmiotów, ludzi i ich zachowania się itp.

Ponieważ sytuacja rozwija się, dziecko manipuluje przedmiotami, zmienia warunki sytuacji, ulega wpływom innych osób i samo powoduje zmianę ich zachowania się, opis postępowania badanego uwzględnia też zmiany w jego zachowaniu się w związku ze zmianami i rozwojem całej sytuacji.

Dla całkowitego i wiernego zrozumienia zachowania się dziecka, dla zapewnienia sobie warunków interpretacji materiału zgodnej z rzeczywistością, rozmowa i wywiad pozwalają zebrać jeszcze co najmniej krótki opis zdarzeń, które poprzedziły omawianą sytuację a niejednokrotnie także i wypadków następujących po niej (zob. s. 250).

Po tych wstępnych uwagach przejdę do bliższego określenia rozmowy i wywiadu oraz do bardziej szczegółowego scharakteryzowania materiału uzyskiwanego przy ich pomocy. Materiał ten — jak już wiemy — stanowią fakty pochodzące z obserwacji bezpośredniej i z doświadczenia pośredniego, które stanowią wyraz życia psychicznego osoby badanej. Szczególny nacisk kładzie się przy tym na zespoły ruchów wyrazowych i wypowiedzi towarzyszące działaniu, ujętego w związku z możliwie najpełniejszym kontekstem sytuacyjnym.

Rozmowa psychologiczna jest to wypowiadanie się dwóch osób podczas zamierzonego, dla celów badań psychologicznych zorganizowanego spotkania się. Badający, kierując rozmową, tak wpływa na charakter i treść wypowiedzi osoby badanej, aby one zawierały materiał umożliwiający — w wyniku odpowiedniej interpretacji — poznanie jej życia psychicznego na tle mechanizmów fizjologicznych w miarę tego, jak są już wykryte, i poznanie jej stosunku do otoczenia.

Rozmowa jest zamierzonym, a więc nie przypadkowym spotkaniem się ludzi. Znaczy to, że z którejs strony wychodzi świadoma inicjatywa badania (względnie poddania się badaniom). Dzięki temu dwie osoby biorące udział w rozmowie zajmują w stosunku do siebie różne stanowiska: badającego i osoby badanej. Badający może wyznaczyć osoby, które podda badaniom stawiając sobie konkretne zadania poznawcze.

Jako metoda badań psychologicznych rozmowa ma zawsze wyraźnie określony cel, którym jest dążenie do zebrania materiału dla późniejszej interpretacji psychologicznej i fizjologicznej. Materiał ten jest możliwie ściśle wyznaczony, jeżeli chodzi o jego rodzaj. Tak więc celem rozmowy może być zebranie danych, których interpretacja pozwoli na jak najbardziej pełne i wyczerpujące poznanie życia psychicznego osoby badanej,

lub też badaczowi może zależeć na uzyskaniu materiału wyjaśniającego, np. tylko to, co uświadamia sobie dziecko z wzajemnych stosunków zachodzących między nim a jakimiś ludźmi dorosłymi (rodzice, wychowawcy itp.).

Z wyżej podanego określenia metody rozmowy wynika również, że rola badającego polega na kierowaniu wypowiedziami osoby badanej. Badający bowiem, zgodnie z postawionym sobie celem, zbiera materiał określonego rodzaju, wiążący się z interesującym go problemem. Dlatego tak prowadzi rozmowę, żeby badany udzielił mu nie byle jakich wiadomości przypadkowych, ale aby jego wypowiedzi ściśle łączyły się z celem badań. Badany ma mówić przede wszystkim o tym, co jest ważne dla badającego. Nie tylko treść wypowiedzi jest wyraźnie określona. Nie jest obojętny również ich charakter, szczegółowość, jasność i wiarygodność. Dla zapewnienia sobie najlepszych wypowiedzi badający posługuje się specjalną techniką ich zbierania — techniką prowadzenia rozmowy.

Rozmowa toczy się z reguły między dwiema osobami. Jest to jeden z bardzo ważnych warunków, jedna z zasadniczych cech tej metody. Tylko w ten sposób bowiem można zabezpieczyć sobie wiarygodność wypowiedzi uzyskiwanych od badanego. Niemniej jednak w określonych wypadkach trzeba stosować metodę rozmowy z trzema lub czterema osobami równocześnie w tak zwanych sytuacjach konfrontacyjnych (zob. s. 300). Ten sposób postępowania ma raczej wyjątkowe znaczenie i stosuje się go tylko wówczas, gdy z dzieckiem przeprowadzono już badania metodą rozmowy „w cztery oczy” i gdy w oparciu o zebrany tą drogą materiał trzeba dodatkowo bądź sprawdzić pewne szczegóły lub uzupełnić nowymi danymi przy pomocy wymiany zdań i bezpośrednich obserwacji rozszerzonych i na inne osoby poza badanym. Wypadki tego typu nie zmieniają w niczym charakteru właściwej metody rozmowy.

Poznanie osoby badanej jako zasadnicze zadanie stawiają rozmowie wszyscy autorowie, którzy w swoich pracach czynią jakiegokolwiek wzmianki o tej metodzie. Nie można jednak uważać jej za metodę, która stosowana sama, nie w zespole innych zabiegów poznawczych, daje wyczerpującą wiedzę o dziecku. Rozmowa bowiem dostarcza dwóch różnych typów wiadomości. Jedne są osiągalne także i przy pomocy innych metod, drugie można osiągnąć tylko i wyłącznie przy jej użyciu. Poza jej zasięgiem pozostaje jednak materiał, dający się uzyskać tylko za pośrednictwem innych metod badania. Należy tu przede wszystkim obszerna — lecz niedość opracowana — dziedzina eksperymentu laboratoryjnego i naturalnego.

Metoda rozmowy pozwala na uzyskiwanie materiału odnoszącego się do samej osoby badanej oraz dotyczącego działających na nią bodźców.

Materiał o osobie badanej ma dwojaki charakter: są to fakty stanowiące dla psychologa doświadczenie pośrednie w postaci wiedzy, jaką badany posiada o swoim zachowaniu się i wysnute stąd wnioski o właściwościach swojej osobowości, albo też są to spostrzeżenia badającego dokonywane na temat zachowania się dziecka w czasie rozmowy. W drugim wypadku są to dane obserwacji bezpośredniej.

Część materiału zawartego w wypowiedzi osoby badanej stanowią opisy jej własnego zachowania się. W zależności od konkretnej sytuacji, w jakiej znajdował się badany, opisuje on rodzaje i kolejność wykonywanych czynności, charakteryzując zarazem sposób ich przeprowadzenia w ścisłym związku z celem, do którego zmierzał. Zachowanie się dziecka, opisywane przez nie, może być bardzo proste, ograniczone tylko do kilku ruchów, którym czasem towarzyszą słowne wypowiedzi. Mogą to być również bardzo złożone działania jak rozwiązywanie jakiegoś zadania, zabawa itp. Ośmioletni, pobudliwy chłopiec opisuje w rozmowie taką np. sytuację:

„Kiedy tatuś wyszedł z pokoju i zamknął drzwi na klucz, okropnie się przestraszyłem. Bo się bałem, że już stąd nie wyjdę, a wszyscy z mamusią wyjadą z domu i zostaną sam i zamknięty. To skoczyłem do drzwi i zacząłem kopać nogami i tłuc kulakami w drzwi, choć to bardzo bolało. I wołałem za mamusią i zacząłem płakać, bo byłem zły i bałem się. Ale ciągle kopałem i biłem w drzwi, i szarpałem klamkę, bo się coraz bardziej bałem, że jestem zamknięty i już chciałem wyjść“.

Zachowanie się dziecka ma rozmaity charakter jako zachowanie się jawne, jawne udawane i skryte.

Zachowanie się jawne są to wszelkie ruchy i bardziej złożone czynności wykonywane przez dziecko w takich sytuacjach, w których ono jest, lub co najmniej może być obserwowane przez kogoś. Należy tutaj ogromna większość wszystkich form postępowania dziecka w domu i w szkole, podczas pracy i zabawy. Jego codziennymi obserwatorami są bowiem w tych warunkach rodzice, rodzeństwo czy inni członkowie rodziny badanego, lub nauczyciele i koledzy w szkole.

Zachowanie się udawane jest jawne, dostępne obserwacji innych ludzi z otoczenia dziecka. Znamiennej cechą tego rodzaju postępowania jest „klamstwo działaniem”, wykonywanie ruchów i czynności mających zgodnie z zamiarem badanego świadczyć o innych jego intencjach i przeżyciach, niż te, których on naprawdę doznaje. Przykład tego rodzaju zachowania się opisał w rozmowie dziewięcioletni chłopiec w następujący sposób:

„Mamusia nie pozwoliła mi wyjść do chłopców, bo się miałem uczyć. Ale byłem na mamusią za to bardzo rozgniewany i nie chciało mi się uczyć. Siadłem przy stoliku, wyciągnąłem książki i na zeszytach, żeby myśleli, że się uczę, zacząłem trenować grę w wyrazy, żeby móc potem wygrywać. Na górze kartki pisałem długie słowo, a pod nim wszystkie inne. Ale raz mamusia weszła do pokoju, popatrzyła,

że ja cicho siedzę i myślą, że ja się grzecznie ucze, i poszła. A za trochę przyszła i powiedziała, że jak skończyłem, to się mogę iść bawić“.

W uzupełniającym wywiadzie z matką ustalono, że rzeczywiście opisana przez badanego sytuacja miała miejsce, a udawane zachowanie się chłopca było przez nią interpretowane jako posłuszne i skupione odrabianie lekcji.

Ponieważ metoda obserwacji bezpośredniej nie może być stosowana do opisywania zachowania się ukrytego, rozmowa pozostaje jedynym sposobem wykrywania tych działań dziecka, jeżeli psycholog umie doprowadzić do tego, że dziecko do nich się przyzna i wiernie je opisać. Metoda rozmowy pozwala bowiem na odpowiednie zbliżenie się badanego do badającego i do wywołania u dziecka potrzeby wypowiedzania się na takie tematy.

Zachowanie się ukryte bowiem stanowią te działania badanego, które dziecko przeprowadza w całkowitej samotności, w miejscach tak celowo dobranych, aby przez nikogo nie były dostrzeżone. Pewną odmianą tego rodzaju zachowania się ukrytego są czynności wykonywane przez kilkoro dzieci, ale przy powszechnie obowiązującej tajemnicy, w całkowitym ukryciu przed innymi, niewtajemniczonymi ludźmi. W praktyce wychowawczej spotyka się je u dzieci ulegających nałogom, palących tytoń, używających alkoholu itp.

Wśród materiału o osobie badanej, zbieranego przy pomocy rozmowy, oprócz danych zawartych w opisie własnego zachowania się dziecka występują jeszcze wypowiedzi, mające charakter sprawozdania z wiedzy, jaką ma badany o cechach swojej osobowości. Dane tego typu są autocharakterystyką, charakterystyką swoich własnych cech, skonstruowaną przez samego badanego. Wiedza ta ma bardzo często formę sądu o sobie samym, o rysach swojego charakteru, o zdolnościach itp., o wadach i zaletach.

Siedemnastoletni chłopiec tak mówi o sobie:

Badany: Widzi pan, ja panu powiem. Ja mam wielką wadę. Jestem bardzo niecierpliwy w robocie.

Badający: Powiedz dokładniej, o czym myślisz.

Badany: Jak wezmę się tylko do jakiejś roboty, to zaraz chciałbym ją skończyć, a jak trzeba nad nią dłużej posiedzieć, to rzucam ją i biorę się do czegoś innego, na przykład do czytania. Albo idę gdzieś.

Badający: Jak odrabiasz lekcje?

Badany: Z lekcjami jest tak samo. Biorę matematykę, ale to trudne, to myślę sobie, że zrobię później, a naprzód będę czytał historię. Ale jak mi się to zaraz znudzi, to pomyślę, że to łatwe i że szkoda na historię tracić czasu, lepiej pisać zadanie z polskiego. I rzucam historię. A potem to mi już się nie chce nawet czytać z polskiego.

Badający: Jak ci wobec tego idzie nauka?

Badany: Słabo. Wszyscy mówią, że mógłbym się lepiej uczyć. (Chwilę milczy). Proszę pana, ja starałem się zmienić, dałem sobie słowo, że będę wszystko robił do końca, co wezmę do ręki, ale nie dotrzymałem. (Chwilę milczy). Ale ja także jestem strasznie nieporządny i lubię bujać.

Badający: Co to znaczy?

Badany: No, nie umiem trzymać porządku u siebie, książki mam brudne i lubię opowiadać kolegom rozmaite historie, których nigdy nie robiłem.

Sądy o sobie są tu ilustrowane przykładami z zachowania się chłopca i stanowią z nich wnioski. Wyjaśniają równocześnie, co badany ma na myśli mówiąc o poszczególnych swoich zaletach i wadach.

Pomiędzy danymi obserwacji pośredniej i opisami form własnego zachowania się osoby badanej a autocharakterystyką istnieje związek. Wiedza dziecka o sobie jest bowiem pośrednim wnioskiem wysnutym z danych, jakie ono ma w znajomości swoich czynów, sposobów zachowania się w codziennych sytuacjach.

Oprócz tego za pośrednictwem wypowiedzi osoby badanej uzyskuje się poznanie treści tych wszystkich przeżyć, które wyrażają się w materiale obserwacyjnym niezupełnie lub są związane z działaniami ukrytymi. Do tego rodzaju wypadków należy dość często występujące u młodzieży szkolnej marzenie na jawie.

Autocharakterystyka dostarcza gotowego opisu, „portretu” życia psychicznego osoby badanej, a więc w zasadzie tego, do czego dąży psycholog, co jest ostatecznym celem badania, jest wiedzą „gotową” podaną przez ucznia.

Z tego powodu nie można autocharakterystyk traktować tak samo jak inny materiał, dostarczany przez metodę rozmowy. W autocharakterystyce znajdują się często sądy i stwierdzenia słuszne, trafne, we właściwy sposób określające cechy charakteru osoby badanej. Ale są w niej także przejawienia, fałszywe opinie przejęte od otoczenia wskutek ulegania jego sugestii (np. w wypadku, gdy powstają w dziecku nastawienia hipochondryczne wskutek przesadnego traktowania spraw jego zdrowia przez matkę). Także i trudności stojące na drodze poznawania samego siebie powodują, że autocharakterystyka jest w wielu miejscach obrazu niedokładna, niezupełna a nieraz i wręcz fałszywa. Nie jest to zupełnie paradoksem, że właśnie te braki i niedociągnięcia autocharakterystyki stanowią niejednokrotnie najbardziej interesujący materiał. Daje on bowiem poznać, w jaki sposób postępowanie osoby badanej i cechy jej osobowości odbijają się w jej świadomości, jaki jest stopień obiektywnej wartości jej samokontroli. Zestawienie autocharakterystyki i wyników bezstronnego poznania dziecka jest wówczas bardzo pouczające. Niejednokrotnie występują u dzieci braki odzwierciedlenia niektórych faktów w drugim układzie sygnalizacyjnym. Do najprostszych wypadków należą tzw. nastawienia urojeniowe (fałszywe przekonania o wadach zdrowia lub charakteru),

będące już objawem błędnego współdziałania pierwszego i drugiego układu sygnałów.

Treść autocharakterystyki ma poza tym dla badającego dużą wartość, ponieważ odsłania zagadnienia wymagające dalszych specjalnych badań. Szukając materiału, który by sprawdzał poszczególne twierdzenia autocharakterystyki, wykazywał ich słuszność lub niesłuszność, badający niejednokrotnie ma możliwość dokładniejszego i pełniejszego uchwycenia zjawisk już poznanych. Czasem odkrywa się przy tej sposobności nowe fakty, nie zawierające się w materiale zebrany dotychczas. Treść autocharakterystyki stawia więc nowe zadania poznawcze, które w istotny sposób bogacą i uzupełniają materiał zbieranych faktów, np. zagadnienie właściwości współpracy obu układów sygnalizacyjnych, tego, w jakiej mierze działalność pierwszego układu zostaje odpowiednio wiernie przeprowadzona do drugiego układu sygnalizacyjnego.

Mogłoby się jednak wydawać, że uzyskanie sprawozdań słownych o postaciach własnego zachowania się osoby badanej i zbieranie autocharakterystyk jest możliwe i bez stosowania metody rozmowy. Wystarczy mianowicie zażądać od dziecka — jak to się dość często zresztą jeszcze praktykuje — pisemnego opracowania odpowiednio dobranego tematu, wykorzystać pisane przez wychowanka listy do wychowawców, kolegów itp. Tego rodzaju materiał nie zmienia bowiem — jak się to czasem sądzi — swego charakteru i także stanowi odbicie pewnych treści w drugim układzie sygnałów, jest wyrazem przeżyć za pośrednictwem słowa pisanego, zamiast mówionego, jak się to dzieje w wypadku stosowania metody rozmowy. Ale sprawozdanie pisemne nie stanowi jeszcze materiału naukowo wiarogodnego i obiektywnego, bo jest obarczone wszystkimi podstawowymi błędami, jakie są związane z metodą kwestionariusza czy ankiety. Jeżeli autorami takich wypracowań są nawet starsze dzieci, w formułowaniu ich twierdzeń i opisów może bowiem grać zbyt dużą rolę wyobraźnia zmieniająca fakty, a trudności w posługiwaniu się terminologią psychologiczną, a nawet potoczną, trudności w doborze słów powiększają błędy. W bezpośredniej rozmowie zaś istnieje możliwość kontroli wypowiedzi dziecka, możliwość należytego wzajemnego zrozumienia się w oparciu o nawiązany od początku rozmowy kontakt intelektualny (zob. s. 263).

W czasie rozmowy uczeń wypowiada swoje poglądy na zagadnienia i zdarzenia, z jakimi spotyka się w szkole i w domu. Charakteryzuje swoje stanowisko wobec niektórych z nich, próbuje ocenić ich wartość i znaczenie życiowe dla siebie i dla innych ludzi. Częstym, choć nie jedynym przedmiotem ocen i opinii jest życie szkolne, współzycie z kolegami, przyjaźń, postępowanie nauczycieli i rodziców itp.

Jak z dotychczasowych rozważań wynika, metoda rozmowy dostarcza o osobie badanej materiału mającego charakter danych doświadczenia

pośredniego (opis własnego zachowania się ucznia) oraz danych wiedzy o sobie. Sam fakt jednak, że rozmowa stanowi określoną sytuację, w której czynny udział bierze badający i badany, daje możliwość zbierania materiału także i drogą obserwacji bezpośredniej.

W toku rozmowy badający ma możliwość obserwowania ruchów mimicznych i pantomimicznych, wokalnych zmian wypowiedzi badanego itp. Możliwość dokonywania spostrzeżeń odnośnie zachowania się dziecka rozszerza się znacznie w tzw. sytuacjach konfrontacyjnych, gdy ma się do czynienia równocześnie z badanym i z jakąś osobą blisko z nim związaną (rodzice, wychowawcy). Jak się okaże z dalszych omówień, stosowanie obserwacji bezpośredniej w czasie rozmowy daje wiele cennego materiału poznawczego.

Drugą wielką grupę materiału, jaki psycholog uzyskuje za pośrednictwem metody rozmowy, stanowią informacje o bodźcach, pod których wpływem kształtuje się życie psychiczne badanego osobnika

W odpowiednio kierowanej rozmowie badany opisuje najważniejsze składniki środowiska, w którym najczęściej przebywa. Dane te mają dla prowadzącego rozmowę zawsze charakter materiału doświadczenia pośredniego, są rezultatem dokonywanych przez badanego spostrzeżeń, których treść przekazuje badającemu.

Opis środowiska rekonstruowany przez osobę badaną, obejmuje przede wszystkim:

1) charakterystykę składu środowiska, to znaczy nazwanie i wyliczenie, stwierdzenie istnienia i działania określonych bodźców (przedmiotów i ludzi). Dziecko wymienia np. osoby wchodzące w skład rodziny, wychowawców i kolegów w szkole, zjawiska i przedmioty szczególnie działające na jego system nerwowy itp.;

2) ogólną charakterystykę bodźców działających w danym środowisku — opis przedmiotów i ludzi działających w nim;

3) charakterystykę zachowania się osób wobec przedmiotów, innych osób i badanego, czyli opis sposobów działania bodźców.

Rozmowa jest często jedynym sposobem uzyskania charakterystyki niektórych kregów środowiskowych, gdzie — co najmniej w jakichś okresach czasu — przebywa badany. Tak się ma rzecz np. że środowiskami, w których mają miejsce ukryte działania dziecka. Tylko na tej drodze można też uzyskać charakterystykę okoliczności i osób biorących udział np. w zaspokajaniu nałogów dziecka.

Charakterystyka składu środowiska od razu orientuje badającego w tym, jakie osoby wchodzą w grę, kogo należy uwzględnić przy analizo-

waniu przystosowania się dziecka do otoczenia, jakie są konieczne kontakty badanego np. w środowisku rodzinnym. Ośmioletnia dziewczynka tak charakteryzuje skład swego domu rodzinnego:

Badana: Naprzód to jest mamusia.

Badający: Czy mamusia pracuje?

Badana: Nie. Mamusia jest cały dzień w domu, tylko rano idzie na miasto i odprowadza Leszka do przedszkola.

Badający: Kogo jeszcze wymienisz?

Badana: Tatus. Ale tatuś to dużo jest u pracy. Albo jest w domu, to ja się wtedy uczę.

Badający: A w niedzielę?

Badana: W święto jest cały dzień z nami, w domu.

Badający: Kto jeszcze mieszka z tobą?

Badana: Babcia. Ale sję nie liczy.

Badający: Dlaczego babcia się nie liczy?

Badana: Bo cały dzień jest tylko u siebie w pokoju, siedzi na fotelu i nie rusza się z niego. Tylko trzeba do niej iść, jak czegoś potrzebuje. A potem jest Wandzia i Leszek.

Badający: Ile lat ma Wandzia?

Badana: Wandzia ma już dziesięć, a Leszek pięć. To już wszyscy!

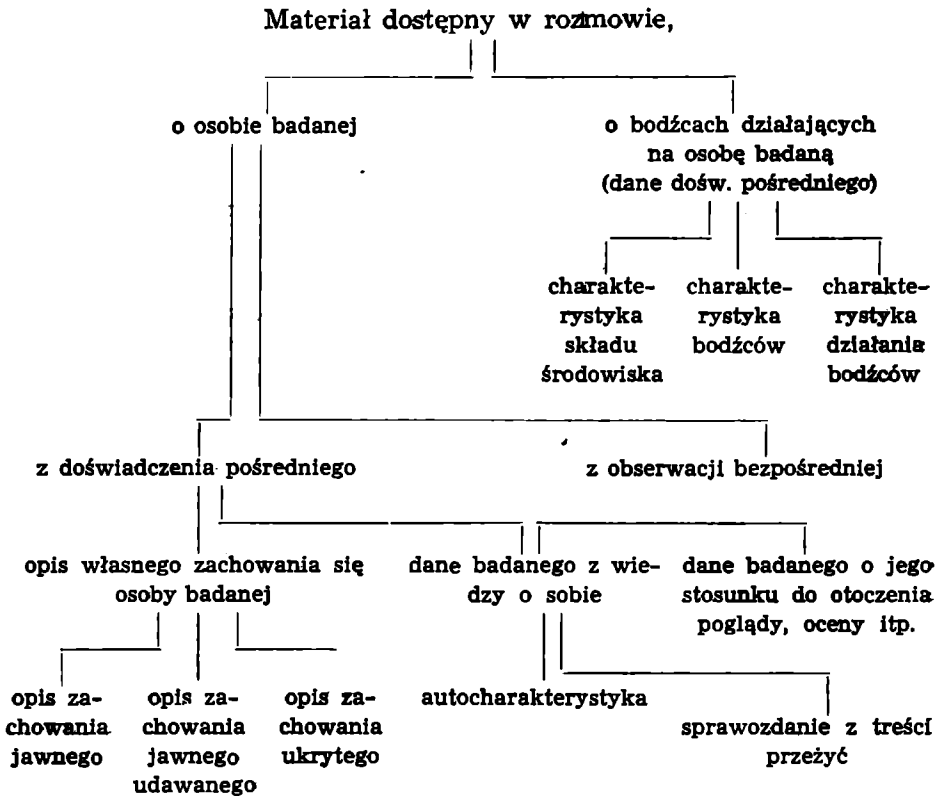
Ogólny opis bodźców, szczególnie postaci ludzkich, jest czasem bardzo ważny, ponieważ ułatwia badającemu pełniejsze i dokładniejsze zrozumienie opisów sytuacji, w których uwikłane jest zachowanie się osób ze środowiska dziecka. Pozwala poza tym zorientować się, naprzód ogólnie — jaka jest atmosfera w życiu np. domu rodzinnego, gdy przebywają w nim tacy właśnie ludzie, jak je widzi badany. Dziesięcioletnia dziewczynka tak mówi o swoim ojcu:

„Ojej! Jak ja lubię tatusia! Jest wysoki, podstawny, strasznie siwy, choć jest jeszcze młody. Ale mało mówi i jest bardzo poważny. Aż mamusia zawsze mówi, że tatuś ją denerwuje, bo jest taki spokojny, a mamusia jest prędką”.

Zachowanie się ludzi w otoczeniu dziecka jest zawsze opisywane w ramach całej sytuacji, będącej tłem dla postępowania osoby badanej. Niezależnie od tego dla poznania ogólnej atmosfery życia domowego badanego, jak i dla zorientowania się, jaki obraz danej osoby wytworzyło sobie dziecko, czasem jest konieczne uzyskanie opisu typowych form jej zachowania się. Jedenastoletni chłopiec np. daje taką charakterystykę:

„Mama gdera. Od rana do wieczora. Że buciłki stoją jeszcze w kuchni, że mam brudne ręce, że Kazik jeszcze nie przyszedł na obiad — i tak ciągle”.

Omówione powyżej zagadnienie charakteru i rodzajów materiału, jaki uzyskuje się za pośrednictwem metody rozmowy, ilustruje następujący wykres:



Materiał dotyczący opisu kręgów środowiskowych i sytuacji ma charakter danych doświadczenia pośredniego i również jest źródłem poznania tego, jak w świadomości badanego odzwierciedla się ten wycinek rzeczywistości. Jeżeli opis ich jest osiągalny zarówno przez obserwację bezpośrednią, dokonywaną przez badającego jak i drogą wywiadów, w których zbiera się dane obserwacji pośredniej od innych osób poza badanym, to i w tych wypadkach metoda rozmowy jest jedyną, umożliwiającą poznanie stopnia wierności odzwierciedlenia się tych faktów w drugim układzie sygnałów u badanego. Dokonuje się tego przez porównanie danych uzyskanych przy pomocy wypowiedzi badanego z rzeczywistością. Jest to np. jedyna droga wykrywania urojeń. Obserwacja bezpośrednia wskazuje tylko na to, że dziecko od pewnego czasu unika matki, zawsze w jednakowym stopniu życzliwie z nim postępującej. Dopiero w oparciu o wyniki analizy materiału wypowiedzi badanego można stwierdzić, że dziecko jest przekonane o rzekomej niechęci matki, która czeka tylko na sposobność, żeby go wygnąć z domu. Podobnie ma się sprawa z badaniem stopnia wierności odzwierciedlenia w świadomości dziecka innych faktów, zdarzeń, stosunków między ludźmi itp. istnieją-

cych w jego środowisku. Poza badaniem treści wypowiedzi dziecka nie ma innej drogi wyjaśnienia tych zagadnień.

Pozostają jednak jeszcze fakty, które są dostępne psychologowi za pośrednictwem innych metod poza metodą rozmowy. Na pierwszy plan wysuwa się tu oczywiście bezpośrednia obserwacja zachowania się badanego w czasie rozmowy oraz metoda wywiadu jako środek zbierania danych obserwacyjnych pośrednich o faktach, których opisy dostarcza również i sam badany (w czasie rozmowy).

Metoda rozmowy natomiast nie daje możliwości poznawania historii rozwoju dziecka. Rekonstrukcja przebiegu procesu rozwojowego wymaga znajomości faktów niedostępnych badanemu. Tak np. wszystkie dane z okresu niemowlęstwa i wczesnego dzieciństwa nigdy nie są znane badanemu. Nie można również żądać od dziecka szczegółowej znajomości zmian, jakie zachodziły kolejno w jego zachowaniu się w przeszłości. Dane tego typu są osiągalne głównie przy pomocy wywiadu.

Jeżeli chodzi o terminologię, określającą metodę rozmowy to napotyka się na rozmaite niejasności i nieporozumienia. Rzadko wyodrębnia się ją osobną, konsekwentnie stosowaną i należyście rozumianą nazwą. W psychologii amerykańskiej i angielskiej z reguły mówi się tylko o „wywiadzie” (*interview*) i pod tym jednym terminem rozumie się zarówno rozmaite rodzaje właściwej rozmowy jak i różnorodne postacie wywiadu w ścisłym znaczeniu tej nazwy. Pewnego rodzaju wyjątek stanowi Anderson, który wskazuje dwie odrębne metody: jedną z nich jest „wywiad” z osobą badaną (*face-to-face interview*). Podczas niego badany zdaje sprawę ze swoich przeżyć, opinii o zdarzeniach i ludziach, swoich nastrojach i czynach. Drugą jest wywiad (*interview*) obejmujący głównie historię rozwoju badanego i jest przeprowadzany często w oparciu o dość swobodnie używane blankiety i formularze.¹⁵⁾

Psychologia i pedagogika radziecka natomiast rozróżniają obydwie te metody oznaczając je bądź to odrębnymi nazwami, bądź też wskazując opisowo na zasadnicze różnice, jakie je dzielą. Wyłącznie o rozmowie (*biesieda*) mówi np. Kornilow¹⁶⁾, który jednak nie miesza ich i nie zacierą różnic istniejących między rozmową a wywiadem mimo wspólnego dla nich terminu. Rozmowę i wywiad osobno wymienia zaś Korman¹⁷⁾. Tylko to drugie stanowisko jest merytorycznie i praktycznie słuszne.

¹⁵⁾ J. E. Anderson: *Methods of Child Psychology* — „Manual of Child Psychology”, ed. L. Carmichael, New York 1946, s. 15,

¹⁶⁾ K. M. Kornilow, A. A. Smirnow B. M. Tjepłow: *Psychologija*, Moskwa 1948, s. 16.

¹⁷⁾ T. A. Korman: *O psychologiczeskoj praktikiie studentow w szkole* — „Sovjetskaja Pjdagogika”. w. 3. Moskwa 1948, s. 53.

Inaczej przedstawia się problem metody wywiadu. Nie jest ona stosowana bezpośrednio do samej osoby badanej, odnosi się do niej tylko pośrednio: jej celem jest zbieranie materiału o badanym, ale bez jego udziału.

Wywiad psychologiczny jest to wypowiedzanie się dwóch osób: badającego i osoby informującej podczas zamierzonego i dla badań psychologicznych zorganizowanego spotkania. Badający w czasie wywiadu tak wpływa na charakter i treść wypowiedzi osoby informującej, aby ona zawierały materiał, który umożliwi — w wyniku odpowiedniej interpretacji — poznanie życia psychicznego osoby badanej na tle mechanizmów fizjologicznych, w miarę tego jak są już wykryte, i poznanie jej stosunku do otoczenia.

Wywiad jest podobnie jak rozmowa zamierzonym spotkaniem się dwojga ludzi. Badający, mając na oku zupełnie jednoznacznie określone potrzeby badań, wybiera osoby, z którymi przeprowadza wywiad, spodziewając się, że każda z nich wniesie do wiedzy o badanym materiał, którego z innego źródła najprawdopodobniej nie uzyska. Można z góry przewidywać, że danych z okresu niemowlęctwa badanego dziecka głównie dostarczy matka, rodzeństwo może w pewnych wypadkach dać cenne informacje na temat „dzikiego”, rekreacyjnego i przez nikogo nie kontrolowanego środowiska, w którym najczęściej przebywa badany itp. Dla wyjaśnienia i uzupełnienia materiału posiadanego w danym momencie badań wybiera się w miarę potrzeby takie osoby do przeprowadzenia z nimi wywiadu jak ojciec, dalsi krewni, koledzy badanego itd.

Wywiad posiada konkretny, ustalony cel, do którego osiągnięcia zmierza psycholog. Najogólniejszym celem jest zebranie materiału umożliwiającego poznanie psychiki dziecka. Ale w każdym indywidualnym wypadku i w każdym spotkaniu się dwóch osób dla przeprowadzenia wywiadu wyznacza się wyższy cel (np. wyjaśnienie jakichś sprzeczności w posiadanym materiale). Badający, który prowadzi wywiad i kieruje jego przebiegiem, zawsze zdaje sobie sprawę z tego, do uzyskania jakich danych dąży, co mu już wywiad daje i jaki materiał jeszcze ma za jego pośrednictwem otrzymać.

Jedną z zasadniczych cech wywiadu jest kierująca rola badającego, który używa specjalnych sposobów, żeby doprowadzić osobę informującą do mówienia o tym, co jest potrzebne i ważne dla poznania życia psychicznego badanego dziecka. Ponadto badający powoduje i to, że osoba udzielająca wywiadu podaje mu pożądane wiadomości, dokładne i wiarogodne.

Określenie metody wywiadu podane powyżej zawiera również wzmiankę o tym, że biorą przy jej stosowaniu udział dwie osoby. Jest

to fakt o dużym znaczeniu i podobnie jak w wypadku rozmowy stanowi jeden z zasadniczych warunków poprawnego i skutecznego przeprowadzenia wywiadu, zapewnienia atmosfery poufności oraz należytego skupienia się osoby informującej. Istnieją i w wypadku posługiwania się metodą wywiadu wyjątkowe raczej sytuacje, kiedy badający jest zmuszony rozmawiać z dwoma osobami równocześnie, z którymi jednak już poprzednio — z każdą z osobą — przeprowadził właściwy wywiad. Są to sytuacje konfrontacyjne, pozwalające psychologowi na zebranie spostrzeżeń na temat zachowania się tych osób wzajemnych stosunków, sposobów odnoszenia się do siebie itp. (zob. s. 300n).

Stosunek osób biorących udział w wywiadzie ma specjalny charakter. Psycholog kieruje wywiadem i dlatego zajmuje wobec drugiej osoby nadrzędną pozycję. Nigdy jednak nie jest to stosunek badającego do osoby badanej, ponieważ przeprowadzając wywiad, nie bada on, nie zbiera materiału odnoszącego się do życia psychicznego osoby informującej. Osoby biorące udział w rozmowie zajmują wyraźnie różne stanowiska: kierującego wymianą zdań, żądającego informacji i dostarczającego wiadomości. Dlatego też tę drugą osobę nazywa się „osobą informującą”.

Wywiad dostarcza trojakiemu rodzaju materiału. Pierwsza grupa wiadomości odnosi się wprost do osoby badanej, druga daje wgląd w otoczenie badanego, pozwala poznać bodźce, pod wpływem których dziecko żyje, i charakter ich oddziaływania na nie. Trzecia wreszcie jest związana z osobą informującą i służy do ograniczonego poznania jej.

O osobie badanej wywiad dostarcza przede wszystkim materiału o charakterze doświadczenia pośredniego tzn. opisów zaobserwowanego przez osobę informującą zachowania się dziecka oraz gotowej wiedzy, gotowych wniosków o jego psychice, sformułowanych najczęściej przez samą osobę informującą.

Dane doświadczenia pośredniego są to w zasadzie tylko opisy jawnego zachowania się jako najczęściej dostępnego obserwacji. Odnoszą się one do codziennych typowych i nietypowych sytuacji życia dziecka w danym środowisku, sposobów jego postępowania, reagowania na rozmaite bodźce itp. Przykłady tego rodzaju materiału były cytowane już poprzednio (zob. s. 222).

Na wiedzę osoby informującej o psychice badanego składają się wnioski wysnute przez nią na podstawie znajomości dziecka, w oparciu o własne spostrzeżenia. Wiedza ta ma niejednokrotnie postać bardziej lub mniej obszernej charakterystyki obejmującej jednak stosunkowo niewiele właściwości psychicznych dziecka. Rodzice względnie wychowawcy interesują się bowiem najbardziej tym, co w zachowaniu się

badanego wiąże się z jego upodobaniami, planami na przyszłość i postawami emocjonalnymi.

Oprócz takich charakterystyk, konstruowanych przez osobę informującą na podstawie własnych spostrzeżeń, w wywiadzie uzyskuje się również wiedzę o dziecku, czerpaną z innych źródeł. Są to przytaczane przez nią autocharakterystyki pochodzące od osoby badanej i przytaczane charakterystyki usłyszane przez osobę informującą od kogoś innego (np. od nauczycieli).

Osoby blisko współżyjące z dzieckiem mają wiele sposobności, aby poznać opinię badanego o sobie samym. Takie wypowiedzi służą mu np. do usprawiedliwiania swoich postępów, są nieraz wypowiedzane tonem skargi na siebie lub przeciwnie mają na celu wywyższyć siebie i sprokować pochwałę od otoczenia. Zdarza się mianowicie, że dziecko skarcone za niewłaściwe zachowanie się na przerwach w szkole odpowiada w taki sposób: „A właśnie, że będę dalej rozbijał się i dokuczał knotom (młodszym kolegom)! Taki już jestem, nie znoszę ich i muszę bić, bo jestem zły (w sensie: niedobry)!” W tej wypowiedzi widać reprodukcję wymówek istotnie czynionych mu w domu że jest „zły chłopak”, co potwierdził wywiad przeprowadzony z matką. Czasem badany reklamuje niejako swoje zalety, aby zyskać pochwałę otoczenia. Tak na przykład uczeń, który chce podkreślić swoją uczynność w stosunku do kolegów szkolnych — nadmiernie zresztą akcentowaną w opinii rodziców — opowiada scenę, jaka rozegrała się w szkole:

„Ja widzę, że chemik (nauczyciel chemii) kropnie mi dwójkę, bo Tadek nie ma ani próbki, ani zeszytu. Wobec tego podsuwam mu swoje rzeczy tak, żeby nauczyciel nie widział, choć wiem, że jak potem każe mi pokazać, co ja zrobiłem, to też dostanę dwójkę, a może i co gorsze. Ale niech tam! Koledze musi się pomóc, choćby swoim kosztem. (Po chwili milczenia, kiedy nie doczekał się reakcji badającego, pyta:) No, niech pan powie, jestem koleżeński, no nie?”

Poza tym osoba informująca przytacza charakterystyki badanego dziecka sformułowane przez inne osoby. Szczególnie często rodzice powtarzają opinie o swoich dzieciach usłyszane od nauczycieli.

Omówione powyżej dane, to jest obserwacyjne opisy zachowania się dziecka oraz przytaczane autocharakterystyki i charakterystyki nie mogą naturalnie ograniczać się tylko do zdarzeń aktualnych obejmujących współczesne życie badanego. W wywiadzie sięga się możliwie najdalej w przeszłość dziecka i zbiera materiał, który umożliwia rekonstrukcję przebiegu rozwoju psychiki dziecka.

Druga grupa materiału otrzymanywanego za pośrednictwem metody wywiadu pozwala na poznanie warunków otoczenia badanego, umożliwia wykrycie sposobów oddziaływania bodźców, pod wpływem których dziecko pozostaje w poszczególnych okresach swojego życia. Materiał

ten ma charakter doświadczenia pośredniego, ponieważ osoba informująca zdaje badającemu sprawę ze swoich własnych spostrzeżeń.

Opis środowiska zawiera cztery zasadnicze rodzaje danych:

1) charakterystykę składu środowiska, to znaczy wyliczenie, stwierdzenie istnienia i działania w otoczeniu dziecka określonych bodźców: przedmiotów i ludzi. Jest to nazwanie ludzi, z którymi dziecko najczęściej się styka i pod których oddziaływaniem pozostaje, przegląd przedmiotów i zjawisk działających na badanego;

2) charakterystykę bodźców działających w danym środowisku, a więc opis ludzi i przedmiotów;

3) charakterystykę zachowania się osób wobec osoby badanej, wobec innych ludzi i przedmiotów znajdujących się w otoczeniu dziecka, czyli opis działania bodźców;

4) dane życiorysowe i opis trybu życia dziecka oraz zależnie od indywidualnego charakteru przypadku i stwierdzonej potrzeby — opis trybu życia co najmniej niektórych osób ze środowiska badanego, związanych bliżej z jego życiem.

Charakterystyki wymienione wyżej w punkcie „2” mają duże znaczenie przede wszystkim w odniesieniu do ludzi. Działania członków rodziny badanego dziecka, których wpływom ono ulega, pozostają w związku z ich temperamentem i cechami charakteru. Sumaryczne, choćby ogólne poznanie tych właściwości pozwala lepiej zrozumieć oddziaływanie zachowania się tych ludzi na badanego i ustalić sąd o atmosferze, jaka wokół nich się wytwarza np. w domu rodzinnym wychowanka. Określenie ojca jako gwałtownego, wybuchowego i surowego wprowadza od razu badającego w nastrój, jaki istnieje w stosunkach między badanym i ojcem. Jest to w każdym razie nastrój radykalnie inny niż w kontaktach z matką, której przypisuje się takie cechy jak spokój, łagodność i pogodny humor.

Pawłow zwracał uwagę w oparciu o analogiczne obserwacje życiowe, że bodźce działające na człowieka mają charakter społeczny, są jakościowo różne od bodźców, na które reaguje zwierzę¹⁶⁾. Świadomość indywidualnych cech stosunku łączącego np. dziecko i ojca może aktualizować się nawet w tych sytuacjach, w których ojciec nie oddziałuje czynnie na dziecko. Na widok brutalnego ojca badany odczuwa lęk, „ściskanie koło serca”, mimo że w danej chwili ojciec śpi lub widzi się go przez otwarte okno pracującego daleko w ogrodzie. Podobnie małe dziecko doznaje przestraszenia na widok kominiarza, którym je straszono, chociaż w danym momencie oddala on się od dziecka i choć nigdy nie było świadkiem żadnych przerażających czynów kominiarza. Nawet

¹⁶⁾ Pawłow: *Wybór...*, s. 342.

więc zawsze bierny wobec dziecka (i innych dzieci) bodziec wywołuje reakcję poprzez działalność drugiego układu sygnałów.

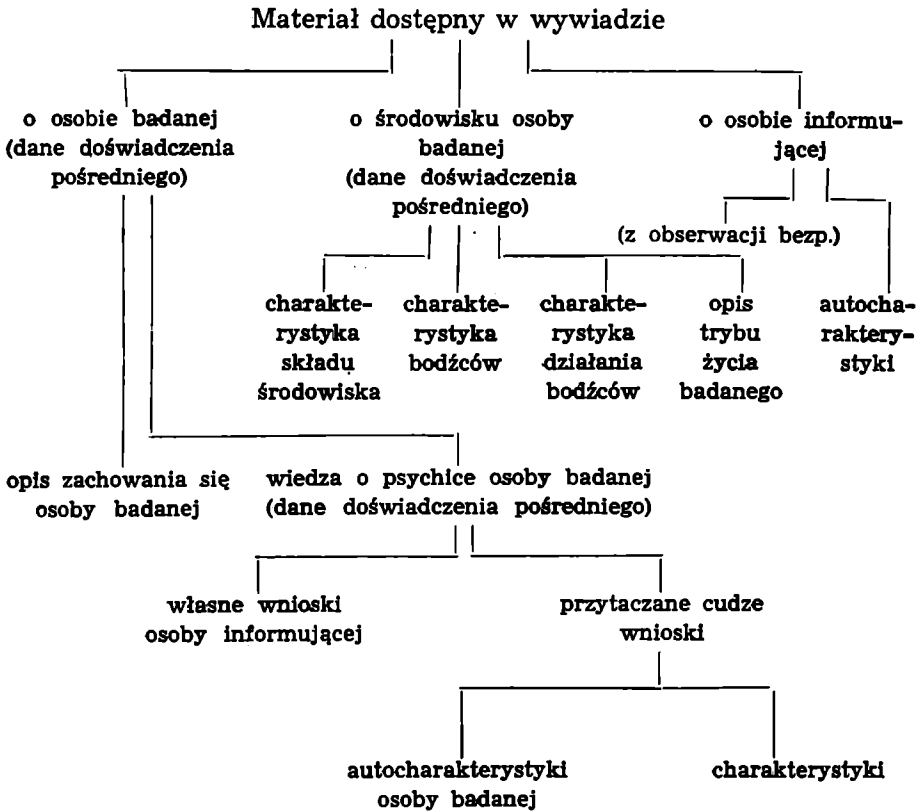
Wyliczone poprzednio zasadnicze rodzaje materiału odnoszącego się do osoby badanego dziecka i dotyczące działających na nie bodźców nie występują zazwyczaj w sprawozdaniach osób informujących oddzielnie i nie omawia się ich w oderwaniu od konkretnych sytuacji. W opisie tych naturalnych całości sytuacyjnych omówione powyżej dane powinny być szczegółowo uwzględniane przez możliwie najdokładniejszy ich opis. Podstawowe zasady obserwacji całości sytuacyjnych omawia rozdział VI (zob. s. 290).

Trzecią grupę materiału dostarczanego przez metodę wywiadu stanowią dane o osobie informującej. Pochodzą one zarówno z obserwacji pośredniej jak i bezpośredniej. Są też uzupełniane autocharakterystyką.

Z obserwacji pośredniej otrzymuje się opisy zachowania się osoby informującej w sytuacjach, o których ona mówi charakteryzując swoje oddziaływanie na badanego i wzajemne z nim kontakty. W obserwacji bezpośredniej dostępne jest zachowanie się osoby informującej w czasie przeprowadzania wywiadu. Niezależnie od tych dwóch typów poznania osoby informujące bardzo często charakteryzują siebie same, określają się jako nieopanowane, „krótkie” w postępowaniu z dziećmi, ironiczne itp. Jest to autocharakterystyka osoby informującej.

Ograniczone poznanie osoby informującej jest dla badającego ważne z dwóch powodów. Po pierwsze uzyskane na ten temat wiadomości rzucają światło na charakter oddziaływania jej na badane dziecko. Wiedza o osobie informującej jest charakterystyką jednego z bodźców, pod którego wpływem jest badany. Ma to znaczenie przede wszystkim wtedy, gdy przeprowadza się wywiad z ojcem, matką względnie z nauczycielem. Po drugie poznanie osoby informującej daje wstępną orientację w stopniu wiarogodności jej zapodań. Wystarczy na razie dla przykładu wspomnieć, że inaczej traktuje się informacje osoby, o której wiemy już, że jest niechętnie lub przesadnie pozytywnie ustosunkowana do badanego dziecka, inaczej zaś wypowiedzi człowieka, którego stosunek do dziecka jest rzeczowy i możliwie obiektywny. O poznaniu osoby informującej mówi rozdział V pracy (zob. str. 284).

Rodzaje materiału poznawczego, jakie można uzyskać przy pomocy metody wywiadu, przedstawia następująca tabelka:



Metody rozmowy i wywiadu ściśle uzupełniają się i w miarę możliwości stosuje się je łącznie w każdym indywidualnym przypadku. Metoda rozmowy umożliwia poznanie charakteru odbicia się w świadomości badanego otoczenia, sposobu jego oddziaływania i własnych reakcji dziecka na zewnętrzne warunki. Wywiad zaś pozwala zrekonstruować przebieg rozwoju psychiki badanego w związku ze zmianami zachodzącym w strukturze środowiska oraz umożliwia rekonstrukcję obrazu środowiska i bodźców oddziałujących na dziecko.

Materiał dostarczony przez obydwie metody stanowi często pewną całość. Interpretacja takiej całości prowadzi dopiero do poznania psychiki dziecka. Uznanie danych metody rozmowy i wywiadu za uzupełniającą się całość nie oznacza stwierdzenia ich wystarczalności do pełnego poznania dziecka. Są to tylko dwie metody spośród wielu metod badań psychologicznych.

IV. Zasady stosowania metody rozmowy

1. Zagadnienie naturalności metody rozmowy

Problem naturalności metody rozmowy ma zasadnicze znaczenie dla oceny wartości materiału, jaki uzyskuje się przy jej pomocy. Materiał ten daje poznanie konkretnych zjawisk zachodzących rzeczywiście w życiu dziecka tylko pod warunkiem, że metoda ta nie wprowadza nietypowych i sztucznych warunków, zniekształcających fakty. Gdyby więc okazało się, że przeprowadzanie rozmowy z badanym powoduje powstawanie okoliczności nienaturalnych dla jego życia, odrywa go od normalnego biegu życia, wówczas powstałaby poważna wątpliwość, czy osiągnięty tą drogą materiał nie wypacza obrazu badanych zjawisk. Dziecko musi się poznać takim, jakim jest naprawdę. Obraz powstały w wyjątkowych i niezwykłych okolicznościach nie mówi nic o rzeczywistym stanie rzeczy i z tego powodu nie interesuje badacza stawiającego sobie jako cel poznanie prawdy. Problem eksperymentu laboratoryjnego i wykorzystania jego wyników dla rozwiązywania problemów psychologicznych nie należy tutaj i pozostaje poza zakresem dyskusji o naturalności metody rozmowy.

Psycholog stara się poznać dziecko po to, aby wpływać na jego postępowanie zgodnie z celami wychowania. Dla zapewnienia prawdziwości poznania stawia się postulat utrzymania naturalnych warunków stosowania metody rozmowy. Gdy ma się na uwadze życie szkolne, proponuje się najczęściej, aby z tego powodu dla przeprowadzania rozmów z uczniami wykorzystywać przerwy międzylekcyjne, odwiedziny uczniów w domu, wspólnie odbywane wycieczki itp.

Problem naturalności rozmowy ma jednak dwa podstawowe aspekty. Po pierwsze chodzi o to, że stosunek między obydwoma osobami, badającym i dzieckiem, jest naturalny i po drugie, że zewnętrzne warunki, w jakich odbywa się rozmowa też są naturalne.

Decydujące znaczenie ma postulat utrzymania naturalności stosunku między osobami biorącymi udział w rozmowie. Spełnienie tego wymagania wpływa na ujęcie zewnętrznych warunków rozmowy jako naturalnych.

Stosunek dwojga ludzi biorących udział w rozmowie jest naturalny wtedy, gdy badany uznaje za słuszne i potrzebne wypowiedzenie się w sposób zgodny z prawdą na tematy pojawiające się w toku rozmowy, a które nasuwają się jemu lub też są podawane przez badającego. Badający zaś kieruje się życzliwością dla badanego i jego korzyścią, gdy badania przeprowadzane są dla celów wychowawczych, w innych zaś wypadkach (np. stosowanie tej metody dla celów przede wszystkim naukowo-poznawczych) chroni badanego przed wszelkiego ro-

dzaju krzywdą. Między uczestnikami rozmowy istnieje przytem zupełne i wierne zrozumienie wypowiedzi. Niewłaściwie stosowana metoda rozmowy może bowiem przynieść różnorodne szkody. Do najostrzejszych konsekwencji należą skutki niedochowania dyskrecji i wyrządzenie badanemu w czasie rozmowy nieusprawiedliwionej niczym przykrości (np. nadmiernie przykre wzruszenia wskutek stosowania zbyt silnych bodźców).

Niedochowanie dyskrecji działa krzywdząco dopiero w jakiś czas po odbyciu rozmowy. Chodzi tu zazwyczaj o ujawnianie ludziom postronnym intymnych spraw, zawierzonych badającemu. Szczególnie szkodliwe jest dojście do wiadomości osób trzecich takich ujemnych i wychowawczo niepożądanych faktów poznanych w trakcie rozmowy, jak nałogi badanego, wówczas gdy są już przewyciężane i opanowywane, wady charakteru w chwili, gdy dziecko walczy z nimi itp. Zdarza się wówczas, że po zaznajomieniu się z takimi faktami zmienia się w sposób obiektywnie nieuzasadniony i zarazem wychowawczo niekorzystny stosunek otoczenia do badanego dziecka. Traci ono dotychczasowe zaufanie niektórych osób, u których zjawia się teraz „rozczerwianie” i „zniechęcenie” do ucznia.

W toku rozmowy szkodę ponosi badany wówczas, gdy jej przebieg, poruszane tematy, sposób formułowania wypowiedzi przez badającego wywołuje u dziecka silną i przykrą reakcję emocjonalną. Badający najczęściej szuka pomocy u psychologa-wychowawcy przeprowadzającego rozmowę. W tym celu odsłania swoje często najgłębsze i najbardziej bolesne tajemnice. Wszelkie lekceważące wypowiedzi lub gesty podkreślające obiektywną małość spraw dziecięcych, żart z nierealnych zamiarów badanego, niedość ostrożne i delikatne traktowanie sprawozdań ze zdarzeń, wzruszających dziecko stanowią często przyczynę przykrości, wyrządzanej przez badającego, czasem zupełnie bezwiednie.

Wystąpienie tego rodzaju zakłóceń podczas rozmowy z reguły przekształca naturalny i pozytywny stosunek między jej uczestnikami na niechętny lub nawet wrogi zmieniając tym samym warunki rozmowy tak, że stają się nienaturalne.

Zagadnienie ustalania naturalnego stosunku między badającym i badanym jest w praktyce sprawą nawiązywania wzajemnego kontaktu. Stosunek ten staje się w pełni naturalny dopiero wówczas, gdy proces zawiązywania się między nimi kontaktu jest całkowicie ukończony (zob. s. 263n).

Naturalność wzajemnego stosunku między badanym i badającym wpływa w charakterystyczny sposób na ujęcie przez dziecko zewnętrznych okoliczności rozmowy jako naturalnych. Gdy ucznia łączy

z nauczycielem dobrze rozumiana przyjaźń, wówczas rozmowa „na osobności” czy też „w cztery oczy”, z dala od codziennego gwaru i zwykłego trybu życia szkoły i poza normalnymi okazjami do kontaktów jest odczuwana przez obie strony jako rzecz słuszna, nie mająca w sobie nic niezwykłego i sztucznego. Specjalnie dziecko przeżywające trudności i konflikty domaga się nawet rozmowy w takich właśnie niecodziennych warunkach i uważa je za zgodne z własnymi aktualnymi potrzebami. Sytuacje typowe nie są więc jedynymi sytuacjami naturalnymi. Naturalność i bliskość współżycia ludzi ze sobą udziela się niejako zewnętrznym warunkom, w jakich odbywa się rozmowa. Podkreśla albo wydobywa naturalność sytuacji nietypowej, umożliwiającą przeprowadzenie rozmowy.

Znaczenie naturalności kontaktu między badającym i badanym dla oceny zewnętrznej sytuacji jako naturalnej nabiera szczególnej wyrazistości w wypadkach, w których nie nawiązuje się między uczestnikami rozmowy pozytywny kontakt. Wtedy bowiem w ogóle nie dochodzi do odbycia rozmowy, sama „naturalność” warunków zewnętrznych, nawet najbardziej typowych i codziennych, nie odgrywa żadnej roli. Dzieje się tak na przykład, gdy nielubiany przez dziecko wychowawca, nie mający zaufania, usiłuje stosować metodę rozmowy wplatając ją w tok normalnego życia szkolnego. Okazuje się, że w tych wypadkach wysiłki nie przynoszą zamierzonego skutku, ponieważ nieufne dziecko milczeniem albo zdawkowymi odpowiedziami zamyka drogę do porozumienia się. Gdy badający jest dla dziecka osobą daleką psychicznie i w tym sensie obcą, w rozmowie nie można wyjść poza tematy stereotypowe, konwencjonalne, ponieważ badany przy przejściu do innych tematów, bardziej osobistych, milknie lub podsuwa inne problemy do omówienia.

Naturalność warunków zewnętrznych, w jakich przeprowadza się rozmowę, nie ogranicza się tylko do zachowania zwyczajnych okoliczności życia dziecka. Omawiane zagadnienie i wiążące się z nim nastroje powinny być niejednokrotnie dostosowane do charakteru aktualnych zajęć dziecka, do sytuacji, w jakiej się ono znajduje. Zasada ta ma tym większe znaczenie, im silniej zewnętrzne okoliczności życia w danym momencie absorbują badanego, im głębiej on je przeżywa. W miarę tego, jak ten związek dziecka z zewnętrzną sytuacją rozluźnia się, zasada ta mniej krępuje badającego, pozwala na stosunkowo swobodniejszy wybór tematów rozmowy. Dziecko silnie zajęte swoim działaniem trudniej nawiązuje rozmowę, gdy jej temat nie łączy się z jego czynnością.

Dla właściwego stosowania metody rozmowy jej zewnętrzne okoliczności muszą odpowiadać dość ściśle określonym warunkom, aby zebrany materiał miał obiektywną wartość. Niezależnie bowiem od pro-

blemu przyjęcia ich przez osobę badaną jako naturalnych, mogą one albo ułatwiać pracę, albo ją wprost uniemożliwiać.

2. Okoliczności rozmowy

Metoda rozmowy, podobnie jak i każda inna metoda badań psychologicznych, wymaga ustalenia konkretnych, optymalnych warunków, w jakich należy ją stosować, aby przyniosła materiał najcenniejszy pod względem poznawczym. Nie jest obojętne dlatego, kiedy i gdzie rozmawia się z dzieckiem, którego psychikę chce się poznać. Podobnie jak i przy używaniu innych metod przeprowadzający rozmowę kontroluje okoliczności, które mają jej towarzyszyć. Bardzo ważnym jego obowiązkiem jest wybrać takie miejsce, ustalić taki czas, które zapewnią możliwie najkorzystniejszy jej przebieg.

Jeżeli chodzi o ustalenie ogólnego charakteru okoliczności rozmowy, należy kierować się zasadą, że powinny one wchodzić o ile możliwości w ramy codziennych, normalnych zajęć dziecka i przeprowadzającego rozmowę. Gdy zaś od tych warunków pod jakimś względem odbiegają, zmiany muszą być uzasadnione wymaganiami samego wychowanka lub przyjęte przez niego jako naturalne. Badany może czasem domagać się, aby rozmowa odbywała się w pewnych określonych, najbardziej dla niego dogodnych warunkach.

Podstawowe zagadnienia warunków stosowania metody rozmowy dotyczą przede wszystkim miejsca i czasu.

Jeżeli chodzi o miejsce przeprowadzania rozmowy, to często nawiązuje się ją w toku istniejącego już kontaktu badającego i dziecka na terenie zwykłego miejsca ich współżycia. Na przykład wspólna przechadzka grupy dzieci ze swoim wychowawcą sprzyja zbliżeniu się do któregoś z uczniów i nawiązaniu rozmowy. Życie szkolne czy w zakładach wychowawczych, internatach itp., kiedy obecność wychowawców jest czymś zwyczajnym, daje wiele sposobności do nawiązania rozmowy. Nie tylko przerwy międzylekcyjne, zajęcia świetlicowe i rekreacyjne dadzą się w tym celu wykorzystać. Nawet niektóre lekcje jak np. zajęć praktycznych przynajmniej czasem stwarzają dogodne sytuacje, umożliwiające przeprowadzenie choćby krótkiej rozmowy.

Nie znaczy to jednak, żeby w tego rodzaju warunkach można było zawsze skutecznie rozmawiać i żeby takie sytuacje nadawały się do omawiania wszelkiego rodzaju tematów.

Jeżeli na przykład rozmawia się z dzieckiem wykorzystując w tym celu zbiorową wycieczkę, to nierzadko rozmaite trudności ograniczają lub wprost uniemożliwiają przeprowadzenie badań. Wycieczka w tych momentach, w których — zgodnie z planem — pozostawia się dziecku

zupełną swobodę, dostarcza mu wielu miłych i silnie absorbujących przeżyć, pojawiających się na tle jego aktualnych czynności, kontaktów z kolegami itp. Myśl dziecka skupia się najsilniej na zdarzeniach i przedmiotach, na które skierowana jest jego czynność. Przeżycia uczuciowe mogą być wówczas bardzo bogate i silne. Temat ewentualnej rozmowy dostosowuje się wówczas do tych warunków, badający musi się całkowicie z nimi liczyć. Poznanie zainteresowań dziecka i przeżyć, związanych z celami wycieczki, np. ze stosunkiem dziecka do przyrody, wiąże się z ogólną atmosferą zachowania się dziecka i najczęściej da się zrealizować. Nawet w wypadku, gdy dziecko nie okazuje żadnego zainteresowania życiem przyrody, udaje się być może przez kontrast — tym dokładniej poznać faktyczne jego zainteresowania. Ten temat, jako zawsze dla dziecka w jakimś stopniu aktualny i bardziej atrakcyjny niż to, co się dzieje w danym momencie nudzącej je wycieczki przyrodniczej, rozwija się bez przeszkód.

Inaczej jednak ma się sprawa, gdy temat nie jest tak dostosowany do aktualnych przeżyć dziecka. Ożywione, zaabsorbowane radującymi je zdarzeniami w czasie wycieczki, nie zechce oderwać się od nich, aby rozmawiać z wychowawcą na temat braku postępów w matematyce, albo na temat dający wgląd w jakiekolwiek właściwości charakterologiczne badanego. Dysharmonia między nastrojami wycieczki i tematu rozmowy, niemożliwość odwrócenia uwagi od tego, co się dzieje w zajmującym otoczeniu, nie sprzyja rozmowie, niszczy jej naturalność.

Przytoczone powyżej przykłady dotyczą dosyć jaskrawych sytuacji, które jednak w praktyce często mają miejsce.

Należyte omówienie niektórych problemów wymaga od przeprowadzającego rozmowę i od osoby badanej dużego wysiłku. Dziecko często podaje opisowe szczegóły przeszłych wydarzeń, przypomina sobie skomplikowane fakty itp. W takich wypadkach okoliczności rozmowy powinny umożliwiać skupienie i intensywne prace.

Wiele tematów, głównie dotyczących trudności w przystosowaniu się do wymagań otoczenia — ma charakter drażliwy. Dziecko wstydzi się ich, rade by je ukryć albo powiedzieć tylko wyjątkowo zaufanej osobie. W takich wypadkach trzeba dziecku zapewnić zupełną dyskrecję. Dlatego rozmowa odbywa się bez świadków. Okoliczności zewnętrzne, wykluczające możliwość usłyszenia wypowiedzi dziecka przez kogośkolwiek innego poza badającym dają dziecku pewność, że to, co mówi, nie będzie „podsluchane”. Nawet taki temat jak opis działań w związku z zainteresowaniami badanego może być wyczerpująco omówiony tylko przy zachowaniu pełnej dyskrecji. Chodzi bowiem najczęściej o stwierdzenie ewentualnego istnienia poza działaniami „oficjalnymi”, które dziecko jawnie manifestuje, innych, czasem bardzo silnych i głęboko

utrwalonych a równocześnie troskliwie ukrywanych. Należy tu pociąg do hazardów, nałogi itp.

Niektóre zagadnienia wymagają więc, aby okoliczności, w których toczy się rozmowa, sprzyjały pojawianiu się nastroju poważnego. Jeżeli np. rozmowa dotyczy nałogów badanego, jego wad, akcent powagi chwili ma doniosłe znaczenie. Zbytняя swoboda w traktowaniu takich tematów przez badającego, lekki sposób mówienia o nich hamuje wypowiedzanie się dziecka o tym, co je krępuje i wstydzi.

Dlatego wiele tematów omawia się w warunkach nietypowych dla codziennego życia dziecka. W tym wypadku wybór miejsca jest ważną sprawą i dokonuje się go bardzo ostrożnie. Zazwyczaj na rozmowę przeznaczają się odosobniony pokój, do którego nikt w ciągu dnia nie ma łatwego dostępu. Zajęcie do tego celu gabinetu normalnie często odwiedzanego powoduje powstawanie przeszkód i przerw w rozmowie, ponieważ próbują do niego wejść osoby, przyzwyczajone do korzystania z niego.

Urządzenie pokoju jest zwykle pojedyncze, nie przeładowane meblami, oszklonymi szafami, w których na półkach stoją jakiegokolwiek przyrządy, okazy itp. Wszystko to bowiem może budzić w uczniu zaniepokojenie, odwracać jego uwagę od tematów rozmowy. Niebezpieczeństwo rozproszenia uwagi badanego przez zewnętrzne warunki rozmowy jest tym większe, im młodsze jest dziecko lub im trudniej koncentruje ono uwagę.

Dla badanego przeznaczają się wygodne krzesło, zapewniając mu możliwie największą swobodę w przybraniu dowolnej, dogodnej pozycji w danej chwili. Urządzenie powinno pozwalać dziecku na naturalne i swobodne zachowanie się, nawet na poruszanie się po pokoju, jeżeli to będzie mu potrzebne. Zapewnienie badanemu swobody ruchów podczas rozmowy, unikanie „urzędowego” siedzenia przy biurku czy przy stole, stanowi ważny czynnik w uczynieniu nietypowej sytuacji rozmowy w gabinecie naturalnym spotkaniem dwojga ludzi, których łączy zaufanie i życzliwość. Rozszerza się przy tym możliwość dokonywania bezpośredniej obserwacji zachowania się dziecka. Dlatego lepszy jest w pokoju okrągły stolik i dwa jednakowe, wygodne krzesła niż szablonowe urządzenie biurowe.

Rozmowy nie mogą przerywać obce osoby wchodzeniem do pokoju, nie może w nim również znajdować się telefon. Przerwanie rozmowy grozi tym, że dziecko może już nigdy więcej nie zdecydować się na ponowne poruszenie jakiegoś problemu ważnego a przy tym przykrego.

Urządzenie gabinetu ma podkreślać, że badający nie jest w danym momencie osobą urzędową, mającą jakąkolwiek władzę nad dzieckiem

i od której oficjalnej pozycji ono zależy. Wszelkie krępujące dziecko zewnętrzne formy powinny być usunięte na czas rozmowy, ponieważ ograniczają zakres obserwacji bezpośredniej, a nawet zmuszają badanego do maskowania się. Badany ma zupełną swobodę poruszania się ograniczoną tylko ogólnymi zasadami grzeczności i szacunku dla swego współrozmówcy, ale nie przez zewnętrzny przymus.

Czynnikiem, który niejednokrotnie ma decydujący wpływ na naturalność lub nienaturalność warunków rozmowy, jest czas, w jakim przeprowadza się badanie. Pod uwagę bierze się przede wszystkim czas poprzedzający rozmowę i czas mający po niej nastąpić.

Badający ocenia, czy zajęcia ucznia wykonywane przed rozmową mają jakiś wpływ na jej przebieg i ostateczną wartość zbieranego materiału. Obniżają poznawcze znaczenie rozmowy i utrudniają jej przebieg np. wszystkie czynności, w których dziecko bierze udział, a które nadmiernie je pochłaniają. Chłopiec, który grał przed chwilą w meczu piłki nożnej, który dopiero przed chwilą skończył grę w siatkówkę, wrócił z interesującego przedstawienia w cyrku itp. nie od razu otrząśnie się z wrażeń, trudno będzie mu przedstawić się na inną tematykę. Bardziej pociągająca jest w danej chwili dyskusja na temat przebiegu gry niż poważna rozmowa o trudnościach w nauce szkolnej. Jeżeli jednak chce się zebrać materiał na temat zainteresowań dziecka i stopnia ich uświadomienia sobie, taki moment stanowi doskonałe tło do nawiązania rozmowy. Potoczy się ona wówczas właśnie po linii aktualnych przeżyć badanego, szczególnie teraz ożywionych i silnych.

Nie znaczy to jednak, aby zawsze pójście po linii bieżących przeżyć badanego było korzystne dla przebiegu rozmowy. W zasadzie jest to prawdziwe tylko w odniesieniu do zdarzeń o dodatnim zabarwieniu uczuciowym. W innych wypadkach, gdy dziecko znajduje się bezpośrednio po jakimś niepowodzeniu, które wywołuje w nim stan przykrego napięcia, podjęcie rozmowy na tematy związane z taką sytuacją tylko rzadko da zamierzone rezultaty. Zwykle dzieje się tak, że badany odczuwa zajęcie się nim w takim momencie jako krępujące i niepożądane wtrącanie się do „jego spraw”. Trudno tu jednak ustalić jakąś ogólną zasadę, ważną dla wszystkich wypadków. Nie można bowiem wykluczyć tego, że niektóre dzieci będą wówczas specjalnie „skruszone” i pod wpływem jeszcze świeżego niepowodzenia zechcą szukać pomocy od otoczenia. Nawiązanie rozmowy w tym momencie może właśnie dać nieoczekiwane dobre wyniki w postaci dokładnego materiału.

Bardziej ogólne znaczenie ma zasada nakazująca unikanie rozmów w momentach, w których wychowanek jest z jakichkolwiek powodów zmęczony, osłabiony itp. Rozmowa jest wówczas przeszkodą w zaspoko-

jeniu zasadniczych potrzeb dziecka. Wywołanie odpowiednich postaw, uzyskanie współpracy badanego, jego wysiłku nie udaje się w tych warunkach w zadowalającej mierze.

Wydaje się więc, że najdogodniejszy moment dla rozpoczęcia badań stanowi chwila, kiedy dziecko czuje się w umiarkowanej równowadze, niezakłóconej silniejszymi doznaniem, głównie emocjonalnymi, niczym nadmiernie niezaabsorbowane, w dość pogodnym nastroju. Dołącza się do tego zwykle dobre samopoczucie, występujące w takich chwilach, przy zupełnej nieobecności zakłóceń podstawowych funkcji organizmu. W takiej sytuacji można zazwyczaj bez wahania przystępować do badań.

Może się jednak zdarzyć, że rozmowa wypadnie wprawdzie w korzystnym momencie, jeżeli chodzi o czas, który ją poprzedza, ale przed projektowanym przez dziecko zajęciem. Nastrój oczekiwania może zaciążyć na wartości materiału uzyskanego wówczas w rozmowie. Takie sytuacje pojawiają się wtedy, gdy bezpośrednio po rozmowie badany ma wziąć udział w czynnościach o odmiennym charakterze, jak na przykład egzamin z trudnego przedmiotu lub pójście do cyrku. Działania, które absorbują, zaciekawiają i niepokoją, mogą wpływać na zachowanie się dziecka w czasie rozmowy i mogą uczynić ją nieatrakcyjną i niepotrzebną przeszkodą. Z tego też powodu trzeba przynajmniej ogólnie zorientować się, co badany zamierza robić po rozmowie, jakie ma do wypełnienia obowiązki itp. Od tych wiadomości w dużej mierze zależy decyzja, czy rozpocznie się rozmowę zaraz, czy też odłoży się ją na bardziej odpowiednią porę. Czasem jednak perspektywy zajęć badanego pozwalają psychologowi poruszyć problemy związane właśnie z tymi planowanymi przez dziecko zajęciami.

3. Przygotowanie się badającego do rozmowy

Wartość rozmowy jako metody poznawczej zależy także od przygotowania się psychologa do pracy. Ma ono dwojaki charakter: ogólny i szczegółowy.

W pierwszym wypadku, przy ogólnym przygotowaniu się badającego chodzi o bezwyjątkowe przestrzeganie zasady, że metodą rozmowy jako metodą psychologiczną, służącą pośrednio do poznawania życia psychicznego, może posługiwać się tylko ten, kto posiada odpowiednią wiedzę psychologiczną. Gdy chodzi o badania dzieci i młodzieży, konieczny jest również odpowiedni zakres wiadomości pedagogicznych i praktyka wychowawcza. W skład tej wiedzy wchodzi znajomość psychologii i psychopatologii dziecka i młodzieży oraz szczegółowa znajomość zasad badań psychologicznych i umiejętność poprawnego stosowania metod psychologicznych. Wiedza psychologiczna osoby używają-

cej metody rozmowy zarówno jak i metody wywiadu — powinna być związana z szeroką praktyką współżycia z dziećmi, z ogólnym doświadczeniem życiowym i znajomością najważniejszych, typowych problemów codziennego życia dzieci i młodzieży. Fragmentaryczna wiedza, powierzchowne wiadomości, kierowanie się intuicją prowadzą do fałszywych wyników, do niepoprawnych wniosków.

Szczegółowe przygotowanie się badającego do rozmowy opiera się o jego ogólne i podstawowe przygotowanie do badań. Wykorzystuje się w pracy bowiem zarówno wiedzę psychologiczną, jak i doświadczenia praktyczne.

Każda indywidualna rozmowa wymaga specjalnego przygotowania się do niej. Zasada ta obowiązuje każdego psychologa. Bez wstępnego przygotowania nie można rozpoczynać rozmowy z dzieckiem, bo wówczas nie uda się uniknąć błędów, pochodzących z intuicyjnego formułowania pytań, wysuwania tematów „na oślep” itp. W takich wypadkach nawet duże doświadczenie badającego nie zawsze uchroni od niepowodzeń lub od tego, że nie wykorzysta się wszystkich możliwości zebrania całego dostępnego w danym wypadku materiału.

Szczegółowe przygotowanie się psychologa wymaga przemyślenia wielu drobnych, ale konkretnych zagadnień zamierzonej rozmowy. Ma ono charakter indywidualny, bo służy poznawaniu ściśle określonego przypadku. Obejmuje ono różnorodne czynności zmierzające do zapewnienia rozmowie takiego przebiegu, aby dostarczyła pełnego i wiarodnego materiału. Jest to więc przygotowywanie się do kierowania rozmową, do należytego wpływania na treść i charakter wypowiedzi osoby badanej. Zadania stojące przed psychologiem obejmują: 1) zebranie pierwszych wiadomości o dziecku i ustalenie na tej podstawie zakresu wstępnej wiedzy o nim; 2) ustalenie i sformułowanie problemów; 3) wybór problemów nadających się do badania przy pomocy metody rozmowy; 4) ułożenie planu rozmowy; 5) poznanie własnych uprzedzeń i uwolnienie się spod wpływu „pierwszego wrażenia” i 6) wyznaczenie terminu rozmowy.

W zakresie czynności przygotowawczych pierwszym krokiem badającego jest zebranie wstępnych podstawowych wiadomości o dziecku.

Jeżeli badający psycholog jest wychowawcą w szkole, chodzi przede wszystkim o uporządkowanie materiału, jaki już ma się o badanym. Materiał ten pochodzi z dotychczasowych kontaktów z uczniem, z obserwacji, z przygodnych lub zamierzonych — zwykle fragmentarycznych rozmów, wiadomości uzyskanych od innych nauczycieli i od rodziców, z obserwacji zachowania się ucznia itp. Zawiera się w nim już dość duża wiedza o wychowanku, którego poznanie ma się pogłębić

i uzupełnić dalszymi systematycznymi badaniami. Na podstawie dotychczasowej znajomości ucznia, która nigdy nie jest zupełna i we wszystkich szczegółach jednakowo wiarogodna, tworzy się już jednak jakiś obraz zachowania się dziecka. Ustala się więc, co się już realnie o dziecku wie i to wszystko, co jest wątpliwe i niedokładne. Ponadto wydziela się te dziedziny życia badanego, o których brak zupełnie — lub prawie zupełnie — jakichkolwiek użytecznych materiałów. Tak więc oprócz konieczności sprawdzenia wielu wiadomości, nasuwa się potrzeba poznania od nowa obszernych dziedzin faktów. Nauczyciel np. zna sposoby zachowania się ucznia w szkole, charakter jego przystosowywania się do warunków szkolnych, jego stosunek do pracy, do rówieśników itd. Ale może mu brakować danych o przystosowaniu się badanego do warunków w domu rodzicielskim, może tylko domyślać się konfliktów między dzieckiem a rodzicami itp.

Wstępne wiadomości o dziecku, wobec którego zamierza się stosować metodę rozmowy, są na ogół zawsze potrzebne bez względu na rodzaj problemu, jaki się opracowuje. Pewne dane są konieczne dla nawiązania kontaktu z badanym.

Na podstawie wstępnego materiału i uzyskanej przy jego pomocy początkowej wiedzy o dziecku wydziela się problemy wymagające wyjaśnienia.

Tak na przykład w przypadku Adasia informacja matki dana przy przejściu chłopca do nowej szkoły zawiera następujące dane: chłopiec zmienił się na niekorzyść około 7 roku życia. Stał się wówczas nieposłuszny, uparty i leniwy, łatwo teraz wybucha gniewem. Od początku nienawidzi młodszej siostry mającej obecnie trzynaście lat. Uczy się bardzo słabo, mimo że zawsze miał w szkole opinię średnio zdolnego ucznia. Palił papierosy i wagarował z lekcji.

Dane te stawiają przed wychowawcą szereg zadań: 1) uściślenie faktów podanych przez matkę drogą zebrania opisów zachowania się chłopca, ponieważ określenia np. „uparty”, „nieposłuszny”, „leniwy”, „nienawidzi siostry” nie stanowią jeszcze konkretnej informacji, są wieloznaczne; 2) ustalenie możliwie dokładnego czasu pojawienia się wymienionych w skardze objawów, sposobów zachowania się dziecka i okoliczności (bodźców), które je wywołały; 3) ewentualne zmiany zachowania się chłopca, jakie zachodziły w ciągu całego czasu ich występowania, co jest szczególnie ważne, ponieważ matka twierdzi, że „Jest z nim coraz gorzej i nie można z nim już w domu wytrzymać” (wypowiedź ta może być zresztą przesadna, wywołana chwilowym rozdrażnieniem matki); 4) sprawa postępów w nauce szkolnej i wagarów.

Po ustaleniu tych szczegółów w wywiadzie z matką zebrano przy pomocy dalszych wywiadów materiał, dający wstępną wiedzę o dziecku.

Materiał ten przyniósł przede wszystkim kilka bardzo ważnych danych o środowisku ucznia:

1) od pięciu lat matka i ojciec niechętnie i szorstko odnoszą się do badanego i do najmłodszej siostry;

2) obydwójce wyróżniają drugą siostrę Adama, jedną z najlepszych uczennic w szkole;

3) Adam żyje w wielkiej przyjaźni właśnie z najmłodszą siostrą (7;0), opiekuje się nią troskliwie i pomaga w nauce;

4) o wagarach ani dawna szkoła, ani rodzice nie mogą podać żadnych wiadomości;

5) matka przyznaje, że zarówno jej sposób odnoszenia się do chłopca, jak i ojca uległ zmianie, „zaostrzył się”, obydwójce „zniechęcili się” do niego, a jedyną nadzieję i radość widzą w młodszej siostrze Adama;

6) chłopiec jest zamilowanym sportowcem, z zapałem gra w piłkę nożną, doskonale pływa.

Pomijając zagadnienia, do których wyjaśnienia są potrzebne dalsze wywiady z opieką domową ucznia, na podstawie tych wstępnych danych można było postawić rozmowie z badanym kilka zasadniczych zadań:

1) nawiązanie kontaktu za pośrednictwem omówienia zainteresowań sportowych chłopca;

2) zebrane opisów zachowania się chłopca w stosunku do najmłodszej siostry. Zagadnienie to można było przewidywać jako temat pierwszej rozmowy ze względu na pozytywny emocjonalny stosunek badanego do dziewczynki;

3) Ustalanie, jak chłopiec uświadamia sobie zachowanie się matki i ojca wobec siostry i wobec niego;

4) ponieważ nikt nie znał okoliczności i sposobu zachowania się badanego w czasie ucieczek z domu i ze szkoły, należało odpowiedni materiał uzyskać wprost od Adama;

5) w ten sam sposób trzeba było postąpić z paleniem papierosów jako z działaniem ukrytym.

Inne zagadnienia korzystniej było odsunąć na dalszy plan i uwzględnić dopiero w późniejszych rozmowach lub wywiadach. Tu należy problem tzw. „wybuchów gniewu” itp. oraz sprawa postępów w nauce, ponieważ należało się spodziewać, że zdobycie materiału odnoszącego się do podanych powyżej problemów głównych, przyniesie również ważne dane, które ułatwią rozwiązanie pozostałych trudności.

Materiał, mówiący o tym, jak Adam ujmował postępowanie rodziców i starszej siostry wobec siebie, posłużył za punkt wyjścia do ustalenia, jak zmieniał się stosunek rodziców do niego. Pozwoliło to poznać

okoliczności, w jakich u badanego zanikało pozytywne zachowanie się wobec rodziców. Równocześnie należało starać się uzyskać dane o drogach stopniowego pojawiania się u chłopca działania negatywnego, wręcz agresywnego jako reakcji na coraz bardziej nasilającą się niechęć rodziców do niego. W grę wchodził tu obraz postępowania rodziców ukształtowany przez Adama na podstawie codziennej obserwacji oraz wnioski, wysnute z tych faktów.

W ten sposób odbywa się równocześnie wstępny, hipotetyczny na razie podział materiału na taki, który da się zebrać tylko w rozmowie lub tylko w wywiadzie, i na materiał, wymagający użycia obu tych metod równorzędnie. Tak więc materiały odnoszące się do działań ukrytych badanego chłopca (wagary, palenie papierosów) oraz sposoby uświadamiania sobie zachowania się rodziców są osiągalne jedynie przez stosowanie metody rozmowy. Opisy zachowania się badanego w przeszłości tylko przy pomocy wywiadu. Fakty zmiany postaw chłopca wobec rodziców wymagają użycia metody wywiadu i metody rozmowy.

Na tej drodze badający uzyskuje konkretne zestawienie zdań, jakie ma rozwiązać w pierwszej fazie zajęcia się danym przypadkiem. Zadania te wyznaczają zarazem zakres materiału, który powinno się otrzymać w rozmowie i wskazują na rodzaj sytuacji, których opisy będzie się starał badający zebrać.

Problem, zawierający się w skardze rodziców lub nauczycieli-wychowawców, jest zawsze skomplikowanym zagadnieniem. Dlatego dla każdej rozmowy — względnie wywiadu — ustala się możliwie wąskie i główne zadania, co dopiero pozwala na ułożenie planu rozmowy.

Rozmowy nie da się przeprowadzać bez przemyślanego naprzód planu, który jednak jest elastyczny. Jest to jego zasadnicza cecha. Nie można z góry przewidzieć ze szczegółami, jak potoczy się rozmowa. Badany może poruszyć tematy, czasem zaskakujące swoją niezwykłością w stosunku do materiału, znanego dotychczas badającemu. Podobnie psycholog nie jest w stanie przewidzieć wszystkich możliwych reakcji dziecka na kwestie poruszane w rozmowie i dlatego plan zostawia badającemu możliwość nawiązania do spontanicznych form zachowania się ucznia przy równoczesnym utrzymaniu ogólnej, jednolitej linii postępowania i tematycznej zwartości rozmowy.

Gdy psycholog przeprowadzający rozmowę nie panuje jeszcze należycie nad jej przebiegiem i nie potrafi dyskretnie, ale zdecydowanie kierować nią, zdarza się, że badany nie idzie za jego sugestiami, lecz wysuwa swoje własne problemy. Jeśli są one naprawdę ważne i poznanie ich jest konieczne, nie pozostaje nic innego, jak porzucić dotychczasowy plan i iść po linii zaznaczającej się w wypowiedziach badanego.

Równocześnie jednak tworzy się w najogólniejszych choćby zarysach nowy plan dalszego ciągu rozmowy. Plan taki bowiem jest zawsze konieczny — nie można zostawiać nieograniczonej inicjatywy badanemu bez zniszczenia wartości otrzymywanego materiału. Dziecko mówiąc o interesujących je w danej chwili zdarzeniach, ze swojego wyłącznie punktu widzenia w dodatku, nie dostarczy tego materiału, jaki jest potrzebny badającemu. Dlatego kierownicza rola psychologa musi być podczas całej rozmowy utrzymana. To zaś daje się zrealizować tylko w oparciu o choćby ogólny i prowizoryczny plan.

Plan uwzględnia zazwyczaj trzy główne fazy rozmowy. Pierwszą przeznaczają się na przygotowanie badanego do rozmowy na ustalony temat, druga część obejmuje zebranie materiału odnoszącego się do wyznaczonego tematu, a trzecia ma przewidzieć sposoby zakończenia rozmowy z ewentualnym — w miarę potrzeby — przygotowaniem dziecka do dalszego ciągu badań.

Plan zawiera zestawienie szczegółowych zagadnień, jakie zamierza się omówić. Łączą się one z zasadniczym problemem i stanowią wytyczne dla zbierania materiału, który ma naświetlić podstawowy problem. Plan ustala kolejność poruszania tematów w rozmowie. Rozpoczynając od tematów wstępnych, naprowadzających myśli dziecka na najbardziej istotne sprawy, układa się szereg wiążących się ze sobą problemów. Takie ich zestawianie ułatwia pracę nie tylko kierującemu rozmową, ale także i badanemu. Duże znaczenie mają pierwsze, wstępne tematy, które kierują uwagę dziecka na pożądane kwestie, ułatwiają mu ożywienie odpowiednich wspomnień itp. Jeśli nie było takiej wewnętrznej łączności poszczególnych tematów, badany miałby do rozwiązania bardzo trudne zadanie. Byłby zmuszony z chwili na chwilę zmieniać swoje nastawienie, szukać w pamięci coraz innego materiału. Byłby narażony na zbyt dużą zmienność przeżyć o charakterze emocjonalnym, wywoływanych przez różnorodne tematy. W takiej chaotycznej rozmowie nie dałoby się wyczerpać żadnego zagadnienia.

Oto przykład układania planu rozmowy.

W przypadku Józefa Luteckiego, chłopca, który jest w stosunku do rówieśników bardzo nieśmiały, nie ma nawet jednego bliższego kolegi, z którym by przynajmniej czasem się kontaktował, unika zupełnie zabaw i gier, nie umie stanąć w swojej obronie choćby w ten sposób, żeby wyjaśnić nieporozumienie dotyczące rzekomej jego winy. Nauczycieli boi się bez jakiegokolwiek obiektywnego uzasadnienia i tego lęku nie potrafi nawet ukryć. Nauką zupełnie nie jest zainteresowany, nie pracuje lub bardzo niesystematycznie, dorywczo. Grozi mu powtarzanie klasy. W szkole, do której chodzi obecnie, jest nowym uczniem. Istnieją

obawy, że u chłopca rozpoczynają się jakieś poważniejsze zaburzenia psychiczne, być może mające charakter chorobowy.

Wobec trudności, jakie ma chłopiec w nawiązywaniu kontaktów z ludźmi, trzeba na wstępie badań zaplanować rozmowę poświęconą przede wszystkim nawiązaniu z nim współpracy. Ponieważ w wywiadach podkreślano bierność chłopca i jego niechęć do pracy szkolnej, należało stwierdzić, czy badany ma jakieś konkretniejsze zainteresowania. Wstępny wywiad z matką przyniósł wiadomość o tym, że Józek ma w domu akwarium, którym się w tej chwili żywo zajmuje i troskliwie opiekuje. Poza tym wiele czasu poświęca rysowaniu, wycinaniu i klejeniu modeli okrętów. Planując więc wstępną rozmowę z chłopcem należało głównie uwzględnić te tematy, ponieważ dawały pewne szanse wciągnięcia go do dyskusji i zbliżenia do badającego. Zasadniczym zadaniem dalszych rozmów pozostałoby zadanie zebrania materiału pozwalającego poznać charakter stosunku dziecka do nauki i do ludzi.

Jako podstawowy cel pierwszej rozmowy z Józkiem postawiono więc nawiązanie kontaktu z badanym i poznanie zakresu oraz trwałości zainteresowań chłopca, jego zajęć przy akwarium i konstruowaniu modeli okrętów. Przygotowanie się do takiej rozmowy objęło przede wszystkim uzupełnienie własnych wiadomości z tego zakresu i ułożenie wykazu fachowych tematów z tej dziedziny (rodzaje i wygląd ryb, tryb i warunki życia ryb hodowanych najczęściej w akwariach oraz główne typy okrętów, charakterystyczne cechy ich budowy i wyglądu, wyposażenie, przeznaczenie itp.). Ponadto, dla ułatwienia zbliżenia się do chłopca, przygotowuje się odpowiednie, ciekawe ilustracje.

Następną rozmowę należałoby poświęcić zebraniu materiału odnoszącego się do stosunku chłopca do przedmiotów szkolnych, łącząc ją z poprzednią na temat jego zainteresowań. Okazało się jednak, że zainteresowania Józka akwarium i modelarstwem morskim są płytkie i nie będą prawdopodobnie trwałe. Chłopiec nie czuje potrzeby zdobywania odpowiednich wiadomości z dziedzin, którymi rzekomo zajmuje się. Mimochodem zrobiona wzmianka o nauce szkolnej wywołała u badanego wyraźną niechęć. Trzeba było uznać, że sprawy życia szkolnego są obciążone silnym, ujemnym ładunkiem emocjonalnym i zagadnienia te przesunąć na dalszy plan. Pozostał więc do omówienia stosunek Józka do ludzi. Ponieważ z wywiadu z matką wynika, że postępowanie obojga rodziców z nim jest raczej rzeczowe i wzajemne ich stosunki z badanym nie są zakłócone poważniejszymi nieporozumieniami, można było zaplanować zbieranie opisów faktów, w których wyraża się kontakt chłopca z matką i ojcem. Następne zagadnienia objęłyby teren życia szkolnego, koleżeńskiego i współżycia z nauczycielami.

Zaplanować więc w tym wypadku należało: 1) wstępną wymianę zdań na początku spotkania mającą na celu ustalić: zajęcia chłopca bezpośrednio przed rozmową (skąd przychodzi, co robił), jego aktualne w związku z tym samopoczucie (nastroj, humor) oraz stan zdrowia — wszystko w kilku prostych i bezpośrednich pytaniach; 2) sprawozdanie z niewielu sytuacji współżycia z ojcem, wybranych — o ile możliwości — przez samego badanego z jakiegokolwiek okresu jego życia; 3) analogiczne sprawozdanie z kontaktów z matką. Mimo że Józek ma rodzeństwo, siostrę starszą o dwa lata i młodszą o siedem lat, trzeba było liczyć się z tym, że na temat współżycia z rodzeństwem prawdopodobnie nie da się od razu rozmawiać. Wiadomo bowiem z wywiadów, że Józek żył początkowo w wyjątkowo głębokiej przyjaźni ze starszym bratem, którego śmierć zrobiła na nim olbrzymie wrażenie, ciągle jeszcze świeże (mimo że brat zmarł przed pięcioma laty). Ponieważ poprzednio rodzeństwo żyło w gromadce bardzo zżytej z sobą pod przewodnictwem zmarłego, było raczej niesłuszne przewidywać możliwość podjęcia tego tematu już w drugiej rozmowie z bardzo wrażliwym chłopcem; 4) omówienie przykładów współżycia z kolegami i 5) z wychowawcami.

W praktyce plan ten udało się zrealizować następująco: chłopiec przytoczył i opisał wystarczająco dokładnie typowe sytuacje swego współżycia z ojcem. Wynikało stąd, że ojca bardzo szanuje, widzi w nim poważny autorytet, lecz z powodu jego małej przystępności, rzadkich z nim kontaktów, mimo żywego przywiązania czuje wobec ojca zbyt wielki respekt. Dlatego też stara się trzymać od niego z daleka. Współżycie z matką jest bliższe. Badany uważa ją za osobę pogodną, często nawet wesołą, mimo że „wtrąca się” często do jego spraw głównie z powodu trudności, jakie ma w nauce szkolnej. O zmarłym bracie badany sam nie wspomina w czasie rozmowy, natomiast zaczął opowiadać o swoich zabawach z młodszą siostrą, która chętnie pozwala mu kierować sobą i zawsze podporządkowuje się jego kierownictwu. Wtrącone tu pytanie, czy Józek ma kolegów, z którymi równie chętnie spędza czas jak z siostrą, pozwoliło na przejście do omawiania trudnych dla niego spraw szkolnych. Z zebranego w tej części rozmowy materiału wynika, że Józek właściwie wyłącznie przebywa z kolegami, którzy są znacznie słabsi, młodsi lub mniej zdolni od niego. Opisane sytuacje pozwoliły na stwierdzenie wyraźnego istnienia tych tendencji od wczesnych lat życia chłopca. Starszych kolegów Józek unika, określa ich jako „nieznośnych”, „dokuczliwych” i „brutalnych”.

W planie badający przewiduje także środki, jakich ewentualnie użyje w poszczególnych momentach rozmowy dla bardziej szczegółowego wyjaśnienia dziecku stawianych mu zadań lub też dla wprowadzenia go w korzystny nastrój, czy też dla osłabienia silniejszych reakcji

np. przy omawianiu drastycznych spraw. Środki te są bardzo rozmaite w zależności od indywidualnej sytuacji, wieku dziecka, tematu itp. i dlatego będą omówione osobno.

Badający stara się również przewidzieć, jak będzie wprowadzał każdy temat z osobna. Chodzi tu przede wszystkim o decyzję, czy temat zostanie wprowadzony przez pytania, przez przytoczenie przykładu, żądanie sprawozdania ze wspomnień itp. Jeżeli chodzi o pytania, to przynajmniej pytania główne powinny być sformułowane w planie już w gotowej, ostatecznej postaci.

Plan zawiera również projekt sposobu zakończenia rozmowy. W rozmowie porusza się często sprawy przykre dla badanego, krępujące lub zawstydzające. Zdarza się, że po zakończeniu rozmowy, kiedy dziecko o niej myśli, zaczyna żałować, że o wielu rzeczach „niepotrzebnie” mówiło. Zakończenie rozmowy musi być z tego powodu czynnikiem wzmacniającym i utrwalającym nawiązany kontakt z psychologiem. Dlatego w tej ostatniej fazie rozmowy rozmawia się zwykle na tematy interesujące i ożywiające badanego — a już się coś o nich wie z przebiegu dotychczasowej rozmowy — krótko i swobodnie, z pewną werwą, wprowadzając dziecko w pogodny nastrój. Z badanym psycholog rozstaje się zawsze w przyjaznej atmosferze. Jest to najczęściej najlepsza zachęta do dalszych spotkań. Sposób zakończenia rozmowy w szczegółach, w natężeniu sugerowanego dziecku nastroju itp. musi być dostosowany do indywidualnych cech usposobienia dziecka.

W cytowanym poprzedniu przypadku Józefa Luteckiego zaplanowano na zakończenie rozmowy: 1) omówienie spraw życia akwarium, jakie chłopiec ma w domu, ponieważ w poprzedniej rozmowie badany był przejęty możliwościami zdobycia nowego okaz ozdoby rybek; 2) opowiedzenie krótkiego żarciku dostosowanego tematycznie (o pechowym rybaku); 3) zaproszenie na następną rozmowę.

Plan rozmowy zapisuje się rozpoczynając od sformułowania zasadniczego celu rozmowy ujętego możliwie zwięźle w krótkim zdaniu (np. „Nawiązanie kontaktu”, „Zebranie materiału o współżyciu z rodzicami”, itp.). Podobnie zapisuje się bardziej szczegółowe kwestie w porządku, w jakim chciałyby się je omawiać („Stosunek Józka do ojca”, „Stosunek Józka do matki”, „Trwałość zainteresowań”). Pod każdą kwestią notuje się pytania, jakie ewentualnie trzeba będzie zadawać (np. „Poznanie samopoczucia badanego”: 1. Skąd tu do mnie przychodzisz? 2. Co tam robiłeś? 3. Jak się czujesz? 4. Gdzie pójdziesz po wyjściu stąd? 5. Co tam będziesz robił? itd.). Przy kwestiach zasadniczych pytania będą miały inny charakter (np. „Stosunek do ojca”: 1. Opisz jakąś czynność, którą wykonywałeś razem z ojcem! 2. Opowiedz jakieś zdarzenie, w którym brałeś udział ty i ojciec! 3. Czy zaszło kiedyś jakieś nieporozumienie

między tobą a ojcem? 4. Opowiedz o tym! 5. Jaką przyjemność zrobił ci kiedyś ojciec? itd.).

Przy pierwszym pytaniu wprowadzającym zasadniczy temat rozmowy lub jakiejś jej odrębnej części czasem przygotowuje się przykład opisu zachowania się człowieka, aby ułatwić badanemu zrozumienie, na czym polega jego zadanie, w jaki sposób ma on opisywać zdarzenia ze swojego życia, postępowanie swoje i innych osób.

Po ułożeniu możliwie szczegółowego planu trzeba go jeszcze raz przemyśleć. Chodzi mianowicie teraz o ustalenie, czy materiał, jaki badający spodziewa się uzyskać w rozmowie z dzieckiem, nie dałby się otrzymać łatwiej i w bardziej wiarogodnej postaci przy pomocy innych metod (np. obserwacji bezpośredniej, eksperymentu naturalnego, wywiadu) i z innych źródeł (rodzina, koledzy badanego, wychowawcy itp.). Dopiero negatywna odpowiedź na te pytania upoważnia badającego do podjęcia ostatecznej decyzji przeprowadzenia rozmowy według ułożonego planu.

Na podstawie wstępnej wiedzy o badanym wytwarza się u badającego zupełnie niezależnie od jego woli dość niewyraźny obraz zachowania się dziecka, którym ma się zająć. Temu jakby szkicowemu „portretowi” towarzyszy najczęściej emocjonalna atmosfera, „pierwsze wrażenie”. Czasem pojawia się niejasne poczucie, że dziecko jest skrzywdzone przez odpychających je rodziców, co budzi wyraźne współczucie. Może to być również sympatia dla dzielnego, bystrego chłopca, który nieopanowaną naleźycie żywością sprawia niewyrobionemu wychowawczo otoczeniu poważne trudności. Zdarza się też, że bierny, lękliwy chłopiec budzi w badającym niechęć, zniecierpliwienie swoimi obiektywnie błahymi trudnościami, które — jak się przynajmniej zdaje na pierwszy rzut oka — są wywołane brakiem inicjatywy i ślamazarnością ucznia.

Badający powinien dlatego krytycznie zastanowić się nad tym, czy planując rozmowę zajmuje wobec dziecka rzeczową, obiektywną postawę, wolną od wszelkiej stronniczości, przede wszystkim od antypatii.

Po przygotowaniu się do rozmowy ustala się czas spotkania. Pora powinna być możliwie najdogodniejsza dla badanego. Nie należy go wzywać po męczących i absorbujących zajęciach lub na krótko przed takimi zajęciami (zob. s. 249).

4. Przygotowanie dziecka do rozmowy

Przygotowanie się badającego do rozmowy to tylko jeden z podstawowych warunków mających na celu umożliwienie przeprowadzenia badań w poprawny sposób. Następny krok wiąże się już ściśle z osobą

dziecka. Tak jak psycholog nie może podjąć się kierowania rozmową w każdym dowolnym wybranym momencie, bo nie może improwizować swojej pracy, tak i dziecko nie zawsze jest w stanie sprostać wymaganiom badań. W czasie rozmowy badany zdobywa się na duży wysiłek.

Celem przygotowania dziecka do rozmowy jest nawiązanie wstępnego kontaktu, usunięcie ewentualnych oporów, niechęci do podjęcia rozmowy. Ponadto obejmuje ono nawiązanie kontaktu intelektualnego i emocjonalnego.

Już na początku rozmowy — szczególnie pierwszej rozmowy z dzieckiem — w nawiązaniu wstępnego kontaktu może przeszkadzać niechętnie ustosunkowanie się dziecka do badającego, wywoływane dość często przez niezwykłość sytuacji, w jakiej się znajduje.

Nawet wtedy, gdy inicjatywa odbycia rozmowy wyszła od wychowawca, zdarza się często, że przychodzi chwila, w której zdaje on sobie sprawę z oczekujących go trudności, a być może nawet i przykrości. Pojawia się chęć uniknięcia projektowanej rozmowy, pragnienie „ucieczki spod drzwi”. Jeśli to uczucie zostanie w porę opanowane, to jednak pozostaje po takiej walce ze sobą wzburzenie, natłok myśli, wątpliwości itp. Wpływa to ujemnie na wytworzenie się pozytywnego stosunku ucznia do badającego. Jak wynika z wypowiedzi młodzieży, w takich chwilach pojawia się zwykle myśl, że psycholog — czy wychowawca — jest człowiekiem obcym. Budzą się wątpliwości, czy naprawdę warto odsłaniać swoje „tajemnice”, czy osiągnie się z tego jakąś korzyść. Czasem zjawia się lęk, czy badany nie ośmieszy się przypadkiem przed osobą dorosłą, gdy zacznie mówić o swoich sprawach i kłopotach. Zamiast spodziewanej poprzednio pomocy — wstyd, przed taką staje się wówczas alternatywą. Takie przeżycia powodują brak zaufania do badającego, niechęć wyrastającą na tle pretensji do samego siebie, że się dobrowolnie „wplątało w taką niemiłą historię”.

Podobne opory w stosunku do osoby badającego i do samej rozmowy budzą się w dziecku pod wpływem oddziaływania jego najbliższego otoczenia. Znane są dość częste jeszcze wypadki, kiedy dom rodzinny podważa swoim niewłaściwym postępowaniem zaufanie do wychowawców.

Dziecko w takim przykrym nastroju, pełne wątpliwości i nieufności, nie będzie wypowiadać się chętnie i szczerze. Dlatego pierwszym zadaniem badającego staje się wytworzenie pozytywnej postawy dziecka wobec samej rozmowy i do osoby, która ją ma przeprowadzić.

Przygotowanie dziecka ma więc na celu usunięcie przeszkód utrudniających nawiązanie bliższego kontaktu. Przeszkody te mogą być chwilowe, gdyż często pojawiają się na tle zasadniczo pozytywnego ustosunkowania się dziecka do badającego. Ale w danym momencie jakies okoliczności na pierwszy plan wysuwają przykre strony sytuacji.

Dlatego we wstępnej części rozmowy odbywa się krótką wymianę na temat zajmujący badanego, ale nie budzący zbyt silnych reakcji emocjonalnych. Najczęściej jest to nawiązanie do zajęć i zdarzeń z codziennego życia dziecka, do jego zainteresowań, jak fotografia, filatelistyka, modelarstwo lotnicze i morskie, sport, lektura — przede wszystkim popularno-naukowa itp. U młodzieży starszej, pracującej lub uczącej się w szkołach zawodowych korzystne bywa skierowanie pierwszej fazy rozmowy na zagadnienia przyszłego zawodu, obecnej praktyki, pracy w warsztatach szkolnych itp. Gdy przeprowadza się rozmowę z młodszymi dziećmi, zaczyna się od krótkiego przedyskutowania przeżyć dziecka w rodzinie, o ile wiadomo, że są one co najmniej poprawne, do ulubionych zabaw i bliskich towarzyszy jego zajęć.

Część rozmowy poświęcona usunięciu negatywnego ustosunkowania się dziecka do badań spełni swój cel wtedy tylko, gdy w zachowaniu się badającego, w sposobie odnoszenia się do dziecka wyraźnie przejawia się to, że badający jest człowiekiem życzliwym, naprawdę zainteresowanym jego obecnym i przyszłym losem. Okazywanie tych szczerych a przyjaznych postaw przez badającego, taktowne i umiarkowane jednak, jest ważnym czynnikiem usuwającym uprzedzenia.

Starania o wytworzenie u dziecka korzystnej postawy dla przeprowadzenia z nim rozmowy w warunkach życia szkolnego, zakładów wychowawczych itp. mają swoją pierwszą fazę, zanim dochodzi do momentu spotkania się dziecka i badającego w czasie pierwszej rozmowy. Celem zbliżenia się do dziecka można bowiem użyć innych jeszcze sposobów nie łączących się bezpośrednio z samą rozmową. Można bowiem zorganizować jakieś swobodne czynności, wykonywane poza ramami urzędowych i oficjalnych kontaktów z uczniem. Może to być wspólne porządkowanie zbiorów szkolnych, przygotowywanie okazji i przyrządów do demonstracji na lekcji, przygotowywanie uroczystości i imprez itp. Czasem drobne, mało ważne czynności, w których można prosić dziecko o pomoc, później bardzo ułatwiają przeprowadzenie rozmowy. Prace takie najlepiej wykonywać tylko we dwójkę z badanym, krótko, aby nie znużyć ucznia. W tych warunkach można niejednokrotnie zebrać materiał dla wyjaśnienia jakiegoś prostego problemu, nie wymagającego od dziecka dłuższych omówień i specjalnego wysiłku.

Pierwsze spotkanie z dzieckiem, zbliżenie się do niego w wyniku usunięcia początkowego skrępowania i ewentualnego onieśmienia, nie stanowi jednak jeszcze nawiązania kontaktu.

Słowo to używane tak często, gdy mówi się o metodach rozmowy i wywiadu, oznacza charakterystyczny stosunek łączący dwie osoby biorące w nich udział: dziecko i badającego. Istotą tego stosunku omówię w dalszych częściach tego rozdziału. Najważniejszą jego cechą jest

żywione przez osobę badaną zaufanie do badającego, uznanie w nim osoby przyjaznej i bliskiej. Taka postawa wobec badającego pozwala dziecku wypowiadać się swobodnie i szczerze na wszystkie tematy. Charakter kontaktu, jego trwałość i głębokość decyduje każdorazowo o wartości rozmowy, o poprawności uzyskiwanego za jej pośrednictwem materiału i o tym, czy rozmowa odbywa się w naturalnych warunkach, czy nie. Kornilow np.¹⁾ bardzo silnie podkreśla ważność ustalenia właściwego stosunku między osobami przeprowadzającymi rozmowę.

Współpraca badanego z badającym opiera się o kontakt intelektualny i o kontakt emocjonalny.

Kontakt intelektualny polega na wzajemnym prawidłowym rozumieniu wypowiedzi i na istnieniu między badanym i badającym choćby ograniczonej wspólnoty poglądów. Rozróżnienie to uchodzi na ogół uwagi w dyskusjach dotyczących problemu kontaktu.

Kontakt intelektualny wyraża się przede wszystkim w całkowitym zrozumieniu się osób biorących udział w rozmowie dzięki temu, że używają tych samych określeń słownych, w takich samych znaczeniach. Ważność tego występuje w pełnym świetle, gdy przeprowadza się rozmowy z dziećmi różnego wieku, wśród których napotyka się czasem jednostki zaniedbane intelektualnie. Zasób słów, jakim operuje dziecko ośmioletnie, różni się znacznie ilościowo i jakościowo od słownictwa ucznia szesnastoletniego. Nie mniejsze różnice występują między możliwościami pełnego wypowiadania się dziecka ośmioletniego, ale rosnącego w środowisku, które kształci jego umysł, i dziecka nie mającego tych samych warunków rozwijania sprawności jasnego i dokładnego wyrażania się przy pomocy mowy. Psycholog kierujący rozmową musi dbać o to, żeby w swoich wypowiedziach nie wykraczać poza granice zasobu słów dziecka przez używanie wyrazów, których treści albo ono w ogóle nie zna, albo rozumie niedokładnie. Ponadto badający stara się wiernie, zgodnie z intencjami dziecka rozumieć treść jego wypowiedzi. Wiadomo bowiem, że analogiczność brzmieniowej postaci nawet najbardziej popularnego słowa, należącego zarówno do słownictwa osoby dorosłej jak i dziecka, nie stanowi gwarancji, że dorosły i dziecko używają tego wyrazu w tym samym znaczeniu. Dotyczy to szczególnie wypowiedzi badanego, w których używa on słów lub zwrotów „zargonu uczniowskiego” lub też nieznanego dobrze badającemu słownictwa gwary regionalnej.

Gdy w czasie pierwszego spotkania z badanym wystąpią trudności we wzajemnym rozumieniu się, pierwszą część rozmowy poświęca się przygotowaniu dziecka do takiego wyrażania się, które umożliwi wierne

¹⁾ Kornilow, Smirnow, Tieplow: op. cit., s. 16.

porozumienie się. Przeprowadza się więc kontrolę tego, czy badający rozumie dobrze treść wypowiedzi dziecka i czy badany rozumie wypowiedzi badającego zgodnie z jego intencjami. W tym celu powtarza się „własnymi słowami” to, co powiedziało dziecko. Potem pyta się dziecko, czy to właśnie miało na myśli. Podobnie prosi się dziecko, aby streściło swoimi słowami treść wypowiedzi badającego.

Dopiero gdy obie osoby biorące udział w rozmowie rozumieją się, przystępuje się do wypracowania drugiego typu kontaktu intelektualnego. Poczucie bliskości wytwarza się szczególnie łatwo w atmosferze zgodności twierdzeń i poglądów na pewne ważne sprawy życia codziennego. Jeżeli w pierwszej odmianie kontaktu intelektualnego chodzi o właściwe rozumienie środków wyrazowych, przede wszystkim aparatu słowno-pojęciowego, to w drugim wypadku chodzi o aprobujące uznanie, o zasadniczą zgodność stanowisk obojwojga rozmawiających wobec niektórych podstawowych a wspólnych zagadnień. Sięgając do najprostszych przykładów, powiemy, że pełny kontakt intelektualny tego typu pojawia się w wypadku, gdy poglądy na sport i jego rolę w życiu u obu osób są takie same. Wtedy bowiem twierdzenia o wartościach sportu, uzasadnienie tego, że warto go uprawiać itp. wypowiedziane przez obie strony, będą w istocie swojej treściowo równorzędne. Podobnie ma się rzecz i w innych, bardziej skomplikowanych zagadnieniach, jak na przykład zgodność przy omawianiu poglądów społecznych, naukowych itp., które często pojawiają się przy badaniu dorastającej młodzieży. Wspólnota poglądów powoduje, że badający i badany „rozumieją się”, zbliża ich do siebie, stanowi podstawę nawiązania się między nimi sympatii i zaufania.

Co jednak robić w tych wypadkach, w których nie ma i nie może być zgodności opinii i poglądów między badanym i badającym?

Zdarza się często, że badający nie podziela entuzjazmu dziecka dla dokuczliwych czynków skierowanych przeciw kolegom, rodzeństwu czy wychowawcom. W tych wypadkach nie wolno badającemu wbrew normom regulującym życie społeczne, wbrew własnym przekonaniom pochwalać je tylko dlatego, że aprobuje je badany. Jakakolwiek nieszczerść wobec dziecka, udawanie przed nim uczuć i poglądów naprawdę nie przeżywanym — jest niedopuszczalna.

Zajęcie przez badającego stanowiska osoby osądzającej i potępiającej takie czyny dziecka najczęściej jednak przeszkadza w nawiązaniu zarówno intelektualnego jak i emocjonalnego kontaktu, a tym samym uniemożliwia skuteczne przeprowadzenie rozmowy. Brak aprobaty dla pewnych twierdzeń osoby badanej nie może być powodem udaremnienia poznania dziecka, nie może doprowadzić do zerwania kontaktu. Niebezpieczeństwo to, istniejące zawsze, gdyż między osobami rozma-

wiającymi zaczyna się zaznaczać różnica zdań, musi zostać o ile możliwości ograniczone do minimum.

Tych trudnych sytuacji można uniknąć, zbierając materiał dotyczący przykrych i drastycznych tematów raczej w późniejszych rozmowach, dopiero wtedy, gdy utrwali się i pogłębi kontakt dziecka z badającym. Różnica zdań stanowi wówczas mniejsze niebezpieczeństwo zerwania kontaktu i rozmowy.

Zależnie od charakteru stosunków łączących badającego i dziecko najlepszym wyjściem może być szczerze i otwarte zawieszenie sądu, wstrzymanie się od wypowiedzenia własnej opinii o dyskutowanych uczynkach badanego. Najczęściej, gdy osoba badana jest dobrze przygotowana do brania udziału w rozmowie, można jej wprost wyjaśnić, że pierwszym celem badającego jest dokładne zaznajomienie się z badanym, jego trybem życia, trudnościami przystosowania się do otoczenia itp. Dopiero gdy ten pierwszy etap zostanie zakończony, wtedy powróci się do omawiania niektórych szczegółowych spraw ważnych dla badanego. Tego rodzaju postawienie sprawy nie tylko nie dopuszcza do zaistnienia konfliktu, ale bardzo często zacieśnia kontakt i wzmacnia zainteresowanie dziecka rozmową, zachęca je do wysiłku i współpracy z badającym.

Zbierając to, co było powiedziane wyżej, trzeba stwierdzić, że między badającym i badanym musi istnieć pełne porozumienie polegające na tym, że obydwie osoby jednakowo rozumieją swoje wypowiedzi i w pewnych co najmniej wypadkach mają takie same przekonania na sprawy poruszane w czasie rozmowy. Tam zaś gdzie opinie ich różnią się, różnice te nie dochodzą do głosu ze strony badającego, który dyskutowanie ich odkłada na czas, gdy zostanie ukończone zbieranie materiału poznawczego.

Koniecznym warunkiem naturalności rozmowy i tym samym jej skuteczności jest nawiązanie się między badanym i badającym pozytywnego stosunku emocjonalnego, który zazwyczaj określa się jako kontakt emocjonalny.

Kontakt emocjonalny nawiązuje się stopniowo od pierwszej chwili spotkania się obu osób biorących udział w rozmowie w ścisłym związku z narastaniem kontaktu intelektualnego. Tam gdzie nie ma możliwości zrozumienia się, najczęściej nie można mówić o emocjonalnym zbliżeniu się.

Wzajemne ustosunkowanie się badanego i badającego określone nazwą kontaktu emocjonalnego od strony osoby badanej charakteryzują następujące główne cechy:

- 1) obcowanie z badającym stanowi dla badanego miłe zdarzenie;
- 2) badany uznaje w badającym osobę sobie bliską,

- 3) wyczuwa życzliwość, jaką badający żywi dla niego,
- 4) ma pełne zaufanie dla badającego,
- 5) czuje potrzebę wypowiedzania się,
- 6) współpracuje z badającym,
- 7) jest szczery w swoich wypowiedziach.

1) Rozmowa — podobnie zresztą jak i wywiad — powinna toczyć się w miłej i swobodnej atmosferze. Bingham²⁾ słusznie wskazuje na często przeoczany fakt, że zbliżenie się badanego do badającego nie może nastąpić w przykrych warunkach, gdy badający jest zmęczony, szorstki, rozgniewany. Okoliczności spotkania się osób, mających odbyć rozmowę, muszą być przyjemne. Badający całym zachowaniem się wytwarza pogodny, ożywiony nastrój, przyciągający dziecko do niego, jako do źródła pewnej radości i umiarkowanej, naturalnej aktywności.

Poważne zainteresowanie się osobą badanego wyraża się w słowach i w sposobie zachowania się badającego.

2) Jeżeli badany już w pierwszej chwili zetknięcia się z badającym napotka taką atmosferę, wówczas znacznie łatwiejszy staje się następny krok w nawiązywaniu kontaktu emocjonalnego: wytwarzanie u dziecka odczucia, że badający jest dla niego bliską osobą, a nie kimś zupełnie obcym.

Realizowanie tego zadania jest często utrudnione. Na terenie zakładów wychowawczych, domów dziecka itp. z reguły istnieje u wychowanków poczucie znajomości z wychowawcami. Jest ono rozmaicie silne, zależnie od częstości kontaktów i ich charakteru. Zwykle wychowawca sam szuka okazji zbliżenia się do dziecka, wskutek czego bliższa znajomość nawiązuje się między nimi stosunkowo szybko.

Przygotowanie badanego do rozmowy uwzględnia zawsze próbę zawarcia z nim bliższej znajomości. Korzystne jest, gdy badający w tym celu opowiada swobodnie coś o sobie, o swoich kontaktach z dziećmi lub młodzieżą, o przyjaciółach, jakich ma wśród nich itp. Unika się jednak przy tym sentymentalnych uwag, sztucznego reklamowania się wobec dziecka, to bowiem może wyrzucić wręcz odwrotny skutek, niż się oczekuje. Najlepiej posługiwać się przykładami z życia, z których wyraźnie, ale pośrednio wynika, że badający chętnie i życzliwie zajmuje się dziećmi i młodzieżą.

3) Pożądane jest, żeby odczucie bliskości osoby badającego wiązało się z przekonaniem, że kieruje się on w swoim postępowaniu szczerą życzliwością dla dziecka. Wtedy dopiero poczucie bliskości osoby badającego jest silniejsze. Jest to nieodzowny warunek uzyskania od dziecka poznawczo wartościowego materiału.

²⁾ W. D. Bingham and B. V. More: *How to Interview*, New York 1941.

Uczeń wierzy, że wszystko, co się z nim robi, a przede wszystkim wszelkie zadana, jakie mu się stawia w rozmowie, wymaganie informacji o sobie i o swoim życiu potrzebne są po to, aby mu pomóc. Dziecko rozumie wówczas, że badający nie domaga się ich dla zaspokojenia własnej ciekawości, jak to nieraz badani mówią. Pomoc, jaką badający ma udzielić dziecku, nie może być odczuta przez nie jako proste spełnienie urzędowego obowiązku. Badający wkłada w nią swoje uczucie, sympatię dla badanego, zaznacza, że mu zależy na losie dziecka. Uczuciowe zabarwienie stosunku badającego do badanego często decyduje o zbliżeniu się dziecka.

Wiara w życzliwość badającego wzmacnia się szczególnie szybko, gdy może się oprzeć o jakieś drobne, ale konkretne jej dowody. Wskazuje się czasem w literaturze³⁾ na to, że dobrze jest, jeżeli badający może oddać dziecku jakąś przysługę, pomóc w jakiegokolwiek trudności, ułatwić osiągnięcie czegoś itp. Pomoc taka ma charakter bezpośredniej pracy, trudu włożonego dla dobra dziecka. Dlatego lepsza jest np. pomoc w przygotowaniu trudniejszej lekcji w zajęciach amatorskich itp. Dziecko wówczas widzi, że badający poświęcając mu czas, czyni to chętnie, z życzliwości dla niego. Wiele sposobności do oddawania badanemu różnorodnych przysług daje życie szkolne i zakładowe.

4) W związku z omówionymi wyżej czynnikami wytwarza się u dziecka zaufanie do osoby przeprowadzającej z nim rozmowę. Człowiekowi życzliwemu stosunkowo łatwo zaufać. Trudno natomiast odnosić się serdecznie i z zaufaniem do badającego, gdy jest oschły, zimny i obojętny.

Dla przeprowadzenia wartościowej rozmowy potrzebne jest możliwie głębokie zaufanie dziecka, wtedy bowiem rozmowa pozwoli dokładnie je poznać i odkryć w nim to, co skrywa przed innymi ludźmi swego otoczenia. Zdarzają się wypadki, że młodzież podczas rozmowy opisuje swoje czyny przestępcze ukrywane nawet przed najbliższymi ludźmi w rodzinie.

Droga do zdobycia zaufania badanego prowadzi — jak to się słusznie podkreśla w literaturze⁴⁾ przede wszystkim przez okazywanie dziecku swojego szczerego zaufania. Traktuje się badanego jako wartościowego, dobrego człowieka. Podstawą takiego stosunku do dziecka jest unikanie wszelkiego mentorstwa, wytykania błędów, wad itp., choćby się miało ochotę zrobić to z najszlachetniejszych pobudek pedagogicznych. Czasem trzeba przekonywać badanego, że się wierzy w niego, w zalety jego charakteru. Mało jest chyba przypadków, w których tego

³⁾ Bingham: *op. cit.*, s. 31.

⁴⁾ Bingham: *op. cit.*, s. 30—31.

rodzaju postawa psychologa, jeżeli jest szczerą i konsekwentną, nie znajduje pozytywnego oddźwięku. Łatwiej zaufać ludziom, którzy nam wierzą. Prawdę tę szczególnie jaskrawo wyczuwają dzieci i młodzież.

Zaufanie dziecka do badającego wytwarza się ponadto w oparciu o dwa jeszcze momenty: o zapewnienie dziecku dyskrecji i o wytworzenie w nim poczucia bezpieczeństwa.

Dziecku zwykle bardzo zależy na tym, żeby zdarzenia, które opisuje, zostały w „czterech ścianach”, aby poza badającym nikt inny nie dowiedział się o nich. Opowiadając np. o gorszącym zachowaniu się ojca lub matki w domu, czuje ono, że zdradza „tajemnice rodzinne”, że mówi o sprawach, które rzucają złe światło nie tylko na jego bliskich, ale także i na nie samo — wstydzi się swoich rodziców. Żeby móc o tym mówić, trzeba naprawdę zaufać prowadzącemu rozmowę, że fakty te zachowa w tajemnicy.

To samo wymaganie dyskrecji stawia badany, gdy mówi o sobie, przede wszystkim gdy opisuje swoje postępowanie ukrywane, o którym wie, że jest niezgodne z wymaganiami wychowawców.

Drugi typ zaufania wiąże się z poczuciem bezpieczeństwa. Niektóre dzieci zupełnie bez uzasadnienia oczekują jakichś przykrości jako nieuchronnego skutku rozmowy i badań.

5) Badany może w czasie rozmowy dokonywać selekcji opisywanych zdarzeń, zależnie od tego o czym czuje potrzebę opowiadać, które problemy „cisną mu się na usta”, a jakie nie dochodzą do głosu. Jest rzeczą bardzo ważną i cenną, jeżeli uczeń chce koniecznie wypowiedzieć wszystko w ciągu rozmowy, zwierzyć się z tego, co go smuci i czym się cieszy.

6) Na powyżej scharakteryzowanych czynnikach ustosunkowania się badanego do psychologa opiera się dopiero najbardziej cenna podstawa rozmowy a mianowicie współpraca obu osób biorących w niej udział.

Współpraca badającego z badanym polega głównie na koordynowaniu wysiłku dziecka z prowadzącym rozmowę, aby całkowicie oświetlić omawiane problemy. Badany stara się dać materiał, jaki jest potrzebny badającemu. Jest to możliwe tylko w oparciu o wspomnianą wyżej swobodę w wypowiedzaniu się, zaufanie do badającego i potrzebę mówienia o tych sprawach. Badany zajmuje w ciągu rozmowy czynną postawę, pomaga realnym wysiłkiem w osiągnięciu celu rozmowy. Jest to w pełnym tego słowa znaczeniu rozmowa: jest swobodną wymianą myśli przy zachowaniu dyskretnej kierowniczej roli badającego.

Współpraca dziecka z badającym polega też na tym, że badany rozmawia z nim chętnie i wypowiada się szczegółowo, możliwie najściślej i najwierniej opisuje fakty stanowiące przedmiot rozmowy.

7) W ten sposób wytwarza się w czasie rozmowy atmosfera pozwalająca na pewną swobodę zachowania się dziecka w obecności badającego. Szczególnie ważna, jeżeli chodzi o poznawczą rolę rozmowy, jest swoboda wyrażająca się w tym, że badany wypowiada się łatwo, bez oporów na wszelkie tematy dotyczące jego życia lub też sprawy jego otoczenia. Przystają wtedy istnieć tematy intymne i drażliwe, problemy, z którymi nie należy się „zdradzać” i takie, o których można mówić.

Dopiero gdy badany swobodnie opisuje wszelkie swoje zachowanie się, rozmowa może sięgnąć do najbardziej ukrywanych postaci jego postępowania. Stopień i charakter tej swobody w prowadzeniu rozmowy jest w każdym niemal indywidualnym przypadku różny. Można spotkać się z obcesowym, prawie brutalnym i cynicznym traktowaniem swoich spraw. Ten styl wypowiadania się stanowi czasem tylko maskę pokrywającą to, że swoboda wypowiadania się naprawdę nie jest całkowita. Na przeciwnym krańcu stoją osoby badane, które wypowiadają się z zażenowaniem i skrępowaniem. Maską brutalności i zawstyżenia jest czasem anachronizmem konwenansu u osobników, którym wydaje się, że o pewnych sprawach trzeba właśnie w taki sposób rozmawiać — rubasznie lub z zakłopotaniem — bo inaczej „nie wypada”.

Kontakt nawiązany z badanym zazwyczaj nie trwa bez zmian przez cały czas trwania rozmowy. Przekształca się on czasem nagle i gwałtownie lub też spokojnie i nieznacznie, dla mało wprawnego badacza niespostrzeżenie. Ponieważ osłabianie się kontaktu może być równoznaczne ze zmniejszaniem się wartości rozmowy, badający musi usuwać wszystko, co powoduje spadek napięcia kontaktu.

W wyniku dyskretnych wysiłków badającego rozmowa schodzi na tematy drażliwe dla dziecka. Staje ono wobec konieczności mówienia o tym, co naprawdę chciałoby z rozmaitych względów zataić. Powstaje wówczas swoista pretensja do badającego, która mobilizuje badanego przeciw niemu i zrywa kontakt. Momentalne przeżycie przykrości psuje harmonijną i spokojną dotychczas atmosferę rozmowy.

Zdarza się również dość często, że badany z początku rozmowy, gdy kontakt nie pogłębił się jeszcze należycie, przedstawia niektóre fakty niezgodnie z prawdą, czasem je całkowicie w swoich wypowiedziach fałszując. Tymczasem rozmowa w dalszym swoim ciągu przybiera taki obrót, że badany albo musiałby kłamać dalej, albo powinien przyznać się do popełnionego poprzednio kłamstwa. Nawiązany już obecnie kontakt nie pozwala mu na zrealizowanie pierwszej możliwości, wstyd zaś, konieczność przeżycia upokorzenia związanego z faktem przyznania się do kłamstwa przeszkadza w wyjaśnieniu sytuacji. W rezultacie budzi się u dziecka obiektywnie zupełnie nieuzasadniona niechęć do badające-

go, nierozsądna „złość”, wyrażająca się czasem wprost w agresywności. I w tym wypadku urywa się kontakt.

Podobna sytuacja wytwarza się także i wówczas, gdy badany staje w czasie rozmowy wobec zadania, którego nie potrafi wypełnić. Jeżeli badający żąda od niego opisanego jakichś zdarzeń, których dziecko nie pamięta dość dokładnie, albo których treści nie rozumiało i wskutek tego nie umie znaleźć się w chaosie przypominanych sobie szczegółów, bezskuteczne wysiłki, jakie ono czyni, aby spełnić żądanie psychologa wywołują zniechęcenie i rozdrażnienie. W ślad za takimi nastrojami idzie także i utrata sympatii, niechęć do badającego.

Przyczyną zerwania się kontaktu bywa również powstająca w toku rozmowy różnica zapatrywań na rozmaite sprawy. Zerwanie się kontaktu może mieć w tych wypadkach trzy zasadnicze formy, które występują zresztą w różnych indywidualnych modyfikacjach: całkowite zerwanie rozmowy, odrzucenie punktu widzenia badającego w umiarkowany sposób i zachowanie pozorów utrzymania kontaktu mimo jego faktycznego zerwania się⁵⁾.

W pierwszym wypadku twierdzenie wygłoszone przez badającego wywołuje u osoby badanej bardzo silny opór i protest. Badany czuje, że pod żadnym warunkiem nie może uznać stanowiska zajętego przez drugą stronę, a zdecydowanie wierzy w słuszność swoich poglądów. W takich momentach rodzi się niechęć do badającego, która powoduje, że badany odmawia w ogóle wypowiedzania się na dany temat. To, co mówi badający to bardzo „dyskwalifikuje” go w oczach współrozmówcy, że nie uważa on za słuszne i potrzebne mówić dalej o poruszonym problemie. Radykalna niechęć do rozmowy na temat dzielący obydwie strony może dojść do takiego natężenia, że badany przerywa zupełnie rozmowę. Zdarza się to w czasie rozmów z dorastającą młodzieżą.

Kiedy indziej opór w stosunku do badającego nie jest tak silny, jak w sytuacjach opisanych powyżej. Uczeń odpowiada wówczas stanowczo, ale spokojnie i grzecznie, zachowuje wszelkie formy postępowania obowiązujące we współzyciu ze starszymi ludźmi, stara się nie urazić rozmówcy. Chodzi mu nawet czasem o pewne usprawiedliwienie tego, że mimo uznawania autorytetu osoby badającej on pozostaje nadal przy swoim zdaniu i swego stanowiska nie zamierza zmienić. Badany zwykle traci wtedy dotychczasową swobodę zachowania się, miesza się, jest wyraźnie zdetonowany wynikłym konfliktem. Zmącenie się dotychcza-

⁵⁾ S. E. Davis, and P. P. Robinson: *A Study of Certain Techniques for Reducing Resistance during the Counseling Interview*, „Educational and Psychological Measurement” 1949, t. IX, s. 299.

sowego nastroju, odczucie zmiany, jaka zaszła w stosunkach między obydwoma uczestnikami rozmowy, pogłębia niechęć do badającego.

Kontakt zrywa się i w takim wypadku, kiedy osoba badana reaguje niechęcią na tematy poruszane przez psychologa nie mając jednak odwagi jawnie się im przeciwstawić, zaprotestować lub zaprzeczyć badającemu. Przyjmuje ona wtedy pozornie punkt widzenia swego rozmówcy, ale przyjmuje go w bardzo nieobowiązujący sposób. Zazwyczaj osoba badana zachowuje się w czasie rozmowy tak, jakby zgadzała się z badającym, akceptowała jego stanowisko, ale wiadomo, że po ukończeniu rozmowy powróci do swoich poprzednich poglądów i przekonań. Trudność, jaką sprawia badanemu różnica zdań, oddala go od osoby badającej, zniechęca do niego, niweczy dotychczasową bliskość kontaktu.

Każda z tych postaci zerwania kontaktu stanowi dla badającego ważny materiał poznawczy, zbierany również przy pomocy obserwacji bezpośredniej. Reakcja osoby badanej zależy bowiem od specyficznych rysów osobowości. Do całkowitego zerwania rozmowy dochodzi zwykle w czasie rozmowy z ludźmi gwałtownymi, impulsywnymi. Zahukani i onieśmieleni będą raczej kryli się za maską pozornej nie obowiązującej jednak zgody z punktem widzenia badającego.

Momenty zrywania się lub osłabiania kontaktu emocjonalnego wymagają natychmiastowej, ale i dostosowanej do sytuacji interwencji badającego, aby nie dopuścić do pogłębiania się różnic i zerwania współpracy. W związku z faktem falowania kontaktu na przeprowadzającym rozmowę ciąży obowiązek stosowania specjalnych zabiegów, które mają na celu utrwalanie i pogłębianie kontaktu emocjonalnego.

Zadowolenie i przyjazne uczucia dla badającego budzi u dziecka aprobata jego uczynków, o których w danej chwili rozmawia się z nim, potwierdzenie słuszności jego poglądów i wygłaszanych twierdzeń. Aprobata taka może wyrażać się w rozmaitych postaciach: od milczącego przytakiwania konwencjonalnym ruchem głowy aż po wyraźną pochwałę. Jako najprostsze wskazuje się najczęściej następujące sposoby wyrażania solidarności ze zdaniem badanego. Zwykle jest to wypowiedź krótka, jak np. „tak”, „istotnie tak”, „myślę tak samo jak ty”, „to słuszne, co mówisz” itp. wzmocnione odpowiednią mimiką i modulacją głosu.

Silniej oddziałuje na osobę badaną szersze i dosadniejsze rozwinięcie jej stanowiska przez dodatkowe uzasadnienie słuszności jej twierdzenia. Badający solidaryzując się z punktem widzenia badanego, dodaje do jego wypowiedzi nowe argumenty wzmacniające jego stanowisko. W ten sposób wzrasta poczucie wspólnoty poglądów łączące obu rozmawiających. Często w takich wypadkach rośnie dobre samopoczucie badanego, który widzi, że w swoich przekonaniach dorównuje rozmówcy, co znacznie zmniejsza „dystans” między nimi. Badany zaczyna czuć się

swobodniej, coraz mniej krępuje się w wypowiedzaniu swoich myśli, o których słuszności i wartości przekonuje go autorytatywna aproba badającego.

Kiedy badający aprobując poglądy wychowanka potwierdza ich słuszność, wyraża tym samym swoje zainteresowanie osobą badanego. Jest to czynnik silnie zbliżający obie strony biorące udział w rozmowie.

Te sposoby utrwalania i nawiązywania kontaktu, o których była mowa dotychczas, wykorzystywały materiał własnych doświadczeń, własnych przemyśleń i przeżyć psychologa. Można jednak postępować inaczej nie uwzględniając w aprobacie bezpośrednio swojego stanowiska wobec kwestii poruszanej przez badanego. Uznając słuszność jakiegoś jego twierdzenia, można je ilustrować, uzasadniać i rozwijać przykładem z życia innych ludzi poza badanym i badającym⁶⁾. Mogą to być postaci historyczne, lecz bliskie i zrozumiałe dla badanego, z którymi związana jest atmosfera autorytetu życiowego i dlatego stanowiące przekonywający przykład.

Do tych samych celów można w niektórych wypadkach posłużyć się „materiałem obiektywnym”. Można więc poprzeć twierdzenie osoby badanej dowodem w postaci cytatu z jakiegoś dzieła, wykresem, tablicą statystyczną itp. Tego rodzaju sposoby postępowania ożywiają przebieg rozmowy i urozmaicają ją wprowadzając pewną nowość.

Dużej ostrożności wymaga od badającego użycie pytania dla nawiązania, względnie utrwalania kontaktu. Można bowiem czasem zapytać wprost osobę badaną o wypowiedzenie zdania na jakiś określony temat. Koniecznym warunkiem, który musi być spełniony, aby sposób ten odniósł zamierzony skutek, jest to, że badany swobodnie wypowiada swoje myśli. Metodę tę można więc zastosować w tych sytuacjach, w których kontakt został już w dość wysokim stopniu nawiązany. W przeciwnym bowiem razie pytanie takie postawi badanego w trudnym położeniu. Tak np. nieśmiały uczeń może bać się powiedzieć coś takiego, co będzie sprzeczne z poglądami badającego.

Szczególną siłą rozładowywania konfliktów towarzyszących momentom urywania się kontaktu intelektualnego i emocjonalnego mają rozmaite postaci humoru. Złagodzenie napięć następuje, gdy badający „mówi lub czyni coś, aby wywołać uśmiech u osoby badanej”⁷⁾. Używać można w tym celu bardzo rozmaitych sposobów poczynając od zwięzłego, dowcipnego odezwania się dostosowanego do sytuacji, aż do opowiedzenia krótkiej anegdotki. Badający postępuje jednak bardzo ostrożnie unikając wszelkiej sztuczności i przesady. Nie jest bowiem rzeczą zbyt

⁶⁾ Davis: *op. cit.*, s. 301.

⁷⁾ Davis: *op. cit.*, s. 300—301.

łatwą uchwycić i ocenić ostateczny skutek dowcipu opowiedzianego osobie badanej. Jej uśmiech nie jest jeszcze dowodem, że napięcie zostało rozładowane i że została odbudowana poprzednia bliskość kontaktu. Wyraźny, stosunkowo łatwo dający się rozpoznać „uśmiech wymuszony” jest wystarczającym dowodem, że postawa badanego nie zmieniła się, że coś jeszcze dzieli obu rozmawiających.

Podobnie jak sposób nawiązywania pierwszego kontaktu, tak i wysiłki badającego zmierzające do ponownego nawiązania urywającego się kontaktu dobiera się indywidualnie od wypadku do wypadku. O ich doborze decyduje charakter wytworzonej sytuacji i usposobienie osoby badanej.

W literaturze spotyka się twierdzenie, że w ramach przygotowywania badanego do rozmowy — względnie osoby informującej do wywiadu — mieści się jeszcze uświadomienie odpowiedzialności za wierność podawanych faktów⁹⁾. Jeżeli chodzi o rozmowy przeprowadzane z dziećmi lub z młodzieżą, problem ten nie jest łatwy do rozstrzygnięcia, a rozwiązywać można go tylko w świetle konkretnych warunków każdego indywidualnego przypadku.

Poczucie odpowiedzialności za dostarczane wiadomości ma rzekomo powiększać ich wiarygodność, wzmacniać ich prawdziwość a więc zgodność z faktycznym stanem rzeczy. Tymczasem wiarygodność materiału uzyskiwanego w rozmowie jest w zasadzie wystarczająco zapewniona przez przygotowanie dziecka do rozmowy i przez nawiązanie z nim kontaktu intelektualnego i emocjonalnego. Dołącza się do tego jeszcze odpowiedni sposób prowadzenia rozmowy. Jeżeli te warunki są spełnione, nie wydaje się rzeczą potrzebną wysuwanie sprawy odpowiedzialności badanego za podawane fakty.

W zakresie zadań rozmowy przeprowadzanej dla celów wychowawczych, jest to dla badanego odpowiedzialność za swoją przyszłość: fałszywe i niedokładne dane utrudniają poznanie dziecka i tym samym albo unicestwiają pomoc, jaką badany ma otrzymać, albo sprowadzają ją na niewłaściwe tory. Niełatwo jednak ustalić, dla kogo spośród badanych względ na te sprawy jest wystarczającym powodem, który go zmusi do maksymalnego i skutecznego wysiłku w ciągu całej rozmowy.

Możliwość kontroli treści wypowiedzi badanego nie powinna być podsuwana badanemu jako pobudka dla lepszej współpracy z psychologiem. Często bowiem jest to powodem zachwiania się wiary dziecka w dyskrecję badającego, a może też ono kontrolę interpretować jako dowód braku zaufania do siebie. Mogłoby to więc utrudnić nawiązanie

⁹⁾ Bingham: op. cit., s. 39.

kontaktu, a w późniejszych etapach rozmowy może spowodować zachwianie się kontaktu już istniejącego.

Powyżej przedstawione zagadnienia wyczerpują najważniejsze i najbardziej podstawowe zarazem zadania przygotowania osoby badanej do rozmowy.

5. Dalsze zasady stosowania metody rozmowy.

Niektóre sposoby postępowania badającego w czasie rozmowy, o których była mowa jako o szczególnie ważnych i aktualnych w pierwszych momentach jej nawiązywania, w czasie przygotowywania dziecka do podjęcia właściwej rozmowy, stosuje się również w dalszym ciągu w odpowiednich momentach badania. Przy omawianiu tych zagadnień nie da się wyodrębnić spośród wielu możliwych sposobów postępowania takich, które nadają się specjalnie do używania w jakichś ściśle wyodrębnionych częściach rozmowy. Można natomiast wskazać ogólne, najczęściej pojawiające się w praktyce sytuacje, które zazwyczaj wymagają od badającego dość wyraźnie określonych sposobów postępowania.

Jeżeli w pierwszej fazie rozmowy z powodu braku kontaktu z badanym unika się tematów krępujących dla dziecka, to oczywiście zasady tej nie uwzględnia się już w późniejszych etapach pracy. Często dziecko samo porusza takie zagadnienia, ale zdarza się też, że badany przez długi czas nie przytacza sam takich faktów znanych badającemu z innych źródeł. W tym wypadku rozmowę celowo kieruje się na te sprawy.

Skąpa literatura omawiająca zagadnienia techniki rozmowy i wywiadu⁹⁾ słusznie zwraca uwagę, że do tego rodzaju faktów trzeba podchodzić z wielką ostrożnością. Nieodpowiedni sposób naprowadzenia rozmowy na drażliwy temat może wywołać opór osoby badanej i w związku z tym sfalszowanie danych. Dziecko opisuje wówczas zdarzenia modyfikując ich przebieg tak, aby przedstawić je „w lepszym świetle”.

W oparciu o dotychczasową znajomość dziecka i jego reakcji na rozmaite tematy omawiane z nim w poprzednich etapach rozmowy, badający wybiera najodpowiedniejszy sposób przejścia do ukrywanego problemu. Zawsze jednak jego postępowanie jest taktowne i pozbawione nacisku. Sprowadzenia rozmowy na zdarzenia przykre dla dziecka dokonuje się w sposób poważny, ale swobodny, naturalny, nie zdradzając zmianą intonacji głosu itp., że przystępuje się do omawiania czegoś jakby trochę niezwykłego i specjalnie ważnego w stosunku do spraw dyskutowanych dotychczas.

W przypadku dwunastoletniego Włodka w czasie badań powstała następująca sytuacja: chłopiec był terroryzowany przez starszego szesna-

⁹⁾ Bingham: *op. cit.*, s. 39.

stoletniego brata. Jego skargi powodowały wprawdzie ingerencję ojca, ale wskutek niej chłopiec był jeszcze brutalniej bity przez brata „z zemsty”, który mu poza tym przy każdej sposobności płatał złośliwe i szkodliwe figle. Jak wynika z wywiadu, Włodek po pewnym czasie przestał skarżyć się na niego w domu. Milczenie o tych zdarzeniach zachowywane podczas badań było tylko konsekwentnym utrzymywaniem przez badanego swego stanowiska wyrażającego się w postanowieniu „nikomu nic o tym nie mówić”. W czasie jednej z rozmów badany swobodnie i dużo mówił o swoich rodzicach i młodszej siostrze. Sprawy brata natomiast zupełnie nie poruszył, nie wspominając nawet o jego istnieniu. Rozmowa miała potem taki przebieg:

Badający: Cóż powiesz o Janku?

Badany: (Wyraźnie zaskoczony, po krótkiej przerwie, z udawanym ożywieniem) O, taki sobie chłopak! (pochyla głowę w dół).

Badający: Mówiłeś, że w domu jest ci bardzo dobrze. Czy mimo to chciałbyś, żeby się w życiu coś zmieniło?

Badany: (Ożywia się) O, chciałbym!

Badający? Co?

Badany: (Cicho) Właśnie on!

Badający: Widzisz, myślę, że Janek jest dobrym chłopcem i zmieni się, gdy mu pomożemy.

Badany: A kto mu da radę pomóc?

Badający: Wszyscy, ty rodzice, ja... Opowiedz teraz, co uważasz za najważniejsze o nim, żebyśmy wiedzieli, jak się wziąć do pracy.

Po tym wstępie badany ze stopniowo malejącym zakłopotaniem mówił o rozmaitych sytuacjach swojego współżycia z bratem, opisywał spokojnie przebieg konfliktów i próby ich unikania, jakie starał się robić.

Czasem jednak trudno jest tak szybko dojść do celu. Wtedy omawianie przykrych spraw wymaga stopniowego zbliżania się do tych tematów, wielu prób podejmowanych w czasie kilku następujących po sobie rozmów.

Badający podczas całej rozmowy zachowuje postawę dobrego, wdzięcznego słuchacza. Nie można jednak zgodzić się z ujmowaniem tego zagadnienia w taki sposób, jak się to czasem spotyka w literaturze, że badający ma być cierpliwym słuchaczem, który spokojnie, nie tracąc równowagi wysłuchuje nawet długich wypowiedzi badanego nie mających znaczenia dla celu badań i z innych powodów nie budzących też najmniejszego nawet zainteresowania. Wymaganie, jakie pod tym względem stawia badającemu metoda rozmowy, można by określić najprościej jako umiejętność aktywnego słuchania.

Postawa biernego słuchania nie jest korzystna dla przebiegu rozmowy. Badany powinien zdawać sobie sprawę z tego, że badający słucha go z wielką uwagą, w napięciu, z ożywieniem i życzliwie. Wszystko, co

mogłoby sugerować dziecku, że badający słucha je tylko z uprzejmości i obojętnie, jak tylko człowiek dorosły może słuchać opowiadające mu coś dziecko, jest niedopuszczalne. Jest to bowiem czynnik wywołujący negatywne reakcje u badanego, odpychający. Aktywne słuchanie można by, może z pewną przesadą, ale najplastyczniej określić jako przeżywanie tego, co mówi dziecko. Jest to zajmowanie stanowiska równorzędnego z badanym, pewne przystosowanie się do poziomu jego spraw ważnych, choćby były one naprawdę bardzo naiwne i bardzo dziecięce.

Sposób słuchania, który pobudza opowiadającego do mówienia, objawia się mu przez aktywność osoby słuchającej. Badający naprawdę żywo zainteresowany tym, co mówi dziecko, daje wyraz swemu udziałowi w rozmowie mimiką, gestykulacją, krótkimi wypowiedziami itp. Badany mówi chętniej, gdy widzi, że słowa jego nie trafiają w obojętną choć uprzejmą próżnię.

Z tak pojętą umiejętnością słuchania łączy się problem wyboru płaszczyzny, na jakiej układa się w czasie rozmowy stosunek badającego do badanego, dorosłego do dziecka.

Dziecko powinno czuć pewną dopuszczalną równość pozycji własnej i prowadzącego rozmowę. Równość tę ogranicza w zasadzie tylko autorytet badającego.

Korzystny dla przebiegu i rezultatów rozmowy kontakt między badającym i uczniem opiera się między innymi o odczucie autorytetu badającego przez badanego. Najczęściej występuje przekonanie, że badający jest doświadczonym człowiekiem, który nie tylko zna trudności życia, ale umie też znaleźć wśród nich właściwą drogę. Badany odczuwa realną możliwość oparcia się w swoich kłopotach o badającego i wierzy, że otrzyma od niego konkretną pomoc. Jest to wówczas jeszcze jeden, dodatkowy czynnik wzmacniająca naturalność rozmowy.

Inny problem wiąże się z zasadą kierowania rozmową przez badającego. Aby móc we właściwy sposób kierować rozmową, trzeba mieć możliwie pełną orientację w tym, do czego zmierzają wypowiedzi badanego, w jakim stosunku zostaje ich treść do celu rozmowy. Pojawia się więc ważne zagadnienie, jak wielki ma być wpływ badającego psychologa na treść wypowiedzi osoby badanej. Czy dziecko ma swobodnie wypowiadać się na tematy, które je w danej chwili interesują, badający zaś nie stara się sprowadzać badanego na inne tematy, czy też odwrotnie, dziecko wypowiada się w rozmowie tylko o tych problemach, które podsuwa osoba badająca.

Pierwszy sposób ma tę zaletę, że wśród swobodnych wypowiedzi mogą wyjść na jaw zupełnie nieprzewidywane fakty, nieznanne ani rodzicom, ani wychowawcom i dlatego niesygnalizowane psychologowi we

wstępnych wywiadach. Ale w badaniach chodzi zazwyczaj tylko o zasadniczą, typową linię stosunku dziecka do otoczenia, szuka się przede wszystkim najważniejszych spraw, decydujących w życiu dziecka. Oczekiwanie samorzutnych wypowiedzi na tematy naprawdę ważne dla zrozumienia ucznia, unicestwiłoby rozmowę jako metodę poznawczą. Badający miałby bowiem po prostu czekać, czy i kiedy dziecko opíše fakty ważne dla jego celów. Wymagałoby to długiego czasu, wielu rozmów, które naprawdę byłyby tylko błędzeniem wśród chaosu faktów żywiołowo, przypadkiem przytaczanych przez dziecko.

Przebieg rozmowy podlega więc stałej kontroli badającego. Wybór zagadnień do omówienia opiera się — jak wiadomo — w pierwszej fazie badań o ogólną podstawową problematykę, która ulega stopniowemu i nieraz radykalnemu zważaniu w świetle stale zdobywanych nowych wiadomości o dziecku. W ustalaniu problematyki rozmowy wykorzystuje się także materiał uzyskiwany w toku badań przy pomocy innych metod poza rozmową i wywiadem.

Gdy badany żywo i łatwo mówi o swoich doświadczeniach, po zakończeniu zasadniczej serii rozmów poświęca się czasem jedną rozmowę na to, aby mu dać swobodę i inicjatywę zarówno w wyborze, jak i w sposobie przedstawienia dowolnego tematu. Próby takiej zazwyczaj nie warto robić w stosunku do badanego, u którego stwierdziło się ubóstwo przeżyć, mały zakres doświadczeń lub ich stereotypowość.

Ponieważ rozmowa wymaga dużego wysiłku dla obu osób biorących w niej udział, przeprowadza się ją możliwie ekonomicznie, bez straty czasu na omawianie zagadnień błażych¹⁰⁾. Materiał dostarczany przez dziecko w treści wypowiedzi powinien możliwie najbardziej wiązać się z zasadniczym tematem rozmowy. Gdy badany zbacza z tej linii, poruszając nieoryginalnie, bez nowych interesujących dodatków problematykę już poprzednio omówioną, psycholog zdecydowanie wraca do aktualnego tematu. Nawiazanie takie przeprowadza się jednak na tyle łagodnie, aby nie wywołało przykrości i oporu u badanego. Zwykle jest to swobodnie rzucona uwaga w rodzaju: „Pozwól, że wrócimy do tamtych ciekawych spraw, o których mówiłeś dotychczas”, „Skończ naprzód tamto opowiadanie, bo było interesujące” itp. Często można dobrać sposób nawiazania do głównego tematu dostosowany do typu reagowania dziecka.

Kontrola nad treścią rozmowy dotyczy również prawdziwości wypowiedzi osoby badanej. Badający często może zestawiać fakt, o którym dziecko właśnie mówi, z innymi jego wypowiedziami na analogiczne tematy. W wypadku wykrycia jakichkolwiek niezgodności konieczne jest sprawdzenie także i sposobu wzajemnego rozumienia się badającego

¹⁰⁾ Bingham: *op. cit.*, s. 33.

i dziecka. Wtedy dopiero można ustalić, że wykryte różnice w opisach dziecka ewentualnie odpowiadają różnicom istniejącym w rzeczywistości.

Podobną ostrożność zachowuje jednak badający także i wtedy, gdy wykrywa ściśle nawet zgodności w materiale uzyskiwanym od badanego. Niedokładność rozumienia tych samych faktów przez obie osoby biorące udział w rozmowie może również zacierać różnice istniejące między faktami. Występuje to specjalnie łatwo, gdy badający nie umie wyzbyć się uprzedzeń i nastawień wobec badanego dziecka (np. pod wpływem zapodań wywiadu, czasem stronicznych) i w ich świetle ustala przebieg faktów, opisywanych przez badanego.

Taka kontrola wypowiedzi badanego pozwala zarazem na wspomnianą wyżej ocenę ich związku z zasadniczym tematem. Badający wystrzega się wszelkiej pochopności w odrzucaniu materiału już „na gorąco”. Selekcja materiału następuje głównie dopiero po ukończeniu badań. Czasem trudno jest przewidzieć pełną wartość faktów opisywanych przez badanego, zanim nie zbierze się większej ich ilości. Dlatego — szczególnie dla początkującego — korzystniej jest być ostrożnym w odcinaniu tematów wysuwanych przez dziecko. Dla utrzymania głównej linii tematycznej w każdej rozmowie powraca się czasem do odrzuconych problemów, ale dopiero po wyczerpaniu faktów związanych z głównym tematem danej rozmowy. W ten sposób trudniej popełnić omyłkę, która może kosztować utratę wartościowego materiału.

Kierowanie przebiegiem rozmowy nie przeczy ogólnie przyjętej zasadzie, że badany powinien jak najwięcej i jak najczęściej mówić sam, z własnej inicjatywy, wypowiadać się większymi całościami a nie urywanymi, lakonicznymi zdaniem.

Swobodne opowiadanie, u którego podstaw najczęściej tkwi zainteresowanie tematem poruszonym z własnego wyboru, jest z reguły bogatsze, plastyczniejsze i żywe niż opisy wymuszane przez zadawanie wielu pytań. Badany jednak nie ma całkowitej swobody w wyborze tematu. Chodzi o to, żeby wytworzyć atmosferę zgody dziecka na zajęcie się w rozmowie problemem sugerowanym przez psychologa. Chociaż ostateczny wybór tematu należy do badającego, badany musi niejako zgodzić się z tym wyborem i zagadnienie podjąć chętnie jako swoje.

Pierwsza część wypowiedzi dziecka jest więc „niekierowana”, badający nie wkracza tak długo, dopóki dziecko nie wyczerpie swojej wiedzy o omawianych faktach. Materiał ten raczej wyjątkowo odpowiada stawianym mu wymaganiom dokładności i wierności. Dlatego potem badający przystępuje do wyjaśniania możliwych nieporozumień, usuwania wątpliwości i uzupełniania luk. W tym celu posługuje się sposobami omówionymi poprzednio. Pomaga dziecku przykładem, pytaniami, prosi o opisywanie podobnych zdarzeń itp.

Rola pytań w rozmowie jest bardzo ważna. Dlatego trzeba zająć się nimi osobno.

Znaczenia pytań w rozmowie i wywiadzie nie wolno przeceniać. W dobrze przeprowadzonej rozmowie udział badającego, polegający na stawianiu pytań dziecku, powinien być możliwie jak najmniejszy. Pytania, kierujące rozmową, stawia się w jak najmniejszej ilości. Mówić ma nie badający, ale przede wszystkim badany. Ingerencja badającego ogranicza się do wywołania swobodnych wypowiedzi dziecka, stanowiących większe i pełniejsze całości. Wówczas osoba badająca przede wszystkim przysłuchuje się badanemu.

Forma pytania ma zawsze duże znaczenie dla wartości odpowiedzi. Zdarza się mianowicie, że pytanie wpływa na treść odpowiedzi, podsuwa badanemu jakieś myśli, narzuca ich kierunek, jednym słowem sugeruje mu mniej lub więcej gotową odpowiedź. Przed pytaniami sugestywnymi przestrzegają wszyscy autorowie zajmujący się metodą rozmowy¹¹⁾.

Dla przykładu wystarczy przypomnieć ponadto konsekwencje pytań niejasno sformułowanych i wskutek tego źle rozumianych przez dziecko i pytań alternatywnych, aby zrozumieć, jak złe pytanie może zmniejszyć wartość materiału uzyskiwanego w rozmowie. Pytanie błędnie zrozumiane przez badanego wywołuje odpowiedź nie na temat, ponieważ sens pytania jest w interpretacji dziecka niezgodny z zamiarem osoby kierującej rozmową. Pytanie sugestywne zaś podsuwa odpowiedź idącą w zbyt wyraźnie określonym kierunku i dlatego nie liczącą się z faktycznym stanem rzeczy. Dziecko pod wpływem sugestii może dać odpowiedź zupełnie nie pokrywającą się z rzeczywistymi i znanymi mu dobrze faktami. Niebezpieczeństwo to jest szczególnie groźne w rozmowie z młodszymi dziećmi. Inne są skutki pytania alternatywnego, które stawia badanemu zadanie dokonania wyboru — choćby na oślep lub pod wpływem chwilowego nastroju — jednej z podanych możliwości, żeby zaspokoić „ciekawość” osoby przeprowadzającej rozmowę. Także więc i w tym typie pytań zawiera się jakiś ładunek sugestii często odwracający uwagę dziecka od innych możliwości odpowiedzi, nawet jedynie możliwych i prawdziwych.

Formą pytań używanych w badaniach psychologicznych zajmował się szczegółowiej Kreutz¹²⁾. Według niego rozróżnić trzeba „pytania właściwe” i „tematy”. Pierwsze, „pytania właściwe”, „to takie sformułowania, na które osoba badana może odpowiedzieć wyrazami „tak” lub „nie”. Zaletą pytań tego typu jest według autora to, że odpowiedzi, jakie się na nie uzyskuje, są bardzo wyraźne. Niemniej jednak kryją one w sobie niebezpieczeństwa i poważne niedogodności. Na przykład pytanie: „Czy

¹¹⁾ Kornilow, Smirnow, Tiepłow: *op. cit.*, s. 16.

¹²⁾ M. Kreutz: *Podstawy psychologii*, Warszawa 1949, s. 102 i n.

kochasz matkę" postawione dziecku wyznacza już z góry dwie możliwości odpowiedzi: „tak” lub „nie”. Inne odpowiedzi są zepchnięte na dalszy plan, ponieważ ta postać pytania narzuca najwyraźniej konieczność wyboru w ramach wyznaczonej przez nie alternatywy. Łatwo jest przy tym odpowiedzieć dziecku „tak” nawet wtedy, gdy zgodne z prawdą byłoby „nie”. Takie pytanie sugeruje więc dwie możliwe odpowiedzi, wytycza zasadnicze drogi myśleniu dziecka, nie daje mu zaś odpowiednio szerokiej swobody do przemyślenia postawionego przed nim zagadnienia i sformułowania odpowiedzi najbardziej zgodnej z rzeczywistością. Tak na przykład pytanie: „Czy kochasz matkę” odsuwa w cień możliwość wykrycia innych stosunków dziecka do matki: przywiązania, mogącego być tylko jedną z postaw miłości do niej, pomija sprawy niechęci, poczucia obcości, oddalenia się emocjonalnego, itp.

Najczęściej otrzymywana na pytania właściwe odpowiedź „tak” lub „nie” wymaga dodatkowych pytań, które by pozwoliły bliżej poznać sytuację i sposoby zachowania się dziecka wyrażające jego uczuciowy stosunek do matki, poznać siłę i trwałość uczucia. Jeżeli dziecko, zasugerowane łatwością dania odpowiedzi przez prosty wybór słowa „tak” wypowiada je niezgodnie z prawdą, unikając przez to przykrości związanej z przyznawaniem się do niewłaściwej postawy uczuciowej wobec matki, ujemnie ocenianej przez ogół, musi potem szukać wybiegów i wykrętów, aby utrzymać się przy wybranej przez siebie drodze. Narastają w ten sposób trudności, które mogą poważnie wpłynąć na osłabienie kontaktu z badającym i zniekształcające prawdziwość wypowiedzi badanego. Tym samym komplikuje się także zadanie badającego, który musi czujnie sprawdzać informacje dziecka i wzmacniać rwący się kontakt.

Zupełnie inaczej przedstawia się sprawa, gdy zamiast „pytań właściwych” używa się „tematów”. Temat pozostawia dziecku wolną rękę w wyborze najwłaściwszej odpowiedzi, ponieważ nie ogranicza go, nie wyznacza mu konkretnych i wąskich zarazem kierunków myślenia. Tematem odpowiadającym przytoczonemu przykładowo pytaniu właściwemu byłoby następujące sformułowanie: „Jaki jest twój uczuciowy stosunek do matki?” Zakładamy oczywiście, że wiek i poziom intelektualny badanego pozwala na wybranie takiej właśnie postaci „pytania tematycznego”. Tego rodzaju forma pytania nie krępuje badanego. Może on równie dobrze mówić o miłości jak i nienawiści, obojętności czy też o żywych uczuciach zarówno pozytywnych jak i negatywnych. Temat wyznacza tylko ogólny kierunek myślenia przy zachowaniu wolności w wyborze treści zamierzonej odpowiedzi.

Tematy, oprócz tego, że unikają trudności związanych z sugestywnością pytań właściwych, mają jeszcze jedną zaletę. Łagodzą trudności

związane z pytaniem o sprawę drażliwe, nieprzyjemne dla dziecka. W takich wypadkach bowiem pytanie wprost przez nazwanie rzeczy dla badanego przykraj (np. „Nie kochasz matki?”) może wywołać od razu silny opór. Jeżeli wie się, że badany żyje w niezgodzie z bratem, to wówczas ryzykowne jest pytanie: „Czy sprzeczasz się ze swoim bratem?” W tym wypadku trzeba natomiast zastosować oględnie sformułowanego pytania tematycznego (np. „Co myślisz o swoim bracie?”). Takie pytanie nie wywoła sprzeciwu, a odpowiedź zawiera zwykle wiele szczegółów obejmujących również i sprzeczki między braćmi. Pytanie w tej postaci pozwala na szersze wypowiedzenie się dziecka i przez to ogranicza liczbę dodatkowych pytań.

Jeżeli chodzi o słowne sformułowanie pytań, stawia się dwa zasadnicze postulaty. Pytania mają być krótkie i jednoznacznie zrozumiałe dla badanego. Żądania te ściśle łączą się ze sobą, ponieważ rozwlekłość pytania pociąga za sobą z reguły niejasność. Ponadto utrzymanie kontaktu intelektualnego domaga się tego, żeby wszystkie wypowiedzi badającego, a więc i stawiane pytania, były przez dziecko dobrze rozumiane. Zrozumiałość można zapewnić pytaniom przez staranne unikanie w nim słów wieloznacznych, obcych, terminów naukowych itp.

Z używaniem pytań w rozmowie i wywiadzie łączy się zagadnienie ich kolejności. Wskazuje się na konieczność rozpoczynania rozmowy od tematów „łatwych”. Tematy łatwe to takie, które nie wymagają od badanego większego wysiłku w formułowaniu odpowiedzi. Wysiłek może mieć bardzo rozmaity charakter. Może chodzić o trudności w odpowiednio wiernym przypominaniu sobie zdarzeń dawno minionych, lub też związanych z silnymi i przykrymi uczuciami. Mogą to być trudności językowe, gdy odpowiedź wymaga użycia subtelniejszych form językowych mało dostępnych dziecku. Treść tych pierwszych pytań powinna być zaciekawiająca, interesująca.

Wypowiedziom badającego towarzyszy odpowiednia modulacja głosu. Najbardziej dotyczy to właśnie pytań. Stawiający pytanie wypowiada je mniej więcej szablonowo albo też — niespostrzeżenie dla siebie — akcentowaniem niektórych słów zdradza swój intelektualny albo emocjonalny stosunek do omawianych problemów. Czasem wyraża się w ten sposób niecierpliwość, znudzenie itp.

Modulacja głosu przy stawianiu pytania gra niemal równie ważną rolę, jak odpowiednie jego sformułowanie i właściwy wybór momentu jego postawienia. Można zdaje się powiedzieć, że skutek dobrze sformułowanego pytania często zależy od sposobu jego wypowiedzenia przez badającego. Nieodpowiednia modulacja głosu może zepsuć wartość pytania.

Badającego obowiązuje przestrzeganie i innych zupełnie podstawowych zasad posługiwania się pytaniami. Zadaje się na raz tylko jedno pytanie. Chodzi przy tym nie tylko o to, żeby nie wypowiadać dwóch pytań bezpośrednio po sobie, odnoszących się do dwóch różnych kwestii. Unika się poprawiania pierwszego pytania przez stawiane natychmiast po nim drugie, sformułowane lepiej, uzupełniające, precyzyzujące — rzekomo dokładniej — pierwsze. Obydwa pytania odnoszą się wtedy do tego samego faktu. Tymczasem już pierwsze ma być sformułowane poprawnie, dostosowane do potrzeb badanego, jego poziomu intelektualnego itp.

Trudny problem do rozwiązania stanowi zagadnienie zapisywania wypowiedzi osoby badanej.

Naczelną zasadą — szczególnie w zakresie badań naukowych — jest to, że cały przebieg rozmowy powinien być dosłownie protokołowany wraz z zamieszczanymi w tekście uwagami dotyczącymi wyników obserwacji zachowania się osoby badanej a ewentualnie i badającego. Zrealizowanie tego postulatu jest możliwe tylko wtedy, gdy rozmowa odbywa się w kabinie obserwacyjnej, w obecności stenografa-protokółanta i zarazem obserwatora, którym jest osoba wyszkolona w posługiwaniu się metodami badań psychologicznych. Urządzenie takie niczym nie różni się od tego, jakiego używa się czasem przy stosowaniu obserwacji bezpośredniej. Najprościej można je zrobić w ten sposób, że w odpowiednio dobranym miejscu np. w bocznych drzwiach, umieszcza się po wyjęciu szyby przesłoną przepuszczającą światło tylko w jedną stronę od pomieszczenia, w którym odbywa się rozmowy. Dzięki temu umieszczony za przesłoną obserwator widzi, co dzieje się w pokoju i słyszy dokładnie cały przebieg rozmowy.

Praktyka uczy, że na ogół nie spotyka się wypadków, w których notowanie wypowiedzi dziecka w ciągu rozmowy przez badającego nie wpływałoby ujemnie na samopoczucie badanego. U rozmaitych jednostek budzi to nawet silne podejrzenia, kruszy się wyraźnie wiara w dyskrecję, ponieważ istnieją obawy, czy notatki mogą być tak dobrze przechowywane, aby nikt poza badającym nie miał do nich dostępu. Ponadto czynność pisania absorbuje i nuży badającego, który traci pełną kontrolę przebiegu rozmowy, nie może dość dokładnie obserwować badanego, musi dzielić uwagę na kilka równoczesnych czynności. Badający nie powinien więc sam protokołować rozmowy, czynność zapisywania jej przebiegu musi być powierzona innej osobie.

W materiale, jakiego dostarcza metoda rozmowy wyodrębnia się przede wszystkim opisy zachowania się ludzi w określonych sytuacjach, które notuje się ściśle i wiernie z zapodaniami badanego. Opisy postępowania osób bowiem poddaje się później psychologicznej i fizjologicz-

nej interpretacji. Materiał zawarty w wypowiedziach dziecka nie powinien być przez skrót i opuszczenia zubożony w najistotniejszych częściach. Dlatego te fragmenty rozmowy protokółuje się dosłownie.

Nieco inaczej przedstawia się sprawa w wypadku, gdy wypowiedzi badanego zawierają autocharakterystyki. Dosłowność zanotowanych wypowiedzi dziecka jest i tu bardzo cenna, gdy jednak chodzi o uzyskanie tylko ogólnej orientacji w tym, jak uświadamia sobie badany wiedzę o sobie samym, mogą wystarczyć notatki dotyczące głównej treści słów dziecka.

Podobnie ma się sprawa, gdy zbiera się materiał do poznania środowiska. Wtedy nie są na ogół potrzebne szczegółowe opisy zachowania się wszystkich osób. Dla uzyskania wystarczająco dokładnej orientacji w tym zakresie wystarczają notatki zawierające ogólne wnioski. W nich bowiem wyrazi się to, jak odbija się życie środowiska rodzinnego w świadomości badanego. Zbyt subtelne szczegóły nie są najczęściej potrzebne psychologowi. Czasem dla wyjaśnienia niektórych wywodów dziecka zbiera się jako ilustracje pojedyncze opisy postępowania ludzi.

Gdy nie ma innego wyjścia — dokonywać zapisów może sam badający w dwojaki sposób: stenografując treść — nie dosłowną wypowiedź — pod warunkiem jednak, że nie wpływa to ujemnie na utrzymanie kontaktu z dzieckiem — lub stenografując w krótkich dyspozycjach treść słów badanego po to, aby później w oparciu o zanotowane dyspozycje zrekonstruować pełne sprawozdanie z tego, co mówiło dziecko. Słusznie żąda się¹³⁾, aby te sprawozdania rozszerzające treść dyspozycji były robione natychmiast po ukończeniu rozmowy, ponieważ rekonstrukcje robione po dłuższym okresie czasu zawierają luki i błędne dodatki fałszujące wypowiedzi badanego. Im dyspozycje są pełniejsze, tym jest dokładniejsza i wierniejsza rekonstrukcja przebiegu rozmowy.

W literaturze podaje się inny sposób uzyskiwania wiernych sprawozdań z treści pewnych fragmentów rozmowy lub wywiadu. Tak na przykład Bingham¹⁴⁾ wskazuje na możliwość uzgadniania streszczenia rozmowy lub wywiadu z osobą badaną lub informującą. Pozwala to na weryfikację, czy badający należycie zrozumiał i wiernie oddał intencje osoby badanej, na zrobienie odpowiednich poprawek i uzupełnień. Do tego jednak trzeba badanego osobno przygotować, inaczej bowiem trudno liczyć na jego sumienną współpracę. U osób podejrzliwych może wystąpić tendencja do wygładzania niektórych własnych a ostrzejszych sformułowań poczynionych w czasie rozmowy, czasem pojawia się

¹³⁾ Bingham: *op. cit.*, s. 40.

¹⁴⁾ Bingham: *op. cit.*, s. 42.

zaprzeczanie faktów podanych poprzednio, wywołane obawą przed pisemnym ich utrwaleniem.

Najlepszą formą jest pełne i dosłowne zapisywanie przebiegu całej rozmowy. Możliwość przeanalizowania takiego materiału ma nie tylko znaczenie dla uściślenia i podniesienia wartości zbieranego materiału, daje bowiem ponadto badającemu możliwość wykrycia własnych sposobów swojego postępowania w rozmowie, swoich błędów, ułatwia doskonalenie techniki prowadzenia rozmowy.

V. Zasady stosowania metody wywiadu

Rozmowa i wywiad w celu zebrania materiału dotyczącego tej samej osoby badanej powinny być stosowane łącznie. Uwagi zawarte w tym rozdziale dotyczą przeprowadzania wywiadu tylko w tym zakresie, w jakim to różni się od techniki rozmowy omówionej bardziej szczegółowo w poprzednich rozdziałach. Zagadnienia w istocie swojej analogiczne, poprzednio rozwinięte szerzej, jak np. nawiązywanie kontaktu intelektualnego i emocjonalnego oraz walka z jego falowaniem, zagadnienie sposobów formułowania pytań itp., jako wspólne dla obu metod, nie są tutaj ponownie poruszane.

Wywiad nie wymaga już tak starannego wyboru czasu i okoliczności, w jakich ma być przeprowadzony, jak rozmowa. Odpada specjalna troska rozwiązywania problemu naturalności warunków, ponieważ rozmowa psychologa czy wychowawcy z rodzicami względnie innymi osobami związanymi z losem dziecka na temat jego stosunku do otoczenia jest zrozumiała i naturalna. Opiekunowie dziecka zazwyczaj zdają sobie sprawę z roli, jaką mają do wypełnienia, jeżeli chodzi o ich udział w wychowywaniu względnie reedukacji dziecka.

Miejszem przeprowadzania wywiadu jest najczęściej gabinet badającego, zapewniający osobie informującej poczucie zupełnej dyskrecji. Poza tym powinien on odpowiadać zasadniczym warunkom miejsca przeprowadzania rozmów z badanym dzieckiem (zob. str. 247).

Wywiad przeprowadza się w zasadzie z wszystkimi osobami, które mogą udzielić o badanym dziecku wartościowych informacji. Na pierwszym miejscu stawia się zawsze matkę, jako główne i pod wielu względami jedyne źródło wiadomości. Opiekuńczy kontakt matki z dzieckiem jest w przeważającej liczbie wypadków najczęstszy i dostarcza wielu sposobności do dokonywania spostrzeżeń odnośnie zachowania się badanego w życiu codziennym. Jeżeli chodzi o wiadomości z okresu niemowlęstwa, dane o przebiegu fizycznego i psychicznego rozwoju z pierwszych lat życia dziecka, matka z reguły bywa jedynym źródłem koniecznych dla badań wiadomości. Dalsze miejsca pod względem ważności zwykle zajmuje ojciec i inni członkowie rodziny.

Spotyka się twierdzenie, że wywiad z rodziną badanego dostarcza „obiektywnej wiedzy” o nim. Stanowisko tego rodzaju nie jest jednak całkowicie słuszne. Członek rodziny nie jest często obiektywnym źródłem informacji o badanym. Niechęć do dziecka powoduje, że dane zebrane drogą wywiadu są błędne, zabarwione emocjonalną postawą osoby informującej w stosunku do dziecka i z tego powodu mogą niezupełnie ściśle odpowiadać rzeczywistości. Dzieje się tak przede wszystkim wtedy, gdy od osoby informującej żąda się gotowych, ostatecznych sformułowań, charakterystyk i opinii o badanym. Wartość informacji zmienia się jednak radykalnie, gdy zamiast tego, lub gdy w niektórych wypadkach co najmniej oprócz tego — gromadzi się materiał spostrzeżeń, obserwacji zbieranych w codziennym obcowaniu osoby informującej z dzieckiem.

Podobnie jak do rozmowy badający powinien przygotować się również do przeprowadzenia wywiadu, zwykle w każdym indywidualnym wypadku inaczej. Przygotowanie się do wywiadu polega także na ułożeniu ogólnego, ramowego planu, który jednak ma inny charakter niż wstępny plan rozmowy z osobą badaną. Jak należy przygotować się do wywiadu, zależy głównie od tego, czy badający dysponuje już naprzód jakimś materiałem o przypadku czy też nie.

Gdy do badającego przychodzi dziecko skierowane przez jakąkolwiek instytucję opiekuńczo-wychowawczą, np. przez szkołę, dom dziecka itp., wówczas przed wywiadem trzeba zebrać możliwie najbardziej szczegółowy materiał od tych, którzy kierują dziecko do badań.

Materiał ten składa się zazwyczaj z dwóch części. Pierwszą stanowią dane obserwacyjne o zachowaniu się dziecka przez cały okres pozostawania pod opieką danej instytucji (np. internatu szkolnego) oraz z materiału odnoszącego się do powstałego zaburzenia jego postępowania, trudności w przystosowaniu się do wymagań otoczenia itp. Badający rozporządza wówczas wstępną charakterystyką dziecka — choćby nawet tylko częściową. Dzięki temu może lepiej zrozumieć skargę i opis zmian powstałych w pewnym momencie u badanego. W oparciu o taki materiał można już przygotować plan pierwszego wywiadu (np. z matką).

W wypadkach, kiedy rodzice z własnej inicjatywy przyprowadzają dziecko na rozmowę z wychowawcą-psychologiem, przygotowanie wywiadu w szczegółach staje się niewykonalne. Dopiero pierwszy wywiad dostarczy danych o przypadku, o dziecku i warunkach jego rozwoju. Wywiad jednak nie może być przeprowadzany całkiem bezplanowo, bez jakiejś konkretnej myśli przewodniej ustalanej choćby tylko na krótkie etapy. Między innymi z tego powodu pierwszy wywiad zaczyna się od

poznania skargi. Dane zawarte w sformułowaniu skargi dają wytyczne dla dalszego prowadzenia badań.

Po opisanu przez osobę informującą zachowania się dziecka z reguły przystępuje się do dokładnego wyjaśnienia, uściślenia i uzupełnienia skargi. Niemal w każdym wypadku prosi się osobę informującą o szczegółowe opisy zachowania się dziecka w różnych sytuacjach. Badający porozumiewa się w sprawie właściwej interpretacji popularnej terminologii psychologicznej, bardzo często używanej w sformułowaniu skargi przez osoby informujące (np. w jakim sensie ktoś z opieki dziecka używa wyrażenia „Jest bardzo nerwowy”, „Często bywa apatyczny”, „Jest pobudliwy” itp.). Trzeba więc nawiązać kontakt intelektualny :: osobą informującą (zob. s. 263).

W dalszym ciągu wywiadu można już najczęściej — na ogół we wszystkich wypadkach — posługiwać się ogólnym ramowym planem postępowania, ułatwiającym zebranie materiału, na podstawie którego rekonstruuje się historię rozwoju badanego wraz z uwarunkowaniem przebiegu tego procesu. I ten plan jednak jest elastyczny, umożliwi badającemu przystosowywanie się do intencji osoby informującej, która z własnej inicjatywy może wiele ważnego materiału dostarczyć w swoich wypowiedziach nie zachowując np. chronologii faktów.

Badający na wstępie wywiadu stara się zorientować, jak osoba informująca jest ustosunkowana do wywiadu i oczekujących ją w związku z tym zadań. Ważne jest również poznanie jej stosunku do badanego dziecka i jego trudności. I to uwzględnia się w planie wywiadu. W tym celu, a także żeby ułatwić nawiązanie kontaktu, w początkowym etapie wywiadu najlepiej pozostawić informatorowi całkowitą swobodę wypowiedzania się i pozwolić mówić o tym, co chce, co wydaje mu się ważne i istotne.

Zdarza się jednak, że na wstępie wywiadu osoby informujące protestują przeciwko „wtrącaniu się w sprawy rodzinne”, nie widzą celu zajmowania się dzieckiem przez wychowawcę lub psychologa, są niechętne dla wywiadu, ponieważ problemy dziecka są im naprawdę całkowicie obojętne. Wypadki oporu osoby informującej wobec zadań nakładanych na nie przez wywiad występują najczęściej u osobników pobudliwych, drażliwych, przy tym mało zorientowanych i niezainteresowanych losem badanego. Postawy tego rodzaju trzeba wykryć możliwie najwcześniej, w każdym razie przed przystąpieniem do omawiania zagadnień zasadniczych dla poznania dziecka, ponieważ ich usunięcie lub co najmniej złagodzenie jest koniecznym warunkiem nawiązania kontaktu jako podstawy uzyskania wartościowego materiału.

W tej pierwszej, wstępnej fazie wywiadu badający szczególnie uważnie obserwuje zachowanie się informatora i wsłuchuje się w spo-

sób jego wypowiedzania się. Wszelkie ruchy wyrazowe zdradzające podniecenie, jakikolwiek stan pobudzenia emocjonalnego i sprzeciwu, podniesiony i nabrzmiąły efektem głos — lub też przeciwnie, skrzępowanie i onieśmienie muszą być o ile możności szybko uchwycone, wszelkie podejrzenia ustalone. Od tego bowiem, co badający wie o stanie, w jakim znajduje się osoba informująca, zależy sposób jego dalszego postępowania. Swoją wiedzę o nastawieniu osoby informującej do zadań wywiadu, wyzyskuje on przy nawiązywaniu z nią kontaktu.

Nawiązanie kontaktu jest jedną z czynności wchodzących w zakres ogólnego przygotowania osoby informującej do wywiadu, do których należy ustalenie jej właściwej postawy do badającego, odpowiedniego nastawienia do sprawy dziecka i do zadań czekających ją w czasie wywiadu.

Jeżeli chodzi o właściwe ustosunkowanie się osoby informującej do badającego, to za pośrednictwem ogólnego swego zachowania się psycholog-wychowawca budzi u informatora przekonanie, że dziecko i jego sprawa są — jak czasem mówią rodzice — „w dobrych rękach”. Osoba informująca wierzy wówczas w wiedzę i fachowość wychowawcy lub psychologa, odczuwa i rozumie, że traktuje on dziecko obiektywnie bez jakichkolwiek uprzedzeń, poważnie, że jest do dziecka i do samej osoby informującej ustosunkowany życzliwie. Okazywanie poważnego zainteresowania sprawą ucznia i umiarkowanego współczucia dla losu dziecka i jego otoczenia szybko wytwarza przychylną atmosferę dla badającego. Ulega jej łatwo osoba informująca. Od pierwszej chwili spotkania się z nią postępowanie badającego cechuje opanowanie, rzeczowość i delikatność w stawianiu pierwszych pytań. Badający musi w pełnym i szerokim znaczeniu tego słowa postępować taktownie.

Ta wstępna atmosfera, zmuszająca niejako osobę informującą do uznania społecznych wartości badającego i jego autorytetu, stanowi ważne i korzystne oparcie dla nawiązania bliskiego i żywego kontaktu.

Zasady nawiązywania z osobą informującą kontaktu są na ogół takie same, jak w rozmowie z badanym (zob. s. 263n). I tu chodzi o uzyskanie szczerych i prawdziwych wypowiedzi. Są jednak i różnice wynikające z tego, że osobą badaną jest dziecko, osobą informującą w wywiadzie zaś zazwyczaj człowiek dorosły. Ponadto, jeżeli badany musi zaufać psychologowi, aby mógł mu powierzyć swoje osobiste sprawy, to w czasie wywiadu rodzice muszą bardzo często oddać w ręce badającego nie tylko sprawy dziecka i związane z nim problemy, ale i swoje własne, osobiste trudności, zwykle przykre, szczególnie gdy trzeba je odsłaniać przed obcym człowiekiem. W wywiadzie przecież omawia się nieporozumienia istniejące między rodzicami, wady i słabości charakteru, uprzedzenia i niechęci do dziecka itp., a mówić o tym nie jest na ogół łatwo. Badają-

cy zdobywa jakby podwójne zaufanie osoby informującej: w odniesieniu do spraw dziecka oraz dla jej osobistych problemów.

Dlatego jednym z podstawowych warunków należytego przeprowadzenia wywiadu jest umiejętność przystosowania się do potrzeb osoby informującej — przynajmniej na początku — aby następnie dopiero kierować tokiem jej wypowiedzi, jeżeli to staje się potrzebne.

Wywiad prowadzi się rzeczowo. Jeżeli chodzi o stosunek badającego do dziecka, wyrażający się w rozmowie z osobą informującą, to w wywiadzie nie potwierdza się, ani nie przeciwstawia się opiniom osoby informującej wypowiedzanym o dziecku. Inaczej bowiem można wpłynąć na stanowisko osób udzielających wywiadu albo przez znaczne wzmocnienie ich dotychczasowych przekonań i mimowolnie wywołać przez to przesadne powiększanie i zaostrzanie opinii, sprzeciw zaś może wywołać opór i niechęć do badającego, co nieuchronnie ujemnie odbija się na wartości materiału uzyskanego w toku wywiadu. Badanego ani się nie broni, ani się nie potępia w toku wywiadu, a na wypadek, gdy matka lub ojciec specjalnie proszą o wypowiedzenie się w tym kierunku, jedynie słuszne jest wstrzymanie się od wydania sądu aż do czasu, kiedy cały materiał konieczny do poznania dziecka będzie zebrany i opracowany.

Rzeczowy, ale zarazem zainteresowany stosunek do sprawy dziecka znacznie ułatwia nawiązanie kontaktu z jego rodzicami, a przede wszystkim z matką. W literaturze często zwraca się uwagę, że gdy osobą informującą jest matka, to najczęściej jest ona zaniepokojona problemami dziecka, podniecona, zwiększa się u niej w tym momencie troska i obawa o jego los, o ewentualne wyniki rozmów. Niełatwym zadaniem badającego jest uspokojenie takiej osoby informującej lub co najmniej obniżenie napięcia takiego nastroju. Nawiązanie kontaktu i współpracy z matką jest w pełni osiągalne dopiero wtedy, gdy się ją przekona, że rozmawia z życzliwą osobą, a rezultatem rozmowy i badań będzie pomoc nie tylko dla dziecka, ale i dla niej. Ponadto trzeba czasem zwalczyć poczucie narzuconego z góry przymusu, jakie mają osoby zgłaszające się celem udzielenia wywiadu na wezwanie szkoły. Osoba informująca powinna mówić swobodnie, samorzutnie, przede wszystkim dlatego, że chce wiernie i szczegółowo przedstawić życie swego dziecka.

Prowadzący wywiad powinien zdawać sobie sprawę z tego, jaką ma zająć postawę wobec wyraźnie subiektywnych, stronnicych wypowiedzi osób informujących i czy ma w ogóle brać je pod uwagę, wymagając tylko obiektywnych danych. Jedynie słuszne stanowisko, jakie można zająć wobec tego zagadnienia, polega na tym, żeby umieć zebrać pewną ilość wypowiedzi subiektywnych, które mają duże znaczenie dla poznania dziecka, choć główny cel wywiadu jest związany najściślej z rzeczowymi wypowiedziami osób informujących.

Wypowiedzi zdecydowanie stronnicze, będące wynikiem myślenia pod wpływem przeżywanych chwilowych nastrojów lub pod wpływem trwałych uczuć dla dziecka, w dodatku negatywnych, nie liczące się z faktycznym stanem rzeczy zdradzają badającemu charakter stosunku osoby informującej do badanego. Każą mu one poza tym być ostrożnym w prowadzeniu wywiadu, wymagają zastosowania specjalnych wysiłków, aby wbrew temu nastawieniu osoby informującej zebrać konieczne minimum danych obiektywnych. Wykryta w czasie wywiadu emocjonalna postawa osoby informującej wobec dziecka jest jednym z ważnych czynników, które trzeba wykorzystać przy analizowaniu wpływów otoczenia na kształtowanie się osobowości badanego.

Nastawianie osoby informującej do sprawy dziecka w celu uzyskania od niej wartościowych danych ma różny przebieg w każdym indywidualnym wypadku.

Jeżeli okaże się, że osoba informująca odnosi się obojętnie do sprawy dziecka, wówczas najpilniejszym zadaniem badającego staje się pewnego rodzaju uczulenie jej na los badanego. Trzeba wówczas spowodować, aby osoba udzielająca wywiadu odnalazła jednak jakąś więź emocjonalną z badanym, aby jej na sprawie dziecka zaczęło zależeć, żeby uznała ją za ważną. Zależnie od usposobienia osoby informującej można odwoływać się albo do jej uczuciowości i ewentualnej wrażliwości na los człowieka, albo też apelować do poczucia obowiązku i odpowiedzialności opiekuna za wychowanka, dorosłego za dziecko.

W wypadku, gdy ma się do czynienia z człowiekiem niechętnym dziecku i tym samym niechętnym dla jego sprawy, to wówczas zadania badającego są analogiczne jak w wypadku wywiadu z osobą nadmiernie rozpieszczającą dziecko. Te obie postawy, zarówno negatywną jak i przesadnie pozytywną trzeba w granicach możliwych do osiągnięcia zobiektywizować. W pierwszym wypadku psycholog stara się wzbudzić współczucie dla dziecka oraz poczucie odpowiedzialności za pomoc w reedukacji badanego, względnie za niebezpieczne skutki, jakie może pociągnąć za sobą odmowa rzetelnej współpracy osoby informującej. W drugim wypadku osoba informująca musi poddać rzeczowej i spokojnej krytyce swój entuzjastyczny stosunek do dziecka, zbyt emocjonalny i spojrzeć na nie o tyle obiektywnie, aby mogła odtworzyć wierny, zgodny z rzeczywistością obraz jego postępowania.

Praca nad zmianą postawy osoby informującej wobec dziecka i jego problemu jest zwykle trudna. Niemniej jednak usiłowanie przekształcenia nastawień osoby udzielającej wywiadu musi być w każdym wypadku podjęte. Jeżeli rezultatem tego będzie tylko stwierdzenie trwałości i odporności niewłaściwego stosunku wobec dziecka, otrzymuje się tym samym poznanie ważnego bodźca działającego na nie w domu rodzinnym:

Osobę informującą przygotowuje się do zadań, jakie ją czekają w czasie wywiadu. Chodzi tu głównie o to, żeby rozumiała ona dokładnie, jaki jest cel wywiadu, że dla podjęcia pracy nad dzieckiem konieczne jest zrekonstruowanie historii jego rozwoju i ustalenie warunków, w jakich ono żyło dotychczas. Wyjaśnia się też, jaki materiał jest do tego potrzebny i jaka jest rola osoby informującej w dostarczaniu go. Bardzo często pracę osoby udzielającej wywiadu ułatwia krótka charakterystyka tego materiału, chociaż najlepszą wskazówką, jak należy omawiać problemy dziecka, jest konkretny przykład oparty o pierwsze jej wypowiedzi, które wraz z nią w miarę potrzeby rozszerza się i uściśla przy pomocy odpowiednich pytań.

Rola pytań w wywiadzie jest analogiczna jak w rozmowie (zob. str. 279n). Muszą one być zupełnie niesugestywne, zwięzłe, zrozumiałe i niedwuznaczne. Pozostawiając jak najwięcej możliwości dla samorzutnych wypowiedzi osoby informującej, mają one na celu uzyskiwanie od niej możliwie najdokładniejszych danych.

Wywiad kończy się krótką rozmową przygotowującą dalszą współpracę (zob. str. 259).

VI. Podstawowe zasady obserwacji

Dla pełnego wykorzystania rozmowy i wywiadu jako metod zbierania materiału ważnego dla badań psychologicznych, zagadnienia wiążące się z obserwacją mają duże znaczenie. Ponieważ wywiad i rozmowa służą głównie do zbierania danych obserwacyjnych, zgodnie z tym, co było powiedziane poprzednio (zob. str. 222), to badający musi dobrze orientować się zarówno w sposobach stosowania, jak i w tym, co daje metoda obserwacji. Dopiero znajomość tych zagadnień pozwala odpowiednio posługiwać się rozmową i wywiadem w pracy badawczej i używać metody obserwacji bezpośredniej w stosunku do osoby badanej i osoby informującej. Materiał obserwacyjny dotyczący zachowania się dziecka w czasie rozmowy dostarcza wiedzy o jego życiu wewnętrznym. Podobnie w odniesieniu do osoby informującej podczas wywiadu obserwacja pozwala poznawać ludzi z otoczenia dziecka, a więc działające na nie — często najważniejsze — bodźce i daje doraźną wskazówkę wartości danych, otrzymywanych w toku rozmowy i wywiadu.

Jest jeszcze drugi ważny problem, który zmusza do zajęcia się w pracy poświęconej metodzie rozmowy i wywiadu zagadnieniami obserwacji. Jest ona w stosowaniu praktycznym trudna, wymaga — jak wszystkie inne metody — przygotowania, dokładnego zdania sobie sprawy z warunków, w jakich się ją przeprowadza. Dokonywanie obserwacji bezpośrednich musi być również przygotowywane jak stosowanie meto-

dy rozmowy i wywiadu. Obejmuje ono przygotowanie się badającego, ustalenie optymalnych warunków zbierania spostrzeżeń i w związku z tym wymaga znajomości techniki obserwacyjnej.

Jako pierwszy wysuwa się postulat przygotowania się do przeprowadzania obserwacji. Celem jest ułatwienie sobie należytego stosowania metody obserwacji w konkretnym wypadku i zapewnienie możliwości dokonania wiernych i licznych spostrzeżeń.

Badający powinien więc zdać sobie sprawę ze źródeł błędów istniejących w danych warunkach i usunąć je w maksymalnym zakresie, w jaki to daje się urzeczywistnić. W tym celu trzeba:

- 1) odpowiednio zorganizować zewnętrzne warunki obserwacji,
- 2) przygotować własny organizm,
- 3) zapewnić możliwość dokonywania poprawnej selekcji spostrzeżeń,
- 4) zapewnić możliwość zapisywania spostrzeżeń.

Ustalenie zewnętrznych warunków obserwacji podczas rozmowy i wywiadu należy do zadań stosunkowo najłatwiejszych. Chodzi tu bowiem głównie o zapewnienie obserwatorowi dobrej widoczności postaci badanego względnie osoby informującej.

Najmniej szans na zrealizowanie tego postulatu ma typowa rozmowa — czy wywiad — prowadzona przy stole lub biurku, które zakrywa przed badającym co najmniej połowę postaci badanego i pozwala mu na ukrywanie rąk pod pulpitem. W ten sposób niektóre ruchy (zacieranie rąk, skubanie paznokci, wyłamywanie palców, „nerwowe” ruchy nóg itp.) są albo całkowicie niedostępne obserwacji lub tylko częściowo i niedokładnie. Zarówno z badanym jak i z osobą informującą rozmawia się dlatego np. przy małym stoliku ustawionym tak, aby nie zasłaniał mówiącego. Sytuacja taka nie krępuje osoby badanej, pozwala na dużą swobodę ruchów.

Trudniejsze zadania stoją przed badającym w zakresie przygotowania własnego organizmu do przeprowadzania obserwacji. Są to najczęściej sprawy zupełnie pomijane przy podejmowaniu pracy przy pomocy metody obserwacji bezpośredniej.

Podobnie jak badający jest zobowiązany zapewnić osobie badanej jak najdogodniejsze miejsce w czasie rozmowy lub wywiadu, tak i on sam musi dbać o to, żeby i jemu warunki miejsca pozwoliły na zajęcie takiej pozycji, która mu da najlepsze możliwości zbierania spostrzeżeń odnośnie zachowania się badanego i osoby informującej.

Obserwator zapewnia sobie możliwość koncentrowania uwagi, zanim przystąpi do badań. Jest to zresztą zasada ogólna wymagana przez każdą metodę badań i bez zrealizowania jej nie można poprawnie przeprowadzić ani rozmowy, ani wywiadu. Do badań przystępuje się więc wypoczęty, trzeba koniecznie uwolnić się od wszelkich obcych myśli.

Niemale znaczenie ma również zdanie sobie sprawy z nastroju, w jakim rozpoczyna się badanie. Przygnębienie, smutek, znużenie, wszelkie zniechęcenie i zniecierpliwienie nie sprzyjają badaniom i utrudniają łączne dokonywanie obserwacji i kierowanie rozmową, zmniejszają normalną łatwość dzielenia uwagi na rozmaite zdarzenia zachodzące równocześnie (np. wypowiedzi badanego i jego zachowanie się).

Dalszą trudność, na którą w toku badań zwraca się uwagę, jest problem selekcji spostrzeżeń. Należą tu takie zjawiska jak specjalna łatwość dotrzegania faktów najbardziej interesujących badającego lub wybierania tylko tego, co potwierdza jego hipotezę.

W pierwszym wypadku chodzi o to, że dzięki uwadze kierowanej ku najbardziej interesującym faktom, psycholog zajmuje się przede wszystkim niektórymi tylko postaciami zachowania się dziecka. Tak np. interesowanie się problemami wyrazu mimicznego nie pozwala na równorzędną obserwację pantomimiki i np. wyrazu wokalnego, zmniejszając zakres uzyskiwanych danych. Zdarza się również, że badający, zainteresowany specjalnie zagadnieniami życia emocjonalnego, poświęca bezwiednie najwięcej wysiłku zbieraniu objawów życia uczuciowego osoby badanej, wyjaskrawiając w ten sposób tę właśnie sferę życia psychicznego dziecka na niekorzyść pozostałych.

Inna możliwość dokonania niewłaściwej selekcji spostrzeżeń wiąże się ze skłonnością do specjalnego wychwytywania faktów potwierdzających hipotezę wstępną z pominięciem, niedostrzeganiem lub niedocenianiem tego, co jest z nią niezgodne. Zjawisko to występuje bardzo wyraźnie przy bezpośredniej obserwacji, mniej jest natomiast niebezpieczne przy zbieraniu danych pochodzących z doświadczenia pośredniego. Hipoteza wstępna tworzy się nieraz w pewnym stopniu samorzutnie w oparciu o te wiadomości o dziecku, które uzyskuje się przez zetknięcie się z nim samym, z charakterystyk szkolnych, z danych z wywiadów z wychowawcami, z rodziną itd. Każdy zaobserwowany fakt zachowania się dziecka zdający się potwierdzać hipotezę uzyskuje w oczach obserwatora specjalne znaczenie i zmienia przez to właściwe proporcje i prawidłowości istniejące faktycznie w reakcjach dziecka.

Wystrzeżenie się błędów tego typu polega przede wszystkim na trosce o zachowanie „bezinteresownej” postawy wobec badanego oraz o troskliwe zbieranie wszelkich danych bez jakiegokolwiek doraźnego i zarazem kategorycznego ich wartościowania.

Mniej niebezpieczny jest dla bardziej doświadczonego badacza błąd spowodowany sugestią społeczną. Materiał wstępny zawsze zawiera charakterystyki oraz skargę, określenie trudności w przystosowywaniu się dziecka do wymagań otoczenia. Może się zdarzyć, że główny wysiłek badającego zwręży się niejako do zbierania danych objętych skargą, wsku-

tek czego obserwacja dostarcza niemal wyłącznie danych, będących tylko potwierdzeniem skargi, przy niedostrzeganiu materiału, mającego inny charakter, a często ją rozszerzającego i pogłębiającego.

Sugestia pierwszego wrażenia, działająca od chwili pierwszego zetknięcia się z dzieckiem, zazwyczaj wpływa na emocjonalny stosunek psychologa do badanego a czasem i do osoby informującej. Dziecko może od razu, od „pierwszego wejrzenia” wywołać w badającym współczucie, sympatię itp. I w tym wypadku obiektywność postawy wobec badanego wymaga kontrolowania swoich nastawień emocjonalnych.

Błędy tego rodzaju, co omówione wyżej, występują najczęściej u osób rozpoczynających pracę metodami rozmowy i wywiadu, nie panujących jeszcze w dostateczny sposób ani nad sobą, ani nad sytuacją, w jakiej przeprowadza się badania. Ale zafalszowania materiału tego typu mogą jednak pojawić się u każdego na tle osłabienia uwagi i zmniejszenia samokontroli.

Inne źródło błędów stanowi zjawisko falowania uwagi. Jeżeli pominie się zmiany w natężeniu uwagi wywołane wyczerpaniem i znużeniem obserwatora — pozostaną jeszcze sytuacje, wytwarzające się w toku rozmowy i wywiadu, w których skupienie uwagi może opadać bardzo poniżej poziomu, koniecznego do czynienia wiernych spostrzeżeń. Brak uwagi występuje najczęściej w tych momentach, w których wypowiedzi badanego ocenia się jako niepotrzebne, dla celu badań nieważne. Niemniej jednak samo zachowanie się dziecka podczas tego może dostarczać materiału przydatnego do poznania jakichś cech jego osobowości. Brak zaciekawienia tematem wypowiedzi przy niemożności natychmiastowego przerwania dziecku — względnie osobie udzielającej wywiadu — i zmiany tematu rozmowy, powoduje odwrócenie uwagi od tego, co robi w ogóle badany. Zdając sobie sprawę z tego, o czym badany mówi, badający przestaje dokonywać spostrzeżeń, pewne fragmenty zachowania się dziecka wypadają wówczas spod obserwacji.

Podobne luki w materiale obserwacyjnym mogą być spowodowane odwróceniem uwagi od przedmiotu obserwacji wskutek przeszkód z zewnątrz. Chodzi tu nie tyle o stosunkowo rzadkie wypadki dochodzenia do pokoju intrygujących czy niepokojących odgłosów z ulicy z podwórza itp., ile o dobrze słyszalną treść rozmów prowadzonych w sąsiednich pomieszczeniach. Przy zmęczeniu badającego przeszkody takie mogą nawet na długi czas zakłócić stan skupienia uwagi.

Omówione powyżej trudności zmniejszają się do minimum lub odpadają zupełnie, gdy rozmowę lub wywiad przeprowadza się w kabinie obserwacyjnej.

Przy pomocy obserwacji bezpośredniej w toku rozmowy i wywiadu otrzymuje się następujący materiał: 1. Opis wyglądu zewnętrznego

badanego dziecka i osoby informującej, 2. Opis zachowania się dziecka i osoby informującej tylko w obecności badającego podczas rozmowy lub wywiadu, 3. Opis zachowania się dziecka w obecności badającego i innych osób we wspólnej rozmowie (sytuacja konfrontacyjna) i 4. Opis zachowania się kilku osób informujących we wspólnej rozmowie z badającym (sytuacja konfrontacyjna).

Jeżeli chodzi o obserwację wyglądu zewnętrznego dziecka, dotyczy ona stanu ubioru i stanu somatycznego.

Opis stanu ubioru formułuje się tak, aby dawał interesującą pod względem poznawczym odpowiedź na pytanie, jak jest ubrane dziecko — względnie osoba informująca. Chodzi przy tym o zapewnienie możliwości późniejszego zinterpretowania zebranego materiału. W opisie podkreśla się dlatego wszystko, co świadczy np. o nadmiernej staranności — lub przeciwnie, o zaniedbaniu ubrania. Ma bowiem swoją wymowę to, czy dziecko chodzi w skromnym, ale czystym i wyłatanym ubraniu, czy też ubiór jego jest nieporządkny, brudny i podarty.

To samo dotyczy także i wyglądu osób informujących a przede wszystkim matki, ze względu na nasuwające się przy tej sposobności sugestie odnośnie jej stosunku do spraw higieny i porządku w domu rodzinnym badanego. Nienaturalność, przesada, ekscentryczność w ubiorze osób najbliższych dziecku są dla badającego sygnałami możliwości istnienia zupełnie konkretnych problemów istniejących u nich spacier charakterologicznych i stanów patologicznych. Takie podejrzenia musi się wyjaśnić w toku badań.

Materiał zebrany odnośnie wyglądu ubioru badanego dziecka lub osoby udzielającej wywiadu ma pozwolić na wysnucie wniosków o stosunku samego badanego i jego otoczenia do spraw porządku, czystości, estetyki dnia powszedniego itp.

Zdarza się jednak, że charakterystyka stanu ubioru dziecka uzupełnia analizę i interpretację czynników etiologicznych tkwiących u podłoża jego trudności w przystosowaniu się do otoczenia i w jakiejś mierze wyjaśnia ustosunkowanie się otoczenia do badanego. Tak na przykład przewisko „gałganiarz” otrzymał chłopak zawsze ubrany niechlujnie, zaś nazwą „pudroń” ochrzcili koledzy chłopca ubieranego przez matkę przesadnie starannie, mającego ogólny wygląd wypudrowanej lalki. Łączy się z tym we wspomnianych tu wypadkach głęboka niechęć kolegów do obu chłopców i wzajemna ich nienawiść do zespołu klasowego. U drugiego z nich pojawiło się ponadto stopniowe wygasanie początkowo żywych uczuć do matki, którą chłopiec winił za to, że spotykają go poważne przykrości w szkole, spowodowane jej nierozsądną troską o jego wygląd zewnętrzny.

Przykłady te wskazują, że sprawa wyglądu ubioru dziecka, łącząc się z innymi warunkami życia, może mieć różne znaczenie, jako jeden z czynników w etiologii przystosowania się dziecka do swego otoczenia domowego i szkolnego. Z tego powodu powinno się w każdym wypadku charakterystykę stanu ubioru badanego dziecka i osoby informującej traktować jako niezbędny składnik materiału danych obserwacji bezpośredniej.

Druga grupa spostrzeżeń dotyczy stanu somatycznego badanego dziecka. W opisie chodzi przede wszystkim o uwzględnienie fizycznych właściwości badanego dających się bez specjalnego trudu i badań lekarskich zaobserwować.

W skład takiego opisu wchodzi więc np. określenie budowy ciała (niski, krępy, szczupły, nadmiernie wysoki, otyły). Bardziej szczegółowej charakterystyki wymagają dostrzeżone ułomności dziecka (garb, krótsza lub sztywna noga, brak palca u ręki itp.). Notuje się również spostrzeżenia odnoszące się do typowego wyrazu oczu i twarzy (spojrzenie bystre, żywe, tępe — mimika żywa, uboga, maskowata itp.).

Dane te, otrzymywane już przy pierwszym zetknięciu się z dzieckiem, mogą nie tylko ułatwić wyznaczenie kierunku pierwszych rozmów, ale przede wszystkim dają materiał, który wyjaśnia pewne sposoby zachowania się badanego. Unikanie zabaw i gier ruchowych przez dziecko kalekie jest od razu zrozumiałe przez badającego. Ale interesującym zagadnieniem staje się dla niego stwierdzenie faktu, że chłopiec z protezą prawej nogi, sztywną w kolanie, z wielką wytrwałością usiłuje grać w piłkę nożną i palanta. Unikanie zbyt męczących czynności przez dzieci otyłe jest zjawiskiem naturalnym, ale zawsze nasuwa się w wielu indywidualnych wypadkach konieczność ustalenia zasięgu ograniczeń stojących przed dzieckiem z powodu jego ułomności. Duże znaczenie ma zebranie materiału wyjaśniającego trudności w przystosowaniu się dziecka do wymagań stawianych mu przez otoczenie. Może ono bowiem biernie i obojętnie znosić je, ale mogą też występować tu rozmaite zakłócenia.

Wyniki obserwacji zestawia się z formami zachowania się dziecka, ponieważ między tymi dwoma rodzajami zjawisk często zachodzą bardzo ścisłe związki, których wykrycie wyjaśnia rozmaite problemy dziecka.

Opis stanu ubioru i stanu somatycznego składają się na charakterystykę wyglądu badanego opartą o dane obserwacji bezpośredniej. Dane opisu stanu somatycznego nigdy nie zastąpią wyników badań lekarskich, z którymi psycholog zaznajamia się możliwie wcześniej.

Jeżeli chodzi o obserwację zachowania się badanego, to pierwsza rozmowa daje szczególnie ważną sposobność obserwowania zachowania się badanego w naturalnej, ale nowej dla niego sytuacji. Czasem dla badanych szybko nawiązujących kontakt, łatwo oswajających się z oto-

zeniem, nową sytuację stanowi właściwie tylko początek rozmowy. Nietypowość sytuacji, w której obserwuje się dziecko, polega nie tylko na nowym otoczeniu, ale także na konieczności omawiania rozmaitych problemów osobistych. Jednym słowem jest to w życiu dziecka chwila nie tylko nowa, ale i ważna.

Przystosowanie się dziecka do sytuacji może stopniowo narastać w miarę rozwijania się rozmowy, ale może też zachodzić zjawisko przeciwne: mimo wysiłków badającego zachowanie się dziecka nie dostosowuje się do wymagań sytuacji. Bardzo ważne jest wtedy ustalenie tempa przebiegu procesu przystosowania się zarówno gdy zachodzi on w ciągu jednej rozmowy, czy też rozwija się w dłuższym okresie podczas kilku następujących po sobie rozmów. Zdarzyć się może, że nawet i po kilku rozmowach badany nigdy całkowicie nie przystosuje się do sytuacji.

W bezpośredniej obserwacji zachowania się dziecka ważne są spostrzeżenia dotyczące jego ruchliwości. Diagnostyczne jest np. zachowanie się motorycznie bardzo ubogie, występujące u dzieci — często niesłusznie nazywanych „spokojnymi” — nieruchliwych. Siedzą one niemal bez ruchu, sztywne, na brzeżku krzesła, nie opierając się o poręczę i tylne oparcie. Przeciwstawia się temu całkowicie odmienny obraz zachowania się dziecka nadmiernie ruchliwego, które albo w ogóle nie siada, albo tylko na krótką chwilę, lecz kręci się chaotycznie po pokoju, bierze po kolei — ale na krótko — rozmaite przedmioty obraca je w palcach szybko, odkłada na bok lub też stawia je dokładnie na miejsce, z którego je wzięło. Dzieci takie rozglądają się po pokoju, stawiają szybko po sobie pytania, nie dając czasu na danie im odpowiedzi.

Prośba zmierzająca do opanowania ruchliwości dziecka albo w ogóle nie przynosi rezultatów, albo uspokaja je tylko na krótką chwilę. Nawet gdy jakieś zajęcie podsunięte przez badającego zainteresuje dziecko, (np. układanie klocków), to ilość zbędnych ruchów zmniejszy się, ale pozostają jeszcze np. niepotrzebne ruchy nóg, zwykle nawet szkodliwe, bo przez rozkołysanie całego ciała utrudniające wykonywanie precyzyjnych ruchów rękoma. Ruchy rąk nawet przy stosunkowo dużym ich skoordynowaniu i celowości pozostają zazwyczaj jeszcze zbyt szybkie.

Obserwacja osób informujących opiera się o analogiczne zasady, choć tu spotyka się badający z większym opanowaniem ruchów. Dane obserwacyjne dostarczają jednak zawsze materiałów rzucających światło na wiele zagadnień związanych z zachowaniem się tych osób w domu i są cennym uzupełnieniem opisów ich postępowania znanych z treści rozmowy i wywiadów.

Z ruchami pantomimicznymi nie spotykamy się w czasie rozmowy lub wywiadu tak rzadko, jakby to można było przypuszczać na pierwszy rzut oka. Jeżeli tylko zapewni się badanemu swobodę ruchów i wytworzy się

poczucie tej swobody, to w takich wypadkach pojawiają się u wielu osób ruchy pantomimiczne. Osoby informujące bardzo przejęte sprawą dziecka, przeżywające głęboko jego trudności, objawiają w żywy sposób swoje przeżycia, gdy omawia się te tematy. U niektórych osób zjawiska te są bardzo nawet jaskrawe.

We wszystkich takich wypadkach trzeba pamiętać, że sytuacja, jaka wytworzyła się w danej chwili w czasie rozmowy lub wywiadu, a więc ostatnie wypowiedzi badanego, wypowiedzi badającego i odpowiedni wyraz mimiczny czy pantomimiczny ściśle należą do siebie i muszą być interpretowane łącznie.

Podczas bezpośredniego zetknięcia się z osobą badaną lub informującą, badający oprócz większych kompleksów ruchów wyrazowych ma wiele sposobności do obserwowania zjawisk wewnątrzsomatycznych.

Obserwacja mimiki umożliwia między innymi badanie plastyczności afektywnej dziecka. Najczęściej dzieje się to bez specjalnych zabiegów ze strony badającego. Rozmowa daje bowiem wiele sposobności do stwierdzenia, czy dziecko odpowiada reakcją uczuciową przystosowaną do charakteru sytuacji. Badany może reagować na pogodny temat równie pogodnym przeżyciem wyrażającym się w mimice i w cechach wyrazu wokalnego. Ale np. nastrój przygnębienia może okazać się tak silnym, że reakcja uczuciowa na bodziec mający dodatnie zabarwienie emocjonalne będzie zbyt słaba lub nie pojawi się w ogóle. Czasem brak plastyczności, sztywność afektywna wystąpi na tle obojętności uczuciowej nie dającej się w żaden sposób przełamać.

Zachowanie się dziecka lub osoby informującej, świadczące o nastroju przeżywanym podczas rozmowy, jego względnej trwałości czy też dużej zmienności, powinny być możliwie dokładnie poznane. Po kilku rozmowach z daną osobą mogą wystąpić różnice w naświetlaniu tych samych faktów, dające się wytłumaczyć różnicą nastroju: nastrojowi smutku i przygnębienia towarzyszą zbyt pesymistyczne opisy poszczególnych zdarzeń. Kiedy dziecko lub osoba udzielająca wywiadu mówiąc jeszcze raz o tych sprawach dokonuje samorzutnych poprawek w opisie łagodząc linie poprzedniego rysunku, czyni zwykle ten obraz bardziej zbliżony do prawdy dzięki ustąpieniu okresowego napięcia emocjonalnego.

Ponadto w zakresie zjawisk życia emocjonalnego przy pomocy obserwacji bezpośredniej zbiera się także opisy zachowania się świadczące o charakterze stosunku osoby badanej lub informującej do badającego i samej rozmowy lub wywiadu.

Badający w czasie rozmowy — względnie wywiadu — stara się ustalić, jakie tematy z reguły wywołują w tych osobach charakterystyczne reakcje emocjonalne, np. niepokój, gniew, itp.

Z tego też powodu między innymi, przedmiotem wnikliwej obserwacji jest również ekspresja wokalna, zmiany w barwie i wysokości głosu badanego lub osoby udzielającej wywiadu. Wszelkie przejścia od typowego dla danego osobnika sposobu wypowiedzania się muszą być dokładnie zauważone i związane z treścią słów osoby wypowiadającej je oraz z sytuacją powstałą w danym momencie podczas rozmowy. Wszystkie zjawiska występujące w zakresie ekspresji wokalnej dają nieraz bardzo charakterystyczny obraz sposobu wypowiedzania się osoby obserwowanej. Tok mowy może rozkładać się w bardzo szeroki wachlarz ze względu na swoje cechy od mowy powolnej, flegmatycznej, bezbarwnej — po ruchliwą, zmienną, „nerwową”, pełną niespodziewanych załamań, szybkich, nieraz krańcowo różnych zmian w napięciu głosu.

Obserwacja wyrazu słownego badanego dziecka opiera się z reguły na danych, jakie badający otrzymuje od rodziców w wywiadzie wstępnym. Chodzi tu przede wszystkim o wiadomości rozwojowe, jak ustalenie możliwie dokładnej chronologii poszczególnych faz kształtowania się mowy oraz dające się ewentualnie drogą wywiadu ustalić takie dane, jak okresowe, dłużej jednak trwające trudności dziecka w mowie, jąkanie się itp., wraz z opisem ich uwarunkowania środowiskowego. Konieczne tu jest jednak uzyskanie wyników badań lekarskich dotyczących ewentualnych nieprawidłowości budowy narządów artykulacyjnych uzębienia, jamy nosowej itd.

Do częstych stosunkowo zaburzeń mowy należy jąkanie. W tym wypadku badający powinien ustalić możliwie wyczerpującą jego charakterystykę w każdym konkretnym wypadku (powtarzanie pierwszej głoski wyrazu, początkowej sylaby wyrazu, przedłużanie pierwszej głoski bez jej powtarzania itp.). Rzadziej w toku rozmowy pojawia się jąkanie sytuacyjne, polegające na tym, że występuje tylko i wyłącznie w jakiejś konkretnej i określonej sytuacji życiowej (np. na lekcji matematyki, w rozmowie z osobą widzianą pierwszy raz w życiu itp.). Może się więc zdarzyć, że badający jest zaskoczony jąkaniem się dziecka, występującym nagle w pierwszej rozmowie. Nierzadko zdarza się, że badany sam jakby usprawiedliwiając się wyznaje, że jąka się „tylko czasem”, „jak się czymś bardzo przejmie”, „tylko w pierwszej chwili”, a potem mu to „samo przechodzi”. Czasem jednak dziecko zaczyna niespodziewanie jąkać się w toku rozmowy, mimo że dotychczas wypowiadało się swobodnie i płynnie. Zazwyczaj przyczyną jąkania się jest wtedy poruszony w rozmowie temat, wywołujący dość silną reakcję emocjonalną.

Rzadko występuje jeszcze jedna postać jąkania się sytuacyjnego, gdy dziecko zaniecha wykonania jakiego ruchu „rytualnego”, a więc gdy nie

zajmie pewnej określonej postawy itp. Dzieci takie mimo polecenia nie chcą usiąść na krześle, nie chcą wyjąć rąk z kieszeni itp.¹⁾

Mimika dzieci jąkających się wyraża zazwyczaj trudności i opory, jakie badany stała się przezwyciężyć, aby mówić płynnie. Jest to najczęściej marszczenie czoła, przymykanie oczu, grymasy.

Trzeba również obserwować wszelkie inne zaburzenia wyrazu wokalnego jak na przykład zniekształcenia fonacji. Należy tu mowa dziecięca (zniekształcanie brzmienia słów na sposób dziecięcy), seplenienie albo sygmatyzm (nieprawidłowe wymawianie głosek s, sz, z, ch), rotacyzm (błędne wymawianie głoski r) i inne.

Czasem jako jedyne zaburzenie mowy występują zmiany tempa mowy. Na ogół słusznie przestrzega się w tego rodzaju przypadkach przed zbyt pochopnym wysnuwaniem wniosków o patologiczności indywidualnych zmian tempa mowy, ponieważ normalna zmienność ma dość szeroki zakres²⁾. Przede wszystkim zaleca się dokonanie wstępnej orientacji co do tego, czy określone tempo mowy badanego jest typowe, względnie stałe, czy też jest wyraźnie zmienne i płynne. W tym ostatnim wypadku trzeba jeszcze zawsze mieć na oku możliwe chwilowe zmiany tempa wypowiedzania się, ściśle związane z tematem rozmowy (np. ożywienie wywołane przez temat bardzo interesujący).

Ponadto trzeba ściśle odróżniać namysł nad zrozumieniem pytania lub nad dokładnym sformułowaniem odpowiedzi wywołujący zwolnienie tempa mowy.

Wypowiedzi dziecka charakteryzuje się również pod względem pełni i obfitości, przy czym zmiany mogą iść znów przez bardzo subtelne i trudno uchwytno stopniowania w dwóch kierunkach: ku werbalizmowi, czyli nadmiernemu wzrostowi ilościowemu wypowiedzi oraz ku niezwykłemu zubożeniu ilości wypowiedzi, ku krańcowej lakoniczności aż do pełnego mutyzmu.

Metoda rozmowy daje mało sposobności do bezpośredniej obserwacji działania badanego dziecka. W czasie rozmowy działania dziecka powstają samorzutnie albo na polecenie badającego.

W pierwszym wypadku ma się zazwyczaj do czynienia z drobnymi działaniami, które pojawiają się głównie u młodszych dzieci. Zdarza się mianowicie, że dziecko niemal od razu, od chwili wejścia do pokoju, ogląda naprzód wszystkie drobne przedmioty, jakie w nim zastaje na biurku, stolikach itp. i po dokonaniu takiego przeglądu z miejsca zabiera się do jakiejś choćby bardzo prostej i prymitywnej zabawy wykorzystując do niej niektóre ze znalezionych przedmiotów (pudełka, popielniczka,

¹⁾ P. W. Preu: *Outline of Psychiatric Case-Study*, New York 1943, s. 144.

²⁾ Preu: *op. cit.*, s. 127.

ołówki, podstawka kałamarza itd.). Czasem zachowanie się dziecka ogranicza się do dokładnego oglądnięcia przedmiotów znajdujących się w pokoju.

Dla ułatwienia nawiązania kontaktu z dzieckiem badający może polecić mu wykonanie jakichś niezłożonych działań najczęściej mających charakter zabawowy (klocki konstrukcyjne, układanki obrazkowe itp.). Sytuacja taka pozwala niejednokrotnie na poczynienie ciekawych spostrzeżeń na temat charakteru ruchów dziecka, ich dokładności, przebiegu i organizowania sobie pracy.

W zakresie właściwości motoryki rozmowa daje ponadto sposobność obserwowania dwóch grup ruchów badanego: ruchów manipulacyjnych częściami własnego ciała oraz tików.

Ruchy manipulacyjne częściami własnego ciała występują dość często. Są to ruchy nawykowe, których znamioną cechą — odróżniającą je od tików — jest wykonywanie ich z dość znacznym stopniem świadomości, najczęściej rękoma, które manipulują innymi częściami ciała. Należy tu skubanie lub naciąganie warg, ssanie palca, ogryzanie paznokci, skubanie brwi, naciąganie uszu, wylamywanie palców itp. Ruchy te trwają przez dłuższy czas, wymagają pewnego przygotowania — zajęcia odpowiednio dogodnej pozycji. Dziecko na przykład usadawia się na fotelu z poręczami w taki sposób, aby obydwie ręce były na nich oparte w ten sposób, żeby mogło swobodnie skubać palce ale pod stołem, a więc w ukryciu przed badającym.

Tiki są to drobne, szybkie, krótkotrwałe ruchy automatyczne, wykonywane bezwolnie, bez przygotowań, bez udziału świadomości.

Nowe możliwości dla obserwacji bezpośredniej stwarza sytuacja konfrontacyjna. Zachowanie się dziecka w sytuacji konfrontacyjnej, tj. w obecności innych osób, najczęściej w towarzystwie matki, ojca lub obojga rodziców równocześnie, może dostarczyć materiału wyjaśniającego nie tylko zagadnienia diagnostyczne, ale także różnorodne problemy etiologiczne.

Szczególne znaczenie mają wszelkie zmiany zachowania się dziecka w sytuacji konfrontacyjnej w stosunku do znanego już psychologowi typowego zachowania się podczas indywidualnych rozmów.

Materiał obserwacyjny najczęściej dotyczy wzajemnego stosunku istniejącego między badanym dzieckiem a innymi osobami biorącymi udział w sytuacji konfrontacyjnej, choć nie wolno zapominać, że znajdują w niej wyraz także i inne właściwości życia psychicznego badanych dzieci.

Zachowanie się badanego w towarzystwie rodziców może być mniej swobodne niż w czasie rozmowy z badającym. Dziecko jest często skrępowane i nieśmiałe. Siedzi wówczas nieruchome, sztywne, przy czym ważne

jest obserwowanie jego mimiki a przede wszystkim kierunku wzroku. Dziecko może bowiem unikać wzrokiem zarówno rodziców jak i badającego, może patrzeć z pewnym uporem w podłogę itp. Zachowanie się badanego jest więc wyrazem nieśmiałości i dystansu, albo też poczucia bliskości i ufności.

W sytuacji konfrontacyjnej dochodzą do głosu także charakterystyczne zmiany sposobu wypowiadania się dziecka w obecności rodziców lub jednego z nich, które nie występowały w poprzednich rozmowach z samym tylko badającym. Zmiany dotyczą najczęściej obfitości wypowiedzi badanego i występują jako zmniejszenie się ich ilości (zazwyczaj wskutek oniesmielenia i poczucia niepewności siebie w obecności rodziców), albo przeciwnie jako zwiększenie się ilości wypowiedzi, gdy dziecko czuje się dobrze i pewniejsze siebie w towarzystwie swoich domowników. Może się jednak zdarzyć w niektórych wypadkach, że nadmierne nasilenie się tempa i obfitości wypowiedzi pojawia się na tle ogólnego przykrego podniecenia, jakie ogarnia dziecko w obecności rodziców. Lęk przed tym, co mogą oni powiedzieć badającemu, wywołuje potrzebę „zagadania” obecnych, niedopuszczenia nikogo do głosu.

Ważne znaczenie orientacyjne mają takie cechy zachowania się badanego jak ostrożność w wypowiadaniu się. Przejawia się ona w różny sposób np. przez staranne unikanie pewnych tematów, podsuwanie innych, wymijające odpowiedzi na niektóre pytania itp. Najczęściej dowodzą one braku zaufania do rodziców.

Dane obserwacji bezpośredniej zebrane podczas wspólnej rozmowy z dzieckiem i jego rodzicami — względnie z innymi osobami — powinny dać materiał uzupełniający w stosunku do tego, co już zebrano drogą wywiadu i rozmów, a czasem stanowią potwierdzenie posiadanego materiału uzyskanego przy pomocy obserwacji pośredniej. Czasem znów materiał z sytuacji konfrontacyjnych staje się wskazówką do dalszych badań sprawdzających.

Sytuacja konfrontacyjna naświetla problem dziecka także i od strony rodziców, pozwalając bliżej wnikać w charakter stosunku rodziców do dziecka. Sposoby zachowania się rodziców powinny stanowić materiał co najmniej uzupełniający to, co na ten temat badający już wie.

Rodzice szczególnie silnie akcentują w czasie konfrontacji pewne postacie swojego postępowania z badanym, we własnym mniemaniu najbardziej wychowawczo właściwe. Wtedy obserwacja daje materiał dobrze charakteryzujący pedagogiczne poglądy i nawyki opiekunów badanego. Przesadzają więc oni serdeczność, poufałość z dzieckiem, wyrozumiałość i opiekuńczość w stosunku do niego. W innych wypadkach jest to znów: okazywanie surowego, chłodnego autorytetu, „utrzymywania dystansu”, „trzymania w ryzach”, akcentowania atmosfery „żelaznej dyscypliny”,

karności itp. Wśród różnych osób informujących te dwie zasadnicze kategorie stosunku rodziców do dziecka pojawiają się w różnorodnych odmianach.

Na tle tych podstawowych nastawień rodziców do badanego dziecka występują szczegółowe formy ich zachowania się. Dają oni dziecku napomnienia i wskazówki mające charakter przypominania mu wpaja-nych w domu ogólnych zasad poprawnego postępowania („Starszych masz zawsze szanować, widzisz, pan całe życie dobrze się uczył i teraz może innym pomagać. Jak się będziesz uczył, też będziesz taki jak pan”), albo też są to napomnienia związane z aktualnym zachowaniem się dziecka („Siedz prosto, bo to niezdrowo garbić się”, „Jak coś mówisz do pana, to patrz prosto w oczy, a nie na ścianę”). Duże znaczenie ma i w tych wypadkach uchwycenie intonacji tych wypowiedzi (oschły, czułościowy sposób mówienia itp).

Rodzice znający słabość swego autorytetu i tym samym nikłość wpływu na dziecko usiłują wykorzystywać sytuację konfrontacyjną dla swoich własnych celów wychowawczych. Licząc na to, że niezwykle miejsce, obecność badającego i stan pewnego wzruszenia ułatwi przyjęcie ich wskazówek pedagogicznych, dają szereg zakazów, na których im specjalnie zależy, a które nie znachodziły dotychczas u badanego należytego posłuchu. Badający ma w tym nie tylko dowód słabości autorytetu rodziców, ale ponadto dowiaduje się wielu cennych rzeczy o postępowaniu dziecka i jego wychowawców. Nakazy te mogą dotyczyć wielu spraw obiektywnie mało ważnych („Pamiętaj, żebyś już nigdy nie kłamał, bo pan skrzyczy ciebie, albo zamknie do jakiegoś zakładu”, „Nie mów brzydkich słów, bo przyjdiesz tu nie na rozmowę, ale na coś gorszego!”). Znamienny jest, ujawniający się w tych momentach — a zarazem bardzo szkodliwy — element straszenia dziecka, grożenia mu, jako podstawowy zabieg wychowawczy przy równoczesnym posługiwaniu się cudzym autorytetem. Rodzice bezsilni wobec dziecka nawet mimo pozornej surowości ich postawy wychowawczej, w sytuacji konfrontacyjnej oskarżają i atakują badanego wobec badającego. Rodzice rozpieszczający znów bronią dziecko przed badającym, mimo że jest to zupełnie niepotrzebne.

Wytwarza się przez to niekorzystna wychowawczo atmosfera podkreślająca istnienie jakichś różnic między dzieckiem a rodzicami i badającym. Pozornie powstają więc dwa obozy, dorosłych i dziecka, co powoduje u badanego poczucie osamotnienia i niejednokrotnie mobilizuje do jeszcze silniejszego przeciwstawienia się rodzicom. Gdy badający wykryje istnienie tego rodzaju postaw u rodziców, ma obowiązek problem ten później z nimi i z dzieckiem dokładnie omówić.

Sytuacja konfrontacyjna daje wiele sposobności do wykrycia rozmaitych cech wzajemnych stosunków między rodzicami a badanym

dzieckiem zależnie od indywidualnych właściwości ich charakteru, poglądów pedagogicznych, warunków domowych często zupełnie nieprzewidywanych i zaskakujących badającego.

Niezależnie od sytuacji konfrontacyjnej, w której biorą udział oprócz badającego rodzice, względnie w miarę potrzeby i inne osoby, często trzeba odbyć analogiczną rozmowę bez udziału dziecka celem zebrania materiału odnośnie wzajemnego stosunku rodziców do siebie, podobieństw lub różnic temperamentów, poglądów na rozmaite zagadnienia związane z życiem dziecka i jego wychowaniem. Szczególną uwagę badającego zwracają wówczas na siebie wypadki szorstkiego, zniecierpliwionego lub lekceważącego odnoszenia się do siebie rodziców, ponieważ zdradzają istniejące między nimi konflikty. Badający ma wyjaśnić charakter i zasięg tego konfliktu i ustalić jego wpływ na powstawanie ewentualnych trudności w przystosowywaniu się badanego do wymagań środowiska rodzinnego. Zazwyczaj są potrzebne do tego celu dodatkowe rozmowy i wywiady z każdym z rodziców z osobna. We wspólnej rozmowie z badającym rodzice niejednokrotnie robią sobie wymówki i wyrzuty, oskarżają się wzajemnie o popełnianie błędów w postępowaniu z dzieckiem. Nabiera to specjalnej ostrości wtedy, gdy jedno z rodziców faworyzuje badanego.

Sytuacja konfrontacyjna służy ponadto zawsze do wyjaśniania różnic w treści wypowiedzi uzyskanych od każdego z rodziców w indywidualnym wywiadzie odnośnie konkretnych zdarzeń z życia dziecka i opisów jego zachowania się. Obydwoje rodzice współpracując z badającym starają się zrekonstruować możliwie najwierniej zakwestionowane przez badającego fakty, usiłują wspólnie uzupełnić luki w historii rozwoju dziecka, przypomnieć sobie niektóre fakty itp.

VII. Sprawdzanie materiału uzyskiwanego za pośrednictwem rozmowy i wywiadu

Rozmowa i wywiad, podobnie jak i każda metoda badawcza, mają swój optymalny zakres stosowalności. Można wyznaczyć zasadnicze warunki, których zaistnienie powoduje zwięźenie się możliwości pracy przy ich pomocy aż do całkowitej bezużyteczności. Właściwe posługiwanie się rozmową i wywiadem wymaga poznania podstawowych ograniczeń obu tych metod, ponieważ w wielu konkretnych wypadkach te niesprzyjające warunki mogą być usunięte lub ich wpływ obniżony. W innych wypadkach niezauważone ograniczenie stosowalności którejś z tych metod powoduje obniżenie wartości uzyskiwanego materiału.

Podstawowe ograniczenia stosowalności metody rozmowy i wywiadu są związane z czterema głównymi czynnikami: z zewnętrznymi warunkami

stosowania obu metod, z osobą badającego, z osobą badaną i z osobą informującą.

Jeżeli chodzi o warunki zewnętrzne to ograniczają one stosowalność obu metod wówczas, gdy są pod jakimś istotnym względem nieodpowiednie. Tak np. gdy miejsce, w którym odbywa się wywiad lub przeprowadza rozmowę nie zapewnia poufności, wtedy najczęściej nie można nawiązać kontaktu z badanym czy też z osobą udzielającą wywiadu. W niektórych co najmniej przypadkach działa przykry nastrój wytwarzający się głównie u wrażliwych osób — w ponurym, ciemnym pokoju. Podobny wpływ ma urzędowa surowość gabinetu służącego jako miejsce badań, hałas uniemożliwiający skupienie się itd.

Trudności wiążące się z miejscem są łatwo usuwalne i powodują ograniczenia stosowalności obu metod tylko w związku z chwilowymi i przypadkowymi warunkami badań.

Ograniczenia związane z badającym mają już inny charakter. Na pierwszy plan jako przyczyna ograniczeń wysuwają się zasadnicze braki osobiste. Przykładowo można by tu wymienić takie właściwości charakteru badającego jak autorytatywność i szorstkość postępowania, utrudniająca nawiązywanie kontaktu z dzieckiem lub z osobami informującymi, brak opanowania, któremu zazwyczaj towarzyszy łatwa męczliwość i wzmożona podudliwość, niecierpliwy sposób bycia i impulsywność. Inaczej mówiąc badający nie może mieć żadnych istotnych trudności w nawiązywaniu kontaktu z dziećmi, młodzieżą i ich opiekunami.

Do poważnych braków badającego odbijających się ujemnie na wartości otrzymywanego materiału jest brak plastyczności w przystosowywaniu się do badanego lub do osoby informującej. U osób dorosłych najczęstsze trudności tego typu pojawiają się w rozmowach z dziećmi i młodzieżą. Chodzi tu przede wszystkim o dwie sprawy ściśle wiążące się ze sobą: brak zdolności szybkiego orientowania się, w jaki sposób należy najskuteczniej podejść do badanego, oraz brak umiejętności dostosowywania sposobów własnego zachowania się do wykrytych właściwości i potrzeb dziecka. Sytuacja rozmowy wymaga bowiem, aby badający był czasem trochę umiarkowanie „dziecinny” i wesoły, czasem poważny, powolny w reakcjach, żeby o jedne wypowiedzi umiał prosić, innych zaś żądać. Przebieg jednej rozmowy, szczególnie pierwszej z danym dzieckiem, może wymagać nawet wielokrotnych zmian sposobów postępowania zależnie od wytwarzających się sytuacji.

To samo odnosi się do zagadnienia wywiadu. I tu także w kontaktach z dorosłymi, z rodzicami i wychowawcami dziecka, bardzo ważna jest umiejętność wybrania najbardziej właściwego podejścia do danej osoby informującej.

Zagadnienie plastyczności przystosowania się badającego do dziecka względnie osoby udzielającej wywiadu wiąże się ściśle z koniecznością opanowywania niektórych własnych swoich postaw. Chodzi tu o niedopuszczanie do głosu jakichkolwiek objawów uczuć nieprzyjaznych dla badanego, powstających wbrew woli i mimo zasadniczej przychylności badającego w stosunku do osób, z którymi rozmawia.

Poważnym utrudnieniem w skutecznym posługiwaniu się rozmową i wywiadem jest nieumiejętność jasnego i zwięzłego wypowiadania przez badającego swoich myśli i właściwego formułowania pytań. Jeżeli badający nie umie mówić zwięźle i zrozumiale, to nawiązanie kontaktu z badanym i z osobą informującą jest naprawdę trudne, a materiał uzyskany w tych wypadkach jest z reguły mało dokładny i mało wiarogodny.

Omówione powyżej braki są zazwyczaj nieusuwalne lub usuwalne tylko w małym stopniu i nie są zależne na ogół od woli badającego. Są one uwarunkowane względnie stałymi cechami charakteru, temperamentu i umysłowości.

Poza tym jednak na wartości pracy przy użyciu metody rozmowy i wywiadu odbija się ujemnie brak odpowiedniej wiedzy zarówno w zakresie psychologii ogólnej jak i innych jej działów, przede wszystkim z psychologii rozwojowej, pedagogicznej i psychopatologii. Od tej wiedzy zależy bardzo wiele głównie w dziedzinie wyboru odpowiednich kierunków prowadzenia rozmowy i wywiadu. Znając np. psychopatologię dziecka odpowiednio szczegółowo i w oparciu o doświadczenie kliniczne, badający łatwo będzie mógł tak kierować badaniami, aby materiał zebrany za ich pośrednictwem stwierdzał istnienie lub wykluczał obecność konkretnych zaburzeń życia psychicznego u badanych.

Oprócz wiedzy psychologicznej niezbędna jest również znajomość podstawowych zagadnień pedagogiki ze względu na to, że życie dzieci i młodzieży to przede wszystkim realizowanie się procesu nauczania i wychowania. Stąd problemy oddziaływania pedagogicznego są w bardzo istotny sposób wplecione w życie dziecka i w badaniach psychologicznych muszą być uwzględnione.

Brak znajomości życia dziecka i młodzieży, brak doświadczeń z codziennego współżycia z nimi może również powodować zmniejszenie się wartości materiału poznawczego. Badający, który nie zna i nie rozumie potrzeb dziecka, nie zna praktycznie rozmaitych typów reagowania na powtarzające się na ogół w życiu sytuacje — nie widzi wielu rzeczywistych problemów i nie potrafi szukać odpowiedniego materiału w konkretnym przypadku. Do poprawnego stosowania rozmowy i wywiadu konieczne jest doświadczenie życiowe czerpane z częstych kontaktów bezpośrednich z dziećmi i młodzieżą.

Zasadniczym utrudnieniem redukującym czasem skuteczność obu metod do minimum jest brak pełnego opanowania techniki posługiwania się nimi. Braki, niedopatrzenia, postępowanie tylko według „nakazu intuicji” przynosi nie tylko zmniejszenie wiarogodności materiału, ale i wypaczenie obrazu zachowania się dziecka i jego psychiki.

Użyteczność obu metod zmniejszają również błędy popełniane przez badającego. Do nich należy na przykład stosowanie wywiadu w tych wypadkach, w których można posłużyć się z lepszym skutkiem inną metodą. Zamiast więc zbierać od wychowawcy dane opisowe doświadczenia pośredniego o sposobach zachowania się dziecka w szkole, lepiej dokonać samemu bezpośrednich obserwacji na terenie szkoły. Podobnie w badaniu tego, jak odbija się w świadomości dziecka jego trudność w sprostaniu wymogom środowiska rodzinnego — lepszy wynik da metoda rozmowy, aniżeli wywiad z najbardziej nawet zaufanym powiernikiem dziecka.

Poza tym należą tu wykroczenia przeciw podstawowym zasadom postępowania w czasie rozmowy i wywiadu, omówionym w poprzednich rozdziałach.

Ograniczenia stosowalności metod rozmowy i wywiadu uwarunkowane brakami wiedzy osoby badającej, brakiem doświadczeń życiowych, nieznaną techniką i nieumiejętnością stosowania obu metod są usuwalne.

Ograniczenia związane z osobą badaną, z dzieckiem, dotyczą przede wszystkim wieku badanych. Im dziecko jest młodsze, tym mniejsze zastosowanie ma metoda rozmowy, tym trudniejsze zadania stoją przed badającym. Ze względu na właściwości wieku dziecka nie można się wówczas spodziewać od niego ani wiernych, ani dość bogatych opisów środowiska i tym mniej własnych działań. Zakres ten powiększa się dużymi skokami w miarę, gdy rozmowę przeprowadza się z coraz starszymi dziećmi, a maksymalny zakres osiąga się w młodości, gdzie w zasadzie użyteczność jej mało różni się od warunków badania człowieka dorosłego.

Na równi niemal z wiekiem czynnikiem ograniczającym stosowalność metody rozmowy jest poziom umysłowy badanego dziecka. I tutaj zstępując coraz niżej ku imbecylizmowi pojawia się naturalne zjawisko stopniowego zmniejszania się możliwości nawiązania z badanym kontaktu intelektualnego.

Łącznie z różnicami poziomu umysłowego i z wiekiem występuje nieumiejętność wypowiadania się nawet o najbardziej codziennych i niezłożonych faktach, braki w poprawnym posługiwaniu się mową. Wachlarz napotykaných tutaj zjawisk jest bardzo szeroki i sięga od

wyraźnych upośledzeń aż po trudności zawinione zaniedbaniem wychowawczo-intelektualnym.

Te ograniczenia są zupełnie niezależne od badającego i nie dają się doraźnie ani zmniejszyć, ani usunąć. W wypadku upośledzeń umysłowych napotyka się na zasadnicze trudności stosowania metody rozmowy.

Ograniczenie stosowalności metody rozmowy jest ponadto spowodowane w niektórych wypadkach pojawiającym się u dzieci o dużej niestabilności emocjonalnej charakterystycznym zahamowaniem, które może przybierać rozmaite postaci od onieśmienia po silne wzburzenie emocjonalne. Dzieci takie zazwyczaj w pierwszej rozmowie w ogóle nie nawiązują kontaktu z badającym. Jeżeli zaś kontakt pojawia się, jest nietrwały, wygasa przy lada okazji, głównie przy przechodzeniu od tematów obojętnych do spraw blisko dotyczących życia i osoby badanego. Ograniczenia związane z tego rodzaju stanami emocjonalnymi nie są trwałe. Kilkakrotne spotkanie się dziecka z badającym doprowadzają w końcu do wytworzenia się kontaktu wystarczającego do przeprowadzenia badań.

Charakter chwilowego ograniczenia stosowalności metody rozmowy ma zazwyczaj trudność w nawiązywaniu kontaktu z dzieckiem nieufnym. Postawa niedowierzania i podejrzliwości pojawia się najczęściej u dzieci żyjących w poczuciu krzywdy, jaka je spotyka naprawdę lub tylko pozornie. Rozbudzenie zaufania do badającego — jakkolwiek w wielu wypadkach bardzo trudne — najczęściej się jednak udaje.

Różnorodne są również ograniczenia stosowalności metody wywiadu związane z osobą informującą.

Wartość i obfitość materiału zbieranego za pomocą wywiadu zmniejsza się również z obniżaniem się poziomu umysłowego osoby udzielającej wywiadu i wobec tego faktu badający jest zazwyczaj zupełnie bezradny. Tylko w niektórych wypadkach można uzyskać potrzebne wiadomości o dziecku od innych osób. Jeżeli więc stwierdzi się za niski poziom intelektualny u matki, wówczas trzeba zorientować się, czy jest oprócz niej w rodzinie ktoś, kto by mógł ją w jakiejś mierze zastąpić.

Innym ograniczeniem jest występujący u osób informujących — szczególnie u matki — brak znajomości dziecka, brak wiadomości o życiu badanego, o sposobach jego postępowania. Zdarza się to przede wszystkim w tych wypadkach, w których matka sama nie wychowywała dziecka lub też gdy w pewnych okresach udział jej w staraniach o nie był bardzo mały (np. wskutek urodzenia się młodszego dziecka, wymagającego większych starań i opieki). Wówczas staje się konieczne sprawdzenie, czy istnieją inne, w pewnym sensie zastępcze źródła informacji, przy pomocy których można by przynajmniej częściowo uzupełnić braki materiału. Takie samo zjawisko uszczuplania się danych może być spo-

wodowane tym, że matka, mająca liczną rodzinę i w związku z tym zbyt zaabsorbowana pracą w gospodarstwie domowym poświęca stosunkowo mało uwagi starszym dzieciom. Tu tkwi przyczyna małej znajomości niektórych dzieci w pewnych okresach ich życia.

Zakres stosowania wywiadu zwięża się znacznie wskutek zaistnienia w konkretnych wypadkach warunków powodujących sfalszowanie danych. Możliwe są cztery zasadnicze przyczyny powodujące zniekształcenia materiału: luki i zniekształcenia danych wywołane przez braki pamięci osób informujących, nadmiernie emocjonalny stosunek do badanego dziecka, zła wola oraz świadome podawanie w wywiadzie fałszywych danych spowodowane źle zrozumianym interesem dziecka.

Luki i zniekształcenia materiału wywołane brakami pamięci osób udzielających wywiadu są raczej rzadko istotną przyczyną zmniejszenia się ilości materiału i obniżenia jego merytorycznej wartości. Dane te bowiem, dotyczą typowych, najczęstszych form zachowania się dziecka, względnie takich sposobów jego postępowania, które dzięki swej niezwykłości i towarzyszącej im trosce rodziców głęboko utrwalają się w pamięci. Ponadto pojawiające się tu czasem luki daje się najczęściej uzupełnić w trakcie sprawdzania materiału i w sytuacjach konfrontacyjnych.

Inny charakter mają zniekształcenia zapodań osób informujących, uwarunkowane ich nadmiernie emocjonalnym stosunkiem do dziecka. Taka postawa np. matki lub ojca może być zarówno negatywna, jak i pozytywna i wyraża się w niechęci lub niemal nienawiści do dziecka lub przesadnej miłości i w faworyzowaniu (zob. s. 289).

Zła wola występuje u osób informujących silnie związanych z losem dziecka w tych wypadkach, w których oprócz braku przywiązania do niego pojawia się chęć pozbycia się go, uwolnienia się od trosk i kłopotów, jakie są z jego osobą w codziennym życiu związane. Sytuacja tego rodzaju wytwarza się najczęściej w rodzinach zastępczych. Badający spotyka się wtedy z celowo konstruowanymi opisami przedstawiającymi zachowanie się dziecka w najgorszym świetle, czasem utrzymującymi nawet pozory wiarygodności. Sprawdzanie takiego materiału przy najmniejszym nawet podejrzeniu o złą wolę osoby informującej jest oczywiście konieczne.

Zdarza się również, że przy pozytywnym stosunku do dziecka osoba informująca podaje w zamierzony, świadomy sposób fałszywe informacje o nim i o jego postępowaniu. Przyczyną tego jest też brak zrozumienia celu i znaczenia badań dla dziecka i jego rodziny. Pomocą jest wówczas przeprowadzenie przygotowania do współpracy osób informujących.

Omówione wyżej wypadki warunkujące ograniczenia stosowalności rozmowy i wywiadu dadzą się usuwać bądź to przez przeprowadzenie starannego przygotowania osoby informującej, bądź też dadzą się usunąć przy sprawdzaniu materiału.

Już w czasie rozmowy — względnie wywiadu — badający może uzyskać wstępną informację o wiarogodności faktów opisywanych przez osobę informującą lub badanego. Ważną wskazówkę stanowi najczęściej sposób zachowania się mówiących i charakter ich wypowiedzi. W prawdziwość faktu, względnie w dokładność i wierność opisu musi się wątpić przede wszystkim na podstawie zaobserwowanej zmiany w stanie emocjonalnym mówiącego. Zdarza się niejednokrotnie, że badany lub osoba informująca w pewnych momentach rozmowy traci dotychczasową równowagę uczuciową. Załamuje się głos, zachowanie się osoby mówiącej zdradza brak pewności siebie. Występują objawy daremnie ukrywanego zakłopotania. Badany wypowiada się niechętnie i usiłuje czasem rozmowę sprowadzić na inne tematy. Może się również zdarzyć, że mówiący „nadrabia miną”. Dla zamaskowania tego, że treść jego wypowiedzi jest w jakimś stopniu niezgodna z faktami, stara się mówić ze swobodą i pewnością siebie, której sztuczność łatwo rzuca się w oczy.

Sytuacje takie pojawiają się w badaniach wówczas, kiedy dziecko lub osoba informująca celowo wprowadza w błąd badającego nie chcąc mówić całej prawdy i gdy podaje informacje zupełnie niezgodne z rzeczywistością. Zakłócenie równowagi emocjonalnej, utrata pewności siebie pojawiają się także i wtedy, gdy mówiący zna opisywane przez siebie fakty nie dość dokładnie, nie pamięta szczegółowo przebiegu i okoliczności jakichś zdarzeń. W obu wypadkach zachowanie się dziecka lub informatora zwraca łatwo uwagę badającego swoją nienaturalnością.

Taką samą rolę wskaźnika wiarogodności spełnia także charakter wypowiedzi. Są one niedokładne, zawierają często w zasadniczych szczegółach luki. Gdy do tego samego tematu powraca się w badaniach kilkakrotnie, ujawniają się wówczas niekonsekwencje w opisie zdarzeń. Dziecko — lub osoba informująca — o tym samym fakcie mówi w różny sposób dodając lub ujmując coś w opisie. Ponadto materiał ten może być niezgodny z całością faktów zebranych już dotychczas.

Trzynastoletnia dziewczynka niechętnie mówi o zdarzeniach, które poprzedziły jej projektowany wyjazd na kolonie letnie i związany z tym konflikt z rodzicami i nauczycielką. W pierwszej rozmowie na ten temat można było zamienić z nią tylko kilka ogólnikowych zdań:

Badający: Kto ci powiedział o tym, że pojedziesz na kolonie?

Badana (Milczy, bawi się końcem warkocza. Mówi cicho): Mama.

Badający: Co ci mama wtedy powiedziała?

Badana (Milczy chwilę): Nie wiem (Spuszcza głowę).

Badający: A co ty sama myślałaś o wyjeździe?

Badana (Cicho, czerwieni się): Cieszyłam się.

Wobec tych bardzo skąpych danych i wątpliwej ich wiarygodności, trzeba było znów przy najbliższej sposobności powrócić do tego tematu. Następną wymiana zdań wypadła już trochę inaczej.

Badający: Od kogo dowiedziałas się że pojedziesz na kolonie?

Badana: Mama mi to mówiła.

Badający: Jak ci to mama powiedziała?

Badana (Spuszcza głowę, mówi cicho): Nic.

Badający: Jak to nic?

Badana (Po chwili): Ze mam jechać i koniec.

Badający: Dobrze pamiętasz, że tak ci właśnie mamusia powiedziała?

Badana: Ze muszę jechać i już.

Badający: Co wtedy pomyślałaś sobie o tym wyjeździe?

Badana (Milczy, głowa spuszczone, mówi cicho): Ze całkiem nie chcę jechać z domu.

W trzeciej rozmowie dziewczynka już zupełnie spokojnie opisała całe zdarzenie uzupełniając dane zawarte w powyższym urywku rozmowy tym, że gdy matka stanowczo kazała jej jechać, badana rozplakała się, bo nie lubi sama być między koleżankami i obcymi ludźmi z daleka od domu. Wywiad z matką potwierdził ten ostatni opis całej sceny.

Te momenty rozmowy, które nasuwają wątpliwości co do wartości opisów osoby badanej lub informującej, wymagają szczególnej uwagi. Trzeba poruszać taki temat kilkakrotnie, próbować uściślać dane. Jeżeli wskutek braku wiedzy mówiących o czymś pełna i wierna rekonstrukcja zdarzenia nie jest do osiągnięcia, a omawiany fakt jest dostatecznie ważny, trzeba starać się uzyskać odpowiedni materiał z innych źródeł, przy pomocy innych metod, jeżeli to w danej sytuacji jest w ogóle możliwe.

Po ukończeniu zbierania materiału, czasem już po jakimś cząstkowym etapie pracy, przeprowadza się sprawdzanie wiarygodności użytych dotychczas danych.

Pierwsza faza sprawdzania polega zazwyczaj na ustalaniu zgodności faktów w ramach całego materiału zebranego przy pomocy danej metody — rozmowy lub wywiadu. Ustalenie istnienia takiej zgodności, układania się konsekwentnego obrazu zdarzeń i zachowania się dziecka w poszczególnych typowych sytuacjach wzmacnia znacznie prawdopodobieństwo, że materiał jest wiarygodny.

Wewnętrzna zgodność materiału polega przede wszystkim na tym, że mówiący opisuje to samo zdarzenie w różnych momentach w taki sam sposób. Różne — czasowo — wypowiedzi badanego lub osób informujących nie zawierają w takich wypadkach żadnych danych zmieniających główny tok przebiegu opisywanych zdarzeń. Czasem późniejsze wypo-

wiedzi na jakiś temat mogą być pełniejsze wskutek lepszej pracy pamięci. Różnica między nimi polega zwykle na większej ilości szczegółów tła sytuacyjnego lub obrazu zachowania się osoby badanej, ale szczegóły te w niczym nie zmieniają samego przebiegu zdarzenia, jego istotnej treści. Tak na przykład dwunastoletni chłopiec mówiąc o swoim zachowaniu się sprzed dwóch lat, gdy bał się wieczorem iść do piwnicy, opisuje dokładnie, w jaki sposób chodził tam z siostrzyczką o cztery lata młodszą od niego, żeby tylko nie sprzeciwić się rozkazowi ojca. W opisie tym doskonale wyraża się przewyciężany lęk i „środki ostrożności”, stosowane przez chłopca. W drugim opisie chłopiec podaje szczegóły wyglądu siostrzyczki i tego, jak ona trzymała go za rękę, oraz opis piwnicy, co nie ma istotnego znaczenia dla kierunku psychologicznej i fizjologicznej interpretacji jego zachowania się.

Wewnętrzna zgodność materiału dostarczanego przez rozmowę i wywiad polega również i na tym, że mówiący opisuje jakiś typowy fakt powtarzający się w dłuższym okresie czasu zawsze jako przebiegający w taki sam sposób w określonych warunkach. Podaje jednak także i różnice, które pojawiają się w obrazie zdarzenia, ale w zmienionych okolicznościach. Matka np. opisując ataki gniewu u siedmioletniej dziewczynki powtarzające się często w ciągu dwuletniego okresu w odpowiedzi na zakaz lub groźbę ukarania, wskazuje równocześnie na zmiany w jej zachowaniu się w obecności surowego ojca, kiedy ataki albo w ogóle nie występowały, albo przebiegały znacznie słabiej niż w obecności tylko samej matki.

Zgodność opisów jakiegoś faktu przy dostrzeganiu zrozumiałych różnic w jego przebiegu przy zmienionych warunkach działania typowych bodźców, które je zazwyczaj wywołują, znacznie wzmacnia wiarogodność opisu.

Sprawdzanie materiału odbywa się następnie przez zestawianie go z materiałem pochodzącym z innych źródeł przy pomocy drugiej metody. Tak więc porównuje się materiał uzyskany metodą rozmowy z odpowiednimi danymi wywiadu. Zgodność faktów również powiększa prawdopodobieństwo ich wiarogodności.

Tak np. opis zachowania się dziewczynki podany przez nią samą w trzech rozmowach na temat jej reakcji wobec konieczności wyjazdu na kolonie (zob. s. 309n), nabrał większego prawdopodobieństwa, gdy zgodził się z opisem matki uzyskany w wywiadzie. Czasem otrzymuje się opisy tego samego zachowania się osoby badanej z kilku źródeł. Dwóch lub trzech nauczycieli opisuje np. w taki sam sposób zachowanie się dziecka w czasie przerw lub lekcji szkolnych. Zwykle te same reakcje badanego są dostępne obserwacji i ojca, i matki albo i innych jeszcze osób w środowisku domowym. Zgodność obrazu zachowania się bada-

nego kreślonego przez kilku różnych obserwatorów można zawsze uznać za sygnał wiarygodności materiału.

Jeżeli informacje, dotyczące tego samego zdarzenia różnią się co do jakichś bardziej, istotnych cech, wskutek czego w każdym z opisów można wyinterpretować np. odmienny stosunek procesu pobudzenia do procesu hamowania, rzekomo warunkujących tę samą reakcję badanego w takich samych warunkach, trzeba przeprowadzić dodatkowe badania uzupełniające. Pierwszą czynnością jest ustalenie, na czym polegają różnice. Wiarygodność opisu można zakwestionować z uzasadnieniem tylko wtedy, gdy dotyczą cech naprawdę ważnych. Nieistotne są najczęściej dane o wtórnych okolicznościach zdarzenia. Jeżeli rodzice podają jednokowy opis agresywnego zachowania się dziesięcioletniej dziewczynki w stosunku do młodszego braciszka, to wartości tego opisu nie zmniejszają różnice w określaniu częstości konfliktów.

Gdy opisy różnią się w ten sposób, że przebieg zdarzenia nabiera innego charakteru w jednym opisie, innego zaś w drugim, różnice muszą się stać przedmiotem specjalnych badań. Ustalenie rzeczywistego przebiegu zdarzeń może być czasem nie do zrealizowania, np. gdy miał on miejsce w przeszłości dziecka. Odrzucenie takich sprzecznych danych powoduje wprawdzie zmniejszenie się materiału, ale tylko wyjątkowo może mieć wpływ na ostateczne poznanie psychiki badanego.

Sprawdzanie materiału przeprowadza się najczęściej tak, że prosi się jeszcze raz osoby informujące o opis zakwestionowanych faktów. Drugi etap stanowi wywiad konfrontacyjny, w czasie którego współpraca obu osób, których opisy różnią się, może dać wyjaśnienie powodów różnic, przypomnienie sobie dodatkowych i rozstrzygających szczegółów.

Ustalając w ten sposób prawdziwy obraz zdarzenia, trzeba zwrócić uwagę na wyświetlenie nie tylko przebiegu zachowania się badanego, ale też na charakter bodźców i na warunki, w jakich te bodźce działają. Jeżeli ośmioletnie dziecko reaguje burzliwym protestem na propozycję pójścia do kolegi, do którego zawsze chętnie chodzi, według zapodań ojca, to jest to tylko pozornie sprzeczne z twierdzeniem matki, że badany niecierpliwie wyczekuje chwili, aby pójść tam w odwiedzin. Protest i pozostanie w domu — jak się okazało w dodatkowych badaniach — był wywołany przykrością, jakiej raz badany doznał w domu kolegi. Obie osoby informujące podawały więc dwie różne formy zachowania się, będące reakcjami na odmienne sytuacje.

Zasadnicze sprzeczności w opisie faktów, niedające się w ogóle uzgodnić, należą w praktyce badawczej raczej do rzadkości.

W dalszym toku sprawdzania materiału można niektóre fakty zestawiać z wynikami uzyskanymi za pośrednictwem innych metod. Tak na przykład niektóre opisy zachowania się badanego można sprawdzić drogą

obserwacji bezpośredniej a czasem w eksperymencie naturalnym. Jeżeli wstępny wywiad w wypadku szesnastoletniej dziewczynki od dwóch lat nie uczęszczającej do szkoły przyniósł szczegółowe opisy jej nieśmiałego zachowywania się wobec koleżanek i obcych ludzi w poprzednich latach, to wystąpienie tych cech w spotkaniu się z badającym potwierdza fakty podane przez matkę w wywiadzie. Wprowadzenie tej dziewczynki do świetlicy eksperymentalnej sprawdziło znów opis jej zachowania się wobec rówieśniczek.

Wartość zebranego materiału decyduje o poprawności interpretacji życia psychicznego osoby badanej i jego mechanizmów fizjologicznych. Tylko w oparciu o prawdziwy materiał można poznać psychikę dziecka. Całość materiału uzyskuje ostateczne sprawdzenie równocześnie ze sprawdzeniem rozpoznania, to jest w praktyce wychowawczej. Sytuacja psychologii, jej metod i wyników badań jest pod tym względem taka sama jak na przykład medycyny i wszystkich nauk przyrodniczych.

Sprawdzanie wiarygodności materiału w praktyce odbywa się co najmniej w dwojakiej postaci: przez poprawne przewidywanie zachowania się dziecka oraz w formie skutecznego wychowawczego oddziaływania na dziecko, przez stosowanie zabiegów opartych o prawdziwe poznanie mechanizmów fizjologicznych jego reakcji. Takie stanowisko zajmował Pawłow twierdząc, że poznanie mechanizmów nerwic jest wtedy pełne i prawdziwe, gdy funkcjonalne stany patologiczne dają się usuwać, leczyć.

W pierwszym wypadku sprawdzanie ma charakter cząstkowy, odnosi się do określonej części materiału poznawczego. W drugim wypadku chodzi o sprawdzanie globalne.

Ze sprawdzaniem, towarzyszącym z reguły przewidywaniu zachowania się dziecka, badający spotyka się często w praktycznym obcowaniu z dzieckiem, gdy jest nauczycielem, wychowawcą w domach dziecka, zakładach leczniczych i rehabilitacyjnych. Te same okazje ma psycholog w klinikach psychiatrycznych a także w świetlicach dziecięcych i młodzieżowych.

Jeżeli na podstawie zebranego materiału o dziecku wiadomo, że nie wytrzymuje ono zderzenia procesów powstającego przy pokonywaniu trudności, przy czym pojawiająca się wówczas przewaga pobudzenia ma cechę dużej inercyjności, łatwo przewidzieć, że w takiej sytuacji dojdzie do gwałtownej reakcji emocjonalnej, gdy dziecko stanie wobec konieczności rozwiązania trudnego zadania. Ale w sprawdzaniu i tych cząstkowych faktów można zastosować kryterium praktyki w postaci wychowawczej ingerencji badającego. Znając słabość hamowania u badanego i brak wytrwałości w pracy, wychowawca wkracza w odpowiednim momencie pomagając dziecku w pokonywaniu trudności. Jeżeli takie postępowanie osłabia wzbierające napięcie pobudzenia i umożliwia

dziecku wykonanie pracy bez zakłócenia, to sprawdza w ten sposób wartość materiału, o który oparło się poznanie fizjologicznych mechanizmów odpowiedniej reakcji.

W analogiczny sposób w praktyce wychowawczej dokonuje się stałe sprawdzanie rezultatów badań przeprowadzanych wszelkimi metodami. Celowa zmiana warunków życia dziecka, odpowiednie oddziaływanie wychowawcze usuwające rozpoznane błędy i braki przystosowania się badanego do wymagań otoczenia stanowią zarazem kryterium wiarygodności materiału i wynikającego z niego poznania psychiki dziecka.

Metoda rozmowy i metoda wywiadu dostarczają materiałów sprawdzalnych. Ich użyteczność dla badań psychologicznych polega przede wszystkim na tym, że pozwalają one na zbieranie materiału dającego się interpretować psychologicznie i fizjologicznie. Stanowią one jedyne sposoby poznawania zachowania się badanego w jego przeszłość i poznawanie rozwoju psychiki. Ponadto metoda rozmowy stanowi jedyną możliwość poznania, w jaki sposób w świadomości badanego odzwierciedla się obiektywna rzeczywistość i cechy jego własnej osobowości.

Z tego powodu obydwie te metody są niezbędne w psychologii. Pełne poznanie życia psychicznego wraz z mechanizmami fizjologicznymi, z uwzględnieniem aspektu historycznego, jest osiągalne tylko za pośrednictwem zespołu różnych metod jak np. metody obserwacji bezpośredniej, eksperymentu naturalnego i laboratoryjnego, i przy użyciu metod rozmowy i wywiadu.

Rozmowa i wywiad, podobnie jak i inne metody badawcze, mogą być używane z korzyścią tylko przy zachowaniu odpowiednich, możliwie optymalnych warunków badania i przy stosowaniu najlepszej techniki posługiwania się nimi. Są to metody subtelne i trudne. Praca nad rozwijaniem ich teorii i techniki musi być prowadzona stale w ścisłym związku z praktyką badawczą. Muszą być opracowywane różnorodne modyfikacje sposobów posługiwania się rozmową i wywiadem w zależności od szczegółowych zadań badawczych, od charakteru problemu, do którego rozwiązania mają prowadzić.

РЕЗЮМЕ

Целью этого исследования является разработка на основании учения Павлова методов беседы и опроса в их применении к проблемам педагогической психологии. Здесь дается результат рефлексий о действительных приемах ведения беседы и опроса в исследовательской практике. Работа старается описать их и выяснить чтобы создать базис для дальнейшего совершенствования обоих методов и облегчить их применение при решении конкретных проблем.

Методы беседы и опроса считаются в павловском учении равноправными с другими методами, например, с непосредственным наблюдением и с естественным и лабораторным экспериментом. Для того, чтобы основать беседу и опрос на учении Павлова, работа занимается объяснениями, которые павловская физиология дает в связи со следующими проблемами:

1. Психолог может при помощи высказываний других лиц получить важные для него сведения о фактах, так как внутренний мир отражается также в языково-звуковой форме человеческого мышления, в форме разговорного слова. Слово, как вторичный сигнал, сигнализирует отражения действительности, возникшие на основании первой системы сигналов.

2. Вторая проблема связана с получением при помощи беседы и опроса высказываний, касающихся собственной психической жизни испытуемого. Павлов установил факт выражения в высказываниях человека данных об его психической жизни: „Сигналы второй системы начали заменять все, что люди непосредственно воспринимали как из внешнего, так и из своего внутреннего мира“. Таким образом человек обладает способностью давать словесные отчеты о своих действиях и о своей психической жизни.

3. Отражение действительности и знание о себе самом говорящий передает при помощи слова исследователю. В основании этого факта лежит принцип опосредствованного опыта. Слово является посредником между человеком и действительностью, познание реального предмета, недоступного непосредственному наблюдению исследователя, происходит при помощи словесного описания вещи, произведенного говорящим, как непосредственным наблюдателем. Поэтому только беседа и опрос делают доступными факты из прошлого ребенка, из истории его психического развития и т. п. То же самое можно сказать о познании поведения ребенка в условиях недоступных непосредственному наблюдению, хотя и данных в момент исследования.

4. Учение Павлова, указывая на общественное происхождение второй сигнальной системы и на общие для всех людей анатомофизиологические основы работы обеих сигнальных систем, выясняет также возможность адекватного общения между людьми, верной взаимной передачи отражений реального мира. Так как объем словесной сигнализации не ограничен, образы поведения человека, как выражение психической жизни, доступны на этом пути исследователю.

Для определения материала, собранного Павловым при помощи метода беседы и опроса, исходной точкой является между прочим характеристика данных, сделанная Ивановым - Смоленским. Этот материал делится на две группы. К первой принадлежит характеристика реагирования на условия жизни (т. е. поведение людей вместе с его физиологическими механизмами), проявления психической жизни и черты личности. К другой группе принадлежит описание внешних условий жизни испытуемого (описание действующих раздражителей).

Метод беседы и метод опроса служат сборнику материала, который составляют реакции испытуемого, являющиеся выражением его психической жизни. Кроме того они дают возможность непосредственно наблюдать поведение исследуемого лица и лица информирующего.

Психологическая беседа определяется как высказывание двух лиц: исследующего и исследуемого во время встречи организованной для проведения психологических исследований. Исследователь направляя разговор, влияет на содержание и характер высказываний испытуемого, стараясь достичь того, чтобы в высказываниях заключался материал, дающий возможность познать психическую жизнь испытуемого вместе с физиологическими механизмами.

При помощи метода беседы становится доступным материал, относящийся к испытуемому и к действующим на него раздражителям. В первой группе получается описание собственного поведения испытуемого (явного, явно-притворяющегося и скрытого), данные его знания о себе самом и материал непосредственного наблюдения. Во второй группе материала получается характеристика среды, раздражителей и способов их действия. Кроме того беседа дает возможность установить, как во второй системе сигналов испытуемого отражается его собственное поведение и среда.

Психологический опрос — это высказывание двух лиц: исследующего и информирующего. Исследователь влияет на содержание и характер высказываний информирующего лица, стремясь к тому, чтобы в них заключался материал, который даст возможность познать психическую жизнь испытуемого вместе с ее физиологическими механизмами.

В отдельных случаях т. наз. положений сопоставления оба метода могут применяться ко многим лицам одновременно.

Опрос дает материалы о реакциях испытуемого, о действующих на него раздражителях и об информирующем лице, которое чаще всего является одним из таких раздражителей. В первой категории материалов получается описание поведения испытуемого и знание о нем (характеристика сделанная информирующим лицом и другими лицами из его среды). Материал касающийся раздражителей аналогичен тому, который получается при помощи метода беседы. Материал об информирующем лице получается главным образом на основании непосредственного наблюдения.

Для того чтобы материал, получаемый при помощи метода беседы, был полноценным, изучающий применяет соответствующую технику исследования.

Первым условием является соблюдение естественности применения метода беседы, т. е. употребление его только в том случае, когда между беседующими существуют естественные отношения: когда испытуемый добровольно признает полезность сотрудничества с исследователем и когда внешние обстоятельства беседы, дающие возможность осуществит ее цель, тоже естественны.

Внешние условия могут быть типичными и нетипичными (отношения между учителем и учеником в школьной жизни, беседа „наедине“ и т. п.). Они дают испытуемому возможность сосредоточить внимание, сохранить секрет и свободно вести себя, что является необходимым условием для успешного проведения непосредственного наблюдения.

Исследователь должен быть соответственно подготовлен к ведению беседы (обладание психологическими познаниями, опыт общения с детьми и молодежью и т. п.). Кроме того он должен готовиться к каждой индивидуальной беседе, собирая предварительные сведения о ребенке, устанавливая главную проблему и задания каждой беседы, имея в общих чертах эластический план беседы, учитывающий выбор главных тем, способов их трактовки, вопросов и т. д.

Подобное приготовление необходимо при употреблении метода опроса.

Вступительные исследования посвящены приготовлению испытуемого к беседе. Главной целью является здесь установление контакта как интеллектуального (взаимное понимание высказываний, терминологии и т. п. и согласование воззрений на некоторые проблемы), так и эмоционального (устранение нежелания и предубеждения, возбуждение доверия к исследователю, создание потребности и свободы высказывания даже на щекотливые темы.) Исследователь

достигает цели при помощи соответственных приемов (способы поведения по отношению к ребенку, особенно при первой встрече, устранение возможности конфликтов, умение слушать, контролировать ход беседы, выбирать соответственные формы вопросов). Во время беседы исследователь должен уметь поддержать срывающуюся эмоциональную и интеллектуальную связь.

В опросе естественное сотрудничество людей ответственных за ребенка (прежде всего родителей, воспитателей и учителей) исключает искусственность этого метода. При его применении следует пользоваться многими формами техники аналогичными тем, которые применяются при методе беседы (например, установление внешних условий, интеллектуальной и эмоциональной связи, вопросов и т. п.) Подготовка информирующего лица имеет целью достичь его максимального сотрудничества, доверия и желания дать точный и верный материал.

При применении методов беседы и опроса исследователь опирается на правила сбора данных наблюдения, так как оба метода дают материал непосредственного наблюдения и опосредствованного опыта.

Непосредственное наблюдение, проводимое во время беседы и опроса, должно быть приготовлено при помощи установки внешних условий наблюдения, факторов, обуславливающих точность и верность наблюдений, соответствующей селекции данных, а также условий возможно более точной записи наблюдений.

Этого можно достичь определенной обстановкой комнаты (соответственное приспособление наблюдательной кабины), освобождением от общественного внушения и т. д. Непосредственное наблюдение охватывает словесные движения и словесную экспрессию испытуемого или информирующего лица (тема речи, ее словарный состав, расстройство речи), описание его внешнего вида и все формы его поведения.

Как все методы, беседа и опрос имеют свой оптимальный объем применения и ограничения пользования. Ограничения связаны с исследователем и вытекают чаще всего из ошибок, допущенных при применении техники исследований, из недостатка знания, планирования и т. п. Они связаны также с испытуемым и обусловлены его возрастом, умственным уровнем, дефектами памяти, искажением фактов, их логической разработкой и т. п. Некоторые ограничения могут быть устранены или ослаблены, другие не зависят от исследователя. Поэтому необходимо проверять достоверность полученного материала при помощи обоих методов.

Непосредственное наблюдение во время беседы или опроса является источником первых сигналов уменьшающейся достоверности

данных. Основанием являются эмоциональные реакции испытуемого во время высказывания, неточность и непоследовательность высказываний и т. д. Проверка материала должна происходить этапами уже в ходе исследования, а также в конце его. Проверка производится путем исследования внутренней согласованности материала (следствия данных; отклонения от типичности поведения ребенка, являющиеся следствием перемены жизненных условий) и путем установления степени согласованности материалов, происходящих из различных источников и получаемых при помощи разных методов.

Окончательная проверка происходит при помощи критерия практики, в которой познание исследователем ребенка проверяется на основании результатов практического, воспитательного действия на испытуемого и их последствий.

R É S U M É

Le but de l'étude est d'élaborer les méthodes de l'interview et de l'enquête, adaptées aux problèmes de la psychologie pédagogique. L'auteur présente les résultats de ses réflexions sur l'application de ces méthodes dans les investigations pratiques. Il tâche de les décrire et de les expliquer. Les expériences acquises permettront de continuer leur perfectionnement et faciliteront leur application à la solution des problèmes concrets concernant la psychologie pédagogique.

Pavlov traite les deux méthodes comme égales à d'autres, p. ex. à la méthode de l'observation directe, à celle de l'expérimentation naturelle et de l'expérimentation de laboratoire. En appuyant l'interview et l'enquête sur le pavlovisme, la présente étude s'occupe des explications que la physiologie de Pavlov fournit aux problèmes suivants:

1) à l'aide des renseignements apportés sur le sujet examiné par l'informateur, le psychologue peut obtenir la connaissance des faits indispensables à ses recherches, parce que le monde extérieur se reflète aussi dans les énonciations de celui qui parle. La parole comme signal secondaire transmet les représentations de la réalité formées à l'intermédiaire du premier système de signaux;

2) le problème suivant concerne l'obtention, à l'aide de l'interview et de l'enquête, des informations que le sujet examiné lui-même donne sur sa vie psychique. Pavlov a constaté que les données, qui se rapportent à la vie psychique de l'homme, trouvent leur expression dans ses énonciations: „Les signaux du second système ont commencé à remplacer tout ce que les hommes ont perçu directement aussi bien dans le monde extérieur que dans leur propre monde intérieur”. L'homme a donc la

faculté de donner les relations verbales de ses actions et de sa vie psychique;

3) à l'aide de la parole, le sujet examiné transmet, à l'examinateur, les représentations de la réalité et les informations qui le concernent lui-même. Cela s'effectue à la base du principe de l'expérience indirecte. La parole est l'intermédiaire entre l'homme et la réalité; la connaissance de l'objet réel inaccessible à l'observation directe de l'examinateur, se fait à l'aide de la description verbale que donne le sujet parlant en qualité d'observateur direct. Voilà pourquoi seuls l'interview et l'enquête donnent accès aux faits qui se sont accomplis dans le passé du sujet en question, à l'histoire de son évolution psychique etc. De la même façon s'effectue la connaissance de son comportement dans les situations inaccessibles à l'observation directe bien que simultanées;

4) en démontrant l'origine sociale du second système de signaux et les fondements anatomiques et physiologiques communs à tous les hommes de l'action des deux systèmes de signaux, Pavlov explique aussi la possibilité d'une entente adéquate des hommes, d'une transmission réciproque et fidèle des représentations du monde réel. Comme la sphère de la signalisation verbale est illimitée, les images du comportement de l'homme étant l'expression de sa vie psychique, sont accessibles à l'examinateur sur cette voie.

Comme point de départ pour la détermination des matériaux que Pavlov a rassemblés à l'aide des méthodes de l'interview et de l'enquête, on a admis, entre autres, la caractéristique des données faite par Iwanow-Smołeński. Ces matériaux se divisent en deux groupes: au premier appartiennent: la caractéristique de la réaction du sujet examiné aux conditions de sa vie, (donc son comportement avec ses mécanismes physiologiques), les manifestations de sa vie psychique et les traits distinctifs de sa personnalité. Le second groupe comprend la description des conditions extérieures de sa vie (la description des excitants agissants).

La méthode de l'interview et celle de l'enquête servent à ramasser les matériaux que constituent les réactions du sujet examiné; celles-ci sont l'expression de sa vie psychique. Elles offrent encore l'occasion à l'observation directe de son comportement et de celui de l'informateur, qui fournit les renseignements.

Par l'interview psychologique on comprend les énonciations des deux personnes: de l'examinateur et du sujet examiné, obtenues pendant une entrevue voulue organisée spécialement en vue des recherches psychologiques. En dirigeant l'interview l'examinateur influe sur le contenu et la qualité des énonciations du sujet de cette manière, qu'elles puissent renfermer les matériaux nécessaires à la connaissance de sa vie psychique avec ses mécanismes physiologiques.

A l'intermédiaire de cette méthode les matériaux concernant le sujet examiné et les excitants qui agissent sur lui, sont à la portée de l'examineur. Dans le premier groupe de matériaux on obtient: la description du comportement du sujet en question (de son comportement franc donc accessible à l'observation directe; accessible mais simulé, et la description de son comportement dissimulé), les données qui se rapportent à lui-même ainsi que les matériaux acquis par l'observation directe. Dans le second groupe on reçoit la caractéristique du milieu, celle des excitants et de leur action sur le sujet. L'interview permet, en outre, d'examiner la manière dont son propre comportement ainsi que son entourage se reflètent dans son second système de signaux.

L'enquête psychologique constitue les énonciations des deux personnes: de l'examineur et de l'informateur qui fournit les renseignements concernant le sujet en question. L'examineur influe sur le contenu et la qualité des énonciations de l'informateur de cette manière qu'elles puissent renfermer les matériaux qui rendent possible la connaissance de la vie psychique du sujet avec ses mécanismes physiologiques.

Les deux méthodes: celle de l'interview et celle de l'enquête peuvent être appliquées en même temps dans des cas particuliers, p. ex. pendant la confrontation de plusieurs personnes.

L'enquête fournit les matériaux qui se rapportent aux réactions du sujet examiné, aux excitants qui agissent sur lui, et ceux qui se rapportent à l'informateur qui, le plus souvent, est un des ces excitants. Dans la première catégorie de matériaux on obtient la description du comportement du sujet et les renseignements qui le concernent (sa caractéristique faite par l'informateur et par d'autres personnes de son entourage). Les matériaux qui se rapportent aux excitants sont analogues à ceux qu'on obtient à l'aide de la méthode de l'interview. Ceux qui concernent l'informateur sont acquis principalement à l'aide de l'observation directe.

Pour que les matériaux obtenus par la méthode de l'interview aient de la valeur, l'examineur doit se servir d'une technique appropriée de recherches.

Ici la condition fondamentale est de rendre la conversation avec le sujet examiné la plus naturelle possible. Pour arriver à ce but on se sert de cette méthode seulement dans le cas où entre les personnes qui s'entretiennent il y a un rapport naturel, lorsque le sujet lui-même comprend la nécessité de sa collaboration avec l'examineur, et lorsque les circonstances extérieures qui accompagnent l'interview sont aussi naturelles, ce qui assure le succès des recherches. Ces circonstances peuvent être typiques ou non (rapports de l'instituteur et de l'élève à l'école, un entretien „à l'écart" etc.). Elles permettent au sujet de concentrer

l'attention, assurent la discrétion et lui laissent la liberté de comportement indispensable à l'efficacité de l'observation directe.

L'examinateur doit avoir aussi une préparation nécessaire (connaissance de la psychologie et de la pédagogie, expérience acquise dans ses relations avec les enfants et la jeunesse etc.).

Outre cela avant chaque interview individuel il rassemble les renseignements préliminaires concernant le sujet en question, établit le problème principal et le but de chaque interview par la préparation d'un plan qui met en évidence le choix de thèmes principaux, de manières de les introduire dans la conversation, de questions etc. Une préparation semblable est nécessaire dans la méthode de l'enquête.

Les recherches préliminaires sont consacrées à la préparation du sujet examiné à l'interrogatoire. Ici il s'agit surtout de nouer le contact aussi bien intellectuel (compréhension réciproque des énonciations, de la terminologie etc., établissement de la conformité des opinions sur certaines questions), que le contact émotionnel (élimination de toute défiance, prévention, éveil de la confiance en l'examinateur, de la nécessité et de la liberté de parler même des thèmes délicats). L'examinateur y arrive à l'aide des procédés spécialement appropriés (attitude envers le sujet en question, manière de le traiter pendant la première entrevue, soin d'éviter le conflit, d'écouter et de contrôler l'entretien, choix de formes convenables des questions). Pendant l'entretien l'examinateur soutient toujours le contact intellectuel et émotionnel.

Une collaboration naturelle des personnes responsables du sujet en question (parents, éducateurs, instituteurs) ôte à la méthode de l'enquête tout l'artificiel. En l'appliquant il faut se servir de nombreux procédés analogues à ceux qu'on emploie dans la méthode de l'interview (il est nécessaire p. ex. de fixer les conditions extérieures, les contact intellectuel et émotionnel, les questions etc.). La préparation de l'informateur assure le maximum de collaboration, la confiance et le désir de fournir des matériaux exacts et fidèles.

En se servant de la méthode de l'interview et de celle de l'enquête l'examinateur applique les mêmes principes d'après lesquels on ramasse les données par l'observation, parce que les deux méthodes rendent accessibles les matériaux provenant de l'observation directe et de l'expérience indirecte.

On prépare l'observation directe, pendant l'interview et les enquêtes, par l'arrangement spécial des conditions extérieures qui doivent l'accompagner; on assure l'exactitude et la fidélité ainsi qu'une juste sélection des données acquises et la possibilité de les noter exactement. On obtient tout cela grâce au choix d'un local spécialement adapté à ce but (cabine d'observation, éclairage approprié). L'examinateur doit s'affranchir de

toute dispositions à accepter les données qui, en apparence, affirment son hypothèse préliminaire, et rejeter celles qui la contestent. Il observe la manière de s'exprimer du sujet examiné ou bien celle de l'informateur (allure du discours, vocabulaire, troubles d'expression), l'extérieur et toutes les modalités de comportement.

Comme toutes les méthodes, l'interview et l'enquête ont leur sphère d'application et leurs limitations d'utilité. Celles-ci concernent l'examineur et sont causées, le plus souvent, par les défauts commis dans l'application de la technique de recherches, le manque de connaissances nécessaires ou bien les défauts dans l'arrangement du plan etc. Elles sont liées aussi avec le sujet examiné lorsqu'elles sont causées par son âge, son niveau intellectuel, le défaut de mémoire, la déformation des faits transmis etc. Certaines de ces limitations peuvent être éliminées ou bien diminuées; d'autres ne dépendent pas de l'examineur. Voilà pourquoi il est absolument nécessaire de vérifier l'authenticité des matériaux acquis à l'aide de ces deux méthodes.

Pendant l'interview et l'enquête, l'observation directe fournit les premiers signaux de la diminution d'authenticité des données. Ce sont les réactions émotionnelles du sujet qui se manifestent pendant l'entretien, le manque d'exactitude et de conséquence dans ses énonciations etc.

On vérifie les matériaux par étapes au cours des recherches et après leur achèvement complet. On l'effectue en vérifiant leur conformité intérieure (conséquences des données, écartements du comportement typique du sujet justifiés par le changement des conditions de sa vie), et en établissant le degré de conformité des matériaux qui proviennent de différentes sources, et qui sont acquis à l'aide de différentes méthodes. On fait la vérification finale en appliquant le critère de pratique lorsque la connaissance du sujet, fondée sur les résultats du processus éducatif appliqué et de ses conséquences, est vérifiée.