

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

REDAGUJE KOMITET REDAKCYJNY

WARSZAWA

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: SENATORSKA 19.

WYDAWCA: STOWARZYSZENIE CHRZEŚCIJAŃSKO-NARODOWEGO
NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
KONTO P. K. O. 21.442

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: W. ROGALCZYK.

LISTA STAŁYCH WSPÓŁPRACOWNIKÓW

Prof. Dr. Stefan Baley
Prof. Dr. Ludwik Jaxa-Bykowski
Ks. Dr. Piotr Chojnacki
Prof. Dr. Ludwika Dobrzyńska-Rybicka
Ks. Dr. Mieczysław Dybowski
Leon Dymek
Dr. Stefan Frycz
Dr. Zofja Korczyńska
Prof. Dr. Józef Lewicki
Józef Lubczyński
Ks. Dr. Karol Mazurkiewicz
Dr. Tadeusz Mikułowski
Prof. Dr. Bogdan Nawroczyński
Zofja Narutowicz-Krassowska
Dr. Irena Pannenkowa
Prof. Dr. Eugenjusz Piasecki
Dr. Antoni Ryniewicz
Prof. Dr. Witold Rubczyński
Stanisław Sedlaczek
Ignacy Stein
Franciszek Sniehota
Dr. Bogdan Suchodolski
Dr. Tadeusz Strumillo
Prof. Dr. Stefan Szuman
Dr. Marjan Wachowski
Prof. Dr. Wiktor Wąsik
Dr. Zygmunt Ziemiński

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

STEFAN SZUMAN.

PODSTAWOWE ZAGADNIENIA KONSTRUKCJI I WYPEŁNIENIA KARTY INDYWIDUALNOŚCI.

I. Wstęp. II. Charakterologia a konstrukcja karty indywidualności. III. Rola intuicji w poznawaniu ucznia. Naukowe i praktyczne funkcje karty indywidualności. IV. Język karty indywidualności. V. Wolna charakterystyka a karta indywidualności. VI. Streszczenie.

I. WSTĘP.

Prowadzenie przez nauczycieli i wychowawców t. zw. karty indywidualności (wypełnianie arkusza obserwacyjnego) ma na celu bliższe poznanie odrębnej duchowej struktury poszczególnych wychowanków. Jest oczywiście rzeczą bardzo pożądaną, aby nauczyciele zajmowali się prowadzeniem tych kart. Czynność wychowawcza wymaga bowiem dobrej znajomości psychiki ucznia i to zarówno z punktu widzenia psychologii ogólnej i szczególnie rozwojowej, jak też z punktu widzenia psychologii różnicowej. Ta ostatnia ma ułatwiać nauczycielowi zrozumienie indywidualnej odrębności struktury psychicznej poszczególnych wychowanków. Wychowawca musi móc ocenić uzdolnienia każdego z uczniów, musi poznać jego zainteresowania, zdać sobie sprawę z jego skłonności, wie-

dzieć coś o jego wewnętrznych konfliktach, zrozumieć jego osobiste dążenia i ideały, wnikać w całą odrębną strukturę jego duchowości, jeżeli chce naprawdę wychowywać, a nie schematycznie według jednego szablonu oddziaływać na wszystkich w jeden i ten sam sposób.

Wypełnianie karty indywidualności i obserwowanie ucznia według wskazówek arkusza obserwacyjnego jest *m e t o d ą*, która ma mu ułatwić to ważne zadanie, jakim jest poznanie indywidualności duchowej uczniów. Polecając nauczycielowi jakąś metodę, musimy jednak najpierw zbadać jej wartość. Musimy się przede wszystkim zastanowić nad dwiema kwestjami: 1) Co są warte istniejące karty indywidualności (arkusze obserwacyjne)? 2) Czy nauczyciel bez specjalnego przygotowania potrafi dobrze wypełnić kartę indywidualności, gruntownie poznać i trafnie scharakteryzować swoich uczniów w ramach zakreślonych ową kartą? Wyjaśnieniu tych pytań jest poświęcona niniejsza praca. Na samym jej początku wysuwamy dwie następujące tezy: 1) *C h a r a k t e r o l o g j a* — w znaczeniu nauki o odrębnej, indywidualnej strukturze psychicznej poszczególnych jednostek ludzkich — jest jeszcze tak mało rozwinięta i udoskonalona, że nie możemy na jej podstawie jeszcze zbudować kart indywidualności w sposób naukowy i wzorowy. Poza-tem poznanie cudzej psychiki jest zadaniem, dającym się spełnić tylko w przybliżeniu. Zupełne, wyczerpujące i całkiem obiektywne poznanie cudzej psychiki jest ideałem, nie dającym się nigdy w zupełności osiągnąć.

2) Sąd nauczyciela o indywidualności psychicznej ucznia może być co prawda trafny i prawdziwy, lecz głównie dzięki wrodzonej każdemu człowiekowi *i n t u i c j i* psychologicznej, pogłębionej przez doświadczenie, naukę i świadome, umyślne nastawienie na poznanie wychowanka. Nie mamy jednak żadnych gwarancji, że ten sąd jest rzeczywiście obiektywny i prawdziwy i nie możemy też liczyć na to, że wychowawca znajdzie czas na systematyczne, naukowe obserwacje i badania psychiki poszczególnych uczniów. Charakterystyki uczniów, wykonane przez nauczycieli, są zatem tylko opartym na pewnym kwestjonariuszu, mniej lub więcej *s u b j e k t y w n y m*, *i n t u i c y j n y m* s ą d e m.

II. CHARAKTEROLOGJA, A KONSTRUKCJA KARTY INDYWIDUALNOŚCI.

Właściwą naukową podstawą konstrukcji karty indywidualności jest psychologia różnicowa i charakterologja. Autorzy schematów badania indywidualności ucznia i arkuszy obserwacyjnych muszą tam szukać wskazówek dla swej pracy. Arkusz obserwacyjny powinien się opierać na naukowych danych, na nauce o osobowości. Musimy zatem zbadać, czy charakterologja wypracowała już punkty widzenia jasne, pewne i naukowo wartościowe, które mogą nam służyć za podstawę przy pracy nad konstrukcją schematów indywidualności. Musimy dalej stwierdzić, jak dalece w schemacie arkusza obserwacyjnego można wogóle odtworzyć i przedstawić strukturę psychiki?

Karta indywidualności jest tylko schematem, skrótem, i ma nim być. Ale trzeba sobie zawsze zdawać sprawę ze złożoności, z bogactwa, z głębi i bezmiaru każdej psychiki, którą chcemy zrozumieć i którą mamy opisać. Zagadnienie to nazwiemy problemem *n i e w y c z e r p a l n o ś c i* osobowości i z tym problemem, jak zobaczymy, wiążą się ważne postulaty praktyczne, dotyczące konstrukcji karty indywidualności. Istotnie niema granic wnikania w daną indywidualność i niema końca jej opisu. Każda osobowość ludzka jest rzeczywiście kosmosem, którego opis nigdy nie jest zupełny i wyczerpujący. Prawda, że można każdego człowieka w mniej lub więcej krótki sposób scharakteryzować. Ale takie krótkie oświetlenie i wyodrębnienie najważniejszych, charakterystycznych cech jest dalekie od objęcia całego bogactwa danej psychiki i od zgłębienia jej istoty. Wiemy to wszyscy z autoanalizy. Całe życie obserwujemy się i poznajemy, a jednak ciągle dowiadujemy się o sobie czegoś nowego i zawsze na nowo jesteśmy niespodzianką dla nas samych. Jesteśmy sami dla siebie tematem, którego przez całe życie nie potrafimy wyczerpać. Nasze życie psychiczne jest takie bogate, że niema obrazu ani opisu, któryby je w całej pełni mógł odtworzyć. To samo dotyczy opisu cudzej psychiki. Możemy ją zobrazować w kilku formatach, od krótkiego, dowcipnego czy złośliwego powiedzenia poczynawszy, po-

przez krótkie szkice charakterologiczne, przez osobne, sumienne, obszerniejsze studjum, zapomocą grubego tomu monografji, czy w końcu w pracy zbiorowej jednej czy wielu generacyj, piszących n. p. o Napoleonie lub Mickiewiczu tomy za tomami. Temat nigdy się nie kończy. Zawsze coś nowego się znajdzie, nowe źródła dostarczają nowych danych, a gdy się źródła skończą, zjawiają się nadal nowe punkty widzenia, nowe osądy i inne sposoby oceny. Niema końca odkryciom w dziedzinie badań nad jedną i tą samą osobowością. Warto pamiętać o tem, gdy się ma do czynienia z napozór tak skromnem i prostem zadaniem, jak charakterystyka psychologiczna ucznia — o każdym z nich możnaby pisać również całe tomy. Czy ma się prawo poprzestać na krótkiej charakterystyce, obejmującej pół strony?

Oczywiście, że obszerność opisu i wyczerpanie zagadnienia przez zebranie wszystkich najdrobniejszych szczegółów, nie prowadzi do właściwego poznania i raczej je utrudnia. Musimy i możemy poprzestać na opisie charakterologicznym mniej lub więcej krótkim. Wystarczy, jeżeli zdamy sobie sprawę z cech najważniejszych i najciekawszych danej indywidualności. Ale które cechy są wogóle, czy też dla danego indywiduum, najważniejsze i najciekawsze? Gdy się zwrócimy po radę do naukowej charakterologii, to znajdziemy tam stosunkowo dużo teoryj, albo mało rzeczy pewnych i ustalonych. Właśnie istniejąca obecnie mnogość różnych niezgodnionych ze sobą systemów charakterologicznych jest zjawiskiem zastanawiającem, wskazującym na to, jak daleko jeszcze się znajdujemy od rzeczywistego naukowego poznania problemu odrębności i struktury duchowej indywidualności ludzkiej. Naprawdę dobre i pożyteczne karty indywidualności będą mogły powstać dopiero wtedy, gdy nauka ta stanie na mocnych fundamentach. Narazie tworzy się owe schematy i arkusze mniej lub więcej intuicyjnie, mniej lub więcej zręcznie, zależnie od zdolności psychologicznych i stopnia wmyślenia się w te trudne i nieustalone dotąd problemy. Nie twierdzę, że nie można już teraz skonstruować arkuszków obserwacyjnych przydatnych dla celów praktycznych. Owszem, będzie później mowa o dobrych wzorach i schematach. Twierdzę jednak, że nie mamy dotąd moż-

ności opracowania wzorów arkuszy obserwacyjnych w sposób zadawalający naukowo.

Chociaż charakterologia jest nauką bardzo jeszcze młodą i dotąd pełną sprzecznych ze sobą teorii i poglądów, to jednak cały szereg zagadnień został przez nią oświetlony i wyjaśniony i jeżeli nauka nie doszła dotąd w tej dziedzinie do pewnych wniosków, to jednak zdobyła niektóre cenne dla konstrukcji kart indywidualności punkty widzenia, które powinny normować naszą pracę na tem polu. Spróbujemy poniżej krótko zdać sprawę z tych zdobyczy psychologii różnicowej i charakterologii. Możemy to coprawda uczynić tylko pobieżnie i w streszczeniu, bo samo zagadnienie rozwoju tych nauk w ostatnich kilkunastu latach wymagałoby obszernego studjum, przekraczającego daleko ramy niniejszej rozprawy. Poruszymy tu też tylko te zagadnienia z dziedziny charakterologii, które mają bezpośredni związek ze sprawą konstrukcji arkusza obserwacyjnego.

Karta indywidualności jest właściwie niczem innym, jak listą, zawierającą nazwy pewnej ilości cech psychicznych, które należy u badanego zaobserwować i w odpowiedzi na pytania kwestjonariusza dokładnie opisać i scharakteryzować. Czem jednak są owe cechy psychiczne? Są to pewne stałe dyspozycje, skłonności, zainteresowania, zdolności i właściwości, które znamy jedynie w ich przejawach zewnętrznych. Nie znamy zdolności i właściwości jako takich. Nikt nie miał nigdy możności obserwowania kiedykolwiek zdolności jako takiej, dyspozycji jako takiej. Tak samo w przeżyciach introspekcyjnych nie objawiają się one nam bezpośrednio i nie dadzą się jako takie wyodrębnić, ująć i ocenić. Przejawiają się tu conajwyżej w pewnych nastawieniach i stanach uczuciowych, jak n. p. w poczuciu pewności siebie, jeżeli chodzi o uzdolnienia, w impulsach, potrzebach odczutyh i pożądanich, jeżeli chodzi o zainteresowania i skłonności. Nazewnątrż owe cechy i właściwości dyspozycyjne przejawiają się w aktach i czynnościach danego osobnika, więc np. zdolności przejawiają się w umiejętności wykonywania pewnych wyczynów (Leistung), t. j. w możności rozwiązywania zadań o mniejszej lub większej trudności, właściwości w takich lub innych formach reakcji i zachowania się w różnych sytuacjach, skłonności

w poszukiwaniu i wysiłkach zdobycia niektórych rzeczy i udostępnienia sobie niektórych przeżyć, zainteresowania w ilości czasu i pracy poświęcanej dobrowolnie i samorzutnie niektórym dziedzinom życia, niektórym czynnościom lub zagadnieniom i t.d. Nasze zachowanie się zewnętrzne, nasz sposób bycia i reagowania, nasze postępowanie w życiu są wskaźnikami właściwości naszego usposobienia i naszego charakteru. Lecz te formy zachowania się, jako takie, nie są jeszcze właściwościami i cechami naszej psychiki. Chcąc opisać i zrozumieć daną osobowość, trzeba jednak ustalić, jakie są jej właściwości stałe, trzeba niejako tłumaczyć i wyjaśnić postępowanie właściwościami psychicznymi tej osoby. Znajdujemy się zatem wobec zadania dość oryginalnego i trudnego, polegającego mianowicie na określeniu dostępnych naszej obserwacji form zewnętrznego zachowania się za pomocą dyspozycji i właściwości wewnętrznych, których jako takich nie znamy i obserwować nie możemy. Opisując daną osobowość musimy się posługiwać terminami, które odpowiadają czemuś, co znamy tylko pośrednio — z przejawów i zewnętrznych manifestacji. Jesteśmy jednak zmuszeni tak czynić, bo charakter i osobowość możemy określić tylko zapomocą cech stałych (stosunkowo stałych), a nie zapomocą zmiennych zewnętrznych aktów i form zachowania się, które są zależne od wielu różnorodnych i ubocznych czynników. Nasze każdorazowe zachowanie się może być bowiem inne, zależnie od okoliczności, od sytuacji, od chwilowego humoru etc. Chcąc zrozumieć daną indywidualność duchową musimy natomiast poznać stałe dyspozycje i skłonności, którymi się ona zasadniczo zawsze kieruje, mimo iż w danej chwili różne okoliczności wpływają na to, że jej prawdziwe właściwości i skłonności nie przejawiają się jasno i wyraźnie.

Jak wiadomo, nasze zachowanie się zewnętrzne jest nieraz m a s k a, którą zakrywamy przed światem to, co rzeczywiście czujemy i myślimy, nasze postępowanie często bardzo jest niezgodne z tem, co chcielibyśmy właściwie uczynić, a w wielu wypadkach sami nie zdajemy sobie sprawy z pobudek i motywów naszego postępowania. Chcąc poznać jakąś osobę, musimy jednak wiedzieć, „co się dzieje w jej duszy“. Nie możemy się zatem zadowolić obserwacją tego, co ona czyni, lecz chcemy stwier-

dział, czemu tak a nie inaczej postępuje. Musimy zatem, dla celów charakterologicznych, poznać nie tylko jej dyspozycje i właściwości, ale poza tem jeszcze spłót motywów i pobudek, które kierują jej postępowaniem. Postępowanie jako takie nie jest jeszcze dostatecznie jasne; wyjaśnia je dopiero analiza, docierająca do motywów. Poznanie danej indywidualności jest bardzo często możliwe dopiero po jej zdemaskowaniu, po odsłonięciu bolączek, zahamowań, namiętności ukrytych i niewyjawionych i może przez nią samą nieuświadomionych, jej słabość, obaw i pragnień. Psychoanaliza i psychologia indywidualna nauczyły nas szczególnie rozumieć charakter ludzi od tej strony i tem samem stały się cennymi metodami poznania właściwej istoty jaźni i osobowości. Z powyższego wynika zatem, że nie wystarczy poznać właściwości, czyli cechy dyspozycyjne i stałe danej osoby, wymienić je i podać ich natężenie w liście cech karty indywidualności, ale że trzeba poza tem poznać i określić indywidualne motywy i pobudki, które sprawiają, że dana forma postępowania stała się jej właściwością.

Cechy i właściwości naszej psychiki służą nam do pewnych celów, a mianowicie umożliwiają nam one życie w określonych sytuacjach. Popędy biologiczne i instynkty poszczególne warunkują p r z y s t o s o w a n i e się do zmiennych warunków w przyrodzie. Właściwości intelektualne służą do opanowania przyrody i do życia wśród ludzi, są podstawą naszej walki konkurencyjnej o byt w środowisku społecznym. Skłonności moralne i etyczne oraz namiętności i dążenia indywidualistyczne ułatwiają lub utrudniają współżycie z grupą społeczną, bez której życie człowieka jest nie do pomyślenia. Nasze zainteresowania specjalne, właściwości odrębne naszego umysłu i naszej uczuciowości, służą nam do znalezienia sobie w środowisku przyrodniczym i społecznym najwłaściwszego dla naszej psychiki terenu pracy, naszego miejsca i powołania w życiu. Słowem — właściwości duchowe i odrębności indywidualne są funkcjami, które się przejawiają szczególnie w takich lub innych sytuacjach, które się stają owocne lub szkodliwe zależnie od pola działania, a nie są niemi jako takie. Zainteresowania intelektualne, potrzeba intensywnego życia kulturalnego i duchowego może się stać kardynalną wadą człowieka, którego życie

uwieźliło gdzieś na zapadłej prowincji; uległość i podatność na wpływy jest zwykle zaletą podwładnego a brakiem u człowieka, który się urodził na tronie; drobiazgowość i pedanterja są zabójcze w pracy artystycznej, a należą do zalet zawodu urzędniczego i t. d.

Dlatego nie można trafnie ocenić — w karcie indywidualności i pozatem — cech danego indywiduum liczbami bezwzględniemi. Trzeba zawsze spytać, w jakiej sytuacji dana cecha występuje i kiedy staje się dodatnia lub ujemna. Zamiast np. powiedzieć, że dany uczeń jest nieśmiały, trzeba zbadać, czy ta nieśmiałość występuje tylko w szkole, czy też poza szkołą, wśród kolegów, czy w domu. Czy dane dziecko nieśmiałe wobec silniejszych, nie jest może tyranem wobec słabszych; od kiedy datuje się nieśmiałość; czy jest wrodzona czy nabyta; dzięki czemu nabyta i t. d.? Dlatego w karcie indywidualności zamiast wymieniać tylko same właściwości spytamy raczej o postawę i ustosunkowanie się do szkoły, do rodzeństwa, do kolegów, do poszczególnych przedmiotów nauczania, do zabawy i t. p. Wyrazy te określają bowiem funkcje właściwości indywidualnych w odniesieniu do różnorodnych sytuacji i środowisk ¹⁾.

Przechodzimy teraz z kolei do najważniejszej może a zarazem najtrudniejszej i dotąd nierozwiązanej kwestji charakterologii — która jest równocześnie także zasadniczym problemem konstrukcji karty indywidualności. Jest to zagadnienie w a ż n o ś c i i h i e r a r c h j i cech w całokształcie struktury psychicznej osobowości ludzkiej. Jest bowiem rzeczą jasną, że nie wszystkie cechy psychiczne mają tę samą wagę. Niektóre z nich są dominujące, naczelne, istotne, najcharakterystyczniejsze — inne mniej ważne, dodatkowe, szczegółowe i niecharakterystyczne. Powiedzieliśmy już poprzednio, że opis charakterologiczny nie ma na celu zupełnej listy wszystkich istniejących cech i właściwości; że przeciwnie chodzi o wyróżnienie cech charakterystycznych i istotnych każdemu indywiduum. I — gdybyśmy wiedzieli, po pierwsze, które cechy są dominujące i istotne dla

¹⁾ A. Busemann. Ueber Milieu und Charakter, Zeitschr. für pädagog. Psychol., 1930.

struktury osobowości wogóle, po drugie, które cechy są dominujące i istotne dla danego indywiduum, wtedy dopiero moglibyśmy z łatwością konstruować poprawne arkusze obserwacyjne i scharakteryzować poszczególnych ludzi w sposób stosunkowo krótki, a jednak trafny i dostateczny. Narazie nasze karty indywidualności są poprostu zbiorem pytań ugrupowanych według tych czy innych punktów widzenia ich autora, ale nie według tego, co moglibyśmy nazwać *naturalną hierarchią* cech w osobowości ludzkiej.

Mimo że na tem polu brak dotąd faktów naukowo ustalonych, to jednak zastanawiano się w literaturze charakterologicznej ostatnich kilkunastu lat bardzo żywo nad zagadnieniem cech najważniejszych i najcharakterystyczniejszych. Podzielimy je na cechy *dominujące, centralne, podstawowe i kierujące*. Spróbujemy poniżej oświetlić dokładniej istotę tych czterech wyróżnionych przez nas rodzajów fundamentalnych cech.

Cechy *podstawowe* charakteru to są te właściwości i dyspozycje, które stoją u podstaw osobowości, które są jej naturalnem podłożem. Są to niejako źródła i korzenie osobowości. Od dawien dawna tych źródeł szukano w sferze biologicznej natury ludzkiej, w instynktach i popędach. Cechą podstawową, fundamentalnym czynnikiem osobowości jest np. według psychoanalizy popęd seksualny, libido. Psychologowie amerykańscy od W. Jamesa i St. Halla począwszy, starają się opisać i określić „wrodzoną naturę człowieka“, czyli sumę jego instynktów. Shand²⁾ w dziele o podstawach charakteru dąży do odnalezienia źródeł i fundamentów charakteru w instynktach i odpowiadających poszczególnym instynktom popędach i stanach uczuciowych. W. Stern³⁾ mówi o naturze zawiązkowej osobowości — nie określając zresztą bliżej jej struktury. Tu musimy także zaliczyć naukę o temperamentach i konstytucji, szczególnie w nowoczesnem jej sformułowaniu przez Kretschmera⁴⁾, który w typach humoralno-somatycznych konstytucyj

²⁾ F. Shand, *Formdations of Character*, London, 1920.

³⁾ W. Stern, *Differentielle Psychologie*, Leipzig, 1911.

⁴⁾ Kretschmer, *Körperbau und Charakter*, Berlin, 1925.

znajduje podstawy temperamentów, a w nich podłoże charakteru. Do tych dążeń zrozumienia osobowości przez poznanie i opis podstawowej biologicznej instynktowej natury musimy też wkońcu zaliczyć pracę Decroly'ego i Vermeylen'a ⁴⁾ nad uczuciowością człowieka oraz arkusz obserwacyjny Decroly'ego ⁵⁾, który jest wynikiem powyższej pracy teoretycznej i który przede wszystkim uwzględnia naturalne instynkty i biologiczne popędy u dziecka. U podstaw osobowości stoi jej natura biologiczna i jej konstytucja, jej popędy i jej temperament. Są to właściwości bardzo ważne, podstawowe, bo mają decydujący wpływ na rozwój i uformowanie się innych właściwości, które w stosunku do nich są właściwościami pochodnymi. Dlatego zalicza się je do cech fundamentalnych osobowości.

Termin cech c e n t r a l n y c h odnosi się raczej do formalnej struktury osobowości. Wynika on z hipotezy, że osobowość ma niejako jądro i skorupę, że niektóre właściwości leżą jakby w samym centrum jaźni, a inne grupują się bardziej na peryferji, w większym lub mniejszym oddaleniu od tego jądra. Towarzyszy też temu obrazowi zwykle przeświadczenie, że to, co leży w centrum, jest najbardziej istotne, ważne, a to, co się znajduje na peryferji, jest bardziej „powierzchowne”, w psychologicznym znaczeniu tego słowa. Ten punkt widzenia odpowiada między innymi poglądom Prinzhorna ⁷⁾. Odróżnia on cztery jakby warstwy osobowości. Zewnętrzną warstwą jest sfera działania (Wirkungs oder Leistungsschicht); pod nią znajduje się warstwa potencjalnych zdolności i możliwości (Schicht der latenten Fähigkeiten); bardziej centralnie natrafiamy na warstwę personalnych, osobistych dążeń, impulsów, kompleksów, pragnień i uczuć (Schicht des persönlichen Seins); wkońcu w centrum, według Prinzhorna, znajduje się sfera jaźni, osobowości istotnej, nieświadomości, czystego ja (Schicht des Selbst, des Grundwesens, des Unbewusten). Podział ten odpowiada w pewnej mierze opisanemu poprzednio stosunkowi przejawów

⁴⁾ Decroly i Vermeylen: *Séméiologie Psychologique de l'Affectivité et partie lièzement de l'Affectivité enfantine*, 1920.

⁵⁾ Hamaïde, *Metoda Decroly*, tłum. Górska, 1926.

⁷⁾ H. Prinzhorn, *Um die Persönlichkeit*, Heidelberg, 1927.

zewnętrznych osobowości i jej postępowania do zdolności i możliwości, motywów i pobudek działania. W trakcie badania osobowości mamy się niejako coraz bardziej w nią zagłębiać, mamy ją sondować, czemu odpowiada niemiecki wyraz Tiefenpsychologie, stworzony dla tego kierunku. Po tej linii postępowania idzie psychoanaliza, szukająca w głębi nieświadomego wyjaśnień manifestacji zewnętrznych i peryferycznych, jako takich, zdaniem jej, niezrozumiałych. Chociaż niestety dotąd nic pewnego nie wiemy o tem uwarstwieniu osobowości, to jednak będzie przy badaniach indywidualności rzeczą pożyteczną, jeżeli nie zadowolimy się badaniem powierzchownem. Mówiliśmy już o konieczności poznania natury dyspozycyjnej i utajonych motywów działania.

Jeżeli chodzi o cechy d o m i n u j ą c e, to są niemi te właściwości, które potrafią w życiu indywidualnem zawładnąć innemi i podporządkować je sobie. Dominującemi stają się np. silne namiętności, wielkie idee danego człowieka, patologiczne urojenia, jednostronne bardzo żywe zainteresowania, nastawienia wynikające z klęsk i głębokich urazów osobistych. Dominującemi mogą się stać zarówno właściwości centralne jak peryferyczne, podstawowe i pochodne, główne jak też uboczne. Chodzi o to, aby zawładnęły całą psychiką, aby sobie wszystko podporządkowały. Namiętny karciarz podlega np. tej jednej dominującej pasji; wszystko się z nią wiąże, cała psychika jest nią zabarwiona, w każdym postępku współdziała ten motyw (por. Gracz — Dostojewskiego). U erotomana wszystko kręci się dookoła erotyki. Dominującą cechą skąpca, jest jego skąpstwo, przejawiające się na każdym kroku. U wielkich artystów taką dominującą nad wszystkiem pasją staje się twórczość i jej służą wszystkie władze psychiczne; wypełnia ona tym ludziom całe życie i każdą chwilę; jest najistotniejszym sensem i motorem ich istnienia (por. życiorysy Beethovena, Mozarta, Haendla etc.). Podobnie w życiu ludzi przeciętnych pewne określone skłonności mogą grać rolę dominującą. Ale również u dzieci i młodzieży niektóre zainteresowania i skłonności zaczynają rychło górować nad innemi i tworzą się przejściowo lub definitywnie naczelne jakieś zamiłowania, postawy wobec świata i ludzi, i określone sfery dążeń podporządkowujących sobie wszystko.

Nic może tak trafnie nie charakteryzuje danej odrębnej indywidualności, jak jej cechy dominujące.

Wkońcu, jako czwartą grupę cech, górujących nad innemi, wyróżniamy właściwości i dyspozycje *kierujące* daną osobowością. Należą do nich przedewszystkiem nasze marzenia i ideały, nasze plany na przyszłość i dążenia ku realizacji możliwości i zawiązków naszej indywidualności. Psychologja indywidualna (Adler) nazywa te dążności i ideały, kierujące naszym postępowaniem i będące bardzo znamiennymi cechami charakteru, planem życiowym (Lebensplan) lub linią kierowniczą, po której postępuje dana indywidualność (Leitlinie)⁸⁾. Do cech, kierujących nie zaliczamy oczywiście ideałów czy dążeń wogóle, lecz tylko specyficzne marzenia i ideały, wytworzone przez daną osobę, zależnie od jej tylko właściwych potrzeb wewnętrznych, od jej odrębnych dyspozycyjnych zawiązków, dążących do realizacji w charakterze i w życiu tej osobowości. Nazywamy je właściwościami kierującemi, bo każda indywidualność kieruje sobą i zarazem formuje siebie, zależnie od dążeń, planów i ideałów, które sobie wytworzyła. Każdy *charakter realny*, t. j. taki jaki jest w rzeczywistości, w życiu, nosi w sobie swój własny ideał, dąży do realizacji swego *charakteru idealnego*. Ten charakter idealny jest jakby wzorem, który sami sobie stawiamy, jest ideałem, którego, jak ideałów wogóle, nigdy w całej pełni nie zrealizujemy, nie przestając jednak nigdy ku niemu dążyć. Każdy z nas jest jakąś niedoskonałą kopją tego, czemby być pragnął. Umiejętność uchwycenia charakteru idealnego cudzej jaźni jest konieczna dla zrozumienia jej najosobistszej istoty. Poznawszy charakter idealny danego człowieka jesteśmy dopiero w stanie zrozumieć sferę jego woli, jego wysiłków i zmagañ ze sobą samym. Nie chodzi bowiem tylko o to, czy ktoś ma silną wolę, lecz na co zużywa wysiłki swej woli i jakie dążenia je podtrzymują.

Psychika danego człowieka nie jest poprostu sumą jego cech i właściwości duchowych; poszczególne funkcje psychiczne są ściśle ze sobą związane i nawzajem od siebie funkcjonalnie

⁸⁾ A. Adler, Menschenkenntnis, Leipzig, 1927. — Dr. L. Chmaj, Teorja pedagogiczna psychologii indywidualnej, 1930.

i genetycznie zależne; wszystkie właściwości psychiczne tworzą razem jedną nierozzerwalną całość osobowości. Wszelki podział całokształtu osobowości na cechy, funkcje, właściwości i zdolności jest mniej lub więcej sztuczny. Analiza taka jest konieczna ze względów metodycznych w nauce. Tak samo w praktyce charakterologicznej nie możemy się obyć bez analizy i podziału psychiki na pewną ilość jej cech i właściwości. Lista cech i właściwości, którą zawiera arkusz obserwacyjny, jest również wynikiem tej analizy. Niemniej jednak trzeba zawsze pamiętać o tem, że w psychice niema oddzielnych władz, dyspozycji i zdolności, lecz że w niej wszystko jest złączone w całość żywego psychicznego organizmu, z którego tylko sztucznie i za pomocą abstrakcji można wydzielić poszczególne składniki. Chcąc zbudować dobrą, wzorową kartę indywidualności, musielibyśmy wiedzieć, w jaki sposób w psychice poszczególne te jej składniki i elementy są ze sobą powiązane. Ale tego również dotąd nie wiemy. Gdy W. Stern w swem fundamentalnem dziele o psychologii różnicowej⁹⁾ tworzył podstawy nauki o odrębnościach psychicznych i o strukturze osobowości i charakteru, pokładał on wielkie nadzieje w metodzie korelacji. W rezultacie jednak, mimo że upłynęło przeszło 20 lat od chwili ukazania się tego dzieła, wyniki badań nad korelacją cech psychicznych dały nikłe i naogół niepewne rezultaty. Zresztą dla wiedzy o strukturze osobowości ważniejszą kwestją od współzależności cech jest ich hierarchja, co do której też zupełnie jeszcze nie jesteśmy poinformowani, z wyjątkiem poruszonych już poprzednio punktów widzenia.

Ważnem uzupełnieniem naszej wiedzy o funkcji osobowości duchowej jako całości nierozzerwalnej jest stworzona przez Adlera¹⁰⁾ nauka o k o m p e n s a c j i w sferze psychicznej. Mamy możliwość kompensowania naszych braków. Jeżeli nam brak niektórych zdolności, to możemy ten brak wyrównać na innem polu, w sferze, gdzie potrafimy osiągnąć wyniki dobre, a może nawet niezwykle. Istnieje więcej niż jeden sposób przystosowania się do życia. Adler wykrył zasadę, dla życia psy-

⁹⁾ W. Stern, l. c.

¹⁰⁾ A. Adler, l. c.

chicznego każdego człowieka niezmiernie ważną i u wszystkich mniej lub więcej silnie się przejawiającą. Dlatego też chyba w każdym wypadku, starając się poznać ucznia, powinniśmy sobie zadać następujące dwa pytania: a) jakie są braki, ułomności, słabe strony uzdolnień jego i możliwości przystosowania się do otoczenia? b) w jaki sposób, czem, jakimi funkcjami wyrównuje on te braki?

Poza sferą właściwej kompensacji powinniśmy, zdaniem mojem, wogóle zawsze starać się dojść do jasnego poglądu, w jaki sposób operuje dany człowiek temi danemi psychicznymi, które posiada. Człowiek towarzyski, miły, sympatyczny, pogodny, może np. temi cechami swego usposobienia zdobyć sobie stanowisko wśród ludzi, w towarzystwie, wśród kolegów, w życiu zawodowem, którego by nie zdobył nigdy na podstawie zdolności właściwych intelektualnych i zawodowych. Człowiek o temperamencie zahamowanym, zamkniętym w sobie, mało pogodnym, jest zmuszony przekonać ludzi o innych, ukrytych zaletach swego charakteru, jeżeli chce mieć powodzenie. Marzycielskość, skłonność do zajęć w sferze abstrakcyjnej i oderwanej od życia jest nieraz spowodowana nietylko bujną fantazją lub teoretycznymi skłonnościami jako takimi, lecz jest wtórnym wynikiem braku powodzenia wśród ludzi, nieumiejętności oddziaływania na nich i zdobycia uznania przy bezpośrednim kontakcie z nimi. Każdy szuka w życiu swego miejsca, zależnie od swych danych psychicznych, gleby dla siebie właściwej, na której przy swoich zaletach i brakach mógłby najlepiej rozwinąć wszystkie możliwości, któremi dysponuje, a nie wysilać się bezowocnie w kierunku, w którym niema dlań szans powodzenia. Dlatego z punktu widzenia charakterologicznego jest rzeczą tak ważną, aby psycholog (czy pedagog) zdał sobie sprawę z „miejsca”, które sobie badany znalazł w życiu, w swem otoczeniu socjalnem, w zawodzie i w sferze zajęć kulturalnych.

Przechodzimy teraz do omówienia ostatniego punktu widzenia, który się nam wydaje ważny dla zrozumienia struktury duchowej cudzej indywidualności i dla konstrukcji dobrej karty obserwacyjnej.

Możemy stworzyć dwa rodzaje obrazów tej struktury, obraz statyczny i obraz d y n a m i c z n y (czyli g e n e -

t y c z n y). Dla pełnego zrozumienia osobowości obraz statyczny jest niewystarczający. Chcemy wiedzieć, jak powstała i jak się uformowała dana psychika czemu s t a ł a s i ę t a k a, jaką jest, a nie tylko, że jest taką, jaką jest. Wiedzę tę może nam dać tylko wnikięcie w h i s t o r j ę powstania danej osobowości. W tej sprawie odsyłam czytelnika do mej rozprawy o historycznym rozwoju osobowości¹¹⁾. Historia indywidualna danego człowieka jest czymś innem, niż rozwój naturalny, biologiczno-psychiczny. Ten ostatni rozwój następuje u wszystkich dzieci mniej więcej taksamo, od wewnątrz i prowadzi do naogół identycznych wyników. Historia duszy danego człowieka jest natomiast zależna od dwóch czynników. Po pierwsze od swoich, odrębnych losów, przez które przechodzi dany człowiek, od podnieć środowiska, które są inne dla każdego i inaczej go formują. Po drugie od sposobu, jak dana indywidualność reaguje, jak wytwarza pewne nawyki i przyzwyczajenia, jak postępuje i co aktywnie, samodzielnie w każdorazowym zetknięciu się z rzeczywistością z niej d l a s i e b i e wybiera, jak sama siebie formuje. Każdy krok w życiu ma bowiem swe konsekwencje na zewnątrz, na przyszłe losy, i na wewnątrz, na przyszłe reakcje, poglądy i tworzące się ideały. Rozwój naturalny jest wzrastaniem i konsekwentną, prostolinijną rozbudową, szczybel wyższy wynika tu z konieczności z danych, z form i z treści szczybla niższego. Rozwój historyczny jest walką. Nie jest prostolinijny, jednoznaczny, lecz na każdym szczyble może pójść tak lub inaczej, każdy krok można tu uczynić w różnym kierunku, nie tylko w miarę różnych zewnętrznych możliwości, ale zależnie od wewnętrznych decyzji i mniej lub więcej świadomego wyboru. W historii rozwoju naszego charakteru nie tylko życie nas formuje, lecz również my sami siebie kształtujemy. Ani wewnętrzna predestynacja nas nie zniewala bezwzględnie do tego czy innego kroku, ani też zewnętrzne warunki bezwzględnie nie zmuszają. Każdorazowo istnieje możliwość pewnego wyboru, następuje wahanie, zjawia się konflikt, który rozstrzyga walka wewnętrzna.

Przy genetycznem rozpatrywaniu struktury charakteru mu-

¹¹⁾ S. Szuman — Polskie Archiwum Psychologii, t. III, 1930, Nr. 1.

simy zatem zwrócić uwagę na zewnętrzne warunki, w których dana jednostka się rozwijała, musimy poznać jej losy i równocześnie musimy się dowiedzieć, jak się ona wobec losu zachowywała. Podobnie jak ważne zdarzenia historyczne, szczególnie walki, wojny, rewolucje, zmiany ustroju, przewroty i przeobrażenia gwałtowne interesują najbardziej historyka przy badaniu rozwoju narodów i państw, tak psycholog powinien poznać głębsze k o n f l i k t y, walki wewnętrzne i zmagania się z losem osoby badanej. Niema poznania cudzej jaźni bez poznania jej historii. Nasz zmysł dla tych zagadnień został szczególnie zaostrzony przez psychoanalizę, chociaż nie można wszystkich konfliktów duchowych tłumaczyć na tle stłumienia popędu erotycznego (libido) przez życie i społeczeństwo. Mimo to jednak przy ustalaniu odpowiedzi na pytania karty indywidualności nie można się obyć bez czegoś w rodzaju psychoanalizy, bez wnikania i śledzenia historii duszy osoby badanej.

Spróbujemy teraz, na końcu tego rozdziału, zdać sobie sprawę z tego, co nam mogą dać teorie i poglądy nauki charakterologicznej dla sprostania naszemu zadaniu — zbudowania dobrej karty indywidualności. Otóż, badania te, jak powiedziałem na wstępie, nie prowadzą do wyników naukowo pewnych. Zyskujemy jednak cały szereg cennych dla pracy nad arkuszem obserwacyjnym punktów widzenia, z którymi się powinniśmy liczyć przy konstruowaniu tych schematów.

Możemy te punkty widzenia streścić krótko, jak następuje:

1) Pytania arkusza obserwacyjnego powinny dotyczyć cech stałych, dyspozycyjnych, które są trwałem podłożem zachowania się zewnętrznego.

2) Nie wystarczy wymieniać w arkuszu poszczególnych funkcji psychicznych jako takich. Trzeba zaobserwować i opisać te funkcje w ich zastosowaniu do życia, t. j. określać bliżej uzdolnienia przez sferę, w której się przejawiają, charakteryzować dokładniej zainteresowania przez wymienianie dziedzin, które obejmują, badać skłonności w postawie wobec pewnych grup społecznych i w stosunku badanego do nich.

3) Trzeba wymienić nie tylko funkcje, właściwości, zdolności, skłonności i postawy, lecz objaśniać zachowanie się da-

nego indywiduum i jego postawę wobec rzeczywistości ukrytymi motywami i pobudkami. Trzeba w pewnej mierze demaskować badanego (w objaśnieniach do właściwości opisanych w kwestjonariuszu — nie wobec niego samego).

4) Należy koniecznie odróżnić cechy szczególnie ważne dla życia psychicznego osoby badanej i dla jej struktury duchowej od cech mniej ważnych. Można się przytem kierować podziałem na właściwości podstawowe, centralne, dominujące i kierujące. Słowem chodzi o wyłuszczenie tego, co jest najistotniejszego, najcharakterystyczniejszego w danej psychice. Niestety badania, przy obecnym stanie naszej wiedzy, nie pozwalają z obiektywną pewnością stwierdzić nawet cech w każdej psychice najważniejszych.

5) Powinniśmy szukać związku między poszczególnymi cechami opisanymi i badać ich współzależność oraz niezatracać, przy rozbiorze osobowości na poszczególne jej cechy, poczucia jej jedności i żywej całości.

6. Szczególnie ważną dziedziną refleksji powinny być braki, słabości i ułomności badanej psychiki i badania nad indywidualnym sposobem kompensacji tych braków. Ten punkt widzenia może być traktowany w osobnym rozdziale kwestjonariusza lub też przy sposobności omawiania poszczególnych cech.

7) Zrozumienie osobowości badanego wymaga znajomości historii jego życia i historii rozwoju jego jaźni. Osobny rozdział kwestjonariusza powinien zajmować się tem zagadnieniem.

8) Największą uwagę trzeba zwrócić na urazy i walki wewnętrzne oraz na konflikty, które jeszcze istnieją. Trzeba sobie też zdać sprawę ze sposobu załatwiania się z trudnościami wewnętrznymi i zewnętrznymi przez badanego.

9) Kwestjonariusz pozatem powinien zawierać rozdział dotyczący środowiska, w którym badany żyje, przyczem nie należy poprzestawać na opisie środowiska jako takiego, lecz trzeba je widzieć i badać z punktu widzenia oddziaływania na jego psychikę.

10) Kwestjonariusz ma uwzględnić konstytucję fizyczną, dane dotyczące rodziny, cech odziedziczonych etc.

III. ROLA INTUICJI W POZNAWANIU UCZNIA. NAUKOWE I PRAKTYCZNE FUNKCJE KARTY INDYWIDUALNOŚCI ¹²⁾.

Posługiwaliśmy się dotąd terminami „karta indywidualności” i „arkusz obserwacyjny”, tak jakby te wyrazy oznaczały zupełnie to samo. Zwykle też nie robi się między nimi różnicy. W gruncie rzeczy jednak przez termin „arkusz obserwacyjny” zostaje wyrażone przeznaczenie schematu jako pomocy przy obserwowaniu i badaniu ucznia, natomiast termin „karta indywidualności” odnosi się bardziej do funkcji schematu jako wzoru zawierającego spis i listę cech, które należy wypełniać. Istotnie, arkusze i karty te mają dwójaką funkcję: bądźto mają pobudzać nauczyciela do obserwacji i przy tem mu pomagać, bądźteż służą do zanotowania cech już przez niego poprzednio zaobserwowanych wzgl. bez specjalnej obserwacji jemu wiadomych. Dobry arkusz obserwacyjny (karta indywidualności) powinien sprostać obu funkcjom.

Gdy nauczyciel stoi przed zadaniem wypełnienia karty indywidualności i dania odpowiedzi na poszczególne pytania arkusza, wtedy albo ma on już doświadczenie lub intuicyjnie wyrobiony sąd o odrębności i indywidualności psychicznej badanego, albo też, pobudzony do tego arkuszem i jego pytaniami, zaczyna ucznia obserwować, badać, i nad nim się zastanawiać. Ta druga funkcja arkusza jest chyba cenniejsza od pierwszej. Na to, żeby kogoś poznać, trzeba go jednak poznawać. Nauczyciel, ogólnie biorąc, może ucznia poznawać zapomocą trzech sposobów: a) zapomocą intuicyjnego wczuwania się w niego, b) zapomocą obserwacji, c) zapomocą doświadczeń, eksperymentów i testów. Musimy się zastanowić nad rolą tych trzech metod poznawania ucznia przez nauczyciela i nad zakresem, w jakim on potrafi i może posługiwać się niemi.

Metoda intuicyjna. To, co mamy do powiedzenia o metodzie intuicyjnej — jeżeli chodzi o poznanie wychowanka przez wychowawcę — jest obroną tej metody i wykazaniem jej ważności i niezbędności. Intuicyjne poznanie wycho-

¹²⁾ Szereg zagadnień, dotyczących karty indywidualności został wyczerpująco zreferowany i trafnie oceniony w pracy: Pawłowski — Warczak Arkusz Obserwacyjny, Tuchola, 1930.

wanka wyprzedza badanie i jest wynikiem nawet bardzo krótkiego zetknięcia się z nim. Każdy z nas przy zetknięciu się z jakimś człowiekiem wytwarza sobie odrazu jakiś sąd o jego strukturze duchowej, o jego indywidualności i jego usposobieniu. Inną jest rzeczą, czy i jak dalece to natychmiastowe intuicyjne wnioskowanie prowadzi do sądów trafnych. Jest jednak rzeczą pewną, że każdy takie sądy tworzy, choćby podświadomie, choć bez sformułowania. Takie mniej lub więcej natychmiastowe zorjentowanie się w cudzej psychice jest bowiem z praktycznych względów konieczne. Musimy wiedzieć, jak się wobec tego pierwszy raz spotkanego człowieka zachować, co o nim myśleć, czego się po nim spodziewać. Odrazu odzywa się w nas sympatja lub antypatja, lub obojętność. Odrazu mniej więcej orjentujemy się, czy mamy do czynienia z kimś silniejszym czy słabszym od nas. Czujemy też, jak ów człowiek na nas reaguje. Czujemy, że łatwo lub trudno będzie się z nim porozumieć. Jest to oczywiście narazie wrażenie bardzo ogólnikowe, zarysowe, wymagające uzupełnień i poprawek, ale zwykle „pierwsze wrażenie nie myli”.

W miarę częstszego spotykania się z kimś, bliższego życia z nim i zżycia się z nim, nasze intuicyjne wnikanie w jego indywidualność pogłębia się coraz bardziej, nawet gdy nie obserwujemy umyślnie i nie zdajemy sobie sprawy z tego, że obserwujemy i badamy. Po dłuższem współżyciu wiemy naogół już, jak owa osoba zareaguje w danych wypadkach, czy się pogniewa, czy nie, czy można na nią liczyć, powierzyć jej coś, czy też nie. Długie doświadczenie naogół czyni nasz sąd prawdziwszym i bardziej trafnym, choć oczywiście często się mylimy. Nieraz nagle i niespodziewanie poznajemy tego kogoś w zupełnie z innej strony niż dotychczas.

Mylimy się, bo intuicyjne zdolności poznawania czyjejs osobowości są zdolnościami, w które jedni są lepiej wyposażeni niż drudzy. Pozatem metoda intuicji jest z pewnością i niedoskonała i ograniczona. Jest subiektywna i wymaga uzupełnienia przez eksperyment i naukową obserwację, choć i te często zawodzą. Jednak zasadniczo każdy nauczyciel, każdy człowiek, posiada w pewnej mierze tę zdolność. Gdyby jej nie miał, nie mógłby wychowywać, bo nie miałby żadnego zgoła kontaktu z psychiką

swych wychowanków. Możemy chyba nawet twierdzić, że ta ogólnie rozpowszechniona, przeciętna zdolność intuicyjnego zrozumienia drugich u ludzi naszej kultury jest dosyć rozwinięta i dostateczna w pewnym zakresie, i że każdy nauczyciel posiada w zasadzie tę „sztukę”.

Stopień tej zdolności może być jednak bardzo różny i wiadomo, że istnieją „urodzeni psychologowie”, którzy posiadają ją w bardzo wysokiej mierze. Zdolność ta jest zresztą potrzebna nie tylko w wychowaniu. Mężowie stanu, politycy, adwokaci, lekarze, kupcy — wszyscy, którzy mają do czynienia z ludźmi, posługują się nimi lub mają na nich oddziaływać, potrzebują dużej dozy tej zdolności. Napoleon był, jak wiadomo, wielkim znawcą ludzi i zawdzięcza dużą część swego powodzenia umiejętności oceniania ludzi i zużytkowania ich w gigantycznej maszynie swych poczynań zawsze na właściwym miejscu, zawsze w odpowiedni sposób, w miarę ich możliwości i odpowiedniości.

Uzdolnienia nauczycieli pod tym względem są z pewnością też bardzo różne, a co za tem idzie, ich kwalifikacje i dane, jeżeli chodzi o napisanie trafnej charakterystyki ucznia. Z tem poważnem źródłem błędu zawsze musimy się liczyć.

Intuicja psychologiczna przy poznaniu uczniów jest niczem niezastąpioną. Raz dlatego, że nauczyciele nie mają czasu ani na badania mozolne, ani na systematyczną obserwację, powtóre dlatego, że nie potrafią przeprowadzić badań i obserwacji, jeżeli tych metod specjalnie nie studiowali. Nauczyciel wypełniający kartę indywidualności będzie się zatem zawsze opierał przede wszystkim na swym intuicyjnym sądzie. Zdaniem mojem, powierzając nauczycielowi, nieprzygotowanemu specjalnie do badań psychologicznych, zadanie wydawania sądów charakterologicznych o swych uczniach, przypisujemy z góry jego sądom intuicyjnym w tej dziedzinie dużo słuszności. Inaczej prowadzenie karty indywidualności w szkole nie miałoby wogóle sensu.

Metody obserwacji systematycznej i badań eksperymentalnych. Ocena intuicyjna jest jednak subiektywna, niepewna, zależna od zdolności, od sympatji i antypatji oraz od poglądów indywidualnych nauczyciela na ważność tych czy innych właściwości u badanego.

Chcąc przeprowadzić badanie charakterologiczne nad uczniami w sposób bardziej obiektywny, sumienny i naukowy, trzeba postępować zupełnie inaczej.

Jak już powiedziałem poprzednio, dziewięćdziesiąt procent nauczycieli niema ani dostatecznego teoretycznego przygotowania z psychologii, ani też nie zna dostatecznie praktycznie techniki badania testami i nie umie przeprowadzać systematycznych obserwacji psychologicznych. Przedewszystkiem jednak nauczyciel normalnie niema czasu na tak mozolne i długie badania i studia nad uczniami. Tę specjalną systematyczną, mozolną robotę może wykonać tylko psycholog szkolny, albo nauczyciel przedmiotów pedagogicznych w seminarjum. Ci dwaj muszą badać ucznia w zupełnie inny sposób, niż przeciętny nauczyciel. Zastanówmy się chwilę nad tem, jaki przebieg powinna mieć systematyczna, naukowa obserwacja danego ucznia.

Badający musi w tym wypadku ugruntować swe badania przez zebranie obszernego i obiektywnego materiału faktów, dotyczących osobowości badanego zapomocą metod obserwacji i eksperymentu (testów). Przedewszystkiem musi on przejść od okazyjnych i doraźnych obserwacji, do systematycznych, umyślnych studjów nad zachowaniem się i postępowaniem badanego. Dalej musi notować i zapisywać dokładnie i wiernie, wszystko co zaobserwował. Musi więc prowadzić t. zw. d z i e n n i k o b s e r w a c y j ucznia, w którym będzie notował zarówno okazyjne spostrzeżenia, jak dokładne protokoły zachowania się badanego w różnych okolicznościach, zapisywać bezpośrednio w czasie obserwacji (t. zw. ciągła obserwacja), wkońcu umieści on tam co jakiś czas, np. co tydzień, opis wszystkiego, co od ostatniego zanotowania u badanego zauważył. Można prowadzić osobne książki dla każdego z tych rodzajów zapisków. Obserwacja taka powinna się ciągnąć przez dłuższy czas, np. przez rok, i materiał zasadniczo powinien być bogaty i obfity, jeżeli ma być wystarczający w naukowem znaczeniu tego słowa. Zresztą nie można tu ściśle określić granic. Wiemy już, że zadanie opisu indywidualności w zasadzie jest tematem nie dającym się wyczerpać.

Drugą serję badań tworzą systematyczne badania eksperymentalne, przeprowadzane w tej dziedzinie zwykle zapomocą

testów. Obserwacja dostarcza nam właściwie tylko opisu zachowania się badanego. Dowiadujemy się za jej pomocą, jak badany postępuje, jak reaguje, jak żyje z ludźmi, co robi, czem się interesuje, czego unika i t. d. Obserwacja ta nie dostarcza nam żadnych danych ilościowych, żadnych cyfr, a tylko w cyfrach możemy określić ilościowe natężenie zdolności i sprawności i porównać je z temi samemi właściwościami u drugich. Eksperymenty i testy dążą przede wszystkim do otrzymania ilościowych wyników. Pozatem są one umyślnemi próbami, t. j. sytuacjami mniej lub więcej specjalnemi (często, choć niekoniecznie, sztucznemi), w których możemy studjować reakcję badanego na pewne określone podniety lub na pewien określony kompleks takich podniet. Eksperymenty i doświadczenia będą nam mogły zatem służyć do kontroli zjawisk zaobserwowanych, ale nie wyodrębnionych dostatecznie jasno w zwykłej obserwacji.

Przy badaniach eksperymentalnych i przy próbach testami powstaje to samo zagadnienie, co przy obserwacji i również co do pytań karty indywidualności: jakimi testami badać, które z nich zastosować w danym wypadku, ilu testami i ilu serjami testów przeprowadzać próby? Jak obserwacja nigdy się właściwie nie kończy i opis danej indywidualności może mieć rozmiary bardzo szerokie, tak samo można stosować testy bez końca. Ilość testów, szczególnie testów inteligencji i różnych uzdolnień, jest w chwili obecnej wprost ogromna, tak że niema ludzi, którzyby je wszystkie znali i nawet niema dzieła, któreby zawierało kompletny ich spis. Orjentacja naukowa co do wartości poszczególnych testów jest też bardzo niewystarczająca, bo wprowadzie wynajduje się coraz nowe testy, ale w zupełnie niedostatecznej mierze stwierdza się wartość istniejących. Z drugiej strony jednak testy zastępują w pewnej mierze jedne i drugie. Natomiast rzadko kiedy jeden test daje sam dostatecznie pewne dane. Naogół należałoby zatem — przy systematycznym badaniu jakiejś osoby na szerszą skalę, — zastosować po kilka testów z każdej dziedziny, funkcji, zdolności, sprawności. Takim systemem testów, badającym specjalnemi grupami testów specjalne funkcje i sfery psychiki danego indywiduum, jest skala testów Rossolima. System jednak, w którym ten autor ugrupował

swe testy, i sam dobór testów z pewnością nie jest wzorowy i idealny. Naogół w chwili obecnej każda pracownia psychologiczna, każde środowisko, każdy niemal psycholog dobiera dla swego użytku pewien zespół własnych i obcych testów i tak powstają różne „skale” i „systemy” badań, praktycznie mniej lub więcej przydatne, ale naukowo ściśle nieuzasadnione¹⁵⁾.

Jaki związek mają jednak omówione powyżej badania testami i obserwacje systematyczne z kartą indywidualności? Otóż, w karcie takiej, prowadzonej w sposób naukowy, a) powinny się znajdować dane ilościowe, określające dokładniej choćby część właściwości danego indywiduum; b) bliższe określenia poszczególnych cech muszą się opierać na konkretnie stwierdzonych i zaobserwowanych danych.

Przypatrzmy się najpierw jeszcze bliżej sprawie ilościowej oceny. Ułatwiają nam ją szczególnie testy i one pozwalają nam wyrażać tę ocenę w bardzo szczegółowych odcieniach, np. określić inteligencję danego osobnika w cyfrach 88, 95, 100, 120, 140 i t. p. Zwykle wystarczy, jeżeli wyrazimy ocenę w pięciu stopniach, podobnie jak w szkole: wyjątkowo silne, silne, przeciętne, słabe i wyjątkowo słabe natężenie cechy u danego indywiduum. Określenie oceną alternatywną, plus lub minus dla danej właściwości, jest w każdym razie za surowe. Naogół można się zadowolić nawet trzystopniową oceną. W każdym razie karta indywidualności co do każdej badanej i opisywanej cechy powinna zawierać pytanie, dotyczące natężenia tej cechy, czyli jej ilościowego aspektu. Nie w każdym wypadku można będzie ustalić i ściśle sprecyzować to natężenie. Trzeba jednak zawsze stawiać sobie to pytanie i nie tracić aspektu ilościowego z oczu, choć jest on oczywiście nie jedynym punktem widzenia i nieraz mniej ważnym, niż trafny, szczegółowy, konkretny opis danej właściwości.

Do ściślej ilościowej oceny prowadzą jednak nie tylko testy. Materiał systematycznych obserwacji, a zwłaszcza mate-

¹⁵⁾ W pracy Hutha, *Exakte Persönlichkeitsforschung*, Leipzig, 1930, zostały zestawione obszerne komplety testów do poznania i cyfrowego określenia indywidualności ucznia.

rzał zebrany zapomocą t. zw. zupełnego protokołu (ciągłej obserwacji) dopuszcza również ścisłą ilościową ocenę, niż sąd intuicyjny. Mówiliśmy poprzednio o tem, że karta indywidualności ma bliżej określić właściwości stałe, skłonności rzeczywiste i trwałe, zainteresowania i dyspozycje szczególnie silne u danego indywiduum. Ale jak zdać sobie sprawę w sposób obiektywny z tej stałości i siły pewnych właściwości. Otóż z pewnemi zastrzeżeniami możemy nazwać stałemi te zainteresowania, które się c z ę s t o przejawiają i uzewnętrzniają w zachowaniu się i postępowaniu danej osoby. (Przejawy niezawsze są jawne i bezpośrednie; umiejętność diagnozy charakterologicznej i rozpoznawania symptomów maskujących i wymagających interpretacji jest jednak zagadnieniem osobnem, któreśmy już poruszyli). Możemy przeprowadzić na naszym materiale zapisów obserwacyjnych, o ile został on sumiennie zebrany, obliczenia statystyczne co do częstości występowania danych form zachowania się i wnioskować, że popęd do danej czynności jest silny, że odpowiada on rzeczywistej potrzebie i skłonności danego indywiduum, jeżeli często się przejawia. Słowem, musimy nasz materiał obserwacyjny umiejętnie opracować i wykorzystać. Nie możemy się tu bliżej zająć kwestją, jakie metody znajdują przytem zastosowanie. W każdym razie sądy wyrażone co do poszczególnych cech w karcie indywidualności powinny być wynikiem obiektywnych danych, zawartych w materiale obserwacji, z nich zostają wydedukowane i niemi poparte. Po drugie materiał zebranych i zapisanych obserwacji ma służyć do i l u s t r a c j i i do konkretnego uzmysłowienia ocen, wyrażonych w karcie indywidualności. Odpowiedzi na pytanie kwestjonariusza nie mają być gołosłowne, nie mają pozostać intuicyjnym mniemaniem, lecz trzeba podać przykłady i dowody. Dobrze i naukowo prowadzona karta indywidualności będzie zatem zawierała przy ocenie i charakterystyce każdej z cech charakterologicznych odsyłacz do strony lub stron tekstu zebranych obserwacji, czyli do dziennika, gdzie zanotowano i opisano jej przejawienie się w charakterystyczny sposób. Takie postępowanie będzie szczególnie doniosłe przy kształceniu psychologów szkolnych i nauczycieli przedmiotów pedagogicznych na uniwersytetach i w pedagogjach i przy zaznajo-

mieniu nauczycieli w seminarjach z prowadzeniem karty indywidualności.

Do tych celów nadają się może najbardziej trzy z istniejących kart indywidualności. Pierwszą z nich jest karta Łazurskiego, jedna z pierwszych, które opublikowano, i zarazem jedna z najsumienniejszych i najgruntowniej przemyślanych. Obszerna monografia Łazurskiego pozwala tym, którzy się uczą obserwować uczniów zapomocą jego schematu, wniknąć głęboko w całe zagadnienie¹⁴⁾. Drugim obszernym arkuszem obserwacyjnym jest schemat Decroly'ego, opublikowany w książce p. t. Hamaïde o metodzie Decroly'ego¹⁵⁾. Zaletą tego kwestjonariusza jest specjalne zajęcie się życiem uczuciowym dziecka i podstawowymi instynktami jego natury, tworzącymi właściwe podłoże danej indywidualności. Schemat Decroly'ego znajduje naukowe uzasadnienie i obszernie omówienie w mało znanej pracy Decroly'ego i Vermeylena¹⁶⁾ o rozwoju uczuć dziecka.

Do tego typu prac zaliczamy wkońcu książkę Dr. A. Huth'a p. t. *Exakte Persönlichkeitsforschung*, w której poza arkuszem obserwacyjnym położono szczególny nacisk na badania psychotechniczne. Autor w tym celu zestawiał trzy komplety po 60—80 testów i eksperymentów dla dzieci do dziesięciu lat, dla dzieci od dziesięciu do dwunastu, od dwunastu do piętnastu i od piętnastu w górę. Dla każdego testu podano średnie wartości i szereg danych oceny, na podstawie wyników, jakie otrzymał autor. Chociaż, zdaniem mojem, wzór karty indywidualności podany przez Huth'a jest gorszy od wzoru hamburskiego i wzoru polskiego, opracowanego przez komisję sekcji psychologów szkolnych, to jednak cenne jest uzupełnienie karty indywidualności przez systematyczne badania, szczególnie jeżeli chodzi o kształcenie studentów i nauczycieli.

IV. JĘZYK KARTY INDYWIDUALNOŚCI

W poprzednich rozdziałach omówiliśmy podstawowe teoretyczne zagadnienia budowy i prowadzenia karty indywidualności.

¹⁴⁾ Arkusz Łazurskiego znajduje się w przekładzie polskim wraz z wstępem dr. Ziemińskiego w Szkole Powszechnej, 1922, Nr. 1.

¹⁵⁾ Hamaïde. *Metoda Decroly*.

¹⁶⁾ Decroly i Vermeylen, op. c.

ści. Z analizy tego zagadnienia wynika, że karta indywidualności może spełniać dwa zupełnie różne zadania, n a u k o w e i p r a k t y c z n e. Co do zadania naukowego to ma ono na celu opis i charakterystykę pewnego indywiduum z pomocą wszystkich metod i środków, którymi charakterologia i psychologia różnicowa w chwili obecnej dysponują. Ma to więc być opis obszerny, wyczerpujący, rodzaj monografii, opartej na długoletniej pracy, na ścisłych badaniach i obserwacjach. Badania te może oczywiście przeprowadzić tylko osoba, znająca doskonale literaturę charakterologiczną, osoba, która w zupełności opanowała technikę badań i mająca pozatem wyjątkowe zdolności analizy i rozumienia osobowości ludzkiej. Czy mimo spełnienia tych wszystkich warunków badania takie doprowadzą do wyników naukowo rzeczywiście ważnych i czy opis i charakterystyka w tym wypadku będą rzeczywiście zupełnie trafne i prawdziwe, tego napewno niewiadomo. Środki poznania naukowego w tej dziedzinie są w każdym razie jeszcze bardzo niedoskonale i nagromadzenie bardzo licznych badań i obserwacji oraz skrupulatność badania nie uczyni je jeszcze pewnym środkiem rzeczywistego poznania. Niemniej usilna praca w tym kierunku i podług powyżej wyłuszczonych zasad jest konieczna dla postępu naukowego w tej dziedzinie. Pozatem, jak już powiedzieliśmy, tak poprowadzone badania mają wielkie znaczenie wychowawcze przy kształceniu psychologów i pedagogów.

Cele praktyczne prowadzenia karty indywidualności przez nauczycieli są jednak zupełnie inne. Chodzi przede wszystkim o to, aby arkusz obserwacyjny p o b u d z a ł nauczyciela do obserwowania i poznawania swych wychowanków, aby mu to zadanie u ł a t w i ł i był dla niego poza metodą również i n a u k ą obserwowania! Ponieważ jednak przeciętny nauczyciel nie posiada studjów specjalnych na tem polu, więc arkusz obserwacyjny musi być taki, aby był mimo to zupełnie jasny i zrozumiały dla niego i aby, naodwrot, to, co nauczyciel napisze w odpowiedzi na pytania, było jasne i zrozumiałe dla każdego czytającego. Jest to zagadnienie j ę z y k a, którym się pisze kwestjonariusz i którym się nań odpowiada. To zagadnienie wymaga specjalnego omówienia.

Trzeba sobie zdać sprawę z dwóch rzeczy: a) fachowy język psychologiczny nie jest zrozumiały dla wszystkich i równocześnie jest ubogi, jeżeli chodzi o opis charakteru i osobowości, b) istnieje potoczny język psychologiczny, zrozumiały dla wszystkich, co prawda nie tak ścisły i precyzyjny, jak terminologia fachowa, ale zato bardzo bogaty i dopuszczający opis subtelnych odcieni charakterologicznej struktury i różnic indywidualnych.

Fachowa terminologia psychologiczna została stworzona w ramach psychologii ogólnej, psychofizyki i psychofizjologii, a nie dla potrzeb i w zakresie charakterologii i psychologii różnicowej, które to nauki są o wiele młodsze i jeszcze mało rozwinięte. Gdy się więc stosuje terminologię psychologii ogólnej do dziedziny charakterologii — jak to się czyniło szczególnie w dawniejszych wzorach karty indywidualności i z czego również obecnie autorowie takich wzorów zwykle sobie jeszcze nie bardzo zdają sprawę, to wynikają z tego pytania ogólnikowe, niejasne, bez treści, pytania, na które niepodobna odpowiedzieć jasno i wyraźnie. Oto kilka przykładów:

1) Pierwszy z nich nie jest co prawda właściwie arkuszem obserwacyjnym, lecz kartą badania psychotechnicznego¹⁷⁾. Znajdują się tu jednak dobre ilustracje tego, o co nam chodzi. Oto kilka wyjątków z tej karty.

Wola:

Odpowiedź badającego:

Typ reakcji (wzrokowy, słuchowy, motoryczny) . . .	dobry
Szybkość reakcji	średnia
Siła życia uczuciowego	średnia
Stan tempa psychicznego	średni
Spokój umysłu	dobry
Charakter pracy (wytrwała, równomierna)	wytrwała
Zmęczenie (stopniowe, raptowne)	stopniowe
Spostrzegawczość	dobra
Trwała pamięć	dobra
Dokładna pamięć	dobra

i t. d.

¹⁷⁾ Karta Badań Psychotechnicznych—Biura Porady Zawodowej Związk. Tow. Przemysł. i Rzemieśln. w Poznaniu — z wk. 1927.

Jest rzeczą oczywistą, że w rezultacie ani co do pamięci, ani co do woli, ani co do życia uczuciowego osoby zbadanej najzupełniej nie jesteśmy zorientowani. Pytania są zupełnie ogólne, a odpowiedzi niedorzeczne.

2) Drugi przykład jest arkuszem obserwacyjnym anonimowego autora ¹⁸⁾.

Przytaczamy kilka pytań z tego kwestionariusza.

a) Czy jego inteligencja posiada zdolność dostosowania się przy pomocy swych myśli do nowych zadań w stosunku do kolegów? bardzo dobrą? dobrą? średnią? niedostateczną?

Pomijając złe sformułowanie i brak interpunkcji odpowiedzi po wyrazie „zadań“, pytanie jako takie jest zupełnie niejasne. Jest ono zaczerpnięte z definicji inteligencji w znanym dziele Sterna.

b) Czy ujawnia własne myśli?

Zupełnie niewiadomo, co na to odpowiedzieć. Jeżeli odpowiemy tak lub nie, to w dalszym ciągu niewiadomo, co rozumiemy przez „własne myśli“.

c) Czy porównuje trafnie?

Pytanie zupełnie niejasne.

d) Czy posiada sprawność dobrą, średnią, niedostateczną?

To ostatnie pytanie znajduje się pod ogólnym nagłówkiem: „Szczegółowe zainteresowania i talenty“ i ma prawdopodobnie określić bliżej zdolności rysunkowe lub muzyczne.

3) Karta indywidualności, opracowana i wydana przez pana W. Sierakowskiego ¹⁹⁾, zawiera następujące pytania odnośnie do „właściwości psychicznych“ ucznia:

a) Ogólna wrażliwość nerwów, b) Typ wyobraźni (kierunek zainteresowania), c) Typ pamięci, d) Uwaga, e) Zdolność kojarzenia wyobrażeń, f) Stopień inteligencji (zdolność uogólniania, sądzenia, wnioskowania), g) Wyobraźnia twórcza (fantazja i marzenia senne), h) Specjalne uzdolnienia, i) Uczuciowość

¹⁸⁾ Dr. J. W-L. Obserwacje pedagogiczne. Gebethner i Wolff. Warszawa, 1929. Odbitka z Kwartalnika Pedagogicznego, R. 1, Nr. 1.

¹⁹⁾ Wincenty Sierakowski — Biała Cieszyńska. (Bez podania drukarni i nakładcy).

i specjalne upodobania. (Przedewszystkiem uwzględnić uczucia etyczne, patriotyczne, estetyczne i intelektualne), j) Podatność sugestji, k) Nałogi i przyzwyczajenia, l) Zboczenia psychiczne.

Pytania powyższe figurują w arkuszu obserwacyjnym bez wszelkich dalszych uzupełnień i objaśnień. Jest rzeczą jasną, że nie można na nie dać odpowiedzi rzeczywiście przydatnych dla charakteryzowania danego ucznia. Autor wymienił poprostu w kwestjonariuszu niektóre rozdziały psychologii ogólnej.

4) Zupełnie podobny podział znajdujemy w karcie indywidualności opublikowanej przez „Szkolnicę”²⁰⁾ w Krakowie. Karta ta stoi na tym samym poziomie, co poprzednio omówione, i nie wymaga dalszych komentarzy.

Dawne wzory karty indywidualności były zwykle podzielone na kilka działów, które się odnosiły do poszczególnych funkcji psychicznych. Wzorowano się przytem zasadniczo na podziale podręczników psychologii ogólnej. Tak np. arkusz Lobbiena²¹⁾ obejmuje następujące punkty:

1) Uwaga, 2) Spostrzeganie i spostrzegawczość, 3) Pamięć, 4) Zamiłowania specjalne, 5) Fantazja, 6) Myślenie, 7) Uczucie i wzruszenie, 8) Wola i praca, 9) Etyczne i społeczne właściwości. Pod temi ogólnemi nagłówkami znajdują się pytania, zaczerpnięte również z podręczników psychologii ogólnej.

Podział nowych kart indywidualności zasadniczo się zmienił. Tak np. arkusz hamburski (M. Muchow) zawiera następujące punkty rozdziału o psychicznym rozwoju i odrębności psychicznej dziecka.

I. R o z w ó j i w ł a ś c i w o ś c i m o r a l n e g o i s p o ł e c z n e g o c h a r a k t e r u. 1) Stosunek dziecka do samego siebie. a) Ocena samego siebie, b) Ocena własnej pracy i umiejętności, c) Panowanie nad sobą, d) Altruizm wzgl. egoizm. 2) Stosunek dziecka do rodziny: a) stosunek do rodziców, b) stosunek do rodzeństwa. 3) Stosunek dziecka do szkoły: a) stosunek jego do ustroju szkolnego, b) postawa wobec kole-

²⁰⁾ Karta indywidualności — Szkolnica, Kraków, Szewska 2. — (Bez podania autora).

²¹⁾ Cytowane według polskiego nieopublikowanego tłumaczenia.

gów, c) stosunek do nauczyciela. 4) Odnoszenie się jego do zwierząt i roślin. 5) Zachowanie się wobec przedmiotów. 6) Stosunek do pracy, stosunek do wartości religijnych, artystycznych, umysłowych i duchowych. II. R o z w ó j i w ł a ś c i w o ś ć s p r a w n o ś c i i u z d o l n i e ń c i e l e s n y c h i d u c h o w y c h. 1) Ruchy ciała i mimika: a) sprawność ruchów i postawa, b) impuls do ruchu i czynności, c) ruch jako wyraz. 2) Czynność duchowa i umysłowa (postrzeganie i ujmowanie, uczenie się i tworzenie: A) Z a b a w a: a) spontaniczność, b) produktywność, c) umiejętność, d) wytrwałość w zabawie, e) ulubione zabawy; B) P r a c a: a) tempo, b) samodzielność, c) organizacja, d) zainteresowanie w poszczególnych dziedzinach pracy, e) zachowanie się podczas lekcji, f) praca ucznia w poszczególnych przedmiotach nauki szkolnej.

Ten podział i ten sposób ujęcia jest o wiele konkretniejszy i zrozumialszy dla nauczyciela wypełniającego arkusz. Istotnie właściwości m o r a l n e i c e c h y c h a r a k t e r u przejawiają się w sposób konkretny, uchwytne dla obserwatora i dający się wyraźnie nazwać i opisać w s t o s u n k a c h z l u d ź m i i d o o t o c z e n i a; ogólne zdolności intelektualne, uwaga, spostrzegawczość znajdują swój wyraz w pracy i aktywności z a b a w o w e j dziecka; specjalne t a l e n t y objawiają się szczególnie w dziedzinie z a i n t e r e s o w a ń; w a d y moralne, s ł a b o ś t k i, u ł o m n o ś c i, n a m i e t n o ś c i prowadzą do k o n f l i k t ó w, do braku przystosowania do życia, do n a ł o g ó w i z b o c z e ń; w o l a przejawia się w wytrwałości w p r a c y n a d s o b ą i w stosunku do otoczenia; u c z u c i e i temperament wyrażają się w m i m i c e, w formach aktywności, w sposobie bycia. Wymieniając tylko poszczególne funkcje i właściwości, nie dojdziemy nigdy do konkretności obrazu psychiki, nie potrafimy ani dla siebie, ani dla drugich stworzyć żywego obrazu danej osobowości. Trzeba charakteryzować funkcje i cechy w ich szczegółowych, żywych przejawach. Trzeba się posługiwać innym językiem psychologicznym niż abstrakcyjna terminologia podręczników!

P o t o c z n y j ę z y k p s y c h o l o g i c z n y powstał na tle p r a k t y c z n y c h zagadnień c h a r a k t e r o l o -

g i c z n y c h, jako wyraz życiowej potrzeby znajomości i opisu psychiki drugich ludzi (Menschenkenntniss). Różnice indywidualne i zagadnienie drugiego człowieka widziane od praktycznej strony, t. j. z punktu widzenia — czem ów człowiek taki, jakim jest, będzie w stosunku do nas, jak z nim należy postępować, jak go można rozumieć — interesowało ludzkość znacznie wcześniej, niż problemy czysto teoretyczne fenomenologii i struktury życia psychicznego wogóle w oderwaniu od konkretnej osobowości. Wcześniej też stosunek uczuciowy, sympatyzujący, bliski lub nieprzyjacielski, obcy, skłaniał ludzi do tego, aby się nawzajem starali zrozumieć, celem zacieśnienia więzów przyjaźni albo też na to, aby zawczasu poznać niebezpieczeństwo, którem jest przeciwnik. Po dziś dzień w potocznym życiu charakterologia występuje w tych dwóch formach, rozważania bliskości, źródeł sympatyczności, przydatności, użyteczności danego człowieka na tle właściwości jego umysłu i charakteru, albo też w formie obmowy i plotki, demaskując, ośmieszając, ostrzegając, desawuuując. Rozmowy o naszych bliźnich, i jako wyraz sympatji i uwielbienia, i jako plotki i obmowy, są niczem innym jak oceną charakterologiczną, jak charakterystyką i analizą cudzej jaźni, wykonaną bez pomocy — kwestjonariusza i arkusza obserwacyjnego, choć niebrak również u jej podstaw nadmiernej nieraz i złośliwej ciekawości, podpatrywania i obserwowania. Ale każdy przyzna, że te charakterystyki są nieraz uderzająco trafne, mimo że brak im naogół obiektywności, bo badający w tych wypadkach ocenia badanego z punktu widzenia swej sympatji i swych własnych poglądów. Nie można jednak odmówić im zwykle pewnej słuszności i często spotykamy się z bardzo umiejętną, żywą, dosadną i przekonującą formą opisu. Język, którym te charakterystyki zostają wyrażone bywa bogaty i zdolny wyrazić również różne odcienia cech charakterologicznych.

Mniej lub więcej ubogi słownik charakterologiczny, jaki istniał przed powstaniem literatury pięknej, szczególnie p o w i e ś c i, został przez nią zczasem ogromnie wzbogacony. Literaturze pięknej przypadła wogóle w udziale rozbudowa wiedzy charakterologicznej, zanim psychologia systematycznie i naukowo podjęła ten sam temat. Poeci, powieściopisarze, dramaturdzy, lirycy, a również historycy, musieli dla własnych celów sta-

rać się wnikać coraz głębiej w osobowość ludzką, coraz bardziej ją rozumieć i w ten sposób udoskonalali oni też stale słownik charakterologiczny. Klages ocenia ilość wyrazów, służących w języku niemieckim do opisu cech psychicznych osobowości i charakteru, na około 40.000 ²²⁾). Ilość wyrazów technicznych psychologicznych i tych, które się w psychologii naukowej oficjalnie przyjęły, jest w porównaniu z tem niewątpliwie bardzo mała.

Zdaniem mojem powinniśmy zarówno w pytaniach, jak w odpowiedziach arkusza obserwacyjnego posługiwać się tym samym bogatym, żywym, konkretnym językiem, którym w życiu potocznym opisujemy i trafnie charakteryzujemy drugich ludzi; tym samym językiem, którym się posługuje powieściopisarz, dający nam nieraz tak głębokie analizy charakteru. Zresztą w wielu nowych wzorach arkusza spotykamy język prosty i zrozumiały. Tylko w tym języku może się porozumieć autor kwestjonariusza z wychowawcą, chcącym wyrazić jasno i konkretnie swój życiowy, intuicyjny sąd o temperamencie, usposobieniu, zdolnościach i charakterze ucznia. Oczywiście, że tym językiem trzeba się posługiwać dla celów charakterystyki pedagogicznej inaczej niż w życiu, — obiektywnie, jak najbardziej rzeczowo, bez wszelkiej przymieszki subiektywnych poglądów i poetyzowania.

Spróbujemy za pomocą kilku przykładów określić dokładnie, czym jest ten język psychologiczny potoczny, o którym była mowa, i wykazać jego dodatnie znaczenie dla opisu charakterologicznego. Otóż wyrazów charakter: *a m b i t n y*, *n i e o b l i c z a l n y*, *s o l i d n y*, *p r o s t o l i n i j n y*, *z a g a d k o w y*, szukalibyśmy napróżno w podręcznikach psychologii ogólnej. Terminy te odnoszą się zresztą do charakteru i w dziełach charakterologicznych może natrafilibyśmy na nie. Ale i tu nie znajdziemy dokładniejszego określenia tych słów. Tymczasem każdy przyzna, że każdy z tych terminów określa w sposób bardzo wyraźny, trafny i charakterystyczny pewne istotne cechy danej osobowości.

Podobnie, sądzę, ma się sprawa z określeniami tempera-

²²⁾ Prinzhorn, l. c. str.

mentu, używanemi w codziennej rozmowie zamiast terminów technicznych wprowadzonych do psychologii. Jeżeli zamiast *s a n g w i n i c z n y* powiem — żywy, pogodny, słoneczny, promieniujący, wesół, beztroski; zamiast *c h o l e r y c z n y* — gniewliwy, gwałtowny, podniecony, niespokojny, drażliwy; zamiast *f l e g m a t y c z n y* — ciężki, ociężały, powolny, gnuśny, niemrawy, obojętny; a zamiast *m e l a n c h o l i j n y* — smutny, przygnębiony, płaczliwy, zgorzkniały, opryskliwy — wtedy użyję wyrazów bardziej szczegółowych i dokładniejszych niż wyrazy techniczne i czytelnik lepiej zrozumie, jakie właściwie usposobienie ma opisana przeze mnie osoba. Zwyczajnie opis powinien posługiwać się kilkoma terminami, które odpowiednio dobrane w swym zespole dopiero w żywy i trafny i jednoznaczny sposób charakteryzują daną cechę.

Otóż w nowoczesnych arkuszach obserwacyjnych powyższy postulat co do języka i co do terminologii jest już w znacznej mierze spełniony. Jako dobry przykład może służyć opracowany i wydany w ubiegłym roku przez specjalną komisję Sekcji Psychologów Szkolnych przy Towarzystwie Psychologicznem im. Józefy Joteyko arkusz obserwacyjny²³⁾. Arkusz ten ukazał się poza wymienionemi w odsyłaczu czasopismami w osobnej broszurze p. t. „Jak obserwować dzieci“, w której został przez pana S. M. Studenckiego objaśniony i uzupełniony wstępem i komentarzami. Arkusz obserwacyjny Sekcji Psychologów Szkolnych, zdaniem mojem, jest jednym z najlepszych schematów, jakie dotąd dla celów praktycznych u nas i zagranicą opublikowano. Szczególnie też komentarze i objaśnienia, zawarte w wymienionej broszurze p. Studenckiego bardzo szczęśliwie go uzupełniają i podnoszą jeszcze jego wartość. Sądzę, że arkusz ten, znajdując się w rękach nauczycieli wraz z objaśnieniami broszurki, może nawet psychologicznie mało przygotowanym wychowawcom umożliwić wytworzenie sobie trafnego i pogłębionego sądu o indywidualności poszczególnych uczniów.

Przytaczam kilka na chybił-trafił wybranych zdań z tego arkusza:

²³⁾ a) Polskie Archiwum Psychologii, Tom III, Nr. 3 oraz b) Praca Szkolna, Rok VIII, Nr. 8. Sprawa Charakterystyk Uczniowskich.

a) Czy dziecko lubi czytać, poznawać, medytować, czy też wypowiadać się w działaniu? Objaśnienie: Dzieci naogół są ruchliwe, czynne, ekspansywne. Uważamy to za objaw normalny, i bardzo dziwi nas i niepokoi, gdy mamy do czynienia z dzieckiem, które zamysłone przesiaduje całymi godzinami w kąciu, nie bierze udziału w grach i zabawach, wciśnięte w krzesło snuje jakieś wizje, pogrąża się w nieznanym dla nas świecie fantazji. i t. d.

b) Czy dziecko ufa własnym siłom? Czy się przecenia, czy też niedocenia? Czy się ocenia krytycznie? Czy jest drażliwe? Czy łatwo je dotknąć i urazić? Na jakim punkcie najłatwiej je dotknąć? Jak reaguje na obrazę? Czy jest wrażliwe na pochwały? Czy łatwo je zawstydzić? Czy objawia się ambicja, duma, miłość własna? W jakiej dziedzinie szuka zadowolenia dla swej ambicji etc.

c) Sposób wyrażania się dziecka: oryginalny, dobitny, związły, rzeczowy, ścisły lub mętny, bezbarwny, rozwlekły.

Otóż w tych trzech przypadkach możemy zaobserwować następujące z punktu widzenia charakterologii dodatnie cechy językowe. W przykładzie pierwszym zamiast posługiwać się terminami introwertyk i ekstrowertyk, zostały przeciwstawione konkretne i typowe formy zachowania się. Objaśnienie zawiera najpierw konkretny żywy obraz zachowania się czynnego na zewnątrz i na pozór biernego (a czynnego nawewnątrz). Potem następuje dokładniejsze objaśnienie nazw ekstrowertyk i introwertyk (przez nas już opuszczone w przykładzie). Drugi przykład może służyć za wzór, jak zamiast ogólnikowych pytań, jak np. „czy dziecko jest zaręczniałe lub ambitne” — można szeregiem trafnych konkretnych pytań dać czytelnikowi jasne wyuczucie całej sfery, w której się przejawia dana cecha. Pytania dotyczą zarówno odcieni badanej cechy — „ambicja, duma, miłość własna, pewność siebie” — jak podmiot wywołujących tę cechę — „na jakim punkcie najłatwiej je dotknąć”, jak też formy reakcji — „na pochwałę, na nagane” etc. W końcu w trzecim pytaniu z terminów określających sposób wyrażania się dziecka tworzy się nam bardzo jasny i konkretny obraz pewnych cech jego umysłowości.

Wskazaliśmy już na początku tego rozdziału na ważne do-

datnie znaczenie, jakie ma prowadzenie karty indywidualności dla nauczyciela samego i dla jego wpływów wychowawczych. Dzięki prowadzeniu arkusza obserwacyjnego poznaje on bowiem z całą pewnością uczniów dokładniej, a tem samem i lepiej, niż bez tego. Nie możemy jednak twierdzić, że sąd ten w każdym wypadku jest rzeczywiście trafny, że nauczyciel sam może sobie zupełnie zaufać i że inni z całą pewnością mogą się opierać na danych, zawartych w arkuszu obserwacyjnym, wypełnionym przez danego wychowawcę. Sumienna praca nad prowadzeniem arkusza obserwacyjnego z całą pewnością precyzuje i urybia sąd nauczyciela o uczniach, ale nie obiektywizuje go i nie ulepsza w tej mierze, żeby sąd ten można uważać za orzeczenie zgodne z całą pewnością z rzeczywistym stanem rzeczy.

Tymczasem arkusze obserwacyjne są pomyślane nietylko do użytku nauczyciela samego, ale także dla jego kolegów, dla dyrektora i szczególnie też jako punkt wyjścia i jako ważny współczynnik orientacyjny przy selekcji do wyższych typów szkół, przy badaniach psychotechnicznych i orientacji zawodowej. Autorzy, którzy polecają poleganie na sądzie wychowawcy, wyrażonym w karcie indywidualności danego ucznia, mają wi docznie zaufanie, że jednak przeważnie obraz ten jest trafny, albo, że może być trafny. Otóż osobiście podzielam to zaufanie do osądu wychowawcy, pod warunkiem jednak, że po pierwsze, posługiwał się on dobrym wzorem karty indywidualności i że, po drugie, zna danego ucznia oddawna. Sądzę bowiem, że głównie dlatego zwracamy się po opinię do wychowawcy klasy, że zna on swych wychowanków z długiego w s p ó ł ż y c i a z nimi, gdy tymczasem psychotechnik np. styka się z badanym tylko przez krótki czas. Nic, z pewnością, nie może zastąpić tej wiedzy, którą się nabywa przez dłuższe współżycie z kimś. Jeżeli pozatem weźmiemy pod uwagę to, co powiedziałem dodatniego o możliwości intuicyjnego zrozumienia cudzej psychiki, właśnie w dłuższym z nią kontakcie, to opinia wychowawcy nabierze dużej wagi.

W rezultacie zawsze dobrze jest, jeżeli opinia nie jest jednostronna, jeżeli zdanie kilku wychowawców, dalej wynik badań psychotechnicznych i sąd lekarza szkolnego i psychologa złożą się na całość, może bardziej obiektywną, niż sąd jednego człowieka.

V. WOLNA CHARAKTERYSTYKA, A KARTA INDYWIDUALNOŚCI.

W teorii i praktyce karty indywidualności możemy zauważyć dwa kierunki: jedni są zwolennikami kwestjonariusza, drudzy t. zw. wolnej charakterystyki. Czem jest owa wolna charakterystyka? Jest to szkic charakterologiczny, wykonany bez pomocy pytań jakiegokolwiek schematu, zawierający swobodny opis osobowości danego ucznia. Osoba wykonująca taki opis, czyni to tak, jak chce; nie jest krępowana żadnymi pytaniami. Metoda ta ma trzy wielkie zalety. Po pierwsze przy takim opisie mimowoli zostają wymienione przedewszystkiem istotnie najbardziej charakterystyczne i znamienne dla danego ucznia cechy jego osobowości. Po drugie w takim opisie, jeżeli jest umiejętnie i dobrze zrobiony, powstaje żywy obraz całości, a nie szereg zdań, nie wiążących się z sobą i nie budzących w czytelniku wizji całokształtu osoby. Po trzecie język opisowy w tym wypadku jest zwykle naturalny, konkretny i jasny, a nie suchy, bezbarwny i niezrozumiały, jak często w odpowiedziach na pytania kwestjonariusza ²⁴⁾.

Ale ten sposób charakterystyki ma również i swoje wady. Piszący często nie umie znaleźć właściwych punktów widzenia, zapomina zastanowić się nad kwestjami bardzo istotnymi. Często też zawodzi poprostu umiejętność wypisania się oraz brak zdolności pisarskich, językowych i stylistycznych. Wreszcie, wolnych charakterystyk nie można porównać między sobą, bo przy opisie poszczególnych uczniów wymienia się zazwyczaj zupełnie różne strony usposobienia i charakteru. W gruncie rzeczy pewien schemat jest jednak potrzebny, jeżeli nie jako wzór i formularz, którego się ściśle trzeba trzymać, to jako pomoc, wskazująca na cechy, które należy badać i obserwować, i dająca wskazówki, jak to czynić.

Właściwą formą arkusza obserwacyjnego z tego punktu widzenia wydaje mi się lista, schemat, zawierający zarówno cechy, które badać należy, jak jeszcze pozatem objaśnienia i ko-

²⁴⁾ Zwolennikiem wolnej charakterystyki w Polsce jest m. in. dr. H. Rowid, patrz: Psychologia pedagogiczna, odnośny rozdział co do wartości poszczególnych kart indywidualności tegoż autora. Ruch Pedagogiczny, 1923, Karta indywidualności uczniów.

mentarze do każdej z tych cech. W tych komentarzach znaczenie, fenomenologia, niuanse, w których występuje dana właściwości, zależność od innych właściwości etc. zostają krótko omówione, co badającemu ogromnie ułatwia trafną orientację i znalezienie właściwego w danym wypadku wyrazu. Omówiony już arkusz obserwacyjny sekcji psychologicznej — opublikowany przez p. dr. Studenckiego — jest właśnie taką listą z dobreimi komentarzami.

Porównaniem arkusza obserwacyjnego (karty indywidualności) z wolną charakterystyką zajął się w sposób bardzo ciekawy H. von Bracken²⁵⁾. Przeprowadził on szereg badań eksperymentalnych, w których osoby badane porównywały arkusze obserwacyjne i wolne charakterystyki odnoszące się do tej samej grupy uczniów. Otóż tylko do 10% wolnych charakterystyk umieli badani przydzielić odnoszące się do tych samych dzieci karty indywidualności. Dalsze badania wykazały, że podług wolnych charakterystyk łatwiej oznaczyć cechy dominujące i cechy istotne indywidualności danego ucznia. W karcie indywidualności „wielka liczba danych stanowi przeszkodę nie tylko w uchwyceniu poszczególnych cech, lecz i w ujmowaniu całości obrazu danej osoby“²⁶⁾. Naodwrot przy pisaniu wolnej charakterystyki piszący nie zatracą poglądu na daną osobowość jako całość i czytający taką charakterystykę wczuwa się łatwiej w daną psychikę i lepiej ją rozumie.

W rezultacie wyniki Brackena jako takie przemawiają na korzyść wolnej charakterystyki. Autor nie bierze jednak pod uwagę trzeciej możliwości, polegającej na połączeniu arkusza obserwacyjnego i wolnej charakterystyki. Ta kombinacja jest, zdaniem mojem, najodpowiedniejsza. Zalecają ją również Pawłowski i Warczak. Wolna charakterystyka w czasie badania powinna, zdaniem mojem, występować dwa razy, — na początku i na końcu badania. W obserwacji ucznia za pomocą arkusza obserwacyjnego, której wynikiem staje się sąd charakterologiczny

²⁵⁾ H. von Bracken, Persönlichkeitserfahrung auf Grund von Persönlichkeitsbeschreibung. Untersuchungen zum Problem des Personalbogens. Beltz. Langensaltza. Jasne i treściwe streszczenie znajduje się w cytowanej już pracy Pawłowskiego i Warczaka o arkuszu obserwacyjnym.

²⁶⁾ Cytowane według Pawłowskiego i Warczaka, op.

ny o uczniu możnaby zatem wyróżnić cztery szczeble: Badający wykonuje najpierw mały szkic charakterologiczny według „pierwszego wejrzenia”²⁷⁾. Jest on wyrazem pierwotnego sądu intuicyjnego. Arkusz służy następnie jako podniet do dokładniejszych obserwacji, jako pomoc przy ich wykonywaniu i jako środek gruntownego zastanowienia się nad charakterem badanego. Służą do tego szczególnie komentarze. Gdy obserwacje zostały już zrobione, gdy badający zastanowił się dobrze nad poszczególnymi kwestjami, następuje jako dalszy krok, sformułowanie sądu co do każdego z poszczególnych pytań. Ale po ukończeniu tej pracy trzeba jeszcze zakończyć całość, stworzyć syntezę momentów wyodrębnionych w danej psychice przez analizę, trzeba zrekonstruować żywy, konkretny obraz zbadanej indywidualności. Do tego służy jeszcze raz właśnie druga końcowa wolna charakterystyka. Ale ona jest już wynikiem analizy i szczegółowej oceny, przeprowadzonej poprzednio w karcie w odpowiedziach na pytania karty indywidualności (tak samo jak wypełnienie schematu ma być wynikiem dokonanych poprzednio obserwacji i refleksyj nad osobowością wychowanka). Jest to ostatnie ogniwo pracy, które jest ostatecznym wynikiem poprzedzających szczebli.

VI. STRESZCZENIE.

Literatura o arkuszach obserwacyjnych jest dosyć bogata, mało jednak pojawiło się dotąd prac zasadniczych. W literaturze polskiej w ostatnich dwóch latach ukazały się dwie cenne prace — Pawłowskiego i Warczaka oraz Studenckiego — które zawierają rozdziały teoretyczne. Szczególnie w pierwszej z tych prac omówiono zagadnienia teoretyczne i praktyczne obszernie i wyczerpująco, w sposób bardzo jasny i doskonale informujący czytelnika. We wstępie do arkusza p. Studenckiego zostały również krótko poruszone zasadnicze zagadnienia i sformułowano podstawowe zasady i normy budowy i wypełniania arkusza.

W rozprawie niniejszej chodziło nam o przedstawienie tylko niektórych, ale zdaniem mojem, zasadniczych problemów

²⁷⁾ Poleca to m. in. p. dr. M. Librachowa w Pracy Szkolnej, 1928.

natury teoretycznej. Sformułowaliśmy te problemy w dwóch tezach na początku pracy.

Wykazaliśmy, jak sądzę, że istotnie, jak dotąd, nie można zbudować arkusza obserwacyjnego w sposób ściśle naukowy, bo nie znamy dostatecznie s t r u k t u r y psychicznej osobowości, a szczególnie zagadnienie z w i ą z k u i h i e r a r c h j i cech jest jeszcze zupełnie niejasne. Chociaż charakterologia nie daje nam jeszcze p e w n y c h p o d s t a w dla budowy arkusza, to zawdzięczamy jej jednak c e n n e p u n k t y w i d z e n i a.

Jasne stwierdzenie takiego stanu rzeczy ma ważne konsekwencje. Wynika z niego bowiem, że umiejętność napisania trafnej charakterystyki polega bardziej na wrodzonych zdolnościach oceniania i charakteryzowania ludzi (wychowanków), czyli na i n t u i c j i psychologicznej, niż na naukowych obiektywnych metodach, umożliwiających poznanie ścisłe, pewne i zupełnie wiarogodne. Dlatego zagadnienie arkusza obserwacyjnego wymaga przede wszystkim zastanowienia się nad rolą i zakresem naturalnej i n t u i c j i przy poznawaniu cudzej jaźni. Doszliśmy do wniosku, że zdolności intuicyjne pod tym względem u każdego prawie człowieka naszej kultury są dosyć znaczne i że wychowawcy posiadają je przeciętnie w dostatecznej mierze, aby wychowanków poznać i trafnie ocenić. Sąd charakterologiczny o uczniu, wyrażony bądźto w wolnej charakterystyce, bądźto w odpowiedziach na pytania karty indywidualności jest sądem intuicyjnym, i w a r t o ś ć, j a k ą przypisujemy temu sądowi, jest zależna najzupełniej od tego, czy mamy zaufanie do zdolności intuicyjnych ogółu nauczycieli, czy też go nie mamy. Jeżeli nie posiadamy zaufania, to charakterystyki nie posiadają żadnej wartości obiektywnej i są zupełnie subiektywną, dowolną i w błąd wprowadzającą oceną. Zdaniem naszym, trzeba i można jednak mieć zaufanie do ogólnej i przeciętnej (oczywiście nie w każdym wypadku) t r a f n o ś c i sumiennie przeprowadzanych charakterystyk, choć nie można bezwzględnie na nich polegać i wierzyć w ich zupełną obiektywność i ścisłość.

Sąd intuicyjny nauczyciela może być jednak pogłębiony, ulepszony i zobjektywizowany przez: a) znajomość literatury charakterologicznej, b) świadomość, na co należy zwrócić uwagę, i co badać i obserwować (pytania i komentarze arkusza obserwacyjnego), c) nastawienie na systematyczne i obiektywne obserwowanie ucznia. Karta indywidualności ma zatem doniosłe zagadnienie, jako pomoc, z której korzysta nauczyciel, formujący swój sąd o uczniu, jako metodą ułatwiającą i obiektywizującą w pewnej mierze intuicyjne poznawanie i wnikliwą obserwację, jako zachętą, podniecią i nastawienie na tę obserwację i jako nadanie jej kierunku. To jest właściwy cel zwykłego arkusza obserwacyjnego.

Przy kształceniu psychologów szkolnych, nauczycieli przedmiotów pedagogicznych, studentów pedagogiki i psychologii trzeba natomiast posługiwać się arkuszami o wiele obszerniejszymi i uzupełnić metodę testami i ścisłą, naukową obserwacją (dzienniki, protokoły, monografie).

Drugim zasadniczym problemem, który został rozwinięty w niniejszej pracy jest sprawa języka karty indywidualności. Coprawda w nowych arkuszach język zmienił się na korzyść, stał się naturalny i zrozumiały i daleko odbiegł od nienadającej się do charakterystyki terminologii i klasyfikacji psychologii ogólnej, ale problem ten w sposób teoretyczny jako taki, o ile mi wiadomo, nie został dotąd jasno postawiony. Tymczasem właśnie sprawa języka, co starałem się wykazać, ma znaczenie zupełnie decydujące.


Skonstruowanie dobrej karty indywidualności jest również, poza głęboką znajomością przedmiotu, poza wiedzą i doświadczeniem, — kwestją zdolności autora, a nie wynikiem jasnych norm naukowych, których dotąd nie posiadamy. Od dobrych wzorów zależy w znacznej mierze dobroć charakterystyk. Jak widzieliśmy, usilna praca na tem polu, trwająca obecnie już kilka dziesiątków lat, dała jednak w rezultacie wyniki bardzo zadawalniające.

JÓZEF FIETZ.

O DOJRZAŁOŚCI DZIECKA DO SZKOŁY *).

I. G e n e z a z a g a d n i e n i a .

Porusza to zagadnienie M. Mischke ¹⁾, zachęcając jednocześnie, by większą i baczniejszą, niż dotąd uwagę poświęcano dzieciom, wstępującym do szkoły. Punktem wyjścia dla autora są doświadczenia, wskazujące na to, że bywają wypadki zapisania do szkoły dzieci niedojrzałych do pracy szkolnej, że trud i wysiłek nauczyciela nie daje w rezultacie pożądaných wyników w odniesieniu do takich dzieci.

Aby zorientować się w pewnych uzdolnieniach nowicjuszków szkolnych, autor stosował m. in. następującą próbę; rysował on dzieciom taką oto linię łamaną  i polecił malcom, by również narysowali rzecz podobną „niby to zęby piły”. W rezultacie uzyskał autor takie reprodukcje rysunku swojego ²⁾.

Reprodukcje rysunkowe dzieci grupy ostatniej (czwartej!) niewątpliwie najbardziej odbiegają od wzoru; jeżeli to nie jest rzeczą przypadku, a „dalsze eksperymenty, przeprowadzane specjalnie z nowicjuszami tej grupy” potwierdzą, że dzieci te „znajdują się jeszcze w stadium t. zw. gryzmolenia”, wtedy, zda-

*) Praca niniejsza, łącząca się ściśle z pewnym cyklem prac w Państw. Instytucie Naucz. w Warszawie, powstała z inicjatywy Pana Prof. St. Bałeya, którego cennym wskazówkom zawdzięczam bardzo wiele, za co składam Mu na tem miejscu najserdeczniejsze podziękowanie. Dziękuję również P. Weintalównie za okazaną mi pomoc w pracy.

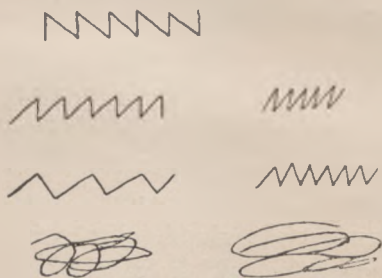
¹⁾ M. Mischke (Poznań): Badania dzieci, wstępujących do szkoły powszechnej. Szkoła, rok 1931, zeszyt II, str. 35 — 38.

²⁾ Tamże: str. 37.

niem autora, stwierdza to, że „nie są one o tyle rozwinięte, by mogły być przyjęte do szkoły pomimo siedmiu lat”.

Sprawa, jak to wynika z uwag autora, jest bardzo doniosła, i, należy dodać, niełatwa.

Zagadnienie dojrzałości szkolnej zrodziło się niewątpliwie na gruncie pedagogiki nowoczesnej. Nie interesowało ono pedagoga czasów dawnych, skoro wierzył, że dusza dziecka jest jakoby „tablicą niezapisaną” lub „naczyniem pustem”, które tem wsześniej zostanie napełnione, im wcześniej rozpocznie się napełnianie treścią wychowania.



Dopiero najnowsze badania nad dzieckiem i jego rozwojem ustaliły cały szereg faktów, świadczących o szkodliwościach, które przypisać należy tendencji możliwie wczesnego zaliczania dzieci w poczet uczniów szkolnych. A więc lekarze gromadzą fakty, świadczące o ujemnym wpływie nauki szkolnej na zdrowie dzieci, co objawia się m. in. spadkiem wagi ciała, brakiem apetytu, oraz wzrostem ogólnej liczby zachorzeń w wieku szkolnym.³⁾

Nauczycieli napawa troską zbyt duży odsetek dzieci, nie czyniących w nauce należytych postępów, skutkiem czego rozpętałość uzdolnień uczniów jednej klasy wzrasta ponad dopuszczalne granice, co czyni pracę i wysiłki nauczyciela mniej owocnymi. W świetle tych faktów wyraźnie zarysowuje się z początkiem bieżącego stulecia zagadnienie dojrzałości dziecka do pracy szkolnej. Jeżeli bowiem zbyt wczesna nauka dla wielu dzieci

³⁾ K. Penning: Das Problem der Schulreife, J. Klinkhardt, Verlagsbuchhandlung, Leipzig — 1926, str. 131.

jest rzeczą niecelową, a nawet wręcz szkodliwą, w takim razie lepiej będzie dla dzieci takich, że naukę szkolną rozpoczną dopiero wtedy, kiedy ich ogólny rozwój na to zezwala. Że może to wpłynąć również na podniesienie wartości wychowawczej szkoły, to zdaje się nie ulegać najmniejszej wątpliwości. Stajemy tu wobec pytania, kiedy przejawia się w rozwoju dziecka ten moment przełomowy, w którym moglibyśmy uznać je za dojrzałe do nauki szkolnej?

Istnieje pogląd, jakoby od starożytności do dni naszych przetrwało mniej więcej ogólne przekonanie, że szósty rok życia stanowi właśnie ów pożądaný punkt zwrotny w rozwoju dziecka, i że „przeciwko temu ogólnemu przekonaniu wystąpili nowocześni teoretycy przedszkoli, odrzucając tego rodzaju sądy jako nieuzasadnione uprzedzenie, wyznaczając cele nauczania już dla wcześniejszych stopni rozwoju (Montessori!)”⁴⁾

Rozbieżności poglądów całkowicie potwierdza również współczesne ustawodawstwo szkolne różnych krajów. Więć nągół łączy się obowiązek szkolny z ukończonym szóstym rokiem życia w Niemczech, Austrii, Holandji, Italji, Francji, Belgji i szeregu Stanów Zjednoczonych Am. Półn., w przeciwieństwie do Anglji, gdzie ustawodawstwo przewiduje obowiązek szkolny z ukończonym piątym rokiem życia, i Finlandji oraz trzech krajów skandynawskich, gdzie miarodajnym w tym względzie staje się ukończony siódmy rok życia. Oprócz tych norm niektóre Stany Zjednoczone Am. Półn. przewidują ustawowy obowiązek szkolny z ukończonym czwartym, a inne dopiero z końcem ósmego roku życia.⁵⁾

II. TRUDNOŚCI, NA JAKIE NAPOTYKA ROZWIĄZANIE PROBLEMU.

Jeżeli ustawodawstwo współczesne tak rozmaity daje odpowiedź na pytanie, w jakim wieku należy dziecko uważać za dojrzałe do pracy szkolnej, to nie ulega najmniejszej wątpli-

⁴⁾ Ch. Bühler: Der 6-jährige in psychologischer Betrachtung (w pracy zbiorowej). Langer-Legrün: Handbuch für den Anfangsunterricht, t. 1. Wien — Berlin — Leipzig — New York. Deutscher Verlag f. Jugend u. Volk. 1926, str. 4—5. Także K. Penning: op. cit. str. 108 i 109.

⁵⁾ K. Penning: Op. cit. str. 1.

wości, że kwestja jest nie tylko poważna, ale i trudna do rozstrzygnięcia. I słusznie pedagog zapytać może, czy wogóle jest możliwe łączyć pewien ściśle określony wiek życia z dojrzałością dziecka do pracy szkolnej. Czy można przyjąć bez zastrzeżeń, że rozwój dziecka (zarówno fizyczny jak i psychiczny!) jest funkcją jego wieku życia?

Chcąc odpowiedzieć możliwie ściśle, zwłaszcza na to ostatnie pytanie, napotykamy na pewną trudność, która wysoce komplikuje zagadnienie dojrzałości szkolnej. Trudność polega na tem, że w grę wchodzi dwie różne wielkości, które mogą bardzo rozmaicie ustosunkować się względem siebie i niełatwo stosunek ten wyrazić jednolicie. Wielkościami odnośnemi są: pewien stopień rozwoju dziecka, na którego określenie wprowadzono termin „wiek rozwojowy” (podobnie jak posługujemy się t. zw. „wiekiem inteligencji”), a druga wielkość to „wiek życia”. Wiemy atoli, że „wiek rozwojowy” i „wiek życia” nie zawsze łączą się z sobą. Zatem ewentualny iloraz wspomnianych wielkości przy opóźnionym rozwoju dziecka możnaby przedstawić w postaci ułamka właściwego, t. j. mniejszy od jedności $\left(\frac{\text{wiek rozwojowy}}{\text{wiek życia}} < 1 \right)$, przeciwnie, w wypadkach, gdzie rozwój dziecka będzie przyspieszony, iloraz taki byłby większym od jedności $\left(\frac{\text{wiek rozwojowy}}{\text{wiek życia}} > 1 \right)$. Natomiast ustawodawca naogół zakłada milcząco, że iloraz z „wieku rozwojowego” i „wieku życia” równa się jedności $\left(\frac{\text{wiek rozwojowy}}{\text{wiek życia}} = 1 \right)$, co oczywiście zachodzić może, atoli tylko w pewnych wypadkach; pozatem jednak istnieją częste odchylenia od tej normy zarówno w sensie pozytywnym jak negatywnym.

Otóż gdyby pójść w kierunku wyznaczonym przez badaczy tej miary, co Binet, Terman i W. Stern i obok pojęć „wieku inteligencji” oraz „ilorazu inteligencji”⁷⁾ udało się wynaleźć odpowiedni „iloraz rozwojowy” (I R), który pozwoliłby określić stosunek „wieku rozwojowego (W R) i „wieku życia” (W Ż)

⁷⁾ W. Stern: *Inteligencja dzieci i młodzieży* (przełoż. z III wyd. niem. dr. T. Klimowicz) — Warszawa, 1927 r., str. 144 — 156.

w sposób łatwy i prosty (np. jako wzór: $\frac{WR}{WZ} = IR$), a zgodny z rzeczywistością, wtedy dziecko, wykazujące „iloraz rozwojowy” wyższy od normalnego ($I. R. > 1$), należałoby odpowiednio wcześniej uznać za dojrzałe do szkoły, niżeli dziecko, które wykazywałoby „iloraz rozwojowy” normalny ($I. R. = 1$) lub niższy od normalnego ($I. R. < 1$). Oczywiście pojęcie „wieku rozwojowego” obejmowałoby pod względem psychicznym nie tylko rozwój intelektualny, ale również rozwój społeczny (stosunek do ludzkiego otoczenia), a ponadto rozwój fizyczny dziecka. Potrzeba uzyskania tą drogą pewnej, względnie ścisłej miary do określenia dojrzałości dzieci do pracy szkolnej, jest pierwszą trudnością, z którą liczyć się musimy.

Obok potrzeby formowania „wieku rozwojowego” jako względnie ścisłej miary dla ustalania dojrzałości do pracy szkolnej, istnieją również pewne trudności natury społecznej. Chodzi mianowicie o różnorodny wpływ środowiska, z którego dziecko pochodzi. Nierzadko bowiem istnieje możliwość, że jedno z dwojga dzieci mniej więcej równo uzdolnionych do pracy szkolnej, dobrze poradzi sobie, w nielicznej szkółce wiejskiej, gdzie dzieci są naogół bliższe dolnej granicy dojrzałości szkolnej, a drugie, znajdując się w szkole z dziećmi rodziców o wyższej kulturze i uspołecznieniu wkrótce pozostanie daleko poza współuczniami.⁸⁾ W tym drugim wypadku należałoby uznać dziecko za niedojrzałe do danej szkoły. Trudno więc pominąć sprawę wpływu środowiska wogóle, a w szczególności klasy jako grupy społecznej na rezultaty i wydajność pracy poszczególnych dzieci. Niezależnie bowiem od umiejętności „wzycia się” w środowisko szkolne, społeczność klasowa wymaga od poszczególnych dzieci pewnych, specyficznych uzdolnień natury społecznej, między innymi dostatecznego rozwoju siły woli, niezbędnej do pokonywania licznych trudności i ułożenia sobie znośnego życia w gromadzie.

⁸⁾ F. Krause: Zum Problem der Schulreife. (Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendliche Forschung — Leipzig, 1930, nr. 6, str. 295).

Znaczne trudności nastrocza również brak ścisłego określenia, które nie dopuszczałoby wieloznaczności terminu „dojrzałość szkolna”.

„Dojrzałość” jest pojęciem względnem i ma zasadniczo oznaczać granicę pomiędzy pewnym, skończonym, i bezpośrednio po nim następującym nowym okresem rozwojowym. Jeżeli w naszym wypadku tym skończonym okresem rozwojowym jest okres przedszkolny, to należałoby zatem wyjaśnić: 1) co cechuje dziecko dojrzałe do szkoły, względnie 2) jakim żądaniami winno zadość uczynić w następnym okresie rozwoju, t. j. w okresie szkolnym.

Zajmijmy się na razie zagadnieniem drugim. Oto okazuje się, że żądania te nie są bynajmniej ustalone.

Walka o takie lub inne ukształtowanie nauki początkowej dopiero na dobre rozgorzała i jeszcze dalecy jesteśmy od jednolitego ujęcia nauczania początkowego pod względem jego treści, celu i metody u różnych teoretyków wychowania współczesnego. Wystarczy wskazać choćby na sprawę opanowania przez dziecko sztuki czytania i pisania jak również początki rachunków, co zwyczajnie uchodzi za ośnowę nauczania początkowego. W domach dziecięcych Marii Montessori już czterolatki zajmują się temi sprawami podobno z dużym powodzeniem⁹⁾, gdy natomiast teoria pedagogiczna zna również zwolenników i propagatorów takich systemów wychowawczych, w których nauka czytania i pisanie nie stanowi osnowy pierwszych lat szkolnych, jak np. system Ewalda Haufer'a, który przewiduje opanowanie sztuki pisanie i czytania dopiero w trzecim, czwartym roku nauki szkolnej¹⁰⁾.

Zatem brak zgody powszechnej na to, jakie wymagania szkoła może, a nawet powinna stawiać dziecku wstępującemu w jej progi. Nie oznacza to, by psychologowie nie mieli powodu interesować się zagadnieniem dojrzałości szkolnej tak długo, przypuśćmy, aż przedstawiciele pedagogiki swe żądania uzgodnią.

⁹⁾ W. Stern: Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre. Wyd. V Verlag Quell. Mayer. Leipzig, 1928, str. 148.

¹⁰⁾ A. Herget: Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart, tom II, Prag — Leipzig — Wien, 1925, str. 252 i 253.

Przeciwnie, wyłania się tu niewątpliwie wyraźna potrzeba psychologicznego pogłębienia samego problemu i to przede wszystkim z punktu widzenia dokonujących się w dziecku procesów rozwojowych, którym program nauki początkowej jak również metody pracy w szkole powinny, wedle możliwości odpowiadać, ze wszechmiar wspierać i stopniowo kierować je w pożądane łożysko.

W dotychczasowych badaniach, związanych wyraźnie z problemem dojrzałości szkolnej, zarysowują się jak gdyby dwa kierunki. Przedstawiciele jednego z nich (K. Penning, H. Winkler, F. Krause i in.), podchodzą do tego trudnego zagadnienia niejako od strony szkoły, od pewnych, określonych jej żądań i wymagań, skierowanych pod adresem dziecka, dobierając następnie szereg środków i sposobów, mających na celu umożliwienie szkole, a więc i nauczycielowi w pewnym sensie praktyczne zorientowanie się w stopniu przydatności danego dziecka do szkoły.

Drugi kierunek, z Ch. Bühler na czele, również pozostawia jakby na uboczu spór o definicję „dojrzałości szkolnej“, jednakże badacze tego kierunku ograniczają się raczej, przynajmniej na razie, tylko do należytego wyświetlenia problemu naszego od strony psychologii rozwojowej. Podchodzą do zagadnienia niejako od wewnątrz, podobnie jak ongiś podchodzono do opracowania zagadnienia inteligencji, dzięki czemu psychologia już dzisiaj może wykazać się szeregiem badań, zmierzających ostatecznie do rozwiązania problemu dojrzałości szkolnej pod względem psychologicznym, pozostawiając stronę fizyczną antropologom i lekarzom.

Oto ogólne zagadnienie dojrzałości szkolnej rozbija się na zagadnienia cząstkowe, po których zbadaniu i opracowaniu może istnieć uzasadniona nadzieja, że z tych prac cząstkowych (przyczynków) uda się wyłuskać stopniowo te wyniki, które nie tylko, że wykażą pewną wzajemną łączność wewnętrzną, ale nawet pozwolą na istotne sprecyzowanie pojęcia dojrzałości szkolnej. Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że tylko na podstawie rozlicznych badań indywidualnych uda się ustalić dojrzałość dziecka do pewnej, jako normę przyjętej pracy szkolnej. Przytem okaże się niewątpliwie, że formalne stwierdzenie dojrzałości szkolnej dziecka trzeba będzie dokonać wykryciem pewnego

zespołu cech psychicznych i fizycznych, które w większości wypadków mogą ujawnić się automatycznie z osiągnięciem pewnego wieku życia, atoli obecność których musiałaby być ustalona każdorazowo właściwą metodą antropometryczno-psychologiczną, albowiem ich pojawienie się u poszczególnych osobników może ulegać znaczniejszym wahaniom w czasie.

Wynika z tego, że współdziałanie ustawodawcy w praktycznem rozwiązaniu tej kwestji winnoby ograniczyć się do postanowień, mających na względzie głównie podtrzymanie obowiązku uczęszczania do szkoły, określając zarazem minimalną względnie maksymalną granicę wieku życia, po osiągnięciu której dziecko może — względnie winno zapisać się do szkoły.¹¹⁾

III. DOJRZAŁOŚĆ PSYCHICZNA.

Przy rozważaniu dojrzałości psychicznej bierzemy pod uwagę dojrzałość społeczną i intelektualną dziecka. Otoczenie społeczne oddziaływa na jednostkę, wywołując w niej pewne reakcje. I naodwrot, jednostka od zarania życia usiłuje również wywrzeć swój wpływ na otoczenie. Dziecko szybko przyzwyczaja się do oddziaływania przez nagrody i kary, pieszczoty i przymus. Znacznie później możemy oddziaływać na dziecko drogą perswazji. Początkowo odczuwa ono naturalną potrzebę

¹¹⁾ W nowej ustawie o ustroju szkolnictwa, odpowiedni § (7-my) brzmi następująco: „1) Obowiązek szkolny zaczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat życia. 2) Minister W.R. i O.P. może na pewnych obszarach lub w poszczególnych miejscowościach opóźnić lub przyspieszyć rozpoczęcie obowiązku szkolnego o jeden rok przyspieszenie obowiązku szkolnego nie może dotyczyć dzieci, które przed rozpoczęciem roku szkolnego nie ukończą 6 lat życia. 3) Obowiązek szkolny może być odraczany dla dzieci opóźnionych w rozwoju fizycznym lub umysłowym, oraz dla tych, które z powodu warunków komunikacyjnych mają utrudniony dostęp do szkoły. Szczegółowe normy ustala Ministerstwo W.R. i O.P. 4) Mogą być przyjmowane do publicznych szkół powszechn. w miarę wolnych miejsc dzieci, które nie podlegają jeszcze obowiązkowi szkolnemu a ukończyły 6 lat życia, jeżeli wykazą odpowiedni rozwój fizyczny i umysłowy”. Widzimy, że ustępy: trzeci i czwarty wyraźnie uwzględniają możliwość opóźnienia lub przyspieszenia rozwoju do pewnego stopnia niezależnie od wieku życia.

dostosowania się do otoczenia; atoli tę naturalną potrzebę dziecka usiłuje otoczenie wykorzystać w pewnym kierunku. Temu przeciwstawia się dążność dziecka szukania zawsze rzeczy najprzyjemniejszej, oraz rozwój jego woli.

Przez stosowne oddziaływanie można bardzo wcześnie, bo już w trzecim roku życia osiągnąć dobrowolne wyrzeczenie się przez dziecko pewnej przyjemności, panowania nad sobą i przewycięzania samego siebie. Nasuwa się więc pytanie, jak dalece na poszczególnych stopniach rozwoju (wieku!) może się dziecko przewycięzać, przeciwstawiając się swej żądzy, oraz odwrotnie, w jakim stopniu czynności dziecka są opanowane przez pożądanie i chciwość w poszczególnych latach życia.

Za podstawę do określenia zachowania się dzieci posłużyć nam mogą następujące dane. Przy eksperymentalnem badaniu wieku¹²⁾, w którym dziecko jest zdolne wykonać trzy polecenia otrzymane jednocześnie, okazały się znaczne różnice w rezultatach, a to zależnie od tego, czy ostatniem poleceniem było przyniesienie sobie cukierka, czy też np. butelki pustej. Zestawienie dobrych rozwiązań przedstawie w % następująca tablica:

Wiek dzieci	Ostatnie polecenie		Różnica
	butelka	cukierek	
3—4	—	45	45
4—5	25	70	45
5—6	70	95	25

Różnica w rozwiązaniu polecenia jest pomiędzy 3 — 5 rokiem nadzwyczaj duża, natomiast pomiędzy 5 — 6 rokiem istnieje wprawdzie jeszcze chciwość, lecz już nie w tym stopniu. Jeśli moment pożądania dzieci w pewnym sensie sprzyjał w wysokim

¹²⁾ Ch. J. Zweigel: Ueber die Wirksamkeit von Aufgaben in der frühen Kindheit. Wien — Leipzig. 1929, str. 44 — 55. (Przyczynek do zagadnienia psychologicznej dojrzałości szkolnej). Zlecenia były następujące: 1) Położyć klucz na wolne krzesło w pokoju, 2) następnie otworzyć drzwi i wreszcie 3) przynieść butelkę ze stołu i wręczyć ją badającemu. Innym razem zastąpiono butelkę cukierkiem, który mogło dziecko zatrzymać dla siebie.

stopniu rozwiązaniu zadania, to w takimże stopniu stały na przeszkodzie inne czynniki, mianowicie: chęć bawienia się, upór, kaprys.

„Zapamiętałe” bawienie się dziecka przedstawia innego rodzaju moment, aniżeli rozkosz z zaspokojonej potrzeby wewnętrznej. Jest to mianowicie to, co K. Bühler nazywa radością czynu (Funktionslust)¹³⁾

Począwszy od drugiego roku życia dziecko poczyną zastanawiać się nad celowością swego działania, zdąża również, przy zabawie, do osiągnięcia pewnych rezultatów; brak mu jednak we wszystkim i zawsze zgóry ustalonej celowości działania. Ta zdolność rozwija się z wiekiem. Im młodsze dziecko, tem częściej i łatwiej zmienia cel w trakcie danej czynności, nie postępuje konsekwentnie, łatwo zmienia pomysły i często wśród nawalu innych koncepcyj zapomina o celu pierwotnym. I to gubienie się wśród zabawy ujęto cyfrowo. Hildegard Hetzer¹⁴⁾ obserwowała 80 dzieci 3 — 5-letnich podczas zabawy i zauważyła, jak łatwo dzieci przechodziły od zabawy im wyznaczonej do zgola innej. Zachowanie się dzieci podczas zabawy jest nieobliczalne i nie można go zgóry przewidzieć drogą rozumowania. Odsetek zakłóceń zabawy rozpoczętej w zależności od wieku i rodzaju zakłóceń ilustruje następujące zestawienie (wg. H. Hetzer):

Innym takim momentem, którego wpływu na działanie dziecka nie da się zgóry przewidzieć, to upór (k a p r y s)

Wiek	Przeszkoda zewnętrzna	Zgubienie się podczas zabawy	Ubóstwo czynności	Przeszkody wewnętrzne	S u m a
3 lata	12%	10%	8%	6%	36%
4 „	5%	6%	8%	3%	22%
5 „	4%	5%	11%	4%	24%
6 „	2%	5%	8%	3%	18%
	23%	26%	35%	16%	100%

¹³⁾ Karl Bühler: Die geistige Entwicklung des Kindes. V Auflage. Jena—Verlag von Gustav Fischer — 1929. str. 327 a także 454.

¹⁴⁾ Hildegard Hetzer: „Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit. (Erster Beitrag zur Bestimmung der Schulreife). Wien — Leipzig — New York. 1926. str. 44.

d z i e c k a. Dotychczas traktowano upór dziecka jako cechę ujemną z punktu widzenia jego rozwoju psychicznego, a okazało się, że upór odgrywa dodatnią rolę w kształtowaniu się woli. Upór to najprymitywniejsza forma podkreślania własnego „ja” i zapewnienia mu prawa obywatelstwa, przy czym może pojawić się u dzieci już w pierwszym roku życia, rozwijając się szybko od drugiego roku życia począwszy. Zdarza się, że uporowi nie można w pewnych okresach wykorzenić ani perswazją, ani przymusem. Dziecko wzbrania się wykonywać takich czynności, które go nie bawią. Przy zajęciach dzieci, organizowanych przez dorosłych, należy uwzględniać to, że dzieci bawią się chętnie. Skoro bowiem dajemy dzieciom zajęcie, w którym nie będzie przyjemności, wzgl. zabawy, to dziecko szybko się zniechęca, wyszukuje sobie przyjemniejsze zajęcie, zniechęcając się również do organizatora takiego zajęcia. I na te objawy woli, jako zaprzeczenia żądań dorosłych, rzuciły ciekawe światło badania wspomnianej już wyżej autorki wiedeńskiej Ch. J. Zweigel, która zaobserwowała, że odsetek wypadków uporowi dzieci przy wykonywaniu poleceń dorosłego maleje w miarę, jak dziecko zbliża się do wieku szkolnego.

Obserwacje te, ujęte liczbowo przedstawia następująca tablica¹⁵⁾:

Wiek dzieci	% opornych
3—4	35%
4—5	8%
5—6	4%
6—7	0%

Z powyższych trzech zestawień wynika, że zawsze dopiero pomiędzy 5 — 7 rokiem życia dziecko jest zdolne do wykonywania mniej lub więcej obojętnych mu zadań. W tym bowiem czasie jest dziecko dopiero zdolne przewyciężyć popęd do zabawy i panować nad kapryсами.

Atoli ze wszechmiar niepożądaniem a nawet błędem byłoby tłumienie tego naturalnego popędu do zabawy, albowiem nie

¹⁵⁾ Podaje za Ch. Bühler (Der 6-jährige...) op. cit. str. 8.

wczesna tresura intelektualna, ale możliwie długi okres zabaw dziecięcych zdaje się sprzyjać rozwojowi kultury.

Z uwagi na swe specjalne właściwości psychiki dziecięcej również sposób zdobywania wiadomości w okresie przedszkolnym znacznie różni się od nauki szkolnej. Szkoła jako instytucja jest wytworem kultury. W niej ma dziecko już we wczesnej młodości zaczerpnąć początkowych wiadomości, jakie mu w późniejszym życiu będą potrzebne. Uczenie się w szkole oznacza świadome, systematyczne wtłaczanie danego materiału z możliwą dokładnością w tym celu, by go później móc użyć. W swej intencji sięga szkoła znacznie poza bezpośrednie potrzeby dziecka, kiedy jeszcze pozostaje pod opieką i na utrzymaniu rodziców.

Warunkiem zdobywania wiadomości jest zdolność uczenia się, jak również zdolność do rozwiązywania zagadnień, zadań, jakie dziecku nastroczają sytuacje życiowe a zwłaszcza życie szkolne. Zdolność do nauki przynosi dziecko z sobą na świat. W niektórych dziedzinach wystarczy, że dziecko ucząc się, swe przyrodzone zdolności tylko rozwija i ćwiczy jakby nieświadomie, w innych jednak dziedzinach życia uczy się, naśladowując starszych. W niektórych wypadkach wystarczy proste naśladowanie, które już od niemowlęstwa się w niem rozwija. W przypadkach trudniejszych, mianowicie w sensie nauki szkolnej, ów prosty mechanizm naśladowania już nie wystarcza, gdyż przy rozwiązywaniu zagadnień coraz większą rolę odgrywają wyższe procesy psycho-motoryczne, a w szczególności zdolność skupienia uwagi wysuwa się na plan pierwszy.

W pierwszych sześciu, a przynajmniej pięciu latach dziecko zdaje się nie wykazywać tej zdolności w stopniu pożądanym. Chęci do trwałego wyuczenia się czegoś nie posiada, bo żyje teraźniejszością, nie potrafi systematycznie uczyć się czegokolwiek, ani jest zdolne do częstego powtarzania z uwagą całkowicie zwróconą na wyuczenie się i opanowanie jakiegoś materiału.

Dziecko w tym czasie zdolne jest co najwyżej do świadomego wykonania różnych ruchów (np. rzuty piłką, skakanie, gimnastyka i t. d.) ale nie do zdobywania wiadomości. Uczenie się, czyli zdobywanie pewnych wiadomości i sprawności występuje tu jakby produkt uboczny innych czynności duszy. Mimo to

osiąga dziecko pokaźne wyniki. To zainteresowanie z jakim dziecko przyjmuje każdą nowość, to intensywne oglądanie przedmiotu, uważne przysłuchiwanie się melodji, niezmordowanie, z jakim ogląda już kilkakroć widziane obrazki, słucha tylekroć słyszane wierszyki i bajki, potrzeba ciągłego bawienia się, przejawiająca się w tysiącach form otaczającego je życia, to są te energie, które przekształcają się w wiadomości dziecka. Dziecko każe sobie wierszyki i bajki mówić, nie by się ich wyuczyło, lecz by cieszyć się ich treścią, ale w końcu je spamięta i przyswoi sobie. Podobnie wsłuchując się w mowę otaczających je osób, czyni to nie dlatego, by się jej wyuczyć, lecz by zrozumieć, o co mówiącemu chodzi, a przytem uczy się mówienia.

Przed każdą wystawą się zatrzymuje, interesując się wszystkim, nie dla celów dalszych, lecz by chwilowo wiedzieć, co to jest i jak się to nazywa, przez to jednakże spamięta sobie wygląd, barwę i przeznaczenie przedmiotów. Bawiąc się, naśladuje czynność matki, a tem samem poznaje do czego dany przedmiot służy i jak go używać. To wszystko w świadomości dziecka występuje jako chwilowa radość z zaspokojenia ciekawości, co jednak mimowoli wzbogaca zasób jego wiadomości. To uczenie się przez zabawę jest możliwe, bo niema ani zadań, ani terminów, w jakich dziecko ma osiąść tę czy inną wiadomość. Ten nieświadomy dobór nauki we wczesnej młodości ma wielkie znaczenie. Tu dziecko słyszy odosobnione słowo, przy innej sposobności rozumie znaczenie wyrazu, innym razem znowu rozumie zależność, stosunek zachodzący pomiędzy kilku wyrazami i tak powoli, lecz pewnie z tych poszczególnych nitek tka się gęsta sieć wiadomości.

Nasuwa się pytanie, czy jest słusznem i celowem, aby do programu zajęć dzieci w okresie przedszkolnym włączyć również pewne ćwiczenia, zmierzające bezpośrednio do opanowania przez dziecko czytania i pisania oraz początków rachunków?

Na pytanie to Marja Montessori, jak wiemy, daje odpowiedź twierdzącą¹⁶⁾.

¹⁶⁾ Wiadomo również, że nierzadko trzy- i czterolatki w żydowskich szkółkach wyznaniowych uczą się czytania i pisania w języku hebrajskim;

W domach dziecięcych M. Montessori ćwiczenia poprzedzające właściwą naukę pisania zaczynają się od obrysowywania figur geometrycznych kolorowymi ołówkami przez dzieci. Tak przygotowane dziecko dostaje do rąk tabliczki tekturowe, na których są nalepione (po jednej na każdej) literki, zrobione z chropowatego, szklanego papieru. W dalszych ćwiczeniach dziecko wodzi palcem po kształtach litery przyczem „nauczycielka winna ująć w swe dłonie palce dziecka i pokazać mu, jak się niemi wodzi po chropowatej powierzchni litery. Dziecko zapamięta sobie w ten sposób kształt liter, kierunek ich pisania i pewnego dnia, kiedy wewnątrz będzie już dojrzałe do podjęcia się nowego zadania bez interwencji z naszej strony, weźmie ołówek do ręki i zacznie pisać, odrazu całe słowa, tak jak ongiś, w zaraniu swego dzieciństwa zaczęło mówić odrazu całemi słowami. Dziecko nie zdawało sobie oczywiście sprawy z celu i istoty poprzednich ćwiczeń¹⁷⁾. W podobny zabawowy sposób odbywają się ćwiczenia w czytaniu: dzieciom rozdziela się kartki z wyraźnie napisanemi wyrazami. Dziecko winno je podłożyć pod właściwemi przedmiotami, których nazwy znajdowały się na kartkach, a następnie może się bawić owemi przedmiotami, Otrzymuje też pojedyncze literki z drzewa, a po pewnym czasie cały alfabet przy czem winno ono (na podstawie doznanych wrażeń wzrokowych i ruchowych przy wodzeniu palcem) w odpowiedzi na zapytania nauczycielki nazywać je, wyszukiwać na żądanie i wreszcie składać łatwe wyrazy.

Dzieci, których te ćwiczenia nie interesują, nie zmusza się do tych zajęć.

Analogicznie odbywają się początkowe ćwiczenia w rachunkach.

Atoli niektórzy psychologowie odnoszą się krytycznie do systemu M. Montessori, zwracając uwagę na jego słabe strony i wytaczając pewne zarzuty z punktu widzenia psychologicznego.

także w licznych przedszkolach we Francji przewidziane są pierwsze początki nauki czytania, pisania i rachunków. (Otto Völcker: Das Bildungswesen in Frankreich, Geschichte und Gegenwart. Braunschweig — Berlin, 1927, str. 286).

¹⁷⁾ Dr. Felicja Pinesowa: System wychowawczy dr. Marji Montessori. Warszawa, 1931, str. 33 i 34.

Tak np. Marta Muchow¹⁸⁾) widzi w tem tylko ubóstwo zabaw w domach dziecięcych Montessori, na skutek czego dzieci biorą się do takich zajęć. Według W. Sterna¹⁹⁾ znaczenie, jakie Montessori przypisuje stosowanym przez siebie ćwiczeniom, czy uczeniu w swoich domach dziecięcych, nie odpowiada naturze tego okresu dzieciństwa. Nie należy, zdaniem jego, celowo uczyć, skoro dziecko tak czy inaczej wszystkiem się interesuje, co mu do ręki przyjdzie. Wbrew więc naturze dziecka jest, celowe dobieranie przedmiotów i ćwiczeń oraz ich kolejność tak, że dziecko ma się zgóry czegoś określonego nauczyć. Jest to za wczesne przeniesienie metod szkolnych na wiek, w którym dziecko nie jest jeszcze zdolne do systematyczności i celowego działania. Wprawdzie Montessori mówi, że dzieci robią co chcą, kiedy chcą, a nauczyciel schodzi na ubocze, do niczego się dzieci nie zmusza, nie przepisuje się im, ani nie pokazuje jakiegokolwiek zajęcia, niema rozkazów, zakazów, mimo to jednak, taka organizacja domu dziecięcego jest niepożądanem ograniczeniem swobody dziecka i ustalaniem możliwości zajęcia się. Zajęcia te odpowiadałyby bardzo raczej pierwszym latom szkolnym. Są tu właściwie tylko cztery rodzaje zajęć, zdążających do rozwoju praktycznych zdolności, nie są więc zabawą. Mianowicie są to: 1) ćwiczenia zmysłów, 2) ćwiczenia ruchów, 3) przygotowanie praktycznych czynności życiowych i 4) początkowych ćwiczeń szkolnych w pisaniu, czytaniu i rachunkach. Na naczelnem miejscu postawiono ćwiczenia zmysłów. Ćwiczenie każdego zmysłu silnie odosabnia od innych. I tak mamy ćwiczenia osobne w dotykaniu, rozróżnianiu barw, szmerów, tonów, zapachów i t. d. Dziecko jednak nie poznaje przedmiotu częstkami, lecz jako całość. „Dziecko nie jest więc osobą, która w zabawę całą swą duszę wkłada, lecz jest organizmem, który przez działania ma ćwiczyć według dokładnych wskazówek organy swe i zrzeczność“²⁰⁾).

Również Ch. J. Zweigel podnosi zarzuty przeciwko metodzie czytania i pisania stosowanej w przedszkolach Montessori,

¹⁸⁾ Wiliam Stern: op. cit., str. 148.

¹⁹⁾ Op. cit. str. 191 i dalsze.

²⁰⁾ W. Stern: Op. cit. str. 192.

a mianowicie jej nienaturalność, której nie mogą usprawiedliwić nawet świetne rezultaty, jakie osiągają dzieci uczone tą metodą czytania i pisania w tak wczesnym wieku, bowiem „droga, prowadząca do tego celu nie jest niczem innym, jak tresurą“...²¹⁾.

Szczególnie jaskrawo występuje nienaturalność tej metody czytania i pisania w świetle psychologii strukturalnej, ponieważ uczenie postępuje tu od szczegółów, wyodrębnianych na podstawie mozolnego uczenia się, do całości, a nie od całości przeczytanego wyrazu do jej członów strukturalnych²²⁾.

Punktem zwrotnym w rozwoju dziecka przedszkolnego w dziecko szkolne jest niewątpliwie ten moment, kiedy z zabawy rozwija się twórczość, a do przyjemności z zabawy płynącej dołącza się radość twórcza. Centralnem zdarzeniem, charakteryzującym moment powyższy, stwierdzony na podstawie eksperymentu i obserwacji, to zdobycie przez dziecko świadomości własnego wytworu ręcznego. Do tego rezultatu prowadziły specjalne badania konstrukcyjnych czynności ręcznych dziecka na najrozmaitszych materiałach. Czynności te obserwowano dokładnie przez wszystkie etapy rozwojowe, aż do dokonanego właściwego wytworu.

Moment pierwszy tej świadomości da się ustalić, gdy dziecko np. pewnego dnia budowlę z klocków, zamiast jak zwykle, zniszczyć natychmiast, „obserwuje ją w spokoju i kontemplacji jako całość, jako rezultat pracy, jako wynik działania skończonego“²³⁾. Odtąd stosunek dziecka do materiału ulega zasadniczej zmianie; dziecko pragnie „coś stworzyć“. I to konstruktywne traktowanie materiału, to pierwsza droga do celowego wykonania zadania. Dalszym szczeblem rozwojowym w tym kierunku będzie doświadczalne stwierdzanie przez dziecko właściwości i możliwości konstrukcyjnych materiału wogóle, z czem łączy się „stwarzanie“ coraz to innych „wytworów“ kolejno z tego samego materiału, przyczem wytwór otrzymuje za każdym ra-

²¹⁾ Ch. J. Zweigel: Op. cit. 67.

²²⁾ Dr. F. Pinesowa: Op. cit. 50, patrz również: M. Grzegorzewska: Struktura psychiczna czytania wzrokowego. (Archiwum Psychologii, tom I)

²³⁾ Charlotte Bühler: Die seelische Entwicklung des Kindes und Jugendlichen — w pracy zbiorowej p. t. Handbuch der Pädagogik — wyd. H. Nohl i L. Pallat — tom II. Langensalza — Berlin — Lipsk. 1929, str. 163.

zem odpowiednie swoje miano. Dowodzi to, że dziecko ma już świadomość nie tylko tego, że w ogóle „coś zrobiło“, ale zdaje sobie ponadto jednocześnie sprawę z tego, „co zrobiło“, albowiem intencją jego było coś określonego wyrazić. I bynajmniej nie chodzi o to, czy „bochenek chleba“ lub „żołnierz“ ulepiony z tej samej wilgotnej gliny, czy plasteliny przez dziecko wykazuje jakiegokolwiek podobieństwo z odpowiednim przedmiotem rzeczywistym, istotną sprawą jest tu owo specyficzne przeżycie dziecka, połączone z pewnem żywym z siebie zadowoleniem, że to lub owo wykonało.

Wtedy też dopiero mówić można ostatecznie względnie ściśle o „twórczości dziecka“ stosując jako kryterjum „tworzenie czegoś“ łącznie z celowością wyrażania, czem ta twórczość odcina się wyraźnie od zabawy, jako prostego kształtowania funkcji (Funktionsformung)²⁴⁾. Badania rozwoju konstruktywnych zajęć dzieci wykazują, że dopiero w piątym lub szóstym roku życia dziecko powszechnie posiada w zajęciach swoich ten nowy punkt widzenia, coś określonego, skończonego i celowego „stworzyć“.

Odtąd dziecko traktuje poważnie swoje działanie; nazywa je „pracą“ i odczuwa potrzebę skończenia rozpoczętej „pracy“.

I należy podkreślić, że zupełnie samodzielnie dziecko rozwinęło w sobie myśl o pracy i jej rozumienie w czasie manipulowania materiałem, zdala i niezależnie od jakiegokolwiek w tym kierunku oddziaływania wychowawczego przez osoby dorosłe. Więcej nawet. Dziecko w ciągu pierwszych sześciu lat cichych i spokojnych zajęć odkryło i znalazło zasadę obowiązkowości, jakiej domaga się wszelka praca, a więc i praca szkolna. Dobrowolnie bowiem stawiając sobie zadanie, cel, czyni dziecko wszystko, czego wymaga odeń ich realizacja. W działaniu znaleziona zasada samopodporządkowania się rzeczy oddziałuje również na całokształt postępowania dziecka, albowiem nowo odkrytą zasadę pracy i obowiązku wynosi ono w tym okresie na piedestał dominującego motywu w działaniu. W rezultacie tych doniosłych przemian wewnątrz-

²⁴⁾ Charlotte Bühler: op. cit. str. 163.

nych obserwujemy stopniowy zanik dotychczasowej samowoli oraz subiektywizmu, i postawa dziecka ulega zdecydowanej ewolucji w kierunku rzeczowości, obiektywnie danych reguł i praw, nakazu i porządku²⁵⁾.

W szczególności dziecko staje się chętniejsze i podatniejsze również dla zadań i zleceń, które pochodzą od osób trzecich. Na milczącym tego założeniu opiera się szkoła. Chwyta ona (przynajmniej powinna) we właściwym momencie tę ochotę do wykonywania zadań, chęć do wyczynów, potrzebę tworzenia, gotowość do obowiązku i pracy, i dostarcza tym zdobyczom formalnym nową treść, której podaż odtąd powinna następować, dla wprowadzenia której, rozwój jest gotowy i na którą dziecko czeka.

Jeżeli wśród zadań, które absorbują umysł dziecka we wczesnem dzieciństwie, wyróżnimy zadania postawione sobie samodzielnie od tych, które z zewnątrz pochodzą, a więc zostają dziecku w pewnym sensie narzucone, to nie ulega wątpliwości, że zadania szkolne w olbrzymiej większości wypadków należą do tej drugiej kategorii. Wymagają one nie tylko czynnego wysiłku woli, ale i przekonania, że się czegoś konkretnego od dziecka żąda, zwykle bowiem odpowiadają one celom leżącym poza podmiotem.

Sprawa ta, o której wzmiankowałem wyżej, a która zasługuje na nieco szersze ujęcie jest właśnie przedmiotem jednej z prac wiedeńskiego instytutu psychologicznego. Ch. J. Zweigel, autorka wspomnianej pracy, w przeprowadzanych przez siebie badaniach opierała się na przygodnych i systematycznych obserwacjach, pochodzących z trzech źródeł: 1) z pamiętnika G. i E. Scupin²⁶⁾, 2) dzienników obserwacyjnych H. Hetzer i 3) własnych spostrzeżeń w przedszkolach wiedeńskich;

²⁵⁾ W myśl koncepcji pani Bühlerowej nie należy oczywiście rozumieć, jakoby dynamiczne przejście od subiektywnej podstawy psychiki ku obiektywnej było specyficzną cechą tej jednej tylko fazy (których p. B. odróżnia pięć: 1) od 0 — 1 r. ż., 2) od 2 — 4 r. ż., 3) od 5 — 8 r. ż., 4) od 9 — 13 r. ż.; i 5) od 14 — 19 r. ż.), przeciwnie, przesunięcia i w jedną i w drugą stronę mogą zachodzić w różnych fazach rozwoju.

²⁶⁾ I. Bubi im ersten bis dritten Lebensjahre, Leipzig, 1907. II. Bubi im vierten bis sechsten Lebensjahr, Leipzig, 1910.

następnie uzyskane na podstawie tych obserwacji dane i punkty widzenia wyzyskała dla późniejszych badań eksperymentalnych, by tą drogą uzyskać odpowiedzi na postawione sobie następujące pytania:

„1) Czy sześciolatek jest uzdolniony do podejmowania się i spełniania różnorodnych zadań, któremi życie szkolne obdarza dzieci?,

2) Jakie są czynniki, warunkujące skuteczność zadań w wspomnianym wieku?

Jak rozwija się uzdolnienie do podejmowania się i spełniania zadań wieku od 3 — 6 lat?²⁷⁾.

Zastanawiając się nad istotą zadań pod względem psychologicznym Zweigel wyróżnia jego stronę: a) pojęciową (t. j. co rozumiemy pod nazwą zadania), b) dynamiczną (t. j. jak i w jakim stopniu zadanie uzależnia od siebie towarzyszące mu zjawiska psychiczne) i c) okolicznościową (t. j. jakie są czynniki psychiczne, warunkujące skuteczność zadania).²⁸⁾.

Rozumiejąc pod nazwą zadanie „określone żądanie, które z pewnego określonego podmiotu wychodzi i zwraca się do pewnego określonego podmiotu“²⁸⁾, autorka wyróżnia w zadaniu trzy momenty istotne: 1) treść (żądanie), 2) podmiot, który żądanie stawia i 3) podmiot, który żądanie przyjmuje.

Treść zadania (żądanie) dotyczyć może bądź więcej aparatu zmysłowo ruchowego (sensowo-motorycznego), bądź też więcej sfery wyobrażeniowo-mysłowej (ideo-motorycznej) organizmu psychofizycznego. Wyróżnienie powyższe odpowiada mniejwięcej różnicy jaką Ach widzi między zewnętrznymi a wewnętrznymi czynnościami woli.

Jeżeli mowa o zadaniach z zewnątrz pochodzących, to cechuje je to, że podmiot stawiający żądanie, jest inną osobą, a inną, przedmiot, który zadanie przyjmuje.

Co się tyczy związku, jaki zachodzi między zadaniem a innymi zjawiskami psychicznymi, to, uwzględniając poglądy Acha, możnaby powiedzieć, że „dynamika tych zjawisk z chwilą pojawienia się zadania uległa zdeterminowaniu, innymi słowy, prze-

²⁷⁾ Ch. J. Zweigel: op. cit. str. 4.

²⁸⁾ Tamże str. 11.

bieg zjawisk psychicznych pod wpływem zadania staje się swoisty i zasadniczo różny od przebiegu zjawisk psychicznych nie-nacechowanych wpływem zadania. W pojmowaniu Acha zadanie pełni rolę t. zw. „tendencji determinującej”, która warunkuje celowy, planowy i pewien zgóry wyznaczony kierunek w przebiegu zjawisk psychicznych.

W ten sposób zadanie jako zjawisko zostaje przesunięte raczej w dziedzinę zjawisk związanych z wolą, niżeli z intelektem (w psychologii klasycznej!), albowiem zjawisko determinowania jest istotną cechą aktów woli.

W przebiegu zjawisk związanych z zadaniem istnieją trzy zasadnicze stadja: 1) przyjęcie, 2) spełnienie i 3) oddziaływanie wtórne zadania.

Przyjęcie zadania zależy od warunków, związanych z trzema istotnymi momentami, które składają się na zadanie.

Warunkami przyjęcia, związanymi z treścią zadania są następujące: 1) należyte zrozumienie, czyli intelektualne uchwycenie treści zadania; w ścisłym związku z tem stoi 2) poczucie trudności względnie łatwości i umiejętności (lub jej braku) potrzebnej do rozwiązania zadania; 3) życiowość zadania (*Lebensnähe*)²⁹⁾, czyli związek wewnętrzny z ogólnym pokrojem życiowym podmiotu; 4) towarzysząca radość względnie jej brak.

Co się tyczy intelektualnego uchwycenia zadania, to jakkolwiek odrzucamy zadania, których treści nie rozumiemy, istnieć może również błędne zrozumienie, o którym przekonywujemy się w toku rozwiązywania zadań lub później. Atoli nawet błędne zrozumienie nie wyklucza potrzeby ujęcia intelektualnego treści zadania jako takiego.

Czy poczucie trudności względnie łatwości w momencie przyjmowania zadania oddziaływa pozytywnie lub też negatywnie, to zależy w znacznym stopniu od indywidualnych właściwości podmiotu. W świetle codziennego doświadczenia zdaje się nie istnieć proste wskazanie, by poczucie łatwości skłaniało do przyjmowania, a poczucie trudności do odrzucania zadań. Dziecko bowiem odrzuca niekiedy bardzo łatwe zadania, o ile by na skutek tego zostało dotknięte jego samopoczucie; z drugiej stro-

²⁹⁾ Ch. J. Zweigel: op. cit. str. 13.

ny na niektórych osobników poczucie trudności może oddziaływać pobudzająco do przyjęcia zadania, jeżeli w rezultacie jego wykonania obiecują sobie wzmocnienia samopoczucia lub podniesienia wartości osobistej.

Że życiowość zadania istotnie może mieć wpływ na przyjęcie zadania, tego dowodzi fakt, że trudno nam będzie przyjąć je jeżeli wymagana przez nie czynność nie odpowiada formom naszego życia lub im zgoła sprzeciwia. „Jeżeli np. człowiek, który nigdy nie śpiewa, otrzyma jako zadanie zaśpiewanie piosnki, w takim razie, o ile zadanie ma zostać przyjęte, musi on często przewyciężyć w sobie cały szereg oporów wewnętrznych. Wyobrażenie niezwyklej, niekiedy wręcz komicznej sytuacji, w jakiej mógłby się znaleźć, stanowi poważną przeszkodę dla zaktualizowania i przeprowadzenia aktu woli, mającego na celu przyjęcie zadania”³⁰⁾.

Co się tyczy czwartego czynnika, związanego z treścią zadania, t. j. radości, towarzyszącej względnie jej braku, to zdaje się, wystarczy stwierdzić, że „przy równych warunkach innych, czynność radosza ma najlepsze widoki na przyjęcie jej przez podmiot”³¹⁾.

Że i podmiot, stawiający zadania, nie pozostaje bez wpływu na decyzję przyjęcia, o tem poucza codzienne doświadczenie.

Mamy tu do czynienia z tem, co moglibyśmy nazwać emocjonalną wartością kontaktu (Gefühlswert)³²⁾ danej osoby wobec innej. Przyzwolenie lub odmowa we wszystkich swoich formach, sugestia autorytetu, wdzięczność, żal i t. p. względem danej osoby, oto okoliczności, nad którymi nie można przejść do porządku dziennego przy rozważaniu skuteczności zadania.

Pierwszorzędną rolę w przyjmowaniu zadania odgrywa również całokształt indywidualności podmiotu przyjmującego zadanie, w szczególności jej ogólna dyspozycja fizyczna i psychiczna w danym momencie czasu.

Jeśli chodzi o pytanie, jakie to okoliczności mają odpowiednie znaczenie przy spełnianiu zadania już po jego przyjęciu, to

³⁰⁾ Ch. J. Zweigel: op. cit. str. 13.

³¹⁾ Tamże: str. 13.

³²⁾ Tamże: str. 14.

według Ch. Zweigel ogólnie zaznaczyć można dwie następujące okoliczności: 1) siłę tendencji determinującej wyzwolonej na skutek przyjęcia zadania i 2) skupienie uwagi.

„Jeżeli tendencja determinująca jest zbyt słaba, wtedy wkraczające skądinąd silne czynniki hamujące mogą ograniczyć przebieg zadania i doprowadzić do rozwiązania błędnego”³³⁾.

Ponieważ istota „skupienia uwagi” z punktu zjawisk woli nie jest jeszcze należycie wyjaśniona, przeto jako tymczasowe określenie za autorką rozumiemy będziemy przez „skupienie uwagi” „ten sposób zachowania się, który umożliwia nam poświęcić się całkowicie spełnianiu zadania, opierając się treściom, obcym treści zadania”³⁴⁾.

Należy z kolei uwzględnić, choćby w sposób ogólnikowy te rezultaty Ch. Zweigel, które dotąd nie zostały uwzględnione.

Badania³⁵⁾ dotyczyły 289 dzieci w wieku od 3;0 — 6;8, którym autorka dawała różne, łatwe zadania, dobierane w ten sposób, by treść ich nie wymagała żadnych uprzednio zdobytych wiadomości i umiejętności ani te żadnych specjalnych uzdolnień np. sortowanie kwadracików, napełnianie szklanki mąką i t. p.

Rezultat najogólniejszy, który „bez obsłonek, jasno wynika z powyższych badań jest następujący: Dojrzałość dziecka do pracy szkolnej zależy nie tylko od pewnego stopnia rozwoju współczynników inteligencji, a więc ew. silniejszej pamięci lub zdolności myślenia, ale miarodajnym będzie tu także pewien wyższy stopień rozwoju zdolności chcenia (woli). Ten wyższy stopień zdolności chcenia manifestuje się w w odpowiednio wzmożonej zdolności do przyjęcia i celowego rozwiązania zadań danych przez osoby obce”³⁶⁾.

Obliczenia przeciętne z kilku szeregów prób wykazują, że „sześciolatki w 85% przyjmują i poprawnie rozwiązują otrzy-

³³⁾ Tamże: str. 14.

³⁴⁾ Tamże: str. 14.

³⁵⁾ Badania miały miejsce w r. szkolnym 1924/5 i semestrze zimowym r. 1925/6 w Wiedniu.

³⁶⁾ Ch. J. Zweigel: op. cit. str. 61.

mane zadania"³⁷⁾. Z drugiej strony protokoły, wyzyskane pod względem jakościowym, dowodzą, że „w większości przypadków te wysokie rezultaty należy odnieść do momentów uczuciowych i woli“...³⁸⁾.

W związku z powyższem Zweigel stwierdza, że: 1) „sześciolatki są skłonniejsze i chętniejsze do przyjmowania zadań od obcych, niż trzylatki; 2) tendencja determinująca, wpływająca z woli sześciolatka jest odporniejsza na przeszkody postronne oraz w całej swej rozciągłości skuteczniejsza i zupełniejsza, niż u dzieci młodszych. I właśnie przez to dopiero dana jest podstawa w sensie psychologicznym do zapisania dziecka do szkoły“...³⁹⁾.

Bardzo znacznej skuteczności zadań u sześciolatków (85%) przeciwstawia się „nikła ich skuteczność, bo wyrażająca się przeciętnie liczbą 3,3%, u trzylatków“⁴⁰⁾. Zatem „wręcz coś przeciwnego, niż u sześciolatków, możemy twierdzić o trzylatkach“...⁴¹⁾.

Podobne badania wykazały również, że niektóre względnie proste zadania bywają dobrze spełniane dopiero w stosunkowo późnym wieku, a to zależnie nie tyle od zrozumienia zadania, ile od ograniczonego rozwoju innych funkcji intelektualnych jak np. pamięci i zdolności skupienia się dziecka.

Okazało się przy tem, że zarówno pojemność pamięci do objęcia większej ilości faktów, jak również intensywność skupienia się przy wykonywaniu zadania, czynią z roku na rok, w czasie od 3 — 6 r. życia, coraz to większe postępy, jak to poniżej ilustrują wymownie krzywa A i B (wg. Ch. Bühler)⁴²⁾.

Krzywa A wykazuje nam błędy pamięci i skupienia się u dzieci 3 — 6-letnich podczas nowej, ale interesującej zabawy. Spadek tych błędów znacznie przewyższający 50% (dokładnie 65%) do niemal 25% w przeciągu trzech lat okazuje znaczny,

³⁷⁾ Tamże: str. 61.

³⁸⁾ Tamże: str. 61.

³⁹⁾ Tamże: str. 61.

⁴⁰⁾ Tamże: str. 61.

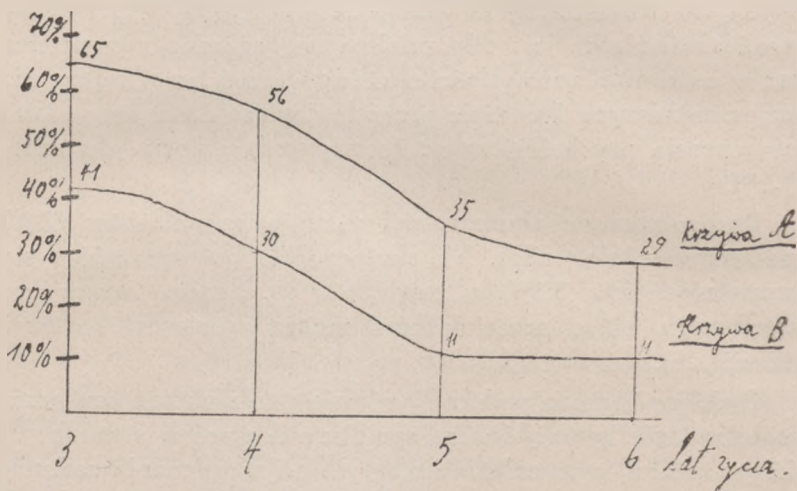
⁴¹⁾ Tamże: str. 62.

⁴²⁾ Op. cit. str. 11 (Der 6-jährige).

choć dotąd mało zbadany postęp w kierunku dojrzałości szkolnej.

Krzywa B wykazuje nam błędne rozwiązania zadań, jakie przypisać należy zapomnieniu w trakcie ich rozwiązywania.

Ten znaczny postęp w rozwoju tych zdolności przypada na koniec piątego roku życia.



Dziecko małe, otrzymawszy zadanie, nie orientuje się zupełnie w sytuacji. Nie układa sobie planu, czy kolejności postępowania, lecz przystępuje odrazu do jego rozwiązania. Postępuje więc niepraktycznie i dłuższą drogą, podczas gdy dziecko starsze postępuje oględnie. Takie planowe oględne postępowanie zauważono dopiero u dzieci pięcio- i sześciolletnich.

Wtedy to nierzadko obserwować można, że dzieci stosują pewne ułatwienia techniczne względnie przechodzą do sumarycznego załatwienia zadania, czego nie widzimy u dzieci małych. Sprawę tę doskonale ilustrują przykłady protokołów z badań Ch. Zweigela.

Oto jeden z nich:

„Celem napełnienia szklanki mąką, znajdującą się na talerzu, przysuwa dziecko szklankę tuż do talerza”.

wiek dziecka: 5;4.

A inny:

„Dziecko częściowo sypało łyżeczką, wreszcie odkłada łyżeczkę, a pozostałą ilość mąki wysypuje wprost talerzem do szklanki. W ten sposób dziecko zyskało grubo na czasie“...⁴³⁾).

Wiek dziecka 6;1.

Jest to niezmiernem ułatwieniem dziecku zadania, gdy mu podamy kolejność postępowania, czyli organizację pracy.

Wyniki rozwiązywania zadań zarówno, kiedy podano sposoby postępowania, jak i kiedy ich nie podano ilustruje poniższe zestawienie⁴⁴⁾.

Jak widzimy, i tu większe różnice w rozwiązywaniu zadań spotykamy między 4 — 6-tym rokiem życia.

W i e k	P r a c a	
	nieorgani- zowana	organiza- wana
3—4 lat	0%	5%
4—5 „	25%	45%
5—6 „	70%	65%
6—7 „	70%	85%

Ze stanowiska psychologicznej dojrzałości dziecka do szkoły, rozwój zdolności do posługiwania się symbolami przez dziecko należy niewątpliwie również do zagadnień o pierwszorzędnej doniosłości.

Już pod koniec pierwszego roku życia dziecko zauważa, że różne przedmioty mają swoją nazwę i uczy się posługiwać temi symbolami w miarę opanowania mowy.

Alice Desceudres, która między innemi zajmowała się badaniem rozwoju mowy u dzieci w wieku od 2;6 — 7;0 ułożyła serje testów⁴⁵⁾ (wycechowanych na 300 dzieciach) przy pomocy których ustalała wiek mowy. Okazało się przy tem, że odpowiedzi dzieci ze sfer niewykształconych są na jednym poziomie z odpowiedziami dzieci ze sfer wykształconych, atoli młodszych o osiem miesięcy. Kwestją otwartą pozostaje pytanie, w jakiej

⁴³⁾ Ch. J. Zweigel: op. cit. str. 58.

⁴⁴⁾ Ch. Bühler: Der 6-jährige... op. cit. str. 11:

⁴⁵⁾ W Stern: op. cit. str. 151 i następne — serja składa się z 9 testów; wiek mowy oblicza się podobnie, jak wiek inteligencji wg. skali metrycznej Binet-Simon'a.

mierze przyczyną tego opóźnienia w rozwoju mowy jest otoczenie dzieci, lub też zdolności wrodzone.

Testy wspomniane mogą stanowić punkt wyjścia dla podobnych systematycznych badań z punktu widzenia dojrzałości dziecka do szkoły, wszakże należałoby uprzednio wyjaśnić związek jaki zachodzi między rozwojem mowy a otoczeniem, w jakim dziecko żyje.

Różnice w reakcjach werbalnych dzieci sfer wykształconych i niewykształconych, badanych testami A. Deseeudres, ilustruje następująca tablica⁴⁶⁾. (przy wszystkich dobrych odpowiedziach, byłoby ich 103 na głowę).

Wiek dzieci (lat życia)	2 ^{1/2}	3	3 ^{1/2}	4	4 ^{1/2}	5	5 ^{1/2}	6	6 ^{1/2}	7	7 ^{1/2}
Odpowiedzi dzieci z sfer wykształc.	13	20	30	38	46	51	61	67	75	81	90
Odpowiedzi dzieci z sfer niewykształc.	5	12	22	29	41	45	51	57	64	70	76
Przeciętnie	8	19	26	34	44	48	56	62	70	75	83

W okresie przedszkolnym, jak twierdzi Piaget na podstawie swoich badań, rozmowa dzieci ma głównie charakter egocentryczny. Piaget wynotował wyrażenia dzieci i ustalił % egocentrycznych wyrażen. Z zestawienia tego wynika, że z biegiem lat mowa ma coraz mniej wyrażen egocentrycznych, ponadto % tych ostatnich szczególnie gwałtownie spada około siódmego roku życia. Dowodzi to, że mowa jako środek porozumiewawczy z otoczeniem, wtedy dopiero dochodzi do odpowiedniego znaczenia, co z punktu widzenia dojrzałości dziecka do szkoły ma niewątpliwie doniosłe znaczenie.

Ilustruje to w znacznym stopniu tablica podana obok⁴⁷⁾.

Szkółą niewątpliwie zażąda od dziecka również możliwości zastąpienia symbolów werbalnych, a więc nazw, znakami graficznymi. Będzie to posługiwanie się symbolami wyższego stopnia.

⁴⁶⁾ W. Stern: op. cit. str. 152.

⁴⁷⁾ W. Stern: op. cit. str. 144.

Dziecko	Wiek	Ilość wyrażeń zanotowanych	% wyrażeń ego- centrycznych
I	3 lata	1500	56%
II	3 „	1000	56%
III	4 „	1500	60%
IV	5 „	800	46%
V	6 „	1500	43%
VI a ¹⁾	6 „	1400	47%
VI b	7 „	800	27%
VII	7 „	600	30%

H. Hetzer, badając tę sprawę z punktu widzenia dojrzałości szkolnej, stwierdziła, że wprowadzie już 80% dzieci 3 — 4-letnich zdolne są zrozumieć symboliczne używanie znaków graficznych w miejsce przedmiotów, atoli w 100% dopiero dzieci sześć- i siedmioletnie dochodzą do przekonania o istotnej potrzebie posługiwania się podobnymi symbolami, niezbędnymi w późniejszej pracy szkolnej, jak to wynika z tablicy poniżej przytoczonej⁴⁰⁾.

Zrozumienie dowolnych znaków graficznych w poszczególnych latach (wedł. H. Hetzer):

Wiek dzieci	Nie zrozumiało znaku	Nie wszystkie znaki zrozumiało	Wszystkie znaki zrozumiało	S - a
3 lata	20%	—	80%	100%
4 „	9%	18%	73%	100%
5 „	—	10%	90%	100%
6 „	—	—	100%	100%

Równoległe z pojmowaniem pierwszych symbolów postępuje u dziecka zdolność tworzenia pojęć. Zdolność ta, jak i inne wyższe procesy myślowe, ulegają w wieku dziecięcym znacznemu rozwojowi. Zachodzi znowu pytanie, do jakiego stopnia rozwoju pod tym względem dochodzi dziecko z chwilą wstąpienia do szkoły.

⁴⁰⁾ Dziecko VI badano dwukrotnie w wieku sześć i siedem lat życia.

⁴¹⁾ H. Hetzer: op. cit. str. 82.

Był okres, kiedy to liczni psychologowie z Meumanem⁵⁰⁾ na czele (w Polsce Dawid⁵¹⁾ i Szycówna⁵²⁾ w badaniach swoich dążyli jakby do zinwentaryzowania zasobu wyobrażeniowo-pojęciowego dzieci, wstępujących do szkoły.

Z badań tych wynika, że poczynione przez dzieci spostrzeżenia cechuje duża niedokładność i skojarzeniowy tylko związek treści wyobrażeń, bez logicznego powiązania.

Atoli wobec mało wydoskonalonej techniki badań interpretacjom i danym liczbowym niejednokrotnie brak odpowiedniego psychologicznego wnikięcia i problem czeka jeszcze na odpowiednie pogłębienie drogą dalszych badań.

To też dokładnych wiadomości o myśleniu dziecka nowo-wstępującego do szkoły mamy bardzo mało. Znamy charakterystyczny utylitaryzm dziecięcy, który szczególnie ujawnia się przy definiowaniu wyrazów, kiedy to „cecha służenia do jakiegoś użytku stanowi jedyne i całkowite znaczenie wyrazu”⁵³⁾. Wiemy, że dziecko w tym okresie posługuje się chętniej przedmiotami konkretnymi, wobec czego w miejsce pojęcia oderwanego podstawia chętnie konkretną treść, atoli zakresu wyobrażeniowo-pojęciowego na poszczególnych stopniach rozwoju nie znamy, podobnie jak obcy nam jest tok myślowy dziecka.

Praca Ormiana⁵⁴⁾ poucza, że dzieci sześciolatnie w 25%, a wyjątkowo nawet w 50% zdolne są do wyprowadzania prostych wniosków, podczas gdy do wysnuwania więcej skomplikowanych wniosków uzdolnione są dopiero w późnym dzieciństwie i okresie przekwitania. Również do wnioskowania na podstawie jakiejś całości, dochodzi dziecko w późniejszych latach, podczas

⁵⁰⁾ E. Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik u. ihre psychologischen Grundlagen. Tom I, wyd. II, Leipzig — Verlag v. W. Engelmann — 1916, str. 181 i następne.

⁵¹⁾ Dawid: Zasób umysłowy dziecka. Warszawa, 1896.

⁵²⁾ A. Szycówna: Rozwój pojęciowy dziecka. Warszawa, 1899.

⁵³⁾ Helena Radomska-Strzemecka: Monografia testu definicji studjum z zakresu logiki dzieci i młodzieży. Warszawa — Lwów, 1931, str. 237.

⁵⁴⁾ Heinrich Ormian: Das Schlussfolgende Denken des Kindes. Wien — Berlin — Leipzig — New York, 1926, str. 18, 19 i 82.

gdy dzieci młodsze okazują raczej zainteresowanie do treści poszczególnych zadań⁵⁵⁾

Biorąc pod uwagę poszczególne wiadomości o psychicznym rozwoju dziecka, wstępującego w okres t. zw. „dojrzałości szkolnej”, trudno się oprzeć wrażeniu, że jeszcze dużo zagadnień, związanych z tą dojrzałością, czeka ostatecznego rozwiązania.

Nie mniej przecież pozwalają, zwłaszcza najnowsze prace naukowe, na urobienie ważnego, a zasadniczego poglądu, i to w sposób dość ścisły. Podkreślają mianowicie, że krok pierwszy dziecka od zabawy do systematycznej pracy dokonuje się przez to, że dziecko stawiane mu zadanie o choczko przyjmuje do rozwiązania a nawet odczuwa pewnego rodzaju potrzebę w tym kierunku; że zabawa zaczyna ustępować miejsca celowej pracy; że odtąd dla jego działania przestaje być czynnikiem decydującym przyjemność, jaka płynie z zabawy, ale ujmuje już cele nieco odleglejsze, którym czynności swoje potrafi podporządkować.

IV. MOŻLIWOŚCI I DROGI WIODĄCE DO PRAKTYCZNEGO ROZWIĄZANIA PROBLEMU.

Jeżeli teraz podejmiemy do naszego zagadnienia od strony pedagogicznej a zwłaszcza od strony organizacji pracy szkolnej, to pytania nieco odmienne od dotychczasowych domagać się będą swej odpowiedzi.

Na czoło wysunie się tu niewątpliwie sprawa następująca: Jakie są w tej chwili możliwości i drogi prowadzące do praktycznego rozwiązania problemu dojrzałości dziecka do szkoły?

⁵⁵⁾ Op. cit. 83, 115. Ormian zaznacza, że „przesłanki i wnioski muszą być prawdziwe, jeżeli ma je dziecko przyjąć względnie uznać” (83); „prawdziwe”, t. j. pod względem treści. Dzieci 7-letnie nierzadko odrzucały np. wniosek z następujących przesłanek: „Wszystkie rzeczy są ważne. Powietrze jest rzeczą; zatem wniosek poprawny: „P. jest ciężkie”, ale dzieci formalnej poprawności nie przyjmowały do wiadomości, skoro treść wniosku niejako przeczyła treści, dotychczasowych wyobrażeń, jakie dzieci posiadały o powietrzu!

Innymi słowy, czy na podstawie dotychczasowych badań dysponujemy już obecnie pewnymi środkami, dzięki którym moglibyśmy ustalić możliwie z dużym prawdopodobieństwem w poszczególnych wypadkach, czy dane dziecko jest istotnie dojrzałe do tej rzeczywistości szkolnej, do której ma wkrótce wstąpić z racji osiągnięcia pewnego wieku życia.

Penning widzi rozwiązanie problemu w tem, że zaliczanie dzieci w poczet uczniów szkolnych dokonywać się będzie na podstawie „wieku rozwojowego” a nie, jak dotąd, na zasadzie wieku życia. „Wiek rozwojowy” należy ustalić odpowiednimi pomiarami dla stwierdzenia rozwoju fizycznego, oraz próbą testową dla stwierdzenia psychicznych uzdolnień do pracy szkolnej. W latach 1923 i 1924 Penning poddał takim badaniom 233 dzieci w Monachium, stosując 23 różnych testów. W rezultacie wspomnianych badań dokonuje on śmiałej próby skonstruowania „wieku rozwojowego” dla pięci- sześcio- i siedmiolatków, przy czem dochodzi do wniosku, że właściwym momentem na rozpoczęcie nauki szkolnej „wydaje się być ukończony siódmy rok rozwojowy, o ile obowiązująca (w Niemczech) organizacja szkolna i dotychczasowe plany nie ulegną zmianie⁵⁶⁾.

Jakież są założenia Penninga?

Projekty reform, które miały przeciwdziałać ujemnym wpływom nauki szkolnej (spadek dzieci na wadze, słabszy przyrost, wzrost liczby zachorzeń) w pierwszym roku idą bądź w kierunku zmniejszenia ilości godzin dziennych zajęć, bądź zbliżenia metod nauczania do zabawy, bądź też kształtowania nauczania z przewagą zajęć praktycznych, a tem samem zbliżają szkołę do przedszkola. Penning uważa to tylko za połowiczne rozwiązanie zagadnienia. Środki i sposoby takie mogą złagodzić przejście dziecka z domu do życia szkolnego, ale istotnych trudności, związanych z samym materiałem nauki czytania, pisania i rachunków nie usuną. „Byłoby szkodliwym pomieszaniem pojęć, gdyby nie rozgraniczono ściśle zadań szkoły od zadań ogródka dziecięcego⁵⁷⁾. Dlatego Penning zakłada, że czytanie, pisanie

⁵⁶⁾ K. Penning: op. cit., str. 200. Z pomiarów antropometrycznych Penning uwzględniał następujące: 1) wzrost, 2) wagę i 3) obwód klatki piersiowej.

⁵⁷⁾ K. Penning: op. cit., str. 132.

i rachunki stanowią integralne składniki celów nauczania klasy pierwszej. Uważa on również, że życzenie dziecka, by posiadać tajemnicę tych trzech sztuk elementarnych jest wyraźnym składnikiem tęsknoty siedmiolatka do szkoły. Tą drogą pragnie uzyskać podstawę niezbędną do podjęcia ścisłych badań nad dojrzałością szkolną wogóle. Oprócz uzdolnienia do opanowania tych trzech „sztuk elementarnych”, Penning zakłada również zdolność dziecka do „uważnej postawy”.

Wprawdzie jest możliwe, że jakiś określony typ szkoły (np. system Haufera!) zrezygnuje zupełnie w podbudowie swej z opanowania takich elementów kultury jak czytanie, pisanie i rachunki. Nie mniej jednak każda szkoła przypuszcza u dziecka zdolność do „uważnej postawy”, i tu Penning znajduje właściwe kryterjum dla wyróżnienia istoty zabiegów szkoły w odróżnieniu od ogródka dziecięcego wzgl. przedszkola. Każde szkolne przekazywanie jakiegokolwiek materiału naukowego spełźnie na niczem póty, póki dziecko nie jest na tyle dojrzałe, by przejawiać pewien, stale wzrastający stopień uwagi dowolnej. Trudno bez zastrzeżeń uznać jako zło konieczne ową tak częstą u nowicjuszków szkolnych nieuważę w czasie lekcji i uważać za normalne zadanie nauczyciela sztuczne zlikwidowanie tejże nieuważi. Również chybia celu, zakwalifikowanie stałego braku odpowiedniej uwagi jako rodzaju niedomagania moralnego u dziecka. Nieuważa niezawsze i niewyłącznie oznacza brak „dobrej woli”; pytanie, które nasuwa się tutaj idzie w kierunku ustalenia, kiedy dziecko wogóle jest zdolne zastąpić tak charakterystyczną dla wczesnego dzieciństwa, zmienną uwagę mimowolną na względnie długie napięcie uwagi dowolnej w stopniu dostatecznym dla pracy szkolnej. Takie podejście do zadań szkolnych dziecka od jego psycho-fizycznej zdolności działania jest ważne nie tylko ze względu na późniejszy prawidłowy rozwój dziecka, ale również z punktu widzenia racjonalnej koncepcji programu naukowego. Zgodnie z powyższymi założeniami Penning dobrał odpowiednie testy dla dokonania właściwych badań, których rezultaty najogólniejsze przytoczyłem wyżej.

Atoli pewne zastrzeżenia w stosunku do założeń Penninga może budzić jego tendencja do ścisłego oddzielenia od siebie nauczania od sprawy wychowania. Tę ostatnią pragnąłby ra-

czej odjąć szkole, a pozostawić głównie rodzicom. Stanowisko to z punktu widzenia logicznego niewątpliwie upraszcza zagadnienie, jednocześnie jednak zdradza, jak obcą mu jest dziedzina praktyki pedagogicznej. To też słusznie Aloys Fischer, inspirator pracy swego ucznia, Penninga, w słowie końcowem jaknajusilniej podkreśla, że kwestja dojrzałości szkolnej pociąga za sobą utworzenie nowego, pedagogicznego pojęcia szkoły.

Penning, stojąc na stanowisku, że zapisy dzieci do szkół należy dokonywać na zasadzie „wieku rozwojowego” pchnął zagadnienie dojrzałości szkolnej jakby na nowe tory. Jest to bowiem w stosunku do praktyki dotychczasowej, kiedy przyjmujemy dzieci na podstawie wieku życia, bardzo znaczny postęp. Idąc również w tym kierunku opracował Instytut pedagogiki i psychologii eksperymentalnej w Lipsku serję testów (17)⁵⁸⁾, wycechowanych na 800 z górą dzieciach, tworząc przez to środek względnie prosty dla badań praktycznych na psychologiczną dojrzałością szkolną dzieci u progu szkoły. Atoli już Penning zdaje sobie sprawę z tego, że nie wystarcza dysponować pewną serją odpowiednio wycechowanych testów, by tak wczesnie przeprowadzać selekcję dzieci i wydawać katagoryczny sąd o możliwościach poszczególnego dziecka w ewentualnej przyszłej pracy szkolnej. Aby odnośne testy mogły być naprawdę środkiem dostatecznie pewnym w użyciu na większym obszarze (np. w granicach jednego kraju), należałoby je oprzeć na szerszej podstawie. W tym celu należałoby śledzić dalszy rozwój i postępy dzieci w ciągu nauki szkolnej, a następnie t. j. po dłuższym czasie porównać miejsca poszczególnych dzieci w szeregu rozwojowym grupy całej (klasy), czyli t. zw. rangi z szeregiem rang, jaki uzyskano dzięki badaniom testowym przy wstępie tychże dzieci do szkoły. Innemi słowy, chodzi tu o kwestję korelacji postępów szkolnych z rezultatami badań testowych przy wstępie do szkoły, a to z uwagi na to, że przecież rezultaty tych badań testowych (wstępnych!) pragnie się traktować jako zapowiedzi ew. lepszych lub gorszych wyników pracy dziecka w szkole.

⁵⁸⁾ H. Winkler: Testserie zur psychologischen Untersuchung von Schulanfänger. 2 Auflage — Leipzig, 1930 (zawiera również dość obszerny spis literatury zagadnienia).

Tego rodzaju badania nad korelacją odnośną jeszcze bardziej zagadnienie dojrzałości szkolnej komplikują. Penning w tym kierunku badań nie przeprowadzał, uważając, że przeraża to skromne siły jednostki, choćby bardzo dzielnej. Badania nad korelacją wyżej wspomnianą z natury rzeczy najwięcej mogą zainteresować pedagoga współczesnego. Gdyby bowiem udało się stwierdzić wysoki stopień korelacji pozytywnej, wtedy dane testy stosowane przy badaniach w związku z dojrzałością szkolną, mogłyby istotnie pretendować do tego, by na ich podstawie wnosić z dużym prawdopodobieństwem o wynikach ew. przyszłej pracy szkolnej dzieci.

Przeprowadził natomiast interesujące nas w tej chwili badania Feliks Krause i ogłosił ciekawe sprawozdanie o rezultatach tychże badań w „Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendliche Forschung (rok 1930, zeszyt nr. 6)⁵⁹⁾ w Lipsku. Na podstawie swoich doświadczeń odnosi się Krause dość sceptycznie do tych testów, które miał do dyspozycji. Niejednokrotnie stwierdzał dużą rozbieżność między postępem dziecka w danym przedmiocie, a tem co zapowiadały odpowiednie badania testowe. Spostrzeżenia Krause'go uwzględniono częściowo do ulepszenia ostatniego wydania (II-go) serii testów lipskiego instytutu (opracowanej przez Winkler'a).

Reprezentuje też Krause nieco odmienny pogląd na możliwość rozwiązania zagadnienia dojrzałości szkolnej. Wyraża on pogląd, że należy uwzględnić w stopniu daleko większym, aniżeli to czyni Penning, fakt bardzo rozmaitego tempa i siły rozwoju u poszczególnych dzieci. Gdyby bowiem szkoła była instytucją krótkotrwałą, wtedy zagadnienie, byłoby rozwiązane przez przyjęcie do szkoły każdorazowo dzieci w mniej więcej równym wieku rozwojowym. Atoli na cóż zda się, rozumuje Krause, jednolita pod względem uzdolnień masa dzieci w pewny określonym terminie, jeżeli na skutek rozmaitego tempa rozwoju i różnej siły duchowej, uzdolnienie do pracy (Leistungsfähigkeiten) w ciągu nauki szkolnej znowu ulegnie tak daleko posuniętemu zróżnicowaniu, że nauczanie zbiorowe w klasie, któ-

⁵⁹⁾ Feliks Krause: op. cit. (str. 278 — 302).

re musi liczyć się z pewnym określonym stanem i tempem rozwojowym, będzie dla pewnej części uczniów, zwłaszcza słabszych, mało owocne, a nawet wręcz szkodliwe. „Dlatego pojęcie dojrzałości szkolnej należy rozszerzyć nie na pewien termin w rozwoju, ale ponadto na pewien przebieg rozwoju”⁶⁰⁾. Natomiast zagadnienie dojrzałości należałoby uznać dopiero wtedy za rozwiązane, „gdy zastosuje się takie środki i urządzenia, by poszczególne dziecko, w ciągu określonego czasu faktycznego uczęszczania do szkoły, mogło z pożytkiem brać udział w zbiorowej nauce klasowej, bez szkody dla swego rozwoju cielesnego, umysłowego i woli, bez krzywdzenia swoich współuczniów i bez nadmiernego napięcia sił nauczyciela”⁶¹⁾. Tak postawione zagadnienie uzależnia jednolite pojęcie dojrzałości najzupełniej od ściśle pedagogicznego jednolitego ukształtowania szkoły początkowej pod względem materiału, celów i metod pracy. Jak wiadomo, nigdzie tego nie spotykamy z uwagi na to, że praca reformatora szkoły początkowej, to przecież stała walka, toczona między postulatami świata zewnętrznego, t. j. konieczności opanowania przez dziecko pewnych elementów kultury, a postulatami teorii pedagogicznej, domagających się wszechstronnego rozwoju człowieka.

W chwili obecnej Krause widzi trzy drogi, prowadzące do eliminowania dzieci niedojrzałych do pracy szkolnej: 1) Obserwowanie dziecka przyjętego z zastrzeżeniem do szkoły, jakby na próbę; dzieci niedojrzałe do pracy szkolnej można albo cofnąć na rok do domu, ew. zatrzymać, celem powtórzenia klasy, względnie przekazać klasie lub szkole specjalnej o zmniejszonych wymogach. 2) Pozostawienie odcisnej decyzji tym, pod opieką których pozostawało dziecko w czasie przedszkolnym, t. j. rodzicom (lub opiece dziecka, w razie braku rodziców), którzy najlepiej dzieci swoje znają; praktycznie jest to trudne do wykonania, zważywszy, że rodzice nie mają możliwości obiektywnej oceny, gdyż znają zaledwie własne dzieci, pomijając już brak przygotowania i t. p. 3) Zastosowanie próby testowej i sporządzenie odpowiedniego psychogramu łącznie z ew. badaniem

⁶⁰⁾ F. Krause: op. cit., str. 293.

⁶¹⁾ F. Krause: op. cit., str. 294.

lekarstwie) przy wstępie do szkoły. Każda z tych dróg może budzić poważne zastrzeżenia⁶²⁾. Sąd pewny o wartości istotnej każdej z wymienionych trzech metod możnaby uzyskać dopiero wtedy, jeżeliby zbadano ściśle w jakim stopniu wpływają czynniki wewnętrzne (dziedziczne i wrodzone), w przeciwstawieniu do wpływów świata zewnętrznego na rozwój dziecka w okresie przedszkolnym, albowiem dopiero wtedy byłoby możliwym wyjaśnić od czego i w jakiej mierze zależy jego dzielność osobista.

Krause doszedł po wieloletnich badaniach i obserwacjach do wniosku, że głównym, nieomal decydującym czynnikiem w dojrzewaniu dziecka do pracy szkolnej jest stopień umiejętnego wpływu wychowawczego matki, pomijając oczywiście rzadkie wypadki patologiczne. W szczególności zdolność do uwagi skupionej ujawnia się w jego praktyce pedagogicznej zawsze wcześniej i w wyższym stopniu u dzieci rodziców bardziej kulturalnych, i przeciwnie, braki pod tym względem zdarzały się u dzieci młodszych jak i starszych w danej klasie, ale miało to stale miejsce tam, gdzie zdolności wychowawcze matki były minimalne i przedstawiały wiele do życzenia⁶³⁾.

Z tych względów Krause, wręcz przeciwnie od Penninga, nie przywiązuje większej wagi do ew. podniesienia wieku u nowicjuszków szkolnych, albowiem byłoby to, jego zdaniem, nie tylko zbyteczne, ale nawet szkodliwe. Zbyteczne dla dziecka normalnego z dobrych stosunków domowych. Szkodliwe dla dużej liczby dzieci, które przez to rok później wstąpią do szkoły, ale za to będą bardziej obciążone błędami, wynikającymi z ujemnego oddziaływania środowiska domowego; a więc zaburzenia w rozwoju sfery uczuć i woli, złe przyzwyczajenia językowe i t. p., co następnie szkoła musi leczyć, i to z tym większym trudem, im później rozpocznie.

⁶²⁾ Np. ze względu na racjonalne organizowanie klasy szkolnej jest rzeczą wysoce niepożądaną zatrzymywanie dzieci, celem powtórzenia klasy.

⁶³⁾ Doświadczenia Krause'go znajdują do pewnego stopnia potwierdzenie w badaniach pani H. Hetzer (op. cit. 84) nad zdolnością do rozpoznawania dowolnych symbolów przez dzieci; liczba pomyłek przy rozpoznawaniu znanych symbolów przez dzieci z warstw niższych społecznie przewyższała znacznie liczbę pomyłek poczynionych przez dzieci z warstw wyższych pod względem społecznym.

Wobec tego Krause proponuje urządzić pomiędzy domem a szkołą jakąś pośrednią instytucję, w której pozostawałyby wszystkie dzieci do momentu dojrzałości szkolnej, względnie do czasu zakwalifikowania ich do szkół lub klas specjalnych. Instytucja ta byłaby rodzajem przedszkola, w którym wykorzystano by zarówno doświadczenia nowoczesnych ogródków dziecięcych, jakoteż nauki początkowej, szkolnej, oczywiście z bezwzględnem wyłączeniem czytania, pisania i rachunków jako nauk. Do przedszkola rzonego przyjmowano by dzieci od piętego roku życia na przeciąg 1 — 2 lat, wychowując je w grupach po 20 — 25 dzieci liczących. Do głównych obowiązków wychowawcy takiej grupy należałaby m. in. praca nad uświadomieniem rodziców oraz współpraca z nimi w imię właściwego wychowywania dzieci. Że to byłaby najwłaściwsza droga do realnego rozwiązania zagadnienia dojrzałości szkolnej, o tem Krause jest głęboko przekonany, albowiem doszedł d tego drogą licznych obserwacyj i doświadczeń poczynionych i systematycznie zebranych w ciągu dziesięciu lat pełnej poświęcenia i zapału pracy nad 200 dziećmi oraz ich rodzinami⁶⁴).

Zasługują również na uwagę badania M. Lieberta⁶⁵), który w roku 1926 poddał 24 uczniów klasy pierwszej badaniom z punktu widzenia korelacji zachodzącej między testami Winklera a postępami w rachunkach i językiem ojczystym. Brał przy tem pod uwagę szereg zadań rachunkowych oraz dyktat— jedno i drugie oparte o materiał z ostatniego kwartału nauki pierwszego roku. Za podstawę do zaszeregowania uczniów według rangi w postępach służyły: a) w rachunkach, % dobrze rozwiązanych zadań, b) w dyktacie, % dobrze napisanych liter i słów, (Krause natomiast opierał się na stopniach, wynikających z normalnej oceny postępów ogólnych przez nauczyciela). Badania eksperymentalne testami Winklera miały miejsce w pierwszych tygodniach nauki szkolnej.

⁶⁴) F. Krause: op. cit., str. 302.

⁶⁵) Eine Untersuchung von Schulneulingen in ihrer Beziehung zu den Leistungen im ersten Schuljahr. (Zeitschrift f. päd. Psychologie exper. Pädagogik u. jugendliche Forschung, rok 1929, str. 131 — 143).

Ogólne wyniki tych badań są następujące: Przeciętne wartości uzyskane przy rangach, opartych o badania testowe przy wstępie do szkoły odpowiadają przeciętnym wartościom uzyskanym w rachunkach; współczynnik korelacji = 0,90. Natomiast w odniesieniu do dyktatu współczynnik korelacji jest znacznie mniejszy, bo tylko 0,76. Wynika z tego, że wartość progностyczna testów Winklera byłaby większa w odniesieniu do rachunków a mniejsza nieco w stosunku do ćwiczeń pisemnych z języka ojczystego.

I w naszych warunkach szkolnych wydaje mi się rzeczą zewszepochmiar celową, posługiwanie się między innymi, również testami Winklera jako środkiem pomocniczym przy badaniu rozwoju poszczególnych dzieci, a nawet i całej klasy nowicjuszków przede wszystkim przez nauczycieli. Skłoni to, być może, niektórych do systematycznych badań nad zagadnieniem korelacji wyników próby testowej z późniejszymi postępami dzieci zbadanych przy wstępie do szkoły. Badania tego rodzaju należałoby uznać tem bardziej za pożądane, że pogłębiona tą drogą znajomość psychiki uczniów przez nauczyciela, z natury rzeczy wychodziłaby na korzyść i jednej i drugiej stronie, nie mówiąc już o tem, że systematyczne obserwacje te i doświadczenia, udostępnione ogółowi pedagogicznemu, mogłyby wydać obfity plon naukowy na niwie, która u nas jeszcze naogół zdaje się czekać swego siewcy.

STEFAN BALEY.

UWAGI O TESTACH DR. HERBERTA WINKLERA

(Jako wstęp do przekładu ich na język polski przez P. J. Fietza
i A. Swobodę).

Równocześnie ukazują się w druku w dwu organach, poświęconych zagadnieniom wychowawczym, dwie prace ściśle ze sobą związane. Wiąże je wspólny temat i miejsce pochodzenia. Obydwie mają punkt wyjścia w pracach Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie, a tyczą się zagadnienia dojrzałości szkolnej. Panowie Fietz i Swoboda podają w „Kwartalniku Pedagogicznym” przekład testów dr. Herberta Winklera, przeznaczonych do badania dojrzałości szkolnej, a równocześnie Pan Choma zdaje w Polskim Archiwum Psychologii sprawę z pierwszych prób stosowania tych testów do dzieci polskich. Nie jest rzeczą przypadkową, że obie te prace wychodzą z Instytutu Nauczycielskiego. Jest bowiem właśnie jego zadaniem śledzić te zagadnienia, w których teoria psychologiczna ciasno splata się z praktyką. Zagadnienie dojrzałości szkolnej należy do tych właśnie zagadnień, które zarówno ważne i interesujące są dla teorii jak i dla praktyki.

Ustalenie dojrzałości szkolnej nie jest rzeczą prostą i łatwą. Dotychczas posługiwano się głównie testami inteligencji w tych wypadkach, w których dojrzałość dziecka do szkoły wydawała się z jakichś względów wątpliwą. W Polsce zazwyczaj testy Termana wraz z opinią nauczyciela rozstrzygają o tem, czy dane dziecko może pozostać w ramach szkoły powszechnej, czy też ma być oddane do szkoły specjalnej. Ale

z różnych stron podnoszą się zarzuty, że testy Bineta-Termana nie posiadają dostatecznej wartości dagnostycznej, gdy chodzi o dojrzałość do szkoły. Bywają wypadki, w których badanie skalą Bineta-Termana nie ujawnia wyraźnego opóźnienia w rozwoju inteligencji, a mimo to szkoła obstaje przy twierdzeniu, iż dane dziecko nie jest dojrzałe do nauki szkolnej. Dzieje się też niekiedy odwrotnie. Trzeba, zdaje się, przyjąć za rzecz wielce prawdopodobną, że to, czego musi wymagać szkoła, ażeby dziecko robiło w niej postępy, nie pokrywa się dokładnie z inteligencją ogólną, taką, jaką bada skala Termanowska. Jeżeli zatem o dojrzałości szkolnej mają w pewnych granicach rozstrzygać badania testowe, to wydaje się słusznym postulat ułożenia ich tak, ażeby objęte nimi zostały te właściwości umysłu, które specjalnie wymagane są do skutecznej pracy w szkole. W psychologii współczesnej spotykamy liczne usiłowania stworzenia prób, któreby tak właśnie pojętą dojrzałość szkolną skutecznie badały. Do rzędu tych prób należą właśnie testy Winklera, które stawiają sobie za zadanie zbadanie, poza ogólnym stopniem rozwoju umysłowego, specjalnie tych właściwości umysłowych, które gwarantować będą powodzenie w podstawowych przedmiotach szkolne i nauki elementarnej, t. j. w czytaniu, pisaniu i rachowaniu. Wobec tego wydało mi się rzeczą pożądaną, zanim zjawią się w Polsce samodzielne usiłowania stworzenia prób badających dojrzałość szkolną, przełożyć na język polski testy dr. Herberta Winklera i umożliwić na tej drodze badania u nas na tym terenie. Panowie Fietz i Swoboda na moją propozycję podjęli się tej, mojem zdaniem, pożytecznej pracy.

U w a g a o d r e d a k c j i: Wszystkie środki pomocnicze do badań, które są wymienione w omawianych testach można nabyć w administracji „Kwartalnika Pedagogicznego” po cenie kosztów wydania, t. j. za 4 złote cały komplet w osobnem pudełku, a w razie wysyłki pocztą dochodzi 60 gr. na portorja.

Za względów technicznych mogliśmy tu dołączyć tylko niektóre obrazki. (str. 206 — 210).

Dr. HERBERT WINKLER.

SERJA TESTÓW DO BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH DZIECI, WSTĘPUJĄCYCH DO SZKOŁY.

(TESTSERIE ZUR PSYCHOLOGISCHEN UNTERSUCHUNG
VON SCHULNEULINGEN).

Wydanie drugie. Lipsk, 1930.

Z upoważnienia Instytutu pedag. i psychol. eksperym. w Lipsku *)
przetłumaczyli z niemieckiego

J. F i e t z i A. S w o b o d a

OGÓLNE UWAGI.

Niniejsze nowe wydanie serji testów nie doznało żadnych istotnych zmian. Poczyniono tylko uzupełnienia i poprawki w instrukcjach. Wobec tego zostało zachowane zasadnicze znaczenie tej pracy, mianowicie to, że jest ona oparta na wynikach, otrzymanych od 800 dzieci wstępujących do szkoły i może dlatego służyć za względnie dobrą miarę porównawczą. Zwrócono również uwagę na to, żeby uzyskać materiał taki, który dawałby możliwości porównawcze w każdym kierunku. Dlatego zgóry dobierano zadania pod pewnemi punktami widzenia, a więc wykluczono, o ile to było możliwe, obserwacje uboczne, jak również wpływy psychiczne nieuchwytne, aby uwzględnić je później w specjalnych zadaniach. Naturalnie przy-

*) Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie, Abteilung des Leipziger Lehrervereins, Leipzig C. 1. Kramerstrasse 4 II.

U w a g a o d t ł u m.: W tłumaczeniu niniejszem zachodzą drobne odchylenia od tekstu oryginalnego; dotyczą one niektórych szczegółów natury drugorzędnej. Natomiast instrukcje zostały przetłumaczone możliwie dosłownie.

tem nie wolno zapominać, że należy obserwować dziecko, a o sposobie jego zachowania się, spisać możliwie wyczerpujący protokół. Dlatego w nowym wydaniu, pod przepisami o wartościowaniu testów, dodano pewne wskazówki do czynienia obserwacji, jak to było przewidziane już w poprzednim planie opracowania środków pomocniczych, który to plan służył jako punkt wyjścia dla pracy niniejszej.

Serja testów ma również służyć do tego, aby móc coraz dokładniej określać zdolności które są potrzebne dzieciom wstępującym do szkoły. Do nauki pisania i czytania potrzeba przede wszystkim „ujmowania kształtów” i „zdolności obserwacji”, które należy traktować jako podstawowe, — do nich dochodzą jeszcze „sprawność ręki” i „pamięć ruchowa”, potrzebne przy pisaniu. Dopóki te zdolności jeszcze nie są do pewnego stopnia rozwinięte u dziecka, byłoby grzechem, jeżelibyśmy chcieli nauczyć je pisać i czytać. Dziecko, które nie potrafi ująć i narysować trójkąta, a nawet czworokąta, jest niezdolne do nauczania się części składowych liter. Przy nauce rachunków podstawową rolę odgrywa zdolność ujmowania liczb, i znowu sprzeciwia się to wiedzy psychologicznej, jeżelibyśmy żądali od dziecka wykonywania najprostszych nawet działań rachunkowych wtedy, kiedy dziecko nie jest zdolne ująć trójki, a więc nie posiada wogóle wyobrażenia ograniczonej wielości. Wśród dzieci sześciolletnich są pewne nieliczne wyjątki, które we wszystkich tych podstawowych zdolnościach wykazują wielkie braki. Należy je uznać jako niedojrzałe do szkoły, i lepiej cofnąć je o jeden rok, zwłaszcza jeżeli są zbyt młode. W pewnych wypadkach należałoby nawet zbadać, czy dane dziecko wogóle nie nadaje się do szkoły specjalnej.

PRZYGOTOWANIA PRAKTYCZNE.

Badane dzieci przy wstępie do szkoły lub bezpośrednio przed tem może odbywać się tylko pojedynczo, ponieważ dzieci te nie nadają się jeszcze do badań masowych lub grupowych. Oprócz tego, obowiązują następujące przepisy: Zaleca się, aby badający miał pomocnika, najlepiej żeby nim był nauczyciel, również dobre usługi może oddać biegły starszy uczeń, lub inna starsza osoba, zwłaszcza jeżeli posiada biegłość pisanie i zdol-

ność obserwacji. Wtedy eksperymentator może skupić całą uwagę na dziecku, a pomocnik zapisuje słowa dziecka i wyniki badania. Oprócz powyższego trzeba przed badaniem poczynić kilka następujących przygotowań:

- 1) Należy rozważyć wyznaczyć czas badań.
- 2) Dzieci należy zamówić tak, aby nie musiały zbyt długo czekać.
- 3) Potrzebny jest lokal, w którym dzieci czekające będą mogły się zatrzymać.
- 4) Jeżeli ich dużo czeka, winny być pod nadzorem, jak również winny być czems zajęte (zabawy i t. d.).
- 5) Eksperymentator i pomocnik muszą się do pewnego stopnia „wpracować” i poszczególne czynności, które chcą wykonać każdorazowo w czasie badania, omówić i podzielić między siebie.
- 6) Dzieci muszą siedzieć wygodnie i dość wysoko. Najlepiej na lewo od badającego.
- 7) Obrazy i inne pomocnicze środki winny być w należytych porządku przygotowane.
- 8) Dla każdego dziecka przygotowuje się:

- 1 kwestionariusz,
- 1 kartkę kratkowaną,
- 1 kształt do wycinania.

Zkolei jeszcze parę wskazań odnośnie ogólnego nastawienia psychicznego eksperymentatora. Czas potrzebny dla każdego dziecka do rozwiązania zadania, nie jest ograniczony — obserwator ma tylko osądzić, czy dziecko jest źle nastawione do zadania, albo też rzeczywiście jest niezdolne wykonać zadania. Zręczne, pośrednie pytanie częściowo zalecane niżej, są pożądane i mogą dopomóc do rozstrzygnięcia wątpliwości eksperymentatora. Gdyby dziecko przez silne skupienie uwagi na danym zadaniu zdradzało zmęczenie, wtedy zaleca się interesującą rozmówką odwrócić na chwilę uwagę dziecka od zadania i urządzić małą przerwę. Ważnem jest również, aby badający nie czynił uwag ganiących, raczej należy dziecko zachęcać pochwałą, lub przynajmniej przyzwoleniem, chociażby nawet przy fałszywych rozwiązaniach. Zwłaszcza przy zadaniach, które wymagają od dziecka specjalnych uzdolnień: językowego wyraża-

nia się, lub większej zręczności rąk — dzieci są często niezadowolone ze swego rozwiązania. Trzeba im wytłumaczyć dobranymi słowy umiejętnie, że cel zadania nie leży w sposobie opanowania środków wyrażania (Ausdrucksmittel). Po każdym zadaniu powinno się powiedzieć dziecku, że rozwiązanie było dobre, względnie pokazać mu dobre rozwiązanie lub choćby tylko krótko zaznaczyć, unikając przy tem wszelkich pozorów zarzutu pod adresem dziecka. Bowiem, gdy dziecku brak poczucia spełnionego zadania, to może to mieć ujemny wpływ przy rozwiązywaniu następnych zadań. Należy również unikać pewnych niepożądanych przypadków i nieporozumień np. nie należy dawać siedmiu klocków na zadanie z konstrukcji, którą dziecko ma rozwiązać czterema klockami, ponieważ wtedy niektóre dzieci są zdania, że wszystkie klocki mają zastosować w zadaniu i to może być powodem nierozwiązania zadania 1a. Czas potrzebny, aby całą próbę (z wyjątkiem testu 17) z jednym dzieckiem przeprowadzić, wynosi przeciętnie 30 minut — naturalnie pod warunkiem, że wszystko było należycie przygotowane, a obserwator posiada już pewną wprawę. Skoro dla braku czasu nie byłoby możliwe rozwiązać wszystkich zadań, wtedy proponujemy uwzględnić następujące 8 zadań jako skróconą serję testów.

1. Kombinacja konstrukcyjna (Konstruktive Kombination).
2. Ujmowanie kształtów (Formauffassung).
5. Pamięć treści opowiadania (Behalten sinnvoller Stoffe).
6. Ujmowanie trudnych słów (Sprachliche Auffassung).
8. Ujmowanie liczb (Zahlauffassung).
14. Zdolność obserwacji (Beobachtungsfähigkeit).
15. Szybkość pojmowania (Auffassungsgeschwindigkeit).
16. Zręczność ręki (Handgeschicklichkeit).

Skrócona serja testów winna mieć bezwarunkowo zastosowanie tylko w razie konieczności, ponieważ nawet cała, pełna serja testów jest minimalną miarą tego, co daje możność uzyskania jako tako wyczerpującego obrazu psychicznego.

SERJA TESTÓW.

Zadanie 1. — K o m b i n a c j a k o n s t r u k c y j n a. (Konstruktive Kombination).

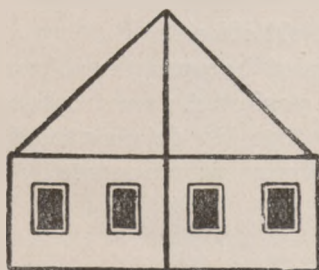
Zbadanie uzdolnienia do konkretnej, specjalnie konstruktywnej kombinacji skutecznia się przez trzy odrębne zdania:

1. składanie części (G *) (Zusammensetzaufgabe),
2. Budowanie według wzoru a (E),
3. budowanie według wzoru b (E).

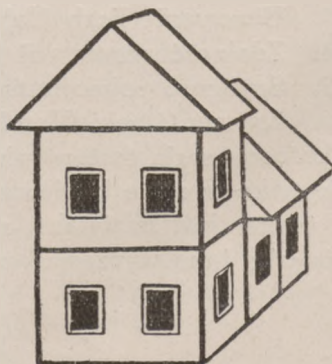
Jakkolwiek zadanie pierwsze jest najłatwiejsze ze wszystkich trzech, zaczynamy jednak od zadania drugiego, ponieważ użycie pudełeczka z klockami do budowania (Baukästchen) najbardziej nadaje się do tego, by rozproszyć nieśmiałość dzieci, by badanie wydawało się zabawą. Przy badaniu dziewcząt zaleca się zamienić zadanie pierwsze z czternastem, ponieważ budowanie według wzoru jest dla dziewcząt często zadaniem zbyt trudnem do rozwiązania, co wywołuje u nich niezadowolenie już od samego początku. Zaleca się również zostawić dzieciom swobodę budowania z własnego popędu, zanim jeszcze przedłożymy wzór. Dziecko otrzymuje klocki (Mały Szwed) do ręki. Po pewnym czasie, w miarę tego, jak dziecko zdobyło się na odwagę do wykonywania manipulacji, zaczynamy próbę z zadaniem pierwszym.

Zadanie 1-a. Nauczyciel przedkłada dziecku wzór do budowania i jednocześnie daje mu 4 klocki, potrzebne do rozwiązania. Nauczyciel mówi:

„Z buduj to, co jest tu na obrazku!”



E Zadanie 1a.



E Zadanie 1b.

w pudełku.

*) Litery duże oznaczają odpowiednie środki pomocnicze dodane

Czas potrzebny do rozwiązania tych, jak i wszystkich następnych zadań jest nieograniczony, atoli przerywamy wtedy, kiedy jesteśmy zupełnie pewni, że dziecko jest niezdolne do ich rozwiązania. Rozwiązanie ma być zupełnie dobre, t. zn., że i dach musi być ustawiony ściśle według wzoru. Zadanie to rozwiązało 45% chłopców i 28% dziewcząt.


Zadanie 1-b. Drugi wzór do budowania przedkładamy dziecku, wręczając mu jednocześnie siedem klocków ze słowami: „Z b u d u j t e r a z t o t u t a j!”.

Rozwiązanie uznaje się za dobre, jeżeli zostanie wyrażona perspektywa. Jako drobne błędy, na które nie zwraca się uwagi, uchodzić mogą: przekręcenie dwóch tylnych klocków o 90°, tak, że między drugim a trzecim oknem, które biegną ku tyłowi nie będzie linii dzielącej, tudzież nałożenie tylnych klocków dachu na ich stronę krótką, zamiast długą. Z pośród chłopców rozwiązało to zadanie 20% — z dziewcząt tylko 11%. Jest ono więc dosyć trudne, poznanie i rozumienie perspektywy nie odpowiada jeszcze rozwojowi sześciolatniego dziecka. Zadanie to służy w szczególności do wybrania dzieci, które są szczególnie uzdolnione w tym kierunku.

Zadanie 1-c. Z dwóch trójkątów i jednego kwadratu należy złożyć prostokąt. Inny prostokąt służy jako wzór, a trzy części składowe należy złożyć obok niego, nie na prostokącie (wzór). Dziecku przedkłada się prostokąt (6×12 cm) natomiast do ręki otrzymuje kwadrat i trójkąty ze słowami:

„Zrób z tych trzech kawałków to !”

A jeżeli ta instrukcja nie została zrozumiana, to dodajemy:

„P o p a t r z, r o z c i a ł e m t a k ą r z e c z  nożyczkami i zrobiły się z niej te trzy części. Zrób tak, ażeby ona znowu była cała!”.

W a t o ś c i o w a n i e:

Kolejność zadań według ich trudności jest następująca: składanie prostokąta — budowanie według wzoru „a” — budowanie według wzoru „b”, gdyż pierwsze zadanie rozwiązało 80%, drugie 45%, a trzecie 20% chłopców, podczas gdy dziewczynki w tychże zadaniach osiągnęły rezultat 62%, 28% i 11%.

Przy takim ustopniowaniu według trudności, rozwiązanie zadań drugiego i trzeciego stopnia mieści w sobie zawsze rozwiązanie poprzednich zadań. Wobec tego trzeba dać za rozwiązanie zadania z prostokątem 1 punkt, za rozwiązanie zadania z prostokątem i zadania „budowanie według wzoru „a” 2 punkty, a za rozwiązanie wszystkich trzech zadań 3 punkty. 25% chłopców i tylko 18% dziewcząt zdołało uzyskać po 2 punkty. Zadanie jest więc nieco zatrudne dla tego wieku, zwłaszcza dla dziewcząt.

Obserwacje:

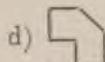
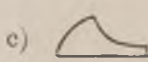
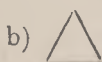
Czy dziecko rozwiązuje zadanie szybko, czy często próbuje?

Czy obserwuje wzór bardzo dokładnie, czy buduje swobodnie?

Zadanie 2. Ujmowanie kształtów (Formauffassung).

Na czarnym tle stawia się przed dzieckiem kolejno następujące kształty, celem przerysowania. Instrukcja brzmi zatem, jak następuje:

„Teraz coś narysujesz. Rysuj to”.



I znów zadania częściowe (Teilaufgaben) tak są ustopniowane według ich trudności, że w razie niezdolności do rozwiązania jednego z nich, można zaoszczędzić przedkładanie następnych *).

Wartościowanie:

Ponieważ przy odtwarzaniu tych kształtów przez dziecko pewną rolę odgrywa zręczność ręki, przeto przy ocenie baczyc trzeba, by oceniać nie samo wykonanie, ale oddanie istotnych elementów. Jest to i dlatego ważne, ponieważ dzieci z punktu widzenia psychologii rozwojowej, często jeszcze dość mocno są nastawione na wyrażenie symboliczne. Tak np. trójkąt wtedy będzie dobrze oddany, jeżeli przez pociągnięcie linii w trzech

*) Uw. od tłum.: Jednakże zdarzają się niekiedy wyjątki od tej zasady, jak poucza doświadczenie, i dlatego nie byłoby pożądanem, traktowanie tej uwagi zbyt dosłownie.

kierunkach, powstaną trzy kąty; również i figura c, jeżeli 2 łuki koła, podstawa (za którą często dzieci używają krawędź papieru, na którym rysują) i zaznaczenie krótkiej prostopadłej, względnie zostawienie tamże otwartego wylotu (Aussparung), a wreszcie zadanie d, jeżeli we właściwy sposób będzie zaznaczone miejsce wycięte i odcięte. Stopień trudności przy wszystkich zadaniach był mniej więcej jednaki dla chłopców i dziewcząt. Zadanie a rozwiązało 93% chłopców i dziewcząt, zadanie b 83%, zadanie c 53%, a zadanie d 33%.

Rozwiązania zadania a należy wymagać od wszystkich dzieci, w razie przeciwnym można, ze względu na tę zdolność, wnieść o niedojrzałości dziecka do szkoły. Samo odtworzenie kwadratu nie liczy się, dopiero łącznie z odtworzeniem trójkąta liczymy razem 1 punkt. Odtworzenie kształtów a, b, c, oznacza 2 punkty, a wszystkich figur, 3 punkty.

O b s e r w a c j e:

1. Jak powstaje rysunek?
2. Czy dziecko ujęło kształt w całości, czy też odrysowuje część po części?
3. Czy mówi przy rysowaniu?

Zadanie 3. — P a m i ę ć r u c h o w a (Motorisches Behalten).

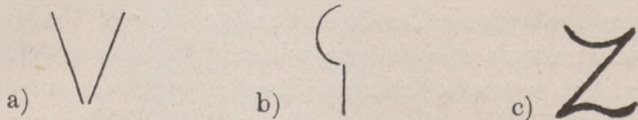
To zadanie łączy się technicznie o tyle korzystnie z poprzednim, ponieważ i tu potrzebny jest dziecku ołówek i papier. Pamięć ruchową bada się w ten sposób, że poleca się dziecku opisywać w powietrzu kształty i następnie oddać je rysunkiem. Badający prowadzi rękę dziecka i opisuje nią w powietrzu każdorazowo po trzy razy jedną z niżej podanych kształtów, przyczem mówi np. przy zadaniu c:

„Tak , tak , i tak ”.

Instrukcja dla dziecka brzmi następująco:

„T e r a z c o ś n a r y s u j e m y w p o w i e t r z u, t y t o n a r y s u j e s z p o t e m n a p a p i e r z e: t a k — t a k — t a k! Z r o b i m y t o s a m o j e s z c z e r a z: t a k — t a k — t a k! A t e r a z j e s z c z e r a z, ż e b y ś t o s o b i e d o b r z e z a p a m i ę t a ł, a n a-

tychmiast potem narysujesz to na papierze: tak — tak — tak!".



Pierwsze wdrożenie (Einprägung) służy po to, aby dziecko zapoznało się wogóle z sensem tego zadania, a przede wszystkim, aby mogło oswoić się z kierunkami ruchów. Drugim razem dziecko podąża już motorycznie, a trzeci raz służy właściwemu wdrożeniu. Wielkość opisanych w powietrzu figur ma wynosić mniej więcej 30 cm. Oddane figury są na pierwszy rzut oka niespodziewanie złe, ponieważ większość dzieci oddaje owe kształty nie tylko mocno zniekształcone, ale przede wszystkim, jak gdyby odbite w zwierciadle a w dodatku jeszcze zniekształcone.

Wartościowanie:

I tu ocenę skutecznia się przez uwzględnienie oddania istotnych części z możliwym pominięciem wpływu zręczności ręki. Kształt c rozpada się na 3 części: łuk, prosta i linia falista. Gdy dziecko odda z kształtu to, co typowe, chociaż przekręcone i pokrzywione, wtedy rozwiązanie jest dobre. Oddanie kształtu nie należy oceniać według wrażenia wzrokowego, ale według czysto motorycznego przeżywania. Dlatego jest rzeczą ważną, żeby przy rysunku dziecka zaznaczyć sobie, jak ten rysunek powstawał, (miejsce początkowe — kierunek ruchu pojedynczych linii). Trzy dobre rozwiązania oznaczają 3 punkty.

Obserwacje:

Czy odtworzenie kształtu dokonuje się swobodnym ciągiem lub też po kawałku?

W jaki sposób powstaje odtworzenie rysunkowo?

Czy dziecko utrzymuje, że jego odtworzenie jest dobre?

Zadanie 4. — Pamięć słuchowa (Akustisches Behalten).

Chodzi tu o stwierdzenie zakresu bezpośredniego zapamiętania słuchowego. Odstąpiono od podawania dzieciom zadań

o rosnącej liczbie zgłosek. Okazało się bowiem, że zdania o większej liczbie zgłosek często lepiej bywały zapamiętane, niżeli o mniejszej, ponieważ treść ich zależnie od poprzednich przeżyć poszczególnego dziecka, pozostawia wrażenie głębsze lub bardziej powierzchowne.

Instrukcja brzmi:

„Powieś ci teraz różne słowa, które sobie zapamiętasz. Powiesz mi potem wszystko, co ci powiedziałem: drzewo, krzesło, pies, kamień, dom, kwiat. Więc powiedz mi teraz, co z tego jeszcze wiesz?”.

Przepowiedzenie (Vorsprechen) tych 6 słów ma trwać około 6 sekund. Przeciętny zakres zapamiętania odpowiada 4 wyrazom, — mianowicie 50% dzieci powtórzyło do 4 wyrazów. Radzi się powiedzieć dziecku przynajmniej jeden z niepowtórzonych wyrazów, naturalnie w tonie uznania dla wysiłku dziecka. Opuściwszy to uzupełnienie, pozostawiamy dziecko nierzadko w pewnym nieprzyjemnym poczuciu z powodu niezpełnego rozwiązania zadania i zdarza się, że potem przy rozwiązywaniu daleko późniejszych zadań, nagle zjawiają się owe brakujące wyrazy i wysuwają na plan pierwszy.

W kwestji wartościowania należy nadmienić, że liczba dobrze oddanych słów oznacza odpowiednią ilość punktów. W tym wypadku dochodzi się do 6 punktów maksymalnie. Aby zredukować tę liczbę punktów do trzech, podobnie, jak to ma miejsce przy innych zadaniach, uważa się 1 i 2 wyrazy jako jeden punkt, 3 i 4 jako 2 punkty, 5 i 6 jako 3 punkty. Normę 2 punktów osiągnęło 64% dzieci.

Obserwacje:

Czy dziecko okazuje radość przy powtarzaniu?

Czy powtarza wyrazy dokładnie w tej kolejności, jak je słyszało, czy z swobodnego przypomnienia?

Czy zastępuje przepowiedziane wyrazy innemi z odpowiednim sensem?

Zadanie 5. — Pamięć treści opowiadania
(Behalten sinnvoller Stoffe).

Jako materiał z sensem wybraliśmy zdania, będące w odpowiednim z sobą związku, z następującą instrukcją:

„Teraz opowiem ci powiastkę, ty ją sobie zapamiętasz, a potem powiesz mi, co wiesz jeszcze z tego“.

„Janek*) pojechał z mamusią na targ (jarmark — na odpust). Janek kupił sobie ciastek i balonik. Potem jechał zupełnie sam na białym koniu w karuzeli. Mamusia kupiła sobie parę garnków. Janek nie uważał i nagle jego piękny balonik mu uciekł“.

Czas potrzebny do przepowiedzenia tej powiastki trwa 30 sekund.

Przy wartościowaniu kładzie się nacisk tylko na odtworzenie elementów istotnego sensu. Jako elementy sensu uchodzą: towarzystwo matki, na jarmarku, kupienie ciastek, kupienie balonika, zupełnie sam, karuzela, biały koń, kupienie garnków, nie uważał, balonik uciekł.

W ten sposób najlepsze rozwiązanie oznacza 10 punktów. Aby znowu przejść do 3-stopniowości, liczy się 1 i 2 punkty jako 0, 3 i 4 punkty jako 1; 5, 6, 7, 8 jako 2; 9 i 10 jako 3. Normalną wartość 2 punktów osiąga 56% dzieci.

O b s e r w a c j e:

Czy dziecko cieszy się treścią powiastki?

Czy próbuje ją oddać dosłownie?

Czy upiększa ją dodatkami?

*) Uw. od tłum.: Imię oryginalne, „Fritz“, proponujemy zastąpić odpowiedniejszym dla dziecka polskiego: „Janek“ podobnie, jak oryg. „Kinderfest“ ew. wyrazem „odpust“.

Zadanie 6. — U j m o w a n i e t r u d n y c h s ł ó w
(Sprachliche Auffassung).

Ujawnienie trudnych słów przez dziecko badamy, opierając się na sprawności do powtarzania zgłosek z następującą instrukcją:

„Powie ci teraz dość trudne słowo, a ty powtórzysz je za mną dobrze, — tego słowa nie będziesz rozumiał, ale to nic nie szkodzi“.

1. lasofa*),
2. nautilus,
3. rapsodja,
4. firmament,
5. dorem,
6. entemagnum,
7. mafiszflus.
8. eudemonja.

Czas przepowiedzenia poszczególnego słowa trwa 5 sekund.

W a r t o ś c i o w a n i e:

Trafne oddanie 1 — 3 wyrazów odpowiada wartości 1 punktu, 4—6 wyrazów — 2 punktom i 7—8 wyrazów — 3 punktom.

O b s e r w a c j e:

Czy dziecko płynnie powtarza, czy też szuka sensu wyrazu?

Czy zamienia dźwięki, lub zniekształca wyrazy?

Zadanie 7. — W y m o w a (Sprechgewandtheit).

Pozwala się dziecku powtarzać wyraz lub zdanie tak długo, dopóki nie wypowie je trafnie. Nie ma tu jednak potrzeby wychodzić ponad 5-krotne podawanie dziecku danego słowa lub zdania. Instrukcja taka, jak w zadaniu poprzednim:

„Powie ci teraz słowo (zdanie), a ty powtórzysz je dobrze: „radjoodbiornik. (Widziałem trzy aeroplany)" **).

*) Uw. od tłum.: Słowo to w oryg. brzmi: „fasola“; ze względu na jego sens dla dziecka polskiego, proponujemy zastąpić je słowem: „lasofa“.

**) Uw. od tłum.: Słowo względnie zdanie oryg. „Postkutschkasten“ (Ich habe drei Drachen gesehen), proponujemy zastąpić następującym słowem wzgl. zdaniem: „radjoodbiornik“ („Widziałem trzy aeroplany“).

Gdy dziecko źle powtórzy: „J e s z c z e r a z ! r a d j o -
o d b i o r n i k , (W i d z i a ł e m t r z y a e r o p l a n y) ”
i t. d.

Czas przepowiadania 3 sekundy

W a r t o ś c i o w a n i e :

Ponieważ test ten służy przeważnie do wykrycia błędów wymowy, właściwa ocena nie jest na miejscu. 64% dzieci całkowicie spełniło to zadanie, (3 punkty za natychmiastowe trafne powtórzenie) ale i jednorazowe powtórzenie może być jeszcze uznane jako normalne i ocenione punktami. Mniejsze lub większe błędy w wymowie skonstatowano u 15% dzieci. Głównie chodzi o dzieci — jąkały, to jest te, które pojedyncze głoski błędnie lub wcale nie wymawiają.

O b s e r w a c j e :

Należy je również uwzględniać przy wymowie w innych zadaniach.

- 1) Czy dziecko szepeli? (Lispeln),
- 2) Opuszczanie głosek,
- 3) Mowa nosowa (Näseln),
- 4) Pośpiech przy wymowie (Ueberhasten der Sprache),
- 5) Połykanie wyrazów i dźwięków,
- 6) Jąkanie.

Zadanie 8. — U j m o w a n i e l i c z b (Zahlauffassung).

Do badania zdolności ujmowania liczb daje sposobność załączony do serji testów obraz liczbowy (D). Może tu chodzić o ogarnięcie uporządkowanych, lub nieuporządkowanych przedmiotów, o jednoczesne ujęcie 3 lub 4 elementów, o liczenie uszeregowanych i nieuszeregowanych elementów i t. p. Przy tem ostatniem częściowem zadaniu, jako też przy doliczaniu i odliczaniu chodzi naturalnie przeważnie o posiadane już przyswojone wiadomości, a mniej o psychiczne zdolności. Aby wybadanie jednoczesnego ujęcia kilku elementów lub grup postawić na możliwie szerokiej płaszczyźnie, wybraliśmy następujący po-

rządek badania: na szarym kartonie (15×15 cm.) wydrukowano niebieskie punkty (średn. 3,5 cm.), a mianowicie w porządku następujących obrazów liczbowych (L):



Dziecku pokazano poszczególną kartkę na przeciąg 1 sek., poczem miało ono podać liczbę znajdujących się na niej punktów. Dzieci inteligentne ujmują jednocześnie do 5 lub 6. Ale mogą podać daleko więcej punktów, skoro przy ujmowaniu tworzą grupy, które następnie w pamięci jednoczą. W ten sposób zdarza się, że 17% dzieci ujmuje i 8 punktów, podczas gdy normalnie ujmuje się 6 — 7 punktów. Rozłożenie wielkich obrazów liczbowych na grupy i późniejsze ich składanie jest zdolnością, która i przy skomplikowanych operacjach rachunkowych gra główną rolę. Należy również zauważyć, że samo nazwanie liczby nie jest jeszcze pewną miarą, prawdziwego rozumienia liczby. Dźwięczny obraz liczbowy jest niekiedy po prostu skojarzony z obrazem liczbowym kostki do gry. Również proste tylko przeliczenie (Nachzählen) widzianych punktów nie odpowiada jeszcze ogarnięciu pewnej określonej ilości. Zdarza się często, że dzieci dochodzą do fałszywego rozwiązania dlatego tylko, że nie opanowały przeliczania. Dlatego powinno dziecko, opierając się na badaniach Volkelta, oddać w równej liczbie liczmanów ilość widzianą na obrazie liczbowym. To oddanie może nastąpić w takim porządku, w jakim ułożone są figury na obrazach liczbowych, ale jest lepiej, jeżeli dziecko ułoży liczmany kolejno jeden za drugim w szeregu, aby przez to uniknąć odwzorowywania optycznego podobieństwa postaci. Dalej trzeba przy niepewnem i wątpliwem oddaniu, przez powtórzenie wybadać to miejsce, do którego sięga ogarnięcie liczbowe dziecka. Dziecko otrzymuje 10 liczmanów (L) do ręki i następującą instrukcję:

„Pokażę ci teraz takie tablice z punktami, ale całkiem szybko, (pokazuje się szybko obraz liczbowy 7 jako próbny). Masz spamiętać, ile tam jest punktów. A teraz ułóż dokład-

nie tylesamo krążków jeden za drugim w szeregu".

Kolejność obrazów liczbowych 3, 5, 4, 6, 8, 7. Czas ekspozycji każdej tablicy trwa 1 sekundę.

Wartościowanie:

Przy podziale ilości ujmowań okazuje się, że ujęcie do czterech można liczyć za 1 punkt, do siedmiu jako 2 punkty, a za ujęcie ośmiu — 3 punkty. Normę 5 — 7 osiągnęło 60% dzieci. Jednoczesne ujęcie trójki trzeba wymagać od wszystkich dzieci, bowiem w przeciwnym razie można, ze względu na tę zdolność, wnosić o niedojrzałości dziecka do szkoły.

Obserwacje:

Do ilu dziecko umie dobrze liczyć? (Pokazanie przedmiotu i nazwanie obrazu liczbowego musi nastąpić jednocześnie).

Czy ono umie przeliczyć w myśli, lub musi odliczać na palcach?

Jak zachowuje się przy liczeniu uszeregowanych, skupionych, rozrzuconych przedmiotów?

Czy potrafi bez obliczania większą ilość jednocześnie ująć, ewentualnie z pomocą tworzenia grup?

Zadanie 9. — Pamięć wzrokowa (Visuelles Behalten).

Odpowiednio do badania pamięci słuchowej w zadaniu 4, bywa wypośrodkowana pamięć wzrokowa przez pokazywanie siedmiu przedmiotów:

„Pokażę ci teraz różne rzeczy”.

Wyjmowanie tych rzeczy z pudełka (klucz, zegarek, ołówek, grosz, książka, nóż, nożyczki).

„Teraz wkładaj je wszystkie z powrotem i zapamiętaj je sobie, a potem powiesz mi, coś tam wszystko włożył”.

Średnia pojemność pamięci wzrokowej równa się zachowaniu 4 — 6 przedmiotów, czemu sprostało 63% dzieci.

Wartościowanie:

Ocenę skuteczniamy na podstawie podziału częstości, podobnie jak w zadaniu 4.

Otrzymamy wtedy:

1, 2 i 3 przedmioty oznaczają 1 punkt; 4 i 5 przedmiotów — 2 punkty; 6 i 7 przedmiotów — 3 punkty.

O b s e r w a c j e:

Czy dziecko zaczyna zabawiać się przedmiotami?

Czy ono stara się specjalnie utrwalić te przedmioty w pamięci przy ich chowaniu?

Czy reprodukcja następuje dokładnie w tej kolejności, co chowanie?

Czy dziecko usiłuje zajrzeć do pudełka dla sprawdzenia, czy nie zapomniało czego wymienić?

Zadanie 10. — N a z y w a n i e r z e c z y (Sachbenennung).

Pytania w tem zadaniu postawione, nie służą bezpośrednio do wypośrodkowania zdolności (Fähigkeiten) psychicznych, ale raczej do badania posiadanych wiadomości. Chodzi w nich o zbadanie zakresu nazywania rzeczy, to jest o ustalenie zasobu posiadanych pojęć, albo lepiej jeszcze, skarbu słownego dzieci. Ten zakres nie u wszystkich dzieci odpowiada innym uzdolnieniom, (Veranlagung), ponieważ tu właśnie ma wielki wpływ dobre lub złe wychowanie i otoczenie. Atoli odślaniają te badania stan rozwojowy dziecka w danej chwili i z nim oczywiście w pierwszym rzędzie nauczyciel liczyć się musi przy nauczaniu. Może on przez to zadanie np. poznać, jak dalece dziecko jest obeznane z symbolicznymi przedstawieniami na obrazie i w czem jeszcze niedomaga.

Na podstawie specjalnych badań udało mi się znaleźć szereg wyrazów, które sprawiają odpowiednią trudność dla tego stopnia rozwoju, a które są przedstawione na załączonym obrazku (C): gniazdo (65%), beczka (63%), rura (60%), obcęgi (58%), kłódka (56%), gałąź (45%). Do tego dodano, aby uzupełnić stopnie trudności ku górze, jeszcze takie pojęcia kształtów, jak koło (22%), trójkąt (18%), prostokąt (35%), tak, że mamy teraz szereg z 9 wyrazów odpowiednio ustopniowanych. Instrukcja do zadania 10.

„P o p a t r z, m a m t u t a j p i ę k n y o b r a z e k.
O b e j r z y m y g o s o b i e d o k ł a d n i e. C o t o

jest? (gniazdo, gałąź, obcęgi, beczka, rura, kłódka). Co też chłopiec tu narysował? Co to jest? prostokąt, koło, trójkąt”.

Wartościowanie:

Jako odpowiedzi trafne uważa się tylko określenia wyżej podane, natomiast trójkąt i prostokąt mogą być określone przez dziecko jako rzecz trójkątna — lub czworokątna. Jeżeli dziecko określa je innemi wyrażeniami jak: piłka, jabłko, księżyc, skrzynka, kąt, kostka, wierzchołek, kapelusz i t. d. wtedy pytamy o inne jeszcze określenia póty, póki nie ma się pewności, że dziecko wciąż tylko wybiera opisy, a ogólnego miana nie znajduje. Wszystkie podobne określenia uznajemy za złe. Każde dobrze podane pojęcie liczy się 1 punkt, pojęcie czworokąta, koła i trójkąta liczy się każde po 2 punkty, tak, że ogółem można osiągnąć 12 punktów. Wartością 1 punktu ogólnego oznaczamy wtedy 1 — 4 punkty, jako wartość 2 punktów ogólnych — 5 — 8 punktów, a jako wartość 3 punktów ogólnych — 9—12 punktów.

Obserwacje:

Czy dziecko odpowiada prędko, trafnie, nieśmiało, niedokładnie?

Czy jest żadne wiedzy?

Zadanie 11. — F a n t a z j a (Phantasie).

Do stwierdzenia fantazji dziecka lub zdolności wyjaśniania przedkłada mu się obrazek „C”. Zadanie polega na tem, żeby wytłumaczyć sytuację na obrazku. Jest to o tyle właściwa miara do mierzenia stopni żywotności fantazji, że dają się tu rozróżnić rozmaite stopnie zdolności do objaśniania w związku z wzrastaniem trudności. Chodzi o sytuację przedstawioną na obrazku z poprzedniego zadania. Przy nakrytym stole siedzi mężczyzna, by spożyć obiad (pieczoną gęś i wino). Jego czarny jamnik chce widocznie również coś z pieczeni. Wyciągnięta ręka i surowa mina pana zdradzają, że tu niczego nie otrzyma, lecz powinien jeść z naczynia stojącego koło drzwi. Oprócz tego znajduje się

w kącie izby skrzynia, przy której stoi parę butów. Dzieci, które nie rozumieją związku, biorą niekiedy buty za małe jamniki. Dziecko powinno rozpoznać związek, co w rzadkich wypadkach następuje spontanicznie. Bardzo często dzieci objaśniają zaledwie ruch ręki mężczyzny. W takim wypadku, celem pobudzenia do dalszych wyjaśnień, zapytujemy dziecko, dokąd pies ma pójść. Dziecko odpowiada wtedy często, że pies ma pójść za drzwi na ulicę, albo też do swoich małych piesków. Ostatnie wreszcie pobudzające pytanie, dotyczy przyczyny, dla której pan każe się psu oddalić. Instrukcja kształtuje się tedy następująco:

„O b e j r z y j s o b i e d o k ł a d n i e t e n o b r a z e k, a p o t e m p o w i e s z m i, c o s i ę t u d z i e j e”.

Celem zachęty:

- a) C o m ó w i p a n d o p s a?
- b) D o k a d o n m a p ó j ś ć?
- c) D l a c z e g o o n m a p ó j ś ć?

W a r t o ś c i o w a n i e:

Odpowiedź na każde z tych 3 pytań uchodzi za 1 punkt. Za odpowiedź na pytanie a) i b) liczy się 2 punkty, a za odpowiedzi wszystkie lub za natychmiastowe wytłumaczenie całości liczy się 3 punkty. Normę 2 punktów osiągnęło 43% dzieci, zatem zadanie jest dobrze wycechowane.

O b s e r w a c j e:

Czy dziecko wyjaśnia spontanicznie?

Czy podaje tylko krótko rzeczowy związek, czy też upiększa go fantazją?

Zadanie 12. — N a z y w a n i e b a r w (Farbbenennung).

Zadaniem tem ma być zbadany zakres nazywania barw u dzieci. Chodzi tu znowu o zbadanie wiadomości, podobnie jak w zadaniu 10.

Przedkłada się dzieciom załączonych 15 barwnych papierków (K):

- 1. jasnożółty,
- 2. żółty,

3. ciemnożółty,
4. pomarańczowy,
5. jasnoczerwony,
6. czerwony,
7. ciemnoczerwony,
8. zielony,
9. niebieskozielony,
10. zielononiebieski,
11. jasnoniebieski,
12. ciemnoniebieski,
13. fioletowy,
14. karmazynowy,
15. szary.

Najpierw pytamy dziecko o 4 barwy zasadnicze, a potem jeszcze o papierek 14 i 4, a mianowicie następującą instrukcją:

„P o p a t r z, m a m t u t a j d u ż o p i ę k n y c h k o l o r ó w; p o w i e d z m i, j a k w y g ł ą d a t e n p a p i e r e k“ (2; 6; 8; 12; 14; 4).

Dotychczasowy wynik badań nad oznaczaniem barw jest następujący: sześćioletnie dzieci umieją naogół określić 4 zasadnicze barwy; żółtą (82%), czerwoną (92%), niebieską (75%) i zieloną (83%). Natomiast nazywanie barw takich jak 14 i 4, więc może różowa, lila (25%), oraz pomarańczowa, brązowa (57%) sprawiają dzieciom jeszcze znaczne trudności.

Gdy dziecko jest nieśmiałe, płochliwe, a chcemy zbadać jego wiadomości o barwach, wtedy mówimy do niego: „Pokaż papierek, który tak wygląda jak masło (żółty), krew (czerwony), łąka (zielony), niebo (niebieski)*).

Gdy przypuszczamy, że zachodzi ślepotą na barwy, wtedy posługujemy się następującą próbą:

Kładziemy przed dzieckiem barwne papierki nieuporządkowane — pokazujemy mu środkową czerwień (5) i powiadamy:

„W y s z u k a j w s z y s t k i e s k r a w k i, k t ó r e m n i e j w i ę c e j w y g ł ą d a j ą j a k t e n!“.

*) Uwaga od tłum.: Słowa oryginału „skrzynka pocztowa” (która w Niemczech jest koloru niebieskiego), proponujemy zastąpić słowem: „niebo”.

(Taksamo postępuje się z żółtą 2, zieloną 9, niebieską 11).

Dziecko zatem musi odszukać dwa lub trzy podobnego koloru papierki.

W a r t o ś c i o w a n i e:

Ponieważ określenie czterech zasadniczych barw jest dla tego wieku zadaniem minimalnem, oznacza ten wyczyn 1 punkt. Wtedy mniej niż 4 zasadniczym barwom odpowiada 0 punktów. Wartość 2 punktów otrzymuje dziecko, które oprócz 4 zasadniczych barw, zna jeszcze barwę specjalną (zna określenie liljowy lub różowy na 14, oraz pomarańczowy lub brązowy na 4). Daje się 3 punkty, o ile oprócz 4 zasadniczych, dziecko zna jeszcze 2 barwy specjalne. Rozmieszczenie częstości znanych barw wskazuje na to, że dziewczynki pod tym względem przewyższają chłopców o 8%.

O b s e r w a c j e:

Czy dziecko uporządkowuje poprawnie nazwę barwy zgodnie z jej tonem?

Czy rozpoznaje barwy z przypomnienia?

Czy odnajduje równe i podobne tony barw (ślepotą na barwy)?

Zadanie 13. — T w o r z e n i e p o j ę ć (Begriffsbildung).

Dziecko ma definjować znane przedmioty. Okazało się, że np. pytanie: Co to jest widelec? jest zbyt mało określone i dopuszcza, zależnie od przypadkowego nastawienia dziecka, następujące rodzaje odpowiedzi:

1. Z żelaznemi ostrzami i z rączką (opis),
2. Do jedzenia (podanie użytku),
3. Przedmiot do jedzenia (Essding) (pojęcie nadrzędne),
4. Nie wiem.

Dużo dzieci inteligentnych dawało właśnie odpowiedź „nie wiem”; z uczuciem niepewności, czy mają poprostu opisać, czy podać użytek, albo zdefinjować pojęciem nadrzędnem. Ponieważ opisanie przedmiotu wydawało się tym dzieciom bardzo proste i samo przez się zrozumiałe, wahały się wypowiedzieć je. Jednocześnie miały poczucie tego, że ich dziecięca forma językowego

wyrażania pojęcia nadrzędnego jest niedostateczna. W rezultacie dzieci zastosowywały w odpowiedzi przeważnie cechę użyteczności danego przedmiotu, chociaż później okazało się, że dziecko było dostatecznie zdolne, aby przy należycie postawionem pytaniu zdefiniować przedmiot pojęciem nadrzędnem. Zastosowanie opisu na pytanie: „Co to jest?”... bywało rzadkością i to tylko u słabych dzieci. Badania te wykazały, że dzieci sześćioletnie są zdolne do definiowania użytkiem, a definicje z pojęciem nadrzędnem oznaczają już specjalne uzdolnienie. Dlatego prowadzimy dziecko w próbie wstępnej (Vorversuch) poprzez własną odpowiedź do definicji według użytku.

Próba wstępna: „Ty wiesz przecież, co to jest widelec?”.

„Widziałeś już przecież widelec?”.

„Więc powiedz mi, co to jest widelec?”.

Jeżeli dziecko samo nie poda użytku, wtedy odpowiada sam badający:

„Widelec jest do jedzenia” lub „tem się je”.

Próba główna: a) „Powiedz mi teraz, co to jest lalka (koń, żołnierz?)”^{*)}. Te trzy przykłady są tak dobrane, aby definicja z podaniem użytku była coraz trudniejsza, mimo to można żądać od średnio uzdolnionego dziecka trzy, a przynajmniej dwie takie definicje. Przy zadaniu b, które teraz następuje, podajemy wyrazy w odwrotnej kolejności, ponieważ wynalezienie pojęcia nadrzędnego dla żołnierza jest łatwiejsze, niż dla lalki, podczas gdy koń i tu zajmuje środkowe miejsce. Wprowadzenie (Anleitung) do znalezienia pojęcia nadrzędnego może nastąpić bezpośrednio.

„A teraz powiemy: Żołnierz to jest...” (koń, lalka). Najliczniejsze i uznane za dobre odpowiedzi przy zadaniu „a” były:

^{*)} Na miejsce żołnierza można również wstawić policjanta lub listonosza.

Lalka: do zabawy, do wożenia, do noszenia, wkładać do wózka, do ubierania (71%).

Koń: do zabawy, do jeżdżenia, do wożenia, do biegania, do zaprzęgania (69%).

Żołnierz: do strzelania, do strzeżenia, do maszerowania, do chwywania chłopców, idzie na wojnę (63%).

Bardzo słabe dzieci nie znajdują definicji z cechą użyteczności i pomagają sobie wtedy opisami (7% dzieci).

W części „b” zadania zostały wypowiedziane i uznane za dobre następujące odpowiedzi:

Żołnierz: mężczyzna, człowiek, noszący strzelbę 23%.

Koń: zwierzę 21%.

Lalka: zabawka, dziecko, dziewczyna 17%.

W a r t o ś c i o w a n i e:

W myśl powyższych rozważań i dopiero co wyprowadzonych liczbowych wyników, określimy jako normę (więc 2 punkty), jeżeli dziecko wyprowadzi przynajmniej 2 definicje z podaniem użytku lub jedną z pojęciem nadrzędnym.

Wypadek ten zdarza się u 50% dzieci. Jeżeli dziecko przy części b zadania poda jeszcze przynajmniej 1 pojęcie nadrzędne, wtedy otrzymuje 3 punkty. Przy prostym opisie lub podaniu definicji z użytkowaniem tylko jednego z pośród podanych 3 przykładów oznacza rozwiązanie tylko 1 punkt.

Wartościowaniem tem otrzymamy rzeczywiście maksimum przy 2 punktach.

O b s e r w a c j e:

Czy dziecko odpowiada bez wątpliwości lub odczuwa, że jego odpowiedź jest niedoskonała i usiłuje ją poprawiać?

Czy ono podąża za zadaniem, żeby je zdefiniować, czy też popada w zwykłe opowiadanie.

Zadanie 14. — Z d o l n o ś ć o b s e r w a c j i (Beobachtungsfähigkeit).

Zadanie to bywa stosowane celem oświecenia zdolności dziecka do obserwacji. Pokazuje się dziecku dwa obrazki (B) zachęcając jednocześnie, aby drogą porównywania poczyniło możliwie największą ilość obserwacji. Wprowadzenie do po-

równywania ma nastawić dziecko do dokładnej obserwacji. Okazało się, że tego rodzaju instrukcja jest rzeczywiście bardzo wielką pomocą dla wielostronnej i wyczerpującej obserwacji. Tylko bardzo słabe dzieci odczuwają je jako przeszkodę, aby systematycznie z jednego obrazu do drugiego przechodzić. Pozwalamy im na swobodną obserwację, a tylko pouczymy je, aby każdy obraz w jednakowy sposób i jednakowo długo był traktowany. Czas przeznaczony na obserwację nie jest określony. Jeżeli nabierzemy przekonania, że dziecko już kończy swoje obserwacje, wtedy upewnimy się o tem przez odpowiednie szczegółowe pytania i następnie dopiero przechodzimy do innego zadania. Najlepiej ustawić obrazy tuż obok siebie przed dzieckiem i zwrócić się doń z następującą instrukcją:

„Pokażę ci teraz odrazu dwa obrazki. Powiedz mi co na tym obrazku jest inaczej, niż na tym, co na tym jest, a tutaj niema i wogóle co jest tu inaczej”. Skoro dziecko samodzielnie nie zwróci uwagi na szczegóły domu, wtedy skłaniamy je następującemi słowy: „Co jest przy tym domu inaczej, niż przy tym?”. Po dostatecznem oglądaniu pytamy: „Czy coś jeszcze można tu widzieć, czy też powiedziałeś mi już wszystko?”.

Wszystkie obserwacje notuje się króciutko (stichwortartig) i liczy się dobre, skoro dziecko przedmiot istotnie rozpoznało. Naprzykład na obrazie „b” dziecko nie może powiedzieć, zamiast bielizny, że to pale drzewne, lub zamiast psa, że to kot, ale może powiedzieć zaspą śnieżną, zamiast krzak na obrazie „a” na lewo. Sposób obserwacji dzieci idzie w dwóch kierunkach, dziecko albo widzi najpierw rzeczy zasadnicze (Hauptsachen) i przechodzi następnie do szczegółów (Einzelheiten), lub też kieruje cały swój wysiłek na wyliczanie wielkiej ilości drobnostek, zapominając przytem o istotnych cechach obrazu. Ten ostatni sposób zgóry pozwala wnosić, że dziecko ma dar obserwacji, jest on właściwy przeważnie dziewczynkom, podczas gdy chłopcy dają pierwszeństwo rzeczom zasadniczym, głównym, i często też nie wchodzą bardzo daleko w szcze-

goły. Ta różnica, jak się zdaje, nietylko występuje w sposobie obserwacji, ale zdaje się być czemś istotnem w całym kierunku myślenia dziecka, jak i dorosłego. Ludzie o subtelnej zdolności spostrzegania są też zawsze skłonni do obserwacji szczegółów. Rozmaitość i mnogość wrażeń nie pozwala im potem na poznanie głównych rysów, do czego potrzebna jest pewna abstrakcja szczegółów. Przeciwnie przychodzi bardzo trudno zagłębiać się w szczegóły tym ludziom, którzy wykazują uzdolnienia do chwytania tylko cech zasadniczych przedmiotu.

W a r t o ś c i o w a n i e:

Każda obserwacja, zinterpretowana właściwie, liczy 1 punkt, z wyjątkiem następującym, którą rzadko mają miejsce i otrzymują dlatego po 2 punkty:

O b r a z e k „a”

Stopień przy bramie domu
Mały kamień przy narożniku domu
Firanki w oknach
Kwiaty w oknach
Furtka
Wieniec nad furtką
Krzak na lewo za domem
Szczególny podział okien
Zorane pole w pobliżu wiatraka
Zaznaczony horyzont

O b r a z e k „b”

Ptaki
Chmury
Małe drzewko przy prawym narożniku płotu
Dym z komina
Odpadły tynk z domu
Domek dla szpaków (Starbeute)
Szczególny rozkład okien
Droga do wsi
Rynna
Zaznaczony horyzont.

Podanie domu, drzewa, ogrodu, płotu, okien, drzwi i dachu nie zostały zaliczone do odrębnych obserwacji. Przy tym sposobie wartościowania dochodzi liczba punktów mniej więcej do 40, (w wypadku idealnym do 50) punktów obserwacyjnych. Podział według częstości liczb uzyskanych punktów przedstawiał się następująco: 17% dzieci uzyskało 10 punktów, 65% od 11 — 25 punktów i 18% ponad 25 punktów. Jeżeli to zredukujemy do 3 punktów ogólnych, to otrzymamy: 1 — 10 znaczy 1 punkt, 11 — 25 oznacza 2 punkty, 26—50 — 3 punkty. Jeżeli dziecko nie jest w stanie przynajmniej 5 przedmiotów na obrazku rozpoznać, lub gdy nie znajduje odpowiednich słownych wyrażań do ich określenia, to należy, ze względu na tę zdolność wnosząc o niedojrzałość dziecka do szkoły.

O b s e r w a c j e:

Czy dziecko mówi samodzielnie, czy trzeba je częściej pobudzać?

Czy dokonuje obserwacji planowo?

Czy widzi najpierw drobnostki, czy rzeczy zasadnicze?

Czy wyczerpuje się łatwo i nuży podczas obserwacji, czy też jest jakby niezmordowane?

Zadanie 15. — S z y b k o ś ć p o j m o w a n i a (*Auffassungsgeschwindigkeit*).

Do zbadania szybkości pojmowania wybrano w niniejszem nowem wydaniu bezbarwną tablicę z przedmiotami na miejsce barwnej tablicy, którą ongiś proponował Fritz Köhler. W ten sposób tekst jej jest zastosowany również do dzieci, które nie opanowały 4 zasadniczych barw. Przed badaniem dokonujemy małe przygotowanie, pytając o nazwy przedmiotów na tablicy (stół, krzesło, łóżko, ławka, beczka) w dowolnej kolejności. Dopiero potem otrzymuje dziecko instrukcję:

„Teraz będziesz mi mówić nazwy rzeczy po kolei od lewej strony ku prawej tak, jak prędko tylko potrafisz”. (Badający dla przykładu czyni to sam, wymieniając 10 pierwszych przedmiotów).

Czas od początku mówienia, aż do nazwania ostatniego przedmiotu oznaczamy chronometrem. Pokazywanie przedmiotów palcami podczas nazywania nie zaleca się, ponieważ przez to różna szybkość motoryczna dzieci oddziałuje hamująco. Czas potrzebny do odczytania wszystkich przedmiotów, których jest 42, waha się między 40 — 120 sek. Jako normę przyjmujemy 50 — 70 sek.

Wartościowanie:

Osiągnięty czas do 50 sekund liczy się za 3 punkty, które uzyskało 19% chłopców i 14% dziewcząt. Dwa punkty przyznaje się za czas od 51 — 90 sekund — a które reprezentuje 69% chłopców i 62% dziewcząt i wreszcie tym, którzy potrzebują ponad 90 sekund, liczy się 1 punkt, uzyskany przez 12% chłopców i 24% dziewcząt.

Obserwacje:

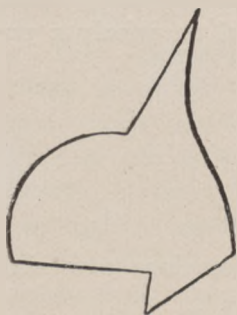
Czy dziecko zaczyna się często nim znajduje słowo?

Czy dziecko usiłuje z pośpiechem posunąć się naprzód?

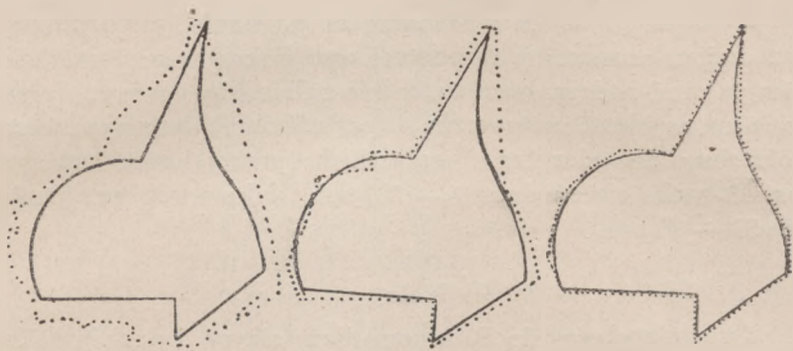
Czy ono wykonuje zadanie gładko, aż do końca, czy przerywa w trakcie wykonywania — czy pozwala odwrócić się od niego?

Zadanie 16. — Zręczność ręki (Handgeschicklichkeit).

Podaje się dziecku jedną z załączonych figur (N) przy czym mówi się:



„Wytniesz teraz nożyczkami ten hełm, ale jak możesz najporządniej wzdłuż tych kresek”.



Najgorsze oddanie dla wartości 1 punktu.

Najgorsze oddanie dla wartości 2 punktów.

Najgorsze oddanie dla wartości 3 punktów.

Wartościowanie:

Sprawdzenie dokładności wyciętych figur uskuteczniamy na oko. Atoli dadzą się wprowadzić pewne miary jako normy wartości. Wyniki są bardzo różnorodne i pozwalają na różnicowanie oceny. Żeby przyznać wartość 3 punktów trzeba, aby obydwie linje proste oraz wierzchołki były wycięte pewnie i ostro, podczas gdy małe niedokładności na linjach krzywych są dozwolone. Nieco większą niedokładność przy wycinaniu łuków i kątów ocenia się 2 punktami. Ale i tu winna być jedna prosta wycięta równo, choćby i w skośnym kierunku. Dolną granicę dla wartości 1 punktu mamy wreszcie wtedy, gdy wycięta figura ma podobieństwo do narysowanej i jeżeli jest widoczne, że dziecko nie rozcinało papieru w sposób dowolny. 42% dzieci uzyskało przeciętną normę 2 punktów. Jeżeli dziecko wycięło jeszcze gorzej, niż to wymaga wartość 1 punktu, wtedy dowodzi to zwykle jego niedojrzałości do szkoły z powodu nieodpowiedniej sprawności ręki.

Obserwacje:

Czy dziecko pracuje prędko czy powoli?

Czy radzi sobie dostatecznie z papierem?

Czy dziecko jest zadowolone lub niezadowolone z wyniku swej pracy?

Zadanie 17. — Wytrwałość i zdolność skupienia
(Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit).

Z chwilą rozpoczęcia nauki szkolnej żądamy od dziecka nowego wyczynu psychicznego, mianowicie skupienia się przez dłuższy czas na pewnym przedmiocie. Sprzeciwia się to początkowo ogólnym właściwościom psychiki dziecka. Jest ono bowiem istotą ruchliwą, którą cechuje uwaga wysoce zmienna. Z chwilą rozpoczęcia nauki szkolnej, szkoła przeciwstawia dziecku wyraźne żądanie silnego ograniczenia tej naturalnej żywości i ruchliwości. Nawet w szkole pracy, uwzględniającej dużo ruchu i swobody, zachodzi potrzeba, żeby dziecko mogło się skupić czas dłuższy na danym przedmiocie, to znaczy, żeby mogło zapanować nad swą ruchliwością. Co się tyczy specjalnie wytrwałości przy jednostajnej pracy, to jest ona w wielkiej mierze pożądaną wtedy, gdy dziecko, w związku z ćwiczeniami odnośnemi przy nauce pisania i czytania, czas dłuższy jedną i tę samą pracę wykonywać musi. Taka czynność jest dla dziecka tem, czem dla dorosłego monotonne zatrudnienie w fabryce lub biurze. Aby zbadać wyżej omówione uzdolnienia w sposób odpowiedni dla dziecka proponujemy następujący test: Dziecku podaje się kartkę kratkowaną. Szereg winien zawierać nieparzystą liczbę kratek. Należy każdemu dziecku podać osobną kartkę, aby nie widziało wykonania pracy innego dziecka, bowiem mogłoby się świadomie lub nieświadomie według niej kierować. Dziecku zadaje się więc:

„N a r y s u j w t ę s k r z y n e c z k ę O (j a j k o),
a w n a s t ę p n e j + (k r z y ż y k), p o t e m z n o w u
O. z n o w u + i t. d. w e w s z y s t k i e s k r z y n e c z k i,
t a k d ł u g o, j a k b ę d z i e s z m i a ł o c h o t ę”.

Przy rozpoczęciu drugiego szeregu należy dziecku zwrócić uwagę, żeby zaczynało krzyżykiem (+), skoro ostatnim znakiem w pierwszym szeregu było O; przez to unikniemy schematycznego odrysowywania przez dziecko znaków z pierwszego szeregu. Pozatem nauczyciel wtrąca się do próby tylko przy ewentualnych nieporozumieniach. Podstawy liczbowe dla zdolności skupienia się zdobędziemy, jeżeli określimy liczbę błędów i liczbę przerw w pracy. Mimo wskazówek zaczyna dziecko czę-

sło nowy szereg fałszywym znakiem, lub pomyli się w środku szeregu co do kolejności. Wszystko to należy traktować jako błąd. Przerwa zachodzić będzie wtedy, gdy dziecko w trakcie swej czynności przestaje, ogląda się, lub nawet coś opowiada, potem jednak w dalszym ciągu zaczyna swoją czynność, kontynuując ją w zwykły sposób. Sumę takich błędów i przerw należy traktować jako momenty roztargnienia, tworzą one miarę słabszego lub większego uzdolnienia danego dziecka do skupiania się.

Wartościowanie:

Liczba tych roztargnień jest stosunkowo nieduża, wynosi dla wartości 3 punktów 0 — 0,5, dla wartości 2 punktów 0,6 — 3,5, a dla wartości 1 punktu, ponad 3,5 roztargnień w jednym szeregu. Normę 2 punktów osiągnęło 65% chłopców i 56% dziewcząt. Instrukcja: „Rysuj, jak długo masz ochotę” ma być podstawą badania wytrwałości. W rzeczy samej reakcja na tę instrukcję następuje z niespodziewaną pewnością. Niektóre dzieci już po dwóch lub trzech szeregach z widoczną niechęcią odkładają ołówek ze słowami: „Tak, więcej nie robię”. Inne natomiast wykonują daleko więcej, żeby później również mimo, że strona już się wnet kończy, odłożyć ołówek ze słowem „już”. Wreszcie trzeba wspomnieć o nadzwyczaj wytrwałych dzieciach, które bez większego trudu i szczególnej niechęci całą stronicę do ostatniej kratki dobrze wykonują. Bardzo interesujące obserwacje można poczynić, gdy dzieci nagle zaczynają wypełniać pierwszy szereg, a nieskończywszy go, przechodzą do drugiego i t. d., albo najpierw robią parę pionowych szeregów, potem parę poziomych, mniemając widocznie, że przez to ułatwią sobie pracę. Stosowania takich wybiegów nie należy oczywiście usuwać, oznaczają one prawie zawsze prędkie ustanie w pracy. Miarą wytrwałości przy tej pracy będzie poprostu liczba wykonanych znaków. Jeżeli chcemy zdobyć pewne dane o zdolności do zmechanizowania czynności, to musimy śledzić, czy dziecko przy rozpoczęciu już ćwiczeniu mówi, kontynuując swoją pracę bez przerw, a więc z podzieloną uwagą. Ponieważ jednak to zadanie nie służy specjalnie do ustalenia zdolności do

mechanizowania (Mechanisierungsfähigkeit), więc też nie jest możliwe, uchwycić je liczbowo.

Przy ocenie wartości daje się 1 punkt za wykonanie dwóch szeregów. Wartość 2 punktów oznacza wykonanie 2 — 6 szeregów, co osiągnęło 60% dzieci. Za wykonanie ponad 6 szeregów liczy się 3 punkty, przyczem w jednym szeregu powinno być 27 znaków. Norma 2 punktów została osiągnięta przez 42% dzieci. Dziewczynki przewyższają nieco chłopców.

Ponieważ zadanie to dla niektórych dzieci niekiedy zabiera 20 minut czasu, zaleca się, nie włączać go w ramy ogólnego badania, ale raczej testem tym osobno przebadać po kilkoro dzieci dziennie w ciągu pierwszych tygodni szkolnych. Zadania tego, z natury swej, nie można polecać do badań masowych, to znaczy ponad dwoje dzieci jednocześnie.

O b s e r w a c j e:

Czy dziecko zabiera się z radością i zapałem lub z przymusem do pracy?

Czy ono pracuje szybko lub powoli, pośpiesznie lub z trudem?

Czy zmienia sposób pracy? (Zaczyna zawsze nowe szeregi, przeskakuje szeregi; czy pisze na zmianę pionowe szeregi i t. d.).

Czy opowiada podczas pracy? Czy przez to musi przerywać pracę?

Czy staje się niezadowolone?

A r k u s z d o b a d a ń.

Dla ułatwienia protokołowania wyników służy załączony arkusz (O), który przy pewnej wprawie czyni obecność pomocnika zbędną, bez uszczerbku dla obserwacji dziecka ze strony badającego. W rubrykach poprzecznych notujemy rozwiązania i odpowiedzi dziecka a w wąskiej, podłużnej rubryce, liczby trójstopniowego wartościowania i w ostatniej, poczynione inne szczególniejsze spostrzeżenia. W różnych rubrykach poprzecznych zamieszczono już zgóry odpowiedzi prawdziwe. Wtedy przy rozwiązywaniu wypadnie przekreślić miejsca, którym dziecko przeciwstawiło rezultat ujemny, lub też podkreślić do-

bre rozwiązania, które faktycznie miały miejsce. W rubryce dla kombinacji konstrukcyjnej zostawiono miejsce dla naszkicowania rozwiązań.

W rubryce „tworzenie pojęć” zaleca się notować za słowami, które mają być zdefiniowane, również rozwiązania, t. zn. w pierwszym szeregu podany każdorazowo użytek, a w drugim podane pojęcia nadrzędne. Tylko przy zupełnem braku jakiegokolwiek rezultatu przekreśli się dane słowo, które nie zostało zdefiniowane. W rubrykach dla „pamięci treści opowiadania” i „fantazji” należy wpisywać wypowiedzi dzieci możliwie dosłownie. Przy „zdolności obserwacji” wystarczy streszczać wypowiedzi (Stichworte). Przy „szybkości pojmowania” należy wpisywać daną liczbę sekund, przy „wytrwałości i skupieniu” liczbę wykonanych szeregów, błędów i przerw.

W a r t o ś c i o w a n i e w y n i k ó w.

Liczby, uzyskane na zasadzie trójstopniowości zestawia się dla przejrzystości w osobną tabelę, według wzoru (P). W pierwszej podłużnej rubryce wpisuje się nazwisko dzieci, w górnej poprzecznej są zaznaczone poszczególne zadania przez odpowiadające im uzdolnienia. Kolejność ich jest tutaj z różnych powodów inna, niż przy badaniu. Najpierw trzeba odsunąć rubryki przeznaczone dla „nazywania barw” i „nazywania rzeczy” ponieważ są one w istocie swym badaniem wiadomości, więc nie reprezentują jakiejkolwiek działalności, lecz wiedzę, pozyskaną przez wpływy domowe i wychowawcze. Również inaczej potraktować należy rubryki z „szybkością pojmowania”, „wytrwałości i zdolności skupienia się”. Dotyczą one więcej dziedziny woli dziecka i nie mają znaczenia dla pojętności jego, jakkolwiek są kapitalnej wprost doniosłości dla jego zdolności do pracy (Leistungsfähigkeit). Dla pozostałych testów najlepsza jest następująca kolejność: „Ujmowanie kształtów i liczb”—na pierwszym miejscu jako kamienie węgielne dla ewentualnej niedojrzałości szkolnej dziecka. Z kolei następują według ich ważności w pierwszym roku nauki szkolnej: „zdolność obserwacji”, „zręczność ręki”, „pamięć ruchowa, wzrokowa i słuchowa”, „pamięć treści opowiadania”, „ujmowania trudnych słów”, „wymowa”, „fantazja”, „kombinacja konstrukcyjna” i „tworzenie pojęć”.

Rezultatem niniejszych badań ma być ustalenie uzdolnień u poszczególnego dziecka w wartościach punktowych 0, 1, 2, lub 3. (Zobacz również tabelę do wartościowania na stronie 201).

Mogłoby to budzić wrażenie, że są to tylko martwe liczby torujące drogę do pustego schematu. Atoli tak nie jest, przeciwnie, każda liczba jest symbolem pełnej życia rzeczywistości psychicznej. I dopiero tutaj przejawia się prawdziwa sztuka psychologiczna, zrozumienie wewnętrznych związków kryjących się poza i między liczbami, oraz wyzyskania ich głębszego znaczenia w odniesieniu do duszy dziecka. Dla każdego dziecka należy nasamprzód zestawić psychogram, to znaczy, że uwypukli się te uzdolnienia dziecka, które wyrastają ponad jego przeciętny poziom, względnie go nie dorastają. Zdarzyć się przy tem może, że wartości punktowe 2, a nawet 1 okażą się dobrami u dziecka naogół mało uzdolnionego, i naodwrot, może punkt 2 oznaczać pewien brak, u dziecka zdolnego. Należy teraz w krótkich słowach nakreślić próbę obrazu zdolności duchowych dziecka, jego uzdolnień do pracy i wysiłków, oraz zasobu jego wiadomości w danym czasie. Okaże się przytem nierzadko, jak pewne uzdolnienia pokrywają się z sobą i nawzajem sobie odpowiadają np. kombinacja konstrukcyjna i ujmowanie kształtów, zdolność obserwacji i pamięć wzrokowa, zręczność ręki i pamięć motoryczna, co wykazuje niewątpliwie jasno słuszną interpretację. Dzieci o wyjątkowo dobrej lub złej pamięci cechuje to, że wszystkie próby na bezpośrednie zapamiętanie wypadają jednakowo dobrze lub jednakowo źle. Pozatem wyniki tych pięciu prób jako takich nie należy traktować jako funkcji pamięci, winny one służyć raczej do oświecenia pewnych uzdolnień (Veranlagungen). Tak harmonizuje często, jak się rzekło, pamięć wzrokowa z darem obserwacji (Beobachtungsgabe). Dzięki pamięci treści opowiadania zostaje uwypuklone dobrze, czy dziecko ogarnia pamięcią słowa w sposób czysto mechaniczny, lub też chwytą rzecz zgodnie z jej sensem. — Wszelako jest rzeczą niemożliwą dokładne umieszczenie dziecka na określonym miejscu w szeregu rang, ponieważ różnice wartości liczbowych są zbyt nikłe i często kilkoro dzieci musiałoby zająć tę samą rangę. Wszakże zastosowanie niniejszych badań ma ograniczyć się do tego, by uzyskać psychogram poszczególnego

dziecka i stwierdzić istnienie oraz rozmieszczenie pewnych typów w klasie.

Interpretacja wyników uzyskanych w podanym jako wzór (P) przykładzie H. P. kształtowałyby się następująco: Hilde P. Zdolności nieprzeciętne, w szczególności funkcje pamięci zdają się w wysokim stopniu decydować o wyczynach dziecka. Tylko pamięć wzrokowa ustępuje nieco i znajduje swoje uzasadnienie w słabej zdolności obserwacji. Dobrym funkcjom pamięciowym odpowiada nieco mniej dobrze rozwinięta zdolność myślenia, która uwydatnia się przedewszystkiem w kombinacji konstrukcyjnej, atoli również nieco przy fantazji i tworzeniu pojęć. W dalszym ciągu zasługuje na uwagę duża wytrwałość oraz skupienie, jakie dziecko przeciwstawia monotonnym zajęciom; skreśliło ono bez przerwy 621 znaków.


Ostrożną interpretacją wypracowane, tego rodzaju charakterystyczne obrazy, możnaby uznać za cel końcowy takich badań, o ile miałyby oddać usługi pożądane zamierzeniom pedagogicznym.


P r z e g l ą d i n s t r u k c y j u ż y w a n y c h p r z y b a d a n i u.

* K o m b i n a c j a k o n s t r u k c y j n a. (Pudełko z klockami, dwa wzory, kawałki kartonu do składania).

a) „Zbuduj to, co jest tu na obrazku!” (pierwszy wzór 4 klocki).

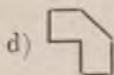
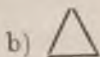
b) „Zbuduj teraz to tutaj!” (drugi wzór 7 klocków).

c) „Zrób z tych (daje się do ręki dziecka 3 kawałki papieru) trzech kawałków to !”
lub jeżeli ta instrukcja nie została zrozumiana:

„Popatrz, rozciąłem taką rzecz  nożyczkami i zrobiły się z niej te trzy części. Zrób tak, ażeby ona znowu była cała!”.

* U j m o w a n i e k s z t a ł t ó w (4 figury, ołówek, papier).


„Teraz coś narysujesz. Rysuj to!”



P a m i ę ć r u c h o w a (ołówek, papier)

„Teraz coś narysujemy w powietrzu, ty to narysujesz potem na papierze: tak — tak — tak!” „Zrobimy to samo jeszcze raz, tak — tak — tak! A teraz jeszcze raz, żebyś to sobie dobrze zapamiętał, a natychmiast potem narysujesz to na papierze: tak — tak — tak!”

a) 

b) 

c) 

P a m i ę ć s ł u c h o w a. „Powiem ci teraz różne słowa, które sobie zapamiętasz. Powiesz mi potem wszystko, co ci powiedziałem: drzewo, krzesło, pies, kamień, dom, kwiat. Więc powiedz mi teraz, co z tego jeszcze wiesz” (przepowiedzenie wyrazów trwa 6 sekund).

* P a m i ę ć t r e ś c i o p o w i a d a n i a. „Teraz opowiem ci powiastkę, ty ją sobie zapamiętasz, a potem powiesz mi, co wiesz jeszcze z tego. — Janek pojechał z mamusią na targ (jarmark — na odpust). Janek kupił sobie ciastek i balonik. Potem jechał zupełnie sam na białym koniu w karuzeli. Mamusia kupiła sobie parę garnków. Janek nie uważał i nagle jego piękny balonik mu uciekł”. (Czas potrzebny do przepowiedzenia powiastki 30 sekund).

* U j m o w a n i e t r u d n y c h s ł ó w. „Powiem ci teraz dość trudne słowo, a ty powtórzysz je za mną dobrze — tego słowa nie będziesz rozumiał, ale to nic nie szkodzi”: 1) lasofa, 2) nautilus, 3) rapsodja, 4) firmament, 5) doremi, 6) entemagnum, 7) mafiszflus, 8) eudemonja”. (Czas przepowiedzenia 5 sekund).

W y m o w a. „Powiem ci teraz słowo (zdanie), a ty powtórzysz je dobrze”: „radjoodbiornik, (widziałem trzy aeroplany)”. — Przy błędnem oddaniu można powtórzyć do pięciu razy. (Czas przepowiedzenia 3 sekundy).

* U j m o w a n i e l i c z b. (6 obrazów liczbowych zakrytych, 10 liczmanów). „Pokażę ci teraz takie tablice z punktami (pokazuje się szybko obraz liczbowy jako próbny) ale całkiem szybko. Masz spamiętać, ile tam jest punktów. — A teraz

ułoż dokładnie tylesamo krążków jeden za drugim w szeregu". (Kolejność eksponowania 3, 5, 4, 6, 8, 7. Czas ekspozycji: po 1 sek.).

P a m i ę ć w z r o k o w a. (7 przedmiotów ukrytych). „Pokażę ci teraz różne rzeczy". Wyjmowanie tych rzeczy z pudełka (klucz, zegarek, ołówek, grosz, książka, nóż, nożyczki). „Teraz wkładaj je wszystkie z powrotem i zapamiętaj je sobie, a potem powiesz mi, coś tam wszystko włożył".

N a z y w a n i e r z e c z y. (obrazek do nazywania rzeczy). „Popatrz, mam tutaj piękny obrazek. Obejrzymy go sobie dokładnie. Co to jest? (gniazdo, gałąź, obcęgi, beczka, rura, kłódka). „Co też chłopiec tu narysował? Co to jest?" (prostokąt, koło, trójkąt).

F a n t a z j a. (obrazek do nazywania rzeczy). „Obejrzyj sobie dokładnie ten obrazek, a potem powiesz mi, co się tu dzieje!"

Celem zachęty: a) „Co mówi pan do psa?" — b) „Dokąd on ma pójść?" — c) „Dlaczego on ma pójść?"

N a z y w a n i e b a r w. (barwne papierki). „Popatrz, mam tutaj dużo pięknych kolorów; powiedz mi jak wygląda ten papierek?" (2, 6, 8, 12, 14, 4).

T w o r z e n i e p o j ę ć. Próba wstępna: „Ty wiesz przecież co to jest widelec? Widziałeś już przecież widelec? Więc powiedz mi, co to jest widelec?" Badający sam mówi: „Widelec jest do jedzenia" lub „tem się je".

Próba główna: a) „Powiedz mi teraz co to jest lalka (koń, żołnierz)?" b) „A teraz powiemy: żołnierz to jest. (koń, lalka)".

* Z d o l n o ś ć o b s e r w a c j i. (2 obrazki). „Pokażę ci teraz odrazu dwa obrazki. Powiedz mi, co na tym obrazku jest ineczej niż na tym, co na tym jest, a tutaj niema i wogóle co jest tu inaczej". — „Co jest przy tym domu inaczej, niż przy tym?" — „Czy coś jeszcze można tu widzieć czy też powiedzia-łeś mi już wszystko?"

* S z y b k o ś ć p o j m o w a n i a. (tablica, chronometr). „Teraz będziesz mi mówił nazwy rzeczy po kolei od lewej stro-ny ku prawej tak, jak prędko tylko potrafisz. Pokażę ci, jak trzeba to robić".

* Z r ę c z n o ś ć r ę k i. (nożyczki, karta z rysunkiem). „Wytniesz teraz nożyczkami ten hełm, ale jak możesz najporządniej wzdłuż tych kresek”.

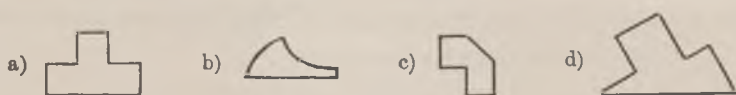
W y t r w a ł o ś ć i z d o l n o ś ć s k u p i e n i a. (papier kratkowany, ołówek). „Narysuj w tę skrzyneczkę O (jajko), a w następnej + (krzyżyk), potem znowu O, znowu + i t. d. we wszystkie skrzyneczki, tak długo, jak będziesz miał ochotę”. (Drugi szereg powinien rozpocząć się odmiennym znakiem, niż pierwszy).

Z a s t o s o w a n i e s e r j i t e s t ó w p o d k o n i e c p i e r w s z e g o w z g l ę d n i e z p o c z ą t k i e m d r u g i e g o r o k u s z k o l n e g o.

1. Kombinacja konstrukcyjna (s. 168) — bez zmian.
2. Ujmowanie kształtów — jako badanie klasowe.

Każde dziecko otrzymuje kartkę papieru i ołówek.

Instrukcja: „Położyć ołówki. Będę trzymał przed tablicą kształt białej tektury. Przypatrzcie mu się dokładnie, a gdy go usunę, narysujecie go na waszych kartkach. Więc uważać!”



Każdy kształt ca. 25 cm wysoki. Czas ekspozycji kształtu 7 sekund. Czas rysowania mniej więcej 1 minuta.

3. Pamięć ruchowa (s. 171) — bez zmian.
4. Pamięć słuchowa (s. 172) — ew. jako próba klasowa, pozatem bez zmian.
5. Pamięć treści opowiadania (s. 174) — bez zmian.
6. Ujmowanie trudnych słów (s. 175) — bez zmian.
7. Wymowa — odpada.
8. Ujmowanie liczb — jako badanie klasowe.

Każde dziecko otrzymuje 2 kartki papieru (10 . 10 cm) i ołówek.

Instrukcja: „Położyć ołówki. Będę wam pokazywał białe czworokątne tablice, na których są drukowane liczby. Spamiętacie dokładnie, jakie znajdują się na nich liczby i na którym miejscu. Gdy usunę tablicę, zapiszecie wspomniane liczby dokładnie w ten sam sposób na waszych czworokątnych kartkach. Liczbę, która była w środku, również napiszecie na środku waszych kartek, tę, która znajdowała się na prawo u góry, napiszecie oczywiście na prawo u góry w narożniku i t. d. Więc uważać”.

a)

4	
	2
	7

b)

6	5
9	3

c)

2	6
	7
5	8

Każda tablica ca. 30 cm wysoka. Czas ekspozycji 7 sekund. Czas na pisanie 30 sekund.

Wartościowanie: Każda dobrze oddana liczba, to 1 punkt, napisanie jej na właściwym miejscu również 1 punkt. Zatem maksymalny wyczyn 24 punkty.

9. Pamięć wzrokowa — ew. próba klasowa w ten sposób, że nauczyciel kolejno pokazuje i chowa odnośne przedmioty.

10. Nazywanie rzeczy — odpada.

11. Fantazja (s. 180) — bez zmian.

12. Nazywanie barw — odpada.

13. Tworzenie pojęć (s. 183) — bez zmian.

14. Zdolność obserwacji — bez zmian.

15. Szybkość pojmowania (s. 188) — bez zmian.

16. Zręczność ręki — odpada.

17. Zdolność skupienia — jako próba zbiorowa.

Każde dziecko ma stronicę tablic z literami Schulza i ołówek. Ma ono przekreślić wszystkie a i n na swej kartce. Wyjaśnienia szczegółowe co do sposobu postępowania znajdują się przy każdej tablicy z dowolnie wybranym szeregiem liter. Czas 6 minut 30 sekund, poczem wszyscy natychmiast przerywają.

TABLICA DO WARTOŚCIOWANIA

Przegląd do szybszego i łatwiejszego wartościowania wyników

L. P.		Wartość punktowa 0	Wartość punktowa 1	Wartość punktowa 2 (normalna)	Wartość punktowa 3
1	Kombinacja konstrukcyjna	Żadne zadanie	Ułożenie prostokąta	Budowanie według wzoru a	Budowanie według wzoru b
2	Ujmowanie kształtów	Kształt a	Kształt b	Kształt c	Kształt d
3	Pamięć ruchowa	Żaden kształt dobry w swej istocie	1 kształt	2 kształty	3 kształty
4	Pamięć słuchowa	0 — słów	1 i 2 słowa	3 i 4 słowa	5 i 6 słów
5	Pamięć treści opowiadania	1 i 2 elementy sensu	3 i 4 elementy sensu	5, 6, 7 i 8 elementów sensu	9 i 10 elementów sensu
6	Ujmowanie trudnych słów	0 — słów	1—3 słów	4—6 słów	7 i 8 słów
7	Wymowa	Ponad 5 powtórzeń	3—5 powtórzeń	2 powtórzenia	1 powtórzenie
8	Ujmowanie liczb	Brak ujęcia 3	Ujęcie 3 lub 4	Ujęcie 5, 6 lub 7	Ujęcie 8
9	Pamięć wzrokowa	0 — przedmiotów	1, 2 i 3 przedmioty	4 i 5 przedmiotów	6 i 7 przedmiotów
10	Nazywanie rzeczy	—	1—4 punkty	5—8 punktów	9—12 punktów
11	Fantazja	Brak jakiegokolwiek wyjaśnienia	Wyjaśnienie oddalającego ruchu ręki	Wyjaśnienie wskazania mi-seczki	Wyjaśnienie zupełnie dobre
12	Nazywanie barw	Mniej niż 4 barwy zasadnicze	4 barwy zasadnicze	4 barwy zasadnicze i 1 barwa dodatkowa	4 barwy zasadnicze i 2 barwy dodatkowe
13	Tworzenie pojęć	—	Opisy lub 1 definicja przez użytek	2 definicje przez użytek lub 1 pojęcie nadrzędne	2 definicje przez użytek i 1 pojęcie nadrzędne
14	Zdolność obserwacji	—	1—10 obserwacji	11—25 obserwacji	Ponad 25 obserwacji
15	Szybkość pojmowania	—	Ponad 90 sekund	51—90 sekund	Do 50 s. i sekund
16	Zręczność ręki	Dowolne rozcinanie	Rozpoznawalne podobieństwo do fig. narysowanej	Cięcia proste wzdłuż linii prostych. Przy krzywych, zbocz. dozwol.	Dokładne cięcia wzdłuż lub równoległe do wszystkich linii
17	Skupienie	—	Ponad 3,6 rozartgnięć w wierszu (Zelle)	0,6—3,5 rozartgnięć w wierszu	Do 0,5 rozartgnięć w wierszu
17	Wytrwałość	—	Do 2 wierszy (27 znaków w wierszu)	Od 2—6 wierszy (27 znaków w wierszu)	Ponad 6 wierszy (27 znaków w wierszu)

TABLICA DO WARTOŚCIOWANIA
pod koniec pierwszego względnie z początkiem drugiego roku szkolnego.

	Wartość punktowa 0	Wartość punktowa 1	Wartość punktowa 2 (norma)	Wartość punktowa 3
Kombina- cja kon- strukcyjna	Żadne zadanie	Ułożenie prostokąta	Budowanie według wzoru a	Budowanie według wzoru b Dla chłopców jako wartość 2 punkty
Ujmowanie kształtów	Kształt a	Kształt b	Kształt c	Kształt d
Pamięć ruchowa	Żaden kształt do- bry w swej istocie	1 kształt	2 kształty	3 kształty
Pamięć słuchowa	1 słowo	2 i 3 słowa	4 i 5 słów	6 słów
Pamięć treści opo- wiadania	1, 2 i 3 elementy sensu	4 i 5 elementów sensu	6, 7 i 8 elementów sensu	9 i 10 elementów sensu
Ujmowanie rudnych słów	0 słów	1 — 3 słowa	4 — 6 słów	7 i 8 słów
Ujmowanie liczb	Niżej 14 punktów	14 — 17 punktów	18 — 20 punktów	21 — 24 punktów
Pamięć wzrokowa	1 i 2 przedmioty	3 i 4 przedmioty	5 i 6 przedmiotów	7 przedmiotów
Fantazja	Brak jakiegokol- wiek wyjaśnienia	Wyjaśnienie oddalającego ruchu ręki	Wyjaśnienie wskazania miseczki	Wyjaśnienie zupełnie dobre
Tworzenie pojęć	—	Przynajmniej 2 definicje z użyciem	Przynajmniej 1 pojęcie nadrzędne	Przynajmniej 2 pojęcia nadrzędne
Zdolność obserwacyj	—	1—14 obserwacji	15 — 25 obserwacji	Ponad 25 obserwacji
Szybkość pojmowa- nia	—	Ponad 55 sekund	40 — 50 sekund	Do 40 sekund
Skupienie	Stwierdza się liczbę wierszy i liczbę błędnie przekreślonych liter			

Ponieważ wartościowanie to nie mogło być wypróbowane na dostatecznej liczbie dzieci, przeto nadsyłanie dalszych wyników jest bardzo pożądane.

LITERATURA *).

A l t e r, W. Zur Erkenntnis abwegiger und krankhafter Geisteszustände bei Schulneulingen. Zeitschr. f. päd. XXIII, 3/4. 1922.

A r b e i t s p l a n für die Untersuchung der Schulneulinge vom Begabtenausschuss des Psych. Inst. des Lehrervereins im XII. Band der Päd.-Psychol. Arbeiten 1921 (Grundlage für die Testserie).

B i n e t e t S i m o n. Le développement de l'intelligence chez les enfants. Année psychologique 14, 1908 (Zusammensetzen eines Rechtecks, Abzeichnen des Quadrates, Bildbetrachtung, Definition, Farbbenennung).

B o b e r t a g, O. Ueber Intelligenzprüfungen nach der Methode Binet-Simon. Zeitschr. f. angew. Psych. 5 u. 6, 1911 (Zusammensetzen eines Rechtecks, Abzeichnen des Quadrates, Bildbetrachtung, Definition).

B ü h l e r, C h. Der 6-jährige in psychologischer Betrachtung (w pracy zbiorowej: Langer-Legrün, Handbuch für den Anfangsunterricht, tom I, Wiedeń, Berlin, Lipsk, Nowy Jork, 1926, str. 1).

C o r d s, R. Die Farbbenennung als Intelligenzprüfung. Zeitschr. f. päd. Psych., Pathol. u. Hygiene XI, 1910 (Farbbenennung).

C a p l e w s k i. Ueber den Schulneuling, den Sechsjährigen, vom ärztlichen Standpunkt. Zeitschr. f. christl. Erziehungswissenschaft XIII, 5. 1920.

E n g e l s p e r g e r u. Z i e g l e r. Weitere Beiträge z. Kenntnis d. phys. u. psych. Natur des sechsj. in die Schule eintretenden Kindes. Zeitschr. f. exp. Päd. II, 1906.

F i l b i g, J. Untersuchungen über die Entwicklung der Zahlvorstellungen beim Kinde. Zeitschr. f. päd. Psych. u. exp. Päd., XXIV (Zahlbilder).

F i e t z J. O dojrzałości dzieci do szkoły. Kwartalnik Pedagogiczny. 1932. Nr. II.

G o d d a r d, H. H. Revision of Binet-Scala. Training School 8, 1911 (Definition).

H a r t m a n n, B e r t h o l d. Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises. 7. Aufl. 1923 (Prüfung des Vorstellungsschatzes beim Schulneuling).

H e t z e r, H. Symbolische Darstellung in der frühen Kindheit. Wiedeń, Lipsk, Nowy Jork. 1926.

J a e d e r h o l m, G. A. Undersökningar öfver Intelligenzmatningarnas. Theorie och Praxis 1914. (Zusammensetzen eines Rechtecks, Abzeichnen des Quadrates, Bildbetrachtung, Definition).

K a r s t a d t, O. Zur Schaffung von Paralleltests. Zeitschr. f. angew. Psych. 13, 1918 (Definition).

*) Uzupełniona przez tłumaczy.

K l ü v e r, H. Begabungsdifferenzierung im 1. Schuljahr. Zeitschr. f. päd. Psych. u. exp. Päd. XXIV.

K l ę s k A. Jaki powinny być stan zdrowia dzieci, które przychodzą do I-szej klasy? Przyjaciół Szkoły, 1931, Nr. 13.

K r a u s e F. Zum Problem der Schulreife. Zeitschrift für päd. Psychologie exper. Pädag. u. jugendl. Forschung, 1930, Nr. 6.

K r ö t z s c h, W. Psychogenetische Beobachtungen über das kindliche Spiel mit Bausteinen. Zeitschr. f. päd. Psych. u. exp. Päd. 1912. (Bauen mit Steinchen).

L e i p z i g e r B o g e n zur Beobachtung und Beurteilung von Schulneulingen im 1. u. 2. Schuljahr., mit Anregungen vom Fragebogenaus-schuss im Psych. Inst. des Leipziger Lehrervereins.

L i e b e r t. Eine Untersuchung von Schulneulingen in ihrer Beziehung zu Leistungen im 1. Schuljahr. Zeitschr. f. päd. Psychol., März, 1929. (Anwendung der Testserie).

M a n n, O s k a r. Die experimentell-psychologische Untersuchung der Schulneulinge. Die Scholle, 5. Jg., 1929.

M e u m a n n, E r n s t. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. 10. Vorlesung.

M i s c h k e, M. Badania dzieci, wstępujących do szkoły powszechnej. Szkoła, 1931, zesz. II.

N e t s c h a j e f f, A. Untersuchungen über die Abstraktionsfähigkeit von Schülern. Zeitschr. f. angew. Psych. 4, 1911. (Bildvergleich).

P e n n i n g, K o n r a d. Das Problem der Schulreife. Pädagogium Bd. 11, 1926. (Theoretisches und Verwendung der Testserie).

P e n n i n g, K o n r a d. Vom „Intelligenzalter“ zum Entwicklungsalter. Zeitschr. f. päd. Psych., Bd. XXVIII, 1927.

R e i n i n g e r, K a r l. Das soziale Verhalten von Schulneulingen. Wien Leipzig, 1929.

R o s s o l i m o, G. Die psychologischen Profile. Klinik f. psych. u. nervöse Krankheiten 6, 1911. (Bildvergleich).

S c h a r f e, R. Kurze Anweisung zur Verwendung der freien Kinderzeichnung bei Untersuchung v. Schulneulingen. Päd.-Psych. Arb. XII, 1922. (Kinderzeichnungen).

S c h e i b n e r, O. Die Untersuchung der Schulneulinge als päd. Uebung im Seminarunterricht. Die Arbeitsschule, 29. J., 10/11, 1915. (Grundlage für Hilfsmittel).

S c h i e k e, K a r l. Begabungsgruppenbildung von Schulneulingen auf Grund der Zahlauffassung. Zeitschr. f. päd. Psych., Bd. XXVIII, 1927.

S e l t e r s. Handbuch der deutschen Schulhygiene, 1914. Darin der Beitrag von G r a u p n e r.

T e r m a n, L. M. Stanford Revision. (Zusammensetzen eines Rechtecks, Abzeichnen des Quadrates, Bildbetrachtung, Definition, Farbbenennung).

V i n c e n z, A. Zur Analyse des kindlichen Geisteslebens beim Schuleintritte, 1913.

V o l k e l t, H a n s. Neue Untersuchungen über die kindliche Auffassung und Wiedergabe von Formen. Bericht über den 4. Kongress f. Heilpädagogik, 1928. (Form und Zahlauffassung).

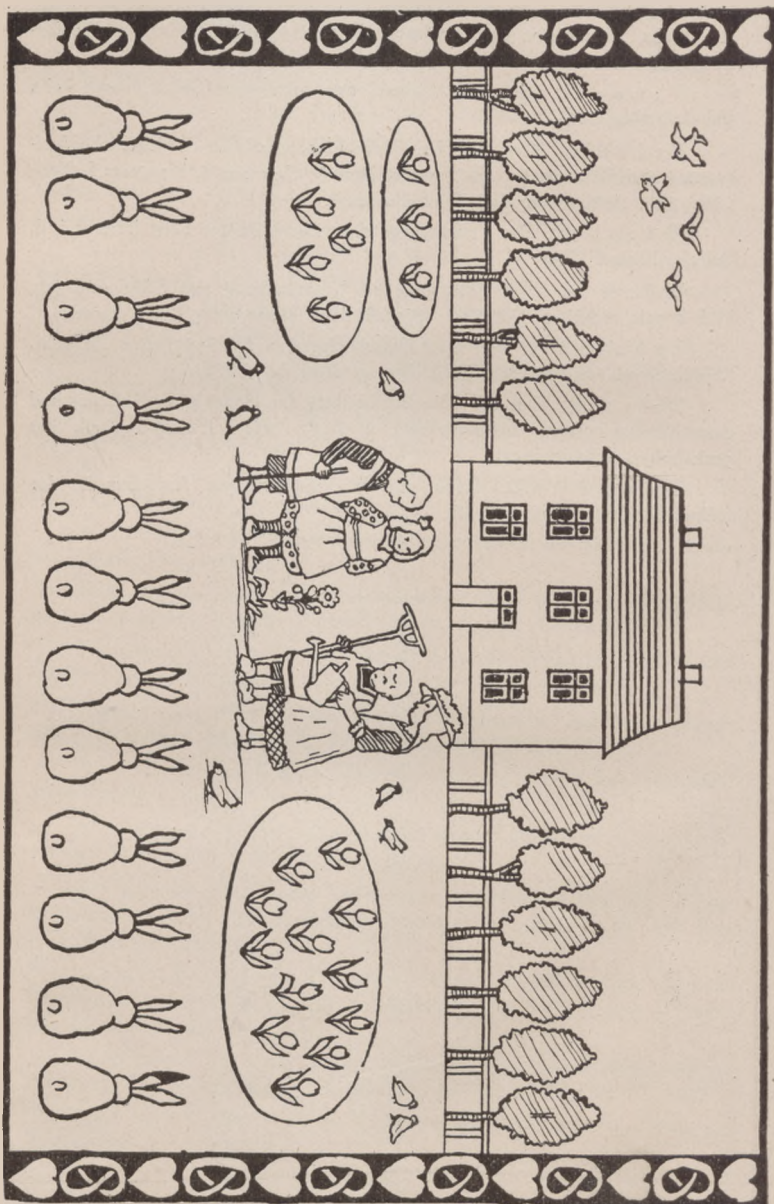
W e i g l, F. Der Vorstellungsinhalt Sechsjähriger beim Eintritt i. d. Schule. Pharus IV.

W i n k l e r, H. Testserie zur Untersuchung von Schulneulingen. Päd.-Psych. Arbeiten XII, 1922. (Ausführliche Bearbeitung der Testserie).

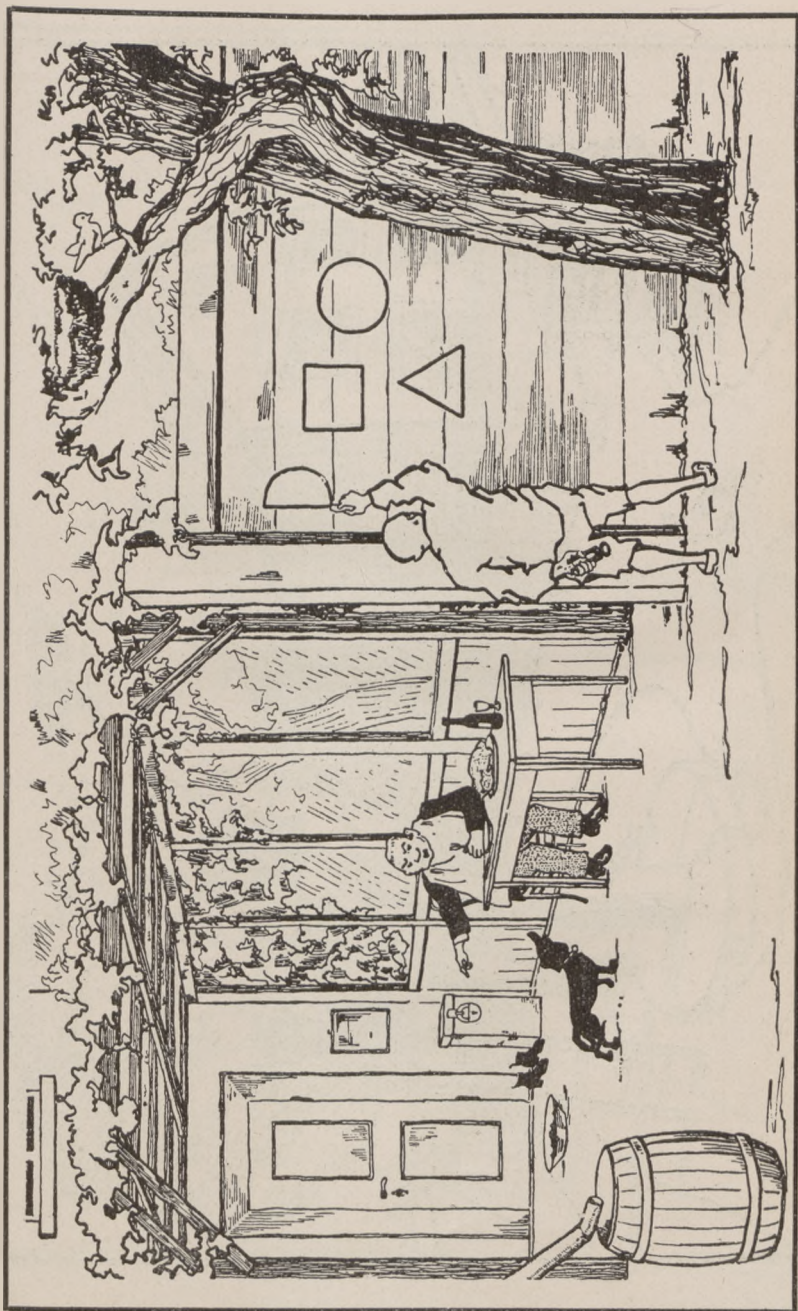
Z a b u e s n i g, K. Eine Untersuchung an Schulneulingen. Zeitschr. f. päd. Psych. u. exp. Päd. XXII. (Verwendung der Testserie).

Z e i s s i g, E m i l. Die Erforschung des Gedanken-, Gefühls- und Sprachlebens unserer Schulneulinge. 3. Aufl., 1926. (Freie Technik des praktischen Schulmannes).

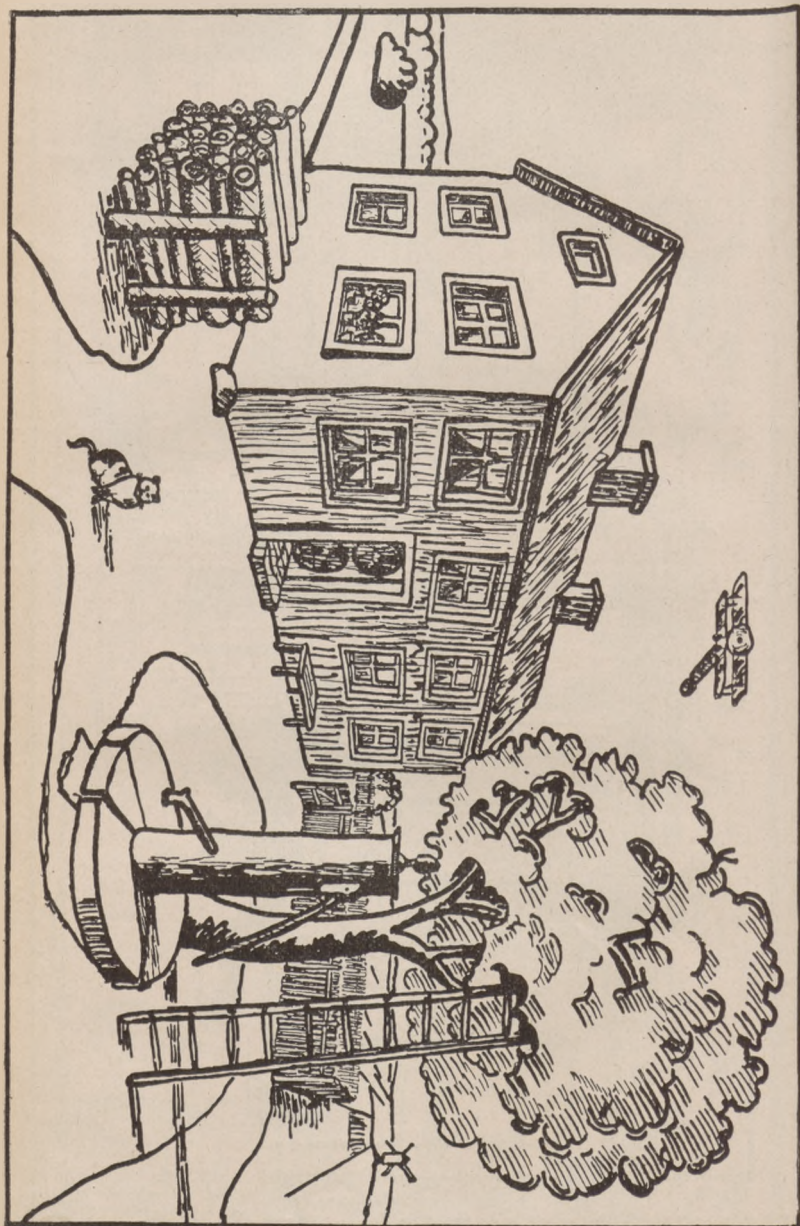
Z w e i g e l, C h. Ueber die Wirksamkeit von Aufgaben in der frühen Kindheit. (Auftragstest).



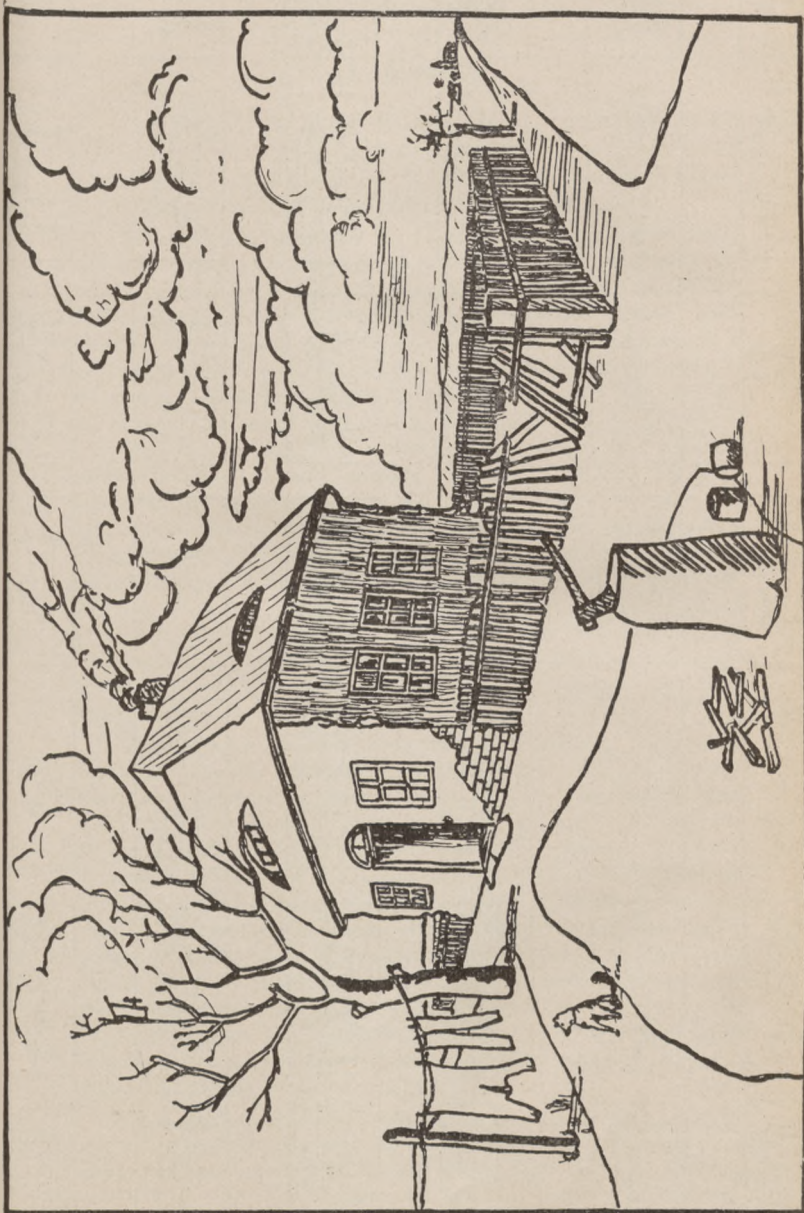
D. Obrazek do liczenia (zadanie 8).



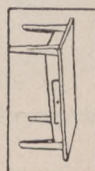
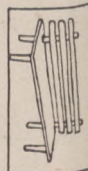
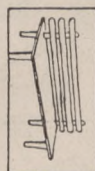
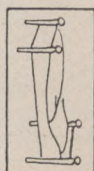
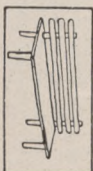
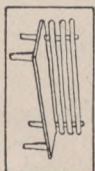
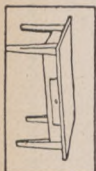
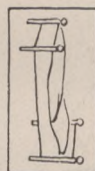
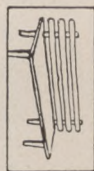
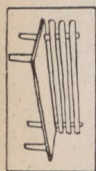
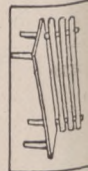
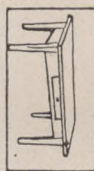
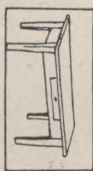
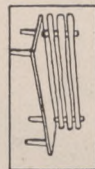
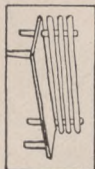
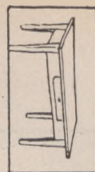
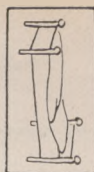
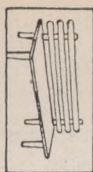
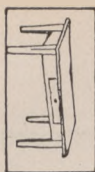
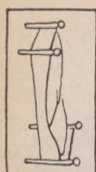
C. Obrazek do nazywania rzeczy i fantazji (zadanie 10 i 11)



B. Zdolność obserwacji (zadanie 14). Obrazek



B. Zdolność obserwacji (zadanie 14). Obrazek b.



Z PIŚMIENNICTWA

a) Książki.

Stefan Szuman. Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży. Str. 130 + 4 nlb. Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa — Lwów 1931.

Dalecy jesteśmy wprawdzie jeszcze od jasnego zrozumienia mechanizmów myślowych dzieci i młodocianych, w każdym bądź razie w latach powojennych poczyniła psychologia w tej dziedzinie znakomite postępy. Badania Bühlerowej, Sterna i innych, w szczególności zaś „kliniczne” badania Piageta wydoły na jaw szereg ważnych prawidłowości myślenia ludzkiego w jego stadjach rozwojowych. Sumarycznie doprowadziły do stwierdzenia, że do myślenia racjonalnego, logicznego człowieka dorosłego prowadzi długo stadjach rozwojowych. Sumarycznie doprowadziły do stwierdzenia, że momentem najciekawszym jest synkretystyczny schematyzm i globalność zarówno spostrzegania jak i myślenia u dziecka. — Badania nad tymto schematyzmem i synkretyzmem są dopiero w początku i wymagają wielostronnego dalszego oświecenia. U nas badania w tym kierunku prowadzi od szeregu lat Dr Stefan Szuman, prof. U. J., przyczem do zagadnienia myślenia u dziecka podchodzi od strony jego twórczości rysunkowej. Zarówno w studjum o twórczości rysunkowej dzieci, jakoteż w pracach o schematyzmie myślowym i synkretyzmie spostrzegania u dzieci wykazał na podstawie dużego materiału rzeczowego, że schematy spostrzegawczo-myślone wyprzedzają zawsze właściwe czynności i wytwory analityczno-symboliczne zmysłu dojrzałego.

Wydane przez Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne „Badania nad rozwojem rozumienia obrazów i symbolicznej treści u dzieci i młodzieży” wiążą się z poprzednimi pracami autora zarówno podejściem do zagadnienia (od strony twórczości malarskiej), jakoteż wspólnym motywem. W szczególności przedmiotem „Badań” jest geneza myślenia symbolicznego, problem do dziś prawie nieruszany i niewyjaśniony. Autor wytyczył sobie za cel zbadanie, w jaki sposób z animizującego i personifikującego symbolizmu dziecka, wyłania się zwolna myślenie symboliczne świadome, odgrywające tak ważną rolę w myśleniu człowieka dorosłego i rozwoju ludzkiej kultury. Zaznaczyć trzeba, że autor poddał analizie pewną tylko stronę myślenia symbolicznego, mianowicie, wyrażającą się w t. zw. przez niego symbolach naturalnych, t. j. takich, które narzucają się człowiekowi (dzięki częściowej identyczności cech lub stosunków między symbolem a „rzeczą”) niezależnie od środowiska kulturalnego.

Użyta przez autora „Badań” metoda polega na statystycznym opracowaniu oraz na uogólniającej interpretacji wypowiedzi pisemnych 695 dzieci i młodzieży w wieku od lat 7 do 20, odnośnie do tych pytań, dotyczących obrazków.

przedłożonych dzieciom. Obrazki te (I — chłopak wypuszczający ptaszka z klatki, II—postać kobieca, usiłująca zerwać z rąk kajdany, III—Chimera Malczewskiego) tak są dobrane, że stanowią zarówno dla dorosłego jak i dla dziecka (co wynika z cyfrowego ujęcia wyników) coraz to większą trudność w wynajdywaniu „głębokiego sensu” czyli w ich symbolicznej interpretacji. Podobnie także i rzeczowe tezy pytania (I Co przedstawia ten obrazek? II Czemu malarz obraz ten namalował? III Co znaczy ten obraz?), stanowią bodziec do kolejno trudniejszej interpretacji, mianowicie od interpretacji faktycznej ku symbolicznej. Te same trzy pytania podane zostały badanym niezależnie od ich wieku, w tym przekonaniu badającego, że kolejno starsze dzieci będą dawały interpretację w pełni symboliczną już na drugie, a nawet na pierwsze pytanie: wyniki potwierdziły w zupełności to założenie.

Analiza statystycznego opracowania zebranych odpowiedzi pisemnych pozwoliła autorowi na sformułowanie bardzo ciekawych prawidłowości w rozwoju myślenia symbolicznego. Po pierwsze więc okazało się, że zdolność do świadomego rozumienia symbolów, t. j. do ich s w i a d c m e g o o d r ó ż n i a n i a od „rzeczy” symbolizowanych jest zdobyczą rozwojową bardzo późną, bo przejawiającą się w p e ł n i dopiero pod koniec okresu dojrzewania. „Nastawienie na interpretację faktyczną” (na obrazku jest to, tamto i owo), „jest w każdym razie pierwotniejsze i typowe dla młodszych dzieci”, przynajmniej — oczywiście — jeśli mowa o symbolice malarskiej. U młodszych dzieci nie da się do pewnego wieku wogóle wyodrębnić interpretacji symbolicznej nawet na wyraźne pytanie, co do „sensu ukrytego” t. j. symbolu. Powtóre, można ustalić szereg f a z p r z e j ś c i o w y c h od czystego nastawienia na interpretację faktyczną ku zupełnie jasnej interpretacji symbolicznej. Pierwsza taka faza zachodzi wtedy, gdy badany (odnosi się to w szczególności do Chimery Malczewskiego) przestaje ujmować obraz jako odbitkę realnej czy fantazyjnej rzeczywistości, lecz, gdy już widzi w jego treści „ucieleśnienie” niekoniecznie „odbitkowe” pewnych procesów psychicznych, nie dających się wprost malarsko przedstawić (I) (np. chimere pojęto j a k o w y t w ó r fantazji dziecka). Dalszym etapem symbolicznego rozumienia jest interpretacja konkretnej treści danego obrazu jako przykład lub przestroga moralna (II) (obraz znaczy — lub daje przykład — że — lub jak — należy, lub nie należy tak a tak postępować). Bardzo zbliżoną do dojrzałej postaci symbolicznego rozumienia jest „interpretacja symboliczna bez uzasadnienia” (III), właściwa wprawdzie, ale polegająca na intuicji, a nie na wyrozumowanych przesłankach i wnioskach (ten obraz znaczy to i to). Interpretacja symboliczna zupełna (trafna i nie-trafna) pojawia się dopiero na dobre w 15 r. życia, wynosząc tu liczbowo 58,36% odpowiedzi.

W mechanizmie tejże interpretacji dadzą się z kolei wyodrębnić trzy fazy, względnie momenty „zobrazowania jakiegoś ukrytego, nieobecnego znaczenia, a mianowicie: 1) obrazowe konkretne uzmysłowienie treści nieobrazowej, myślowej, abstrakcyjnej; 2) przypadkowy, egzemplaryczny cha-

rakter obrazu w stosunku do ogólniejszego zakresu zjawiska, które on wyraża; 3) na analogię, jaka istnieje między strukturą obrazu, a strukturą nieobrazowego zjawiska czy pojęcia, które on obrazowo przedstawia" (momenty: konkretności, przykładowości i analogji symbolów właściwych).

Pracę powyższą, rzucającą nowe światło na niezbadane dotychczas zagadnienie myślenia symbolicznego dzieci i młodzieży znamionuje wielka w s p ó ł m i e r n o ś ć techniki i uzyskanych materiałów z jednej —, interpretacyj i uogólnień z drugiej strony; wogóle — właściwa autorowi — o s t r o ż n o ś ć w n i o s k o w a n i a. Należy się tylko spodziewać, że psychologia myślenia uzupełni badanie powyższe w kierunku analizy rozwoju rozumienia symboliki poetyckiej i muzycznej; niemniej także umownej symboliki naukowej. Wyniki badań nad tym kompleksem zagadnień mogą mieć także i wielce doniosłe znaczenie praktyczne, np. przy racjonalnem układaniu programów szkolnych.

J. Pieter.

Z. M y s ł a k o w s k i: I. R o d z i n a w i e j s k a j a k o ś r o d o w i s k o w y c h o w a w c z e. II. M a t e r j a ł y. Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Skład główny w Księgarni S. A. Książnica - Atlas. Warszawa, Nowy Świat 59 — Lwów, Czarnieckiego 12. 1931 r. str. XV i 362.

Z pośród zagadnień interesujących socjologów i pedagogów obecnej doby, zwraca uwagę bardzo ważne zagadnienie „analizy rodziny wiejskiej jako środowiska wychowawczego”. Warunki, jakie tworzy wychowująca atmosfera rodzinna w różnych rodzinach są różne, zależnie od warstw społecznych, jak również od pewnych terytoriów, na których historia czy przyroda wyłobiła pewne odrębne rysy. Na obszarze Państwa Polskiego można wyodrębnić szereg takich terenów w których różnice te jaskrawo występują. Inaczej kształtują się warunki wychowania w rodzinie na Polesiu, inaczej na Pomorzu czy Wielkopolsce, inaczej w Małopolsce Zachodniej, jeszcze inaczej na Górnym Śląsku i t. d.

Prof. Mystakowski, jako jeden z pierwszych, podjął inicjatywę w kierunku rozwinięcia badań i stworzenia konkretnych monografij rodzin śląskich, jako środowisk wychowawczych. Sposobność do zrealizowania swych zamierzeń nadarzyła się prof. Mystakowskiemu w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach, w którym omawiał ze słuchaczami zagadnienie: „Rodzina jako środowisko wychowawcze”, i zachęcił do podjęcia prac w tym kierunku. Słuchacze Inst. Ped., którymi byli przeważnie kierownicy i nauczyciele szkół powszechnych wojew. Śląskiego, chętnie podjęli się opracowania takich monografij, z których ważniejsze umieszczone są w omawianej książce.

Książka składa się z dwóch części: Pierwsza napisana przez samego prof. Mystakowskiego, stanowi wstęp metodologiczny, druga zaś, to już wspomniane monografie, wykonane przez jego uczniów.

Wstęp prof. Mystakowskiego jest opracowany bardzo jasno, a samo zagadnienie wyraźnie postawione. Praca ma na celu przedstawienie i poznanie rodziny wiejskiej, a więc pewnego określonego tworu społecznego. Ba-

dania nad rodziną, jako środowiskiem wychowawczym, mogą być prowadzone w dwu kierunkach:

a) mogą mieć na celu ogólną teorię rodziny, jako środowiska wychowującego,

b) opis zmian, jakim podlega rodzina w zależności od czynników otoczenia.

W pierwszym wypadku interesują nas stosunki psychospołeczne pomiędzy członkami grupy rodzinnej oraz charakterystyka rodziny, jako pewnego socjologicznego układu, na tle którego rozwija się dziecko. Wynikiem badania w drugim wypadku będzie obraz zindywidualizowany, ujmujący rzeczywistość bardziej konkretnie, w głównych związkach z innymi postaciami zjawisk. Nie będzie to już ogólna teoria rodziny, lecz socjologia różnicowa rodziny.

Rodzina nie jest tworem izolowanym, pogrążonym w niezorganizowany chaos zjawisk społecznych. Nabiera ona dla nas dopiero wtedy rzeczywistego znaczenia, gdy umiemy wskazać na te układy socjologiczne, z którymi jest socjologicznie sprzężona. Poznać pewien twór społeczny znaczy: 1. wyodrębnić, scharakteryzować i rozklasyfikować najważniejsze więzi, czyniące z grupy układ o treści spójnej, pozytywnej; 2. wyznaczyć stopień odosobnienia, czyli wskazać granice, na których kończy się specyficzny świat rzeczy „naszych” tej grupy; jeszcze inaczej się wyrażając, wyodrębnić „otoczenie” sprzężone z daną grupą.

Pełna znajomość pewnego socjologicznego układu polegać będzie zatem na 1. ogólnej teorii układu; 2. socjogramie różnicowym, opisującym, jak dany układ zmienia się w zależności od właściwego mu, sprzężonego z nim i charakterystycznego dlań otoczenia; samo zaś „otoczenie” należy rozumieć z jednej strony, jako zespół czynników pozasocjologicznych, z drugiej jako szereg dalszych układów socjologicznych.

Materiał do badań nad rodziną może być zbierany w sposób różnorodny. Zadanie badania polegać będzie: 1. Na wyobrażeniu rodziny, typowej dla pewnego szerszego układu (wsi, klasy społecznej i t. d.), 2. na wykryciu stosunków psychospołecznych, zachodzących pomiędzy członkami rodziny, 3. na scharakteryzowaniu rodziny jako całokształtu socjologicznego. Na czym to ostatnie zadanie polega jest w książce szczegółowiej opisane.

Prof. Mysłakowski omawia następnie, co powinna zawierać monografia rodziny i daje wskazówki jak takową wykonać.

Druga część książki, to właśnie już opracowane monografie rodzin według metodologicznych wskazówek części pierwszej. Pierwsza — „Wieś jako środowisko wychowawcze”, napisana przez p. J. Płatka, nie należy właściwie do tematu i załączona jest raczej jako wstęp do następnych. Prof. Mysłakowski pisze, że umieścił ją dlatego, ponieważ kierowała nim chęć łączności środowisk rodzinnych z konkretnym tłem — wsią, z którem są one bardzo ściśle związane.

Drugą pracę wykonał kol. A. Michna, Ślązak z pochodzenia, pracujący w charakterze kierownika szkoły w swych stronach rodzinnych. Po

kilku ogólnych uwagach o swoim stosunku do ludności wsi i podaniu źródeł do swej obserwacji nad rodzinami, przechodzi autor do krótkiego omówienia czynników kształcących osobowość dziecka. Wskazuje na różnicę wychowania w rodzinie pierwotnej i współczesnej. Następnie daje krótką charakterystykę wsi, na tle której przedstawia teraz obserwowane przez siebie rodziny. Rodzin tych opisuje sześć. Podstawą wyboru jest fakt różnicowania społeczno-gospodarczego w danej wsi. Opisuje więc: rodzinę robotnika; następnie rodzinę robotnika mającego własną posiadłość; rodzinę małorolnego; rodzinę średniego rolnika; większego rolnika; wreszcie urzędnika prywatnego. W każdej z tych rodzin atmosfera wychowawcza jest inna, bo zależy od dwóch czynników: od wpływu wsi jako takiej i od czynnika klasowego, bardzo istotnego ze względu na postępujące różnicowanie społeczno-gospodarcze wsi naszej, zwłaszcza wsi śląskiej. Kol. A. Michna moment ten należycie uwzględnił.

Każda rodzina opisana jest według pewnego schematu, który zawiera: opis domu mieszkalnego, warunki materialne, odżywianie się rodziny, udział rodziny w życiu społecznym wsi, religia i narodowość, świadomość przynależności państwowej, następnie opis dzieci, stosunek rodziców do dzieci i dzieci do rodziców i inne. Opisując rodzinę, autor chce zbadać, jaki wpływ wywiera rodzina wiejska na rozwój dzieci. Według kol. Michny wpływ ten jest korzystny.

Następna praca p. t. „Rodzina wiejska i małomiasteczkowa jako środowisko wychowawcze“, napisana jest przez Kol. T. Siwonía. Różni się od poprzedniej innym sposobem podejścia do zagadnienia. Kol. Siwonía nie ogranicza się do jednej wioski jak to uczynił kol. Michna, ale podaje swoje obserwacje aż z trzech miejscowości. Struktura rodzin na Śląsku jest bardzo różnicowana, co zależy od wielu czynników, wśród których czynnik polityczny odgrywa wielką rolę. Kol. Siwonía mówi, że trzeba odrębnie traktować Śląsk Cieszyński, właściwy Śląsk Górny i dzisiejszy Śląsk Opolski. Ze względów zaś społeczno-gospodarczych należałoby na Śląsku wogóle (polskim i niemieckim) odróżniać: 1. stare miasta, gdzie w procesie wychowawczym dużą rolę odgrywa tradycja i gdzie jest dużo różnych szkół. 2. ośrodki czysto przemysłowe, 3. ośrodki przemysłowo-rolnicze, 4. wioski. Autor opisuje w swej pracy trzy typy gmin śląskich, na tle których przedstawia pięć typów rodzin jako różne środowiska wychowawcze. Są to: rodzina średniozamożnego rolnika; rodzina robotnika dworskiego; rodzina górnika; wreszcie rodzina kolejarza-uchodźcy w Tarnowskich Górach. Najlepiej i najszczegółowiej jest opisana rodzina średnio-zamożnego rolnika, ogólnie zaś warunki wychowania w rodzinach pozostałych. W opisach autor uwzględnił następujące punkty: mieszkanie, warunki materialne, wiek i ilość dzieci, pożywienie, ubranie, praca, wypoczynek, i rozrywki, stosunek w rodzinie i pomiędzy krewnymi, stosunek do grupy zawodowej, religia i związki religijne, narodowość i państwo, choroby i nałogi, ustrój fizyczny, temperament i stosunek dzieci do szkoły.

Praca Kol. Siwonía wykonana jest sumiennie, obserwacje są bardzo

trafne. Wiernie przedstawia stosunki, zwłaszcza polityczne panujące w rodzinach robotniczych i chłopskich na Górnym Śląsku. Stosunki te są w ścisłym związku ze strukturą społeczną, jaka cechuje Górny Śląsk. Dla socjologa a zwłaszcza pedagoga pracującego na terenie Górnego Śląska prace te zawierają dużo cennego materiału.

Książka prof. Mysłakowskiego napisana jest w tym celu, aby innych zachęcić do opracowania podobnych monografij.

Wszystkie ziemie Państwa Polskiego powinny się doczekać monograficznego opracowania. Gdyby istniały takie opracowania, byłoby to pomocą w wielu wypadkach dla polityków i socjologów, dla kierowników szkół i nauczycieli i t. d. Wielkie usługi przy opracowywaniu takich monografij może oddać nauczycielstwo szkół powszechnych.

Książka Mysłakowskiego jako bardzo cenna, zasługuje na to, aby z nią zapoznał się szerszy ogół nauczycielstwa.

A. Swoboda.

Cykl biblijografji dla rodziców, wychowawców, nauczycieli i działaczy oświatowych — oraz dla studentów, słuchaczy i kursistów, będących kandydatami do zawodu nauczycielskiego:

I. Dzieci i Młodzież — Rodzice — Wychowawcy — Nauczyciele — Szkoła — w zwierciadle literatury pięknej. Biblijografia polska (książki dla młodzieży i dorosłych: powieści, nowele, opowiadania, poematy, utwory sceniczne i t. p.).

II. Dzieci i Młodzież w świetle nauki, praktyki i prawa. Biblijografia polska w układzie dwojakim.

III. Wychowanie ogólne i specjalne w teorii i w praktyce. Biblijografia polska w układzie dwojakim z metodycznym zarysem całokształtu zagadnień wychowawczych. Zebrał, ułożył i opracował Dr. Stefan Frycz. Poznań. Nakł. i czcionkami Drukarni Mieszczańskiej, 1931. Str. 28, 27, 51.

Trzy broszury wydane przez d-ra Stefana Frycza mają, według zapowiedzi autora, stanowić początek pracy nad zbieraniem biblijografji wydawnictw pedagogicznych w języku polskim, która to praca ma być w przyszłości podzielona między kilku pracowników i rozszerzona pod względem zakresu, a ewentualnie także celu. Narazie uprzedza dr. Frycz, że wykazy jego nie posiadają ani szczegółowości ani zupełności doskonałej, gdyż nie obejmują artykułów zamieszczonych w czasopismach. Celem ich, według intencji autora, jest ułatwić kategorjom osób, wymienionym na karcie tytułowej, zdobywanie potrzebnych im wiadomości i rozpowszechnić w społeczeństwie naszym znajomość tych gałęzi wiedzy, które — w znacznej części — stanowią podstawę umysłowej i moralnej kultury każdego narodu".

Wobec powyższego sformułowania celu nasuwają się pewne uwagi krytyczne. Trzeba mieć odwagę powiedzieć sobie, że nasza literatura pedagogiczna jest dotąd niezmiernie uboga — dowodzą tego m. i. wykazy d-ra

Frycza w zestawieniu zwłaszcza z odpowiedniami bibliografjami niemieckimi i angielsko-amerykańskimi, które za jeden rok obejmują wielokroć więcej nowych tytułów, niż cała bibliografia nasza. Porównanie wypada tem bardziej na naszą niekorzyść, jeśli się pomija artykuły w czasopismach, które zawierają u nas stosunkowo więcej wartościowego materiału, niż wydawnictwa książkowe, wyłącznie objęte w omawianej bibliografji. Fakt ten powinien pobudzić nas do wzmożonej twórczości na polu nauk pedagogicznych. Nie należy zatem zamykać na niego oczu, ani pomniejszać go, wyliczając obok nielicznych rzeczy na miarę europejską, deklamacje pełne uczuciowej frazeologii, poronione płody dyletantyzmu lub wprost grafomanji, — kompilacje i popularyzacje obok prac oryginalnych. Szczególnie jeśli się chce informować „rodziców, wychowawców i działaczy oświatowych“, którzy może nie zetknęli się z poważnem traktowaniem zagadnień pedagogicznych, jakie już obowiązuje w krajach o wyższej kulturze, ale posiadają dość wykształcenia umysłu i krytycyzmu, ażeby poznać się na nieścisłości myślenia przeczytanej pracy, trzeba koniecznie nietylko wyliczać tytuły i dzielić je na działy według treści, ale także znaleźć sposób rozgraniczenia rzeczy wartościowych od bezwartościowych, popularyzacyj od prac samodzielnych i t. d. Informowanie bez wskazówek co do wartości książki, przyczyniać się musi do utwierdzenia mniemania, że dziedzina wychowania jest domeną płytkiej empirji, rutyny lub intuicji — niezawsze genialnej. Mniemanie takie, które jest dość powszechne wśród naszej inteligencji, nie przyczynia się do wzbudzenia szacunku dla „tych gałęzi wiedzy, które stanowią podstawę umysłowej i moralnej kultury każdego narodu“.

Zadania zatem informowania osób nieobznajmionych z literaturą pedagogiczną wykazy d-ra Frycza spełnić nie mogą. Nad rozwiązaniem tego problemu wartoby się jednak zastanowić, gdyż istotnie daje się odczuwać potrzeba w tym kierunku. Pozostaje zadanie rejestrowania literatury pedagogicznej dla użytku kandydatów do zawodu nauczycielskiego, którzy przy studjach swoich powinni nabyć zdolności krytycznego oceniania wartości tej literatury. Tu powstaje kwestja szczegółowości i zupełności, których dr. Frycz narazie, pracując sam, bez pomocy spodziewanej w przyszłości, zapewnić swemu wydawnictwu nie mógł. Wobec istnienia Urzędowego Wykazu Druków zebranie wszystkich tytułów ukazujących się w języku polskim wydawnictw książkowych pedagogicznych nie przedstawia dużych trudności. Dalszym poważnym krokiem naprzód w kierunku udoskonalenia bibliografji byłoby zatem opracowanie trudniejszego do odnalezienia materiału ukrytego w czasopismach, który przytem, jak już zaznaczyłem, przedstawia może większą wartość dla studjujących. Byłoby pożądané, ażeby bibliografia opracowywana była w oparciu o jakąś bibliotekę, kompletującą wszystkie polskie wydawnictwa pedagogiczne, i przy współpracy grona osób odpowiednio zorganizowanych.

Mimochodem nadmieniam, że natrafiłem w wykazie na tytuły książek, które dotąd się nie ukazały, ale wymienione są w katalogu księgarskim (Książnicy - Atlasu), jako będące w przygotowaniu. Przy pominięciu odpo-

wiedniej adnotacji, która znajduje się w tym katalogu, czytelnik jest wprowadzony w błąd, gdyż może danej książki poszukiwać, a zdarzyć się może, iż ukaże się ona dopiero po dłuższym czasie, lub z powodu jakichś przeszkód wcale się nie ukaże.

Na szczególną uwagę zasługuje pierwszy zeszyt bibliografii. Pomysł jego jest bardzo szczęśliwy. Zestawione tu są mianowicie utwory beletrystyczne, przedstawiające postaci dzieci i młodzieży. Punktem wyjścia do studjowania psychologii staje się dziś coraz bardziej obserwowanie żywych ludzi, a nie uczenie się abstrakcyjnej „psychologii ogólnej” z jej elementami psychicznymi, skojarzeniami i t. d. Pożądaniem uzupełnieniem i pomocą dla własnych obserwacji mogą być obserwacje artystów mieszczące się w ich utworach. Zebranie takich utworów, dotyczących dzieci i młodzieży, może być bardzo cenną pomocą dla studjującego psychologię wieku młodocianego oraz dla nauczyciela i wychowawcy. Ale tu znów potrzebneby było staranne rozróżnienie. Są w literaturze utwory dające niezmiernie trafne i wnikliwie cbrazy psychiki młodocianej (z książek takich brak w wykazie M. Dąbrowskiej „Przyjaźni” i „Marcina Kozery”) — nieraz są to utwory interesujące nietylko młodzież, co dorosłych, choć przeznaczone „dla młodzieży” (czasami wstrząsające grozą, jak „Moje dzieciństwo” Gorkija). Dalej istnieje cały szereg powieści o typie Verne’a (którego dr. Frycz pominął, dając tylko naśladowców, jak Jaworski i Umiński), gdyż postaci młodocianych bohaterów (15-letni kapitan) nie są realne, ale nie mniej ciekawe przez to dla psychologa, że są upostaciowaniem charakterystycznego marzenia na jawie młodzieży w pewnym wieku i dlatego dla niej w tym wieku interesujące. Analogicznie ze stanowiska psychologicznego (choć ze stanowiska moralnego bardzo różne) są powieści w rodzaju Czarskiej (jest ich cały cykl, a nie jedna tylko wymieniona w wykazie), które działają na półświatomie budzący się seksualizm dziewcząt i są dlatego wychowawczo szkodliwe; stanowią one przejście do całego działu nieuwzględnionej w czytaniu literatury sensacyjnej. Powieści przygodne, kładące główny nacisk na akcję zaciekawiającą czytelnika, przedstawiają często postaci bohaterów szablonowo. Zwłaszcza u masowych producentów takichże powieści są to już tylko manekiny. I w powieściach historycznych dla młodzieży ustępuje nieraz psychologia na plan dalszy. Tem bardziej w powieściach przyrodniczych akcja i postaci działające mają znaczenie drugorzędne ze względu na główny cel autora, którym jest podanie wiadomości przyrodniczych. Dlatego np. miłe i żywe opowiadania Dyakowskiego — z których zresztą tylko „Wąż Władka” wślizgnął się do wykazu — nie mogą być ze stanowiska psychologicznego stawiane obok takiego np. Powalskiego „W słońcu” i t. p.

W przedmowie zaznacza autor, że nie rozporządzał dostateczną ilością czasu, ażeby wszystkie wyliczone książki gruntownie przeczytać, a przy niektórych tylko tytułach zaznaczył gwiazdką, że są to utwory, z których czerpał materiał przy nauczaniu. Zdaniem mojem, o ile wykazy zestawione w zesz. II i III mogą mieć pewną wartość, nawet jeżeli zestawiający nie znał treści książek, to w tym wypadku wykaz nabierze dopiero wówczas

istotnej wartości, gdy każda pozycja będzie dostatecznie pod względem swoich walorów psychologicznych zbadana i osądzona. Narazie mamy zatem dopiero początek pracy, której życzyć należy dalszego pomyślnego rozwoju. Może rozrośnie się ona czasem do rozmiarów obszernego opracowania kwestji „dziecka w literaturze polskiej”, podobnego do prac J. Carlet'a, „L'enfant dans la littérature française” (2 tomy, Paris 1930) lub Adolfa Grolmana, „Kind und junger Mensch in der Dichtung der Gegenwart”, (Berlin, 1931), albo doprowadzi do systematycznego rozważenia zagadnienia „obserwacji psychologicznej u artystów”. W każdym razie z uznaniem podnieść należy nastawienie uwagi w tym kierunku u autora bibliografij oraz wprowadzenia przez niego jako nauczyciela psychologii omawiania autorów literackich, jako jednego ze źródeł poznawania duszy dziecięcej.

Z.

b) Czasopisma.

Szkoła Specjalna. Kwartalnik poświęcony sprawom wychowania i nauczania anormalnych, tom VII, rok 1930-31 zawiera cały szereg ciekawych artykułów i sprawozdań. Dr. Sterling wyczerpująco omawia sprawę epilepsji dziecka, jego psychikę, objawy choroby i sposoby zapobiegania.

Dr. Dylewski pisze o wadach mowy i ich leczeniu. Oba te artykuły dają bardzo wiele i należy, by szerszy ogół nauczycielski zapoznał się z niemi.

W sprawie upośledzenia umysłowego mamy artykuł dr. Stępowskiej p. t. „Spostrzeżenia nad badaniem sprawności słuchowej u dzieci niedorozwiniętych” oraz sprawozdanie p. Stefanowiczowej z pracy w laboratorium psychopedagogicznem (przy Inst. P. S.). Dr. Bychowski daje dwa ciekawe artykuły o psychoterapii wieku dziecięcego, p. Wawrzynowski — sprawozdanie z Kongresu w sprawie niewidomych w N. Yorku.

Uderza nas też krótki artykuł, specjalnie napisany i przesłany „Szko-le Specjalnej” przez Helenę Keller. W sprawie niewidomych pisze również Matka Elżbieta Czacka i drukują swe wrażenia z wycieczki do Wilna dzieci niewidome.

Z prac nauczycielskich mamy: „Uwagi o wychowaniu fizycznym” Fli-saka, „Kwestje nauczania języka w szkole dla głuchoniemych” Koperowej oraz „Notatki z podróży” — Hanowej.

Nakoniec kwartalnik zawiera cały szereg ocen i sprawozdań z ostatnich książek psychologicznych, wydanych w językach obcych. Sprawozdanie z zeszytu na sierpień i wrzesień 1931.

Pour l'ère nouvelle — Nr. 74 r. 1932 zawiera między innymi dwa artykuły poruszające sprawę stosunku między młodzieżą a rodzicami i szkołą.

Pierwszy z nich p. t. „La plainte des adolescents” napisany przez F. Cattier podaje cały szereg wyjątków z prac uczniowskich, omawiających kwestję niezadowolenia młodzieży z postępowania dorosłych. Młodzi chłop-

cy skarżą się, że mury szkolne i całe szeregi nakazów oraz zakazów przytłaczają ich swym ciężarem. Jeden z nich odzywa się nawet w ten sposób: „Dlaczego dorośli nie mogą odgadnąć, że będziemy dopiero wtedy szczęśliwi, gdy oni zrozumieją, że jesteśmy odpowiedzialni za swe czyny. „Nie jesteśmy ludźmi ale nie jesteśmy i dziećmi“. Inny znowu pisze: „Dorośli zarzucają nam egoizm, hipokryzję, kłamstwo. Nie jesteśmy tak bardzo gorsi od dorosłych, a przedewszystkiem my, młodzi jesteśmy „my“ — o sercu zupełnie nowem, o inteligencji bardzo świeżej, wrażliwości bardzo dużej — żądamy więcej zaufania“.

Autor solidaryzuje się z tą skargą młodych, tłumacząc, że rodzice i nauczyciele traktują całą młodzież jednakowo, nie zastanawiając się, że każdy z nich ma odrębne serce i dusze.

Drugi artykuł: „L'internat que rêvant les Jeunes Filles Françaises" przez Marie-Louise Soustre przedstawia nam ankietę daną uczenicom jednej z pensji francuskiej — jaki chciałyby mieć internat w krainie utopji. Odpowiedzi są liczne i wszystkie do siebie podobne. Wymarzony internat mieściłby się w pięknym domu, otoczonym parkiem, często nad brzegiem morza.

Kwiaty, kwiaty i kwiaty oto co się najczęściej powtarza w odpowiedziach. Słońce, kwiaty, łąki, sporty, rzeka i możliwość czytania lub uczenia się gdzieś na ustronnej ławeczce.

Większość marzy o własnym pokoiku z przyległą łazienką i własnym saloniku, mebelki oczywiście tylko białe. W sprawie nauk i regulaminu wszystkie wypowiadają się za największą swobodą. „Gdyby nam dano wolności więcej, gdyby nas nie obarczono tysiącem obowiązków i nie przegnębiano złemi stopniami, byłibyśmy lepsze, weselsze i uczyłybyśmy się znacznie lepiej“. Parę porusza kwestję koedukacji, twierdząc, że obcując w szkole z chłopcami dziewczęta prędzej doszłyby do samodzielności i lepiej wyrobiłyby się życiowo.

Nr. 72 zawiera długi i ciekawy opis szkół w miasteczku amerykańskim Winnetka — „Les écoles de Winnetka" przez C. Washburne. Autor zwiedził cały szereg szkół elementarnych i wyższych i przyjrzał się zbliżeniu do życia i pracy dzieci. Opisuje nam cały dzień w jednej ze szkół, gdzie nauka oparta jest o system Daltoński. W klasach są małe stoły i krzeselka, wszystkie lakierowane na kolor kremowy. Ściany obwieszane rysunkami i pracami dziecinnymi. Każde z dzieci wykonuje pracę indywidualną, w razie niemożności dania sobie rady zwraca się o pomoc do nauczyciela. Autor opisuje zebranie samorządowe, dyskusję i głosowanie, zabawy, przedstawienie amatorskie i lekcje historii, połączonej z geografją w 6-ej klasie (dzieci jedenastoletnie). Poza dziećmi pracującymi w poszczególnych grupach znajdują się cały szereg dzieci, t. zw. niezależnych, które i w zabawie i w nauce mają prawo iść po linii swych zainteresowań. Niezależni składają piśmienną obietnicę, że ze swej swobody zrobią dobry użytek i wyciągną korzyści dla swej nauki i ogólnego rozwoju.

Szkoły w Winnetku uważają, że powinny wypróbować możliwie wszelkie nowe metody i oceniać obiektywnie wszelkie rezultaty.

S. Mackiewiczówna.

L'Educazione Nazionale. Anno XIII. Agosto — Settembre, 1931.

A. F r a n z o n i. Principi informativi del „Metodo Agazzi" — Zasadnicze informacje o „Metodzie Agazzi". Metoda ta, według której organizuje Italia swoje przedszkola, jest jakby rozwinięciem systemu froeblovskiego, jeżeli bierzemy pod uwagę zabawę, jako wyraz działania.

Natomiast jest jego antytezą, jeżeli chodzi o materiał zabawy, gdyż to co u Froebela było punktem wyjścia dla zabaw dziecka, a mianowicie „bryła geometryczna" to u Agazzi jest etapem końcowym, bo punktem wyjścia są formy naturalne przedmiotów rzeczywistych.

Ideąłem wychowania przedszkolnego według Agazzi jest jaknajwiększe zbliżenie zajęć w ochronce do zajęć w rodzinie, a celem przeświecającym przez te dążenia, aby każde dziecko miało swoją własną matkę jako wychowawczynię.

Alessandro E. Alessandrini I complimenti di italiano e di pedagogia (Wypracowania z włoskiego i pedagogiki).

Jest to okólnik z jakim zwraca się autor jako dyrektor Stowarzyszenia nauczycieli włoskich do nauczycielstwa Seminarjów w sprawie wypracowań uczniów.

Czyni to na podstawie przeczytania wszystkich zeszłorocznych zadań, krytykuje sztuczność tematów, wykazuje błędy dydaktyczne z powodu ich zbytniej obszerności, napuszystości, fałszywego tonu deklamatorskiego.

Zaleca natomiast takie tematy, które umożliwią szczere samodzielne wypowiedzenie się uczniów, będą wymagały jasnego zdania sprawy ze spostrzeżeń, rzetelnego wysiłku inteligencji i pilności. Wywody swe popiera licznymi przykładami tematów skrytykowanych i zalecanych, poczem przechodzi do sprawy ocen zadań przez nauczycieli.

Gani ironiczne, twarde w tonie uwagi, wypisywane pod wypracowaniami, przytacza te, które wzruszyły go delikatnością wyrażania się i umiejętnością wskazywania sposobów poprawienia błędów. W końcu wyraża nadzieję, że takie rozważania przyniosą korzyść sprawie, staną się bodźcem do pracy coraz gorliwszej, budzącej nowe nadzieje.

Maria la Torraca „Il metodo Decroly".

Autorka tego sprawozdania o zasadach pedagogicznych Dr. Decroly wymienia je i objaśnia, opierając się na pracach Dalhem'a, Boon'a A. Hammaide, oraz na ostatniem dziełku Decroly'ego i współpracowniczeki jego panny Mouchamps.

Zasady te znane są w Polsce, nie będę je więc powtarzała, zwrócę tylko uwagę, że p. Maria la Torraca ustosunkowuje się obiektywnie do metod znanego pedagoga belgijskiego, tylko krytykuje je, gdy chodzi o gry wychowawcze. Uważa, że są dla dzieci normalnych zbyt monotonne i należałoby dokonywać skrupulatnego wyboru, aby dzieci grami takimi nie znudzić. Również krytycznie zapatruje się na opieranie zbyt wielu ćwiczeń spostrzegawczości na przedmiotach sztucznych jak formy geometryczne;

idąc za wywodami amerykańskiego psychologa Kuhlman'a, wskazuje na ważność posługiwania się przedmiotami naturalnymi. Najwartościowszem wydaje się M. La Torraca to, że Decroly oparł swą dydaktykę na spontaniczności i swobodzie działania dziecka.

Felice Socciarelli. Achide. W szkicu zatytułowanym „Achilles“ we dług imienia chłopca w wiejskiej szkole przekonywa nas Socciarelli, że nawet najswawolniejszy łobuz ma w duszy pewne pierwiastki, które mogą się stać punktem zaczepienia dla wpływów wychowawczych. W tym wypadku zdołał nauczyciel wyzyskać dla wprowadzenia szumiącej w chłopcu pomysłów do psot w tory pożytecznego wyładowania jej przez wciągnięcie ruchliwego Achillesa do prac ochotniczych w szkole.

Olga de Rossi. Lo Spirito delle lezioni all'aperto nelle paginetti di due scolari di Cristoforo Negri.

(O duchu szkoły na wolnem powietrzu na podstawie zeszytów dwóch uczni Cristofora Negri). W archiwum szkoły powszechnej w Lugano znalazła pani de Rossi dwa zeszyty b. uczniów C. Negri pedagoga-ideowca, pioniera szkół „otwartych“, t. j. prowadzonych na wolnem powietrzu. Te kartki zapisane niewprawną ręką 9 letnich dzieci (w r. sz. 1924-25) otwały autorce tego artykułiku, pani de Rossi, oczy na jedną z tajemnic „zajmującego nauczania“, budzącego siły twórcze dziecka.

Z tych krótkich, żywych dziecięcych opisów pod tytułami „Winnica“, „Palacz“, „Rolnik“, „Mrówki“ i inne t. p. bije szczerść, bezpośredniość obserwacji świata otaczającego dziecko.

Ale nietylko żywość obserwacji uderza autorkę jako wynik swobodnych pogadań nauczyciela z dziećmi, tam jest jeszcze coś więcej, jest aktywne i indywidualne ustosunkowanie się dzieci do opisywanego tematu; to właśnie jest pierwiastkiem kształcącym dziecko na samodzielnego twórcę życia; umiejętność wydobywania tych wartości z duszy dziecka to zasługa i chwala Cristofora Negri.

W dziale: Spagli e spunti (zbiory i drzazgi) znajdujemy recenzje z nowych wydawnictw i czasopism, na szczególną uwagę zasługuje sprawozdanie o dziele Giovanni Modugno'a „F. W. Förster e la crisi dell'anima contemporanea“ (F. W. Förster, a kryzys współczesnej duszy), w którym Modugno okazuje się — mimo pewne zastrzeżenia — sprzymierzeńcem wielkiego niemieckiego pedagoga-moralisty.

Z. Korczyńska.

Educational Administration and Supervision, Jan. 1932, E. Clarke Fontaine omawia w jednym z artykułów unit plan of teaching — system nauczania posługujący się podziałem treści przedmiotowej na jednostki, z których każdą uczniowie przerabiają w ciągu kilku tygodni. Najważniejszą rzeczą przy unit plan (system jednostkowy) jest wybór treści przedmiotowej i jej układ. Układ materiału musi mieć na względzie z r o z u m i e n i e go przez ucznia, nie zaś jedynie z a p a m i ę t a n i e. Układ i podział treści przedmioto-

wej przy unit plan tem się różni od tradycyjnego podziału, że przy tym ostatnim materiał do nauki dzielono według tematów, a nie jednostek.

Zdaniem autora artykułu unit plan, gdy chodzi o szkołę średnią, najlepiej nadaje się do nauk socjalnych wraz z historją i do nauk przyrodniczych.

Z artykułem Fontaine'a wiąże się artykuł Roy O. Billetta, zamieszczony w *The School Review*, Jan. 1932, a przedstawiający unit plan w świetle opinii uczniów. Opinie te otrzymano jako rezultat badania, przeprowadzonego od września 1927 r. do marca 1928 r. w *Th. W. Harvey Memorial High School* w Painesville stanu Ohio.

Z opinij tych musi się wyciągnąć wniosek, że młodzież uważa ten system za ulepszenie w porównaniu z tradycyjnym systemem lekcyjnym.

Educational Research Bulletin, Febr. 3, 1932. R. W. Tyler w artykule *The Interest Questionnaire* podkreśla wartość doradzania i pomagania młodzieży szkół średnich i wyższych do mądrego wyboru rodzaju i przedmiotów studjów. Jeśli ta pomoc ma być istotnie korzystna musi się posiadać informacje o uzdolnieniach i zamiłowaniach młodzieży. Używano w tym celu testów inteligencji i testów prognostycznych, ostatnio zaś nastąpił rozwój kwestjonariuszów badających zainteresowania; kwestjonariusze te przynoszą dane bardzo pomocne.

W dalszym ciągu artykułu Tyler podaje wyniki badania, mającego na celu określenie wartości środków i sposobów używanych dla zdobycia wiadomości o zdolnościach i zainteresowaniach uczniów. Badanie to przeprowadzono w trzech szkołach średnich Nowego Yorku, z których jedna była ogólnokształcącą, druga — handlową, trzecia — techniczną. Poza testami użyto Garretson'a kwestjonariusza badającego zainteresowanie (*Garretson Interest Questionnaire*). Okazało się w wyniku badania, że posiadane testy i kwestjonariusze mają pewną wartość gdy chodzi o pokierowanie wyborem rodzaju studjów przez młodzież, lecz nie mogą stanowić jedynych danych o młodzieży. Trzeba je uzupełnić i ulepszyć.

I. M. Szymaniukówna

KRONIKA

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania, mająca swe sekcje w rozmaitych państwach — poświęciła się roztrząsaniu zagadnień, związanych z nowymi kierunkami wychowawczymi w świecie. Kongresy Ligi obradując nad wspomnianymi zagadnieniami odbywają się w rozmaitych miejscowościach. Ostatni Kongres miał miejsce w Danji (w Helsigör) w roku 1929. Najbliższy odbędzie się w Nicei od 29 lipca do 12 sierpnia 1932 r. W związku z pracami przygotowawczymi do tego kongresu wydała Liga do swych członków odezwę omawiającą zamierzenia najbliższego kongresu.

Obecny kryzys — czytamy w tej odezwie — wymaga ześrodkowania wysiłków wychowawczych całego świata. W ciągu 20 lat wychowanie może przekształcić społeczeństwo i stworzyć nową formę współpracy społecznej, która w wysokim stopniu przyczyni się do rozwiązania aktualnych zagadnień. Wysiłek poszczególnych narodów nie może wystarczyć. Dlatego Liga Nowego Wychowania wzywa nauczycieli, rodziców, administratorów i pracowników społecznych do zjednoczenia się w ruchu obejmującym cały świat.

Stworzenie nowej podstawy we wszystkich pracach oświatowych i wychowawczych może jedynie przyczynić się do ukształtowania się świata wolnego od zła, przesądów, strachów i bezowocnych wysiłków, które są częścią składową naszej obecnej niepewnej i chaotycznej cywilizacji. Żądamy — głosi Liga — nowego typu wychowania, którego zasadnicze postulaty wyszczególniamy poniżej:

1. Wychowanie winno przygotować dziecko do zrozumienia zawiłości nowoczesnego życia społecznego i ekonomicznego.
2. Winno zaspokoić w jednakowym stopniu różne potrzeby intelektualne i emocjonalne rozmaitych dzieci i winno stwarzać stałe możliwości dla aktywnego wyrażenia swej osobowości.
3. Winno ono pomóc dziecku we własnowolnem podporządkowaniu się potrzebom społecznym, zastępując dyscyplinę strachu i kary przez rozwój inicjatywy i odpowiedzialności.
4. Winno szerzyć współpracę wśród wszystkich członków społeczeństwa szkolnego. Jest to możliwe jedynie tam, gdzie nauczyciele i uczniowie rozumieją wartość różnorodności charakterów i niezależności myślenia.
5. Winno pomóc dzieciom w ocenie wartości narodowego dziedzictwa i w radosnem witaniu wkładów indywidualnych, jakie każdy inny naród wnosi do kultury światowej.

W myśl tych postulatów na porządku dziennym VI-go światowego Kongresu Ligi Nowego Wychowania w Nicei figurować będzie jako temat zasadniczy obrad zagadnienie: „Wychowanie a przemiany społeczne“. Rozważaniem mają podlegać dwa zagadnienia: 1) W jaki sposób wychowanie dostosuje się nowych potrzeb, wywołanych przez szybko zachodzące przemiany społeczne i 2) W jaki sposób wychowanie przyczynia się do doskonalenia społeczeństwa.

Organizacja Kongresu rozpada się na 4 następujące sekcje: 1) Wykłady zasadnicze na tematy ogólne, 2) Wykłady sekcyjne i dyskusja, podzielone na następujące działy: a) wychowanie i czynnik społeczny, b) zagadnienia wychowawcze poszczególnych grup (szkoły na wsi, szkoły w mieście, szkoły wyższe, nowe stanowisko kobiety i jego znaczenie dla wychowania), c) rodzina (socjologia i psychologia, rodzice i nauczyciele, wychowanie rodziców etc., przedszkola), d) zorganizowanie wywczaśów (wychowanie dorosłych, ruch młodzieży etc.), e) kształcenie nauczycieli, f) współpraca międzynarodowa, porozumienie międzyrasowe i dwujęzyczność; 3) Wykłady o postępie w obrębie systemów wychowawczych poszczególnych narodów; 4) Kursy specjalne: a) nowoczesna psychologia i wychowanie (psychologia dziecka, psychologia nauczyciela i rodziców, wychowanie płciowe, samorząd w szkole), b) reforma programów szkolnych, c) nowe metody (metoda Decroly, metoda projektów, metody indywidualne dla młodzieży i dorosłych), d) wychowanie artystyczne (poezja, dramat, muzyka, rytmika, ćwiczenia mowy i recytacja chóralna).

Tak wygląda program prac najbliższego Kongresu Ligi Nowego Wychowania osobom, interesującym się Kongresem, udziela bliższych informacji biuro Sekcji Polskiej Ligi Nowego Wychowania w Warszawie, ul. Koszykowa 9, parter, lokal Sekcji Wychowania Przedszkolnego, w piątki od godz. 6 do 7 wieczorem.

KOMUNIKAT W SPRAWIE KONKURSU.

Z powodu nadesłania tylko jednej pracy na ogłoszony konkurs Kwartalnika Pedagogicznego na pracę naukową p. t.: „Dotychczasowy stan badań nad psychologją porównawczą narodów (postawienie zagadnienia, metody, wyniki)” przesuwamy ostateczny termin składania rękopisów do dnia 1 października 1932 r. Inne warunki konkursu pozostają bez zmian. (Patrz nr. 1 r. III „Kwartalnik Pedagogiczny”).

Redakcja

R É V U E

TRIMESTRIELLE PÉDAGOGIQUE

ORGANE DE LA SECTION PÉDAGOGIQUE

DE L'ASSOCIATION CHRETIENNE — NATIONALE DES INSTITUTEURS
DES ÉCOLES PRIMAIRES

DIRECTION: VARSOVIE, rue SENATORSKA No 19

R É S U M É

ST. SZUMAN

GRUNDLEGENDES ZUM PROBLEM DER GESTALTUNG UND AUSFÜLLUNG PSYCHOGRAPHISCHER FRAGEBOGEN

Negativ wird festgestellt: Die Konstruktion wissenschaftlich vollwertiger Fragebogen ist nicht möglich, weil a) der bisherige Stand wissenschaftlicher Charakterologie eine objektive, systematische, eigentliche Analyse der Persönlichkeitsstruktur nicht ermöglicht; b) jede Einzelpersönlichkeit eigentlich nur in unzulänglichem Maasse ergründbar ist und die Psychographie nur einen verstehenden, mehr oder minder individuellen Aspekt, aber nicht ein objektives, volles Strukturbild liefern kann.

Positiv gibt der Verfasser Anweisungen, welche die Konstruktion und Ausfüllung psychographischer Fragebogen für praktische Zwecke betreffen.

Praktische Menschenkenntnis ist möglich weil intuitives Verstehen fremden Seelenlebens eine Tatsache ist. Der Fragebogen dient dazu, intuitives praktisches Erfassen fremder Seelenstruktur zu lenken, zu erweitern, zu praezisieren und zu objektivisieren.

Der Verfasser fordert, dass man sich beim Entwerfen psychografischer Fragebogen einer psychologischen Terminologie bediene, wie sie die Umgangssprache ausgebildet hat. Er sucht zu beweisen, dass die Umgangssprache einen reichen

Schatz an praezisen, klaren psychologischen Begriffen besitzt, und im Stande ist ein konkretes, lebendiges, wirklichkeitsgetreues Bild einer gegebenen Persönlichkeit zu entwerfen. Man kann und soll sich nicht auf die, in psychologischen Lehrbüchern benutzten Fachausdrücke beschränken, die eine scheinbar praezise, aber für psychografische Zwecke unzureichende und nur dürftige Beschreibung ermöglichen.

Die älteren Fragebogen bestanden meist aus einer Liste verschiedener psychischer Funktionen. Eine solche Funktionsaufzählung mit Intensitätsangabe (bei der Ausfüllung des Fragebogens) ergibt aber kein Persönlichkeitsbild. An Stelle von Funktionen soll man vielmehr typische Reaktionen — und Verhaltensweisen beschreiben, wie das in neueren Fragebogen meist gefordert wird.

Die Arbeit enthält am Schluss eine kurze Besprächung älterer und neuerer polnischer Fragebogen.

J. FIETZ.

DAS PROBLEM DER SCHULREIFE
