

LEON SCHEIBLET

PRÓBA BADAŃ NAD ROZUMIENIEM SIĘ WZAJEMNEM DZIECI POLSKICH W WIEKU 6—8 LAT

(Praca dyplomowa, wykonana w Państwowym Instytucie Nauczycielskim w Warszawie z inicjatywy i pod kierunkiem prof. dr. A. Cygielstreicha).

I. WSTĘP.

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie badań nad rozumieniem się wzajemnem dzieci polskich w wieku od 6 do 8 lat. Badania te przeprowadziłem na dzieciach ze szkół warszawskich w listopadzie i w pierwszych dniach grudnia 1933 r. Strona techniczna eksperymentu jest opracowana według rozdz. III. dzieła *Piaget'a* p. t. „M o w a i m y ś l e n i e u d z i e c k a”¹⁾). Dokładny tytuł tego rozdziału brzmi: „Rozumienie się wzajemne i wyjaśnienia słowne między rówieśnikami od sześciu do ośmiu lat”. W rzeczywistości jednak z treści tego rozdziału wynika, że chodzi autorowi zarówno o zbadanie rozumienia się wzajemnego między dziećmi, jak i między dzieckiem a człowiekiem dorosłym. A zatem, ściśle sformułowanym tematem naszych rozważań będzie zagadnienie: Jak, pod względem słownym, dzieci w wie-

¹⁾ Dr. Jan Piaget — *Mowa i myślenie u dziecka (Le langage et la pensée chez l'enfant)*. Przełożyła z oryginału francuskiego J. Kołodzka. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa, 1929.

ku lat 6—8 rozumieją swoich rówieśników i ludzi dorosłych.

Ponieważ chodzi tutaj poniekąd o powtórzenie badań, przeto starałem się możliwie dokładnie, pod różnemi względami, odtworzyć eksperyment *Piaget'a*. A więc: ilość dzieci zbadanych, ich wiek i częściowo płeć¹⁾, technika badania, schematy ocen wypowiedzi dziecięcych i t. d. są te same. Naturalnie w toku pracy napotkałem na pewne wątpliwości, które sam musiałem rozstrzygnąć, gdyż odpowiednich wskazówek i przykładów w cytowanej książce *Piaget'a* nie znalazłem.

Jak wiadomo, z badań *Piaget'a* wynika, że dziecko w wieku lat 6—8 słownie rozumie gorzej swego rówieśnika, niż człowieka dorosłego. Okazało się, że wyniki moich badań nie są całkowicie zgodne z wynikami, otrzymanymi przez *Piaget'a*. Przyczynę tego stanu rzeczy starałem się wyjaśnić.

W trakcie przeprowadzenia doświadczeń i opracowywania uzyskanych materiałów nasunęły mi się własne pomysły i uwagi. Dlatego wysuwam pod koniec projekty zmienionych testów i innej interpretacji materiałów.

II. TECHNIKA BADANIA.

Jakkolwiek technika badania jest podana przez *Piaget'a* (coprawda tylko ogólnikowo) w książce „Mowa i myślenie u dziecka” i możnaby tylko powołać się na to źródło, to jednakże dla pełnego i całkowitego przedstawienia swych badań pozwolę sobie tutaj opisać szczegółowo przebieg postępowania w czasie eksperymentu właściwego i stadjum przygotowawczego.

Ogólnie rzecz biorąc, doświadczenie polegało na opowiadaniu dzieciom pewnych powiastek, względnie objaśnieniu rysunków, oraz odtwarzaniu tegoż przez dzieci. Do zacisznego pokoju w danej szkole brałem dwóch chłopców z klasy i prowadziłem z nimi parominutową, swobodną pogawędkę na różne tematy. Zadaniem pogawędki było ośmieszenie dzieci. Po tym wstępie przechodziłem do właściwego eksperymentu-

¹⁾ *Piaget* wśród dzieci przez siebie zbadanych miał 8 dziewczynek (reszta sami chłopcy). Radzi on brać jednak do doświadczenia płeć jednorodną.

tu. Przemawiałem mniej więcej w ten sposób: „Słuchajcie chłopcy, czy wiecie poci ja was tutaj zaprosiłem? Nie wiecie. Otóż ja wam zaraz powiem. Zaprosiłem was poci, aby wam opowiedzieć bajeczki. Wy lubicie bajki, prawda? Ale nietylko ja będę opowiadał bajeczki, wy mnie również będziecie opowiadali te same bajeczki. I ja zobaczę, który z was lepiej będzie opowiadał. Sądzę, że obydwaj będziecie starać się dobrze opowiadać. Urządzimy się więc tak: Janek zostanie w pokoju i ja jemu opowiem bajeczkę. A Zbysio wyjdzie na ten czas za drzwi i tam zaczeka. Wyjdzie za drzwi, aby nie słyszeć, co ja będę Jankowi opowiadał. Później ja ciebie, Zbysiu, poproszę do pokoju, a Janek pójdzie na korytarz. No, już wyjdź, Zbysiu, za drzwi!”

Teraz mówimy do chłopca, który pozostał z nami w pokoju: „Słuchaj, Janku, ja tobie za chwile opowiem bajeczkę. Musisz jednak dobrze uważać, dobrze słuchać, abyś mógł mi później tę bajeczkę powtórzyć. Więc uważaj, już zaczynam opowiadać!”. I opowiadam chłopcu jedną z zamieszczonych poniżej powiastek („Epaminondasa”). Powiastkę wygłaszam w sposób naturalny, niezbyt szybko, z odpowiednią modulacją głosu i ściśle według podanego tekstu. Opowiadam jeden raz.

W dalszym ciągu postępowałem trojako. (Dla ułatwienia opisu nazwiemy chłopca za drzwiami *odtwórcą*, a chłopca, pozostającego w pokoju — *sprawozdawcą*):

1) albo wzywałem odtwórcę i polecałem sprawozdawcy opowiedzieć odtwórcy usłyszaną ode mnie powiastkę, zapisując in extenso opowiadanie sprawozdawcy;

2) albo wysyłałem sprawozdawcę za drzwi, by tam swobodnie opowiedział daną powiastkę odtwórcy, uprzednio jednak kazałem sobie tę powiastkę powtórzyć i naturalnie w całości zapisałem ją;

3) albo wreszcie kazałem powtórzyć sobie powiastkę i zapisałem, a później wzywałem odtwórcę i sprawozdawca w mojej obecności opowiadał powiastkę odtwórcy.

Przekonałem się, że sposób ostatni (trzeci) okazał się najwygodniejszym w praktyce, gdyż umożliwił dokładne zapisanie wypowiedzi sprawozdawcy (kazałem mu wolno mówić), czego nie można było dokonać tak łatwo w trakcie szybkiej rozmowy między sprawozdawcą i odtwórcą w wypadku pierwszym. Trzeci sposób jest dogodniejszy jeszcze i dlatego, że sprawozdawca traci mniej czasu na podanie odtwórcy treści powiastki. Opowiadanie za drzwiami trwa długo, dzieci bowiem zajmują się wówczas często sprawami ubocznymi (rozmawiają na inne tematy, bawią się i t. p.). Zresztą w szkole trudno było o takie warunki

lokalowe, by dzieci za drzwiami (na korytarzu) miały potrzebną do doświadczenia ciszę. To też w przeważającej liczbie wypadków, a w stosunku do dzieci od 6—7 lat zawsze, stosowałem trzeci sposób przeprowadzania doświadczeń. W tym też wypadku wypowiedź pierwsza sprawozdawcy pozwalała mi zorientować się w tem, czy powiastka została zrozumiana. W kilku wypadkach wypowiedzi tej nie mogłem od razu otrzymać. Wówczas powtarzałem powiastkę poraz drugi. W takim razie i sprawozdawca musiał również odtwórca powtórzyć to samo dwukrotnie. Ten sposób badania nie jest jednakże bez wad. Obecność eksperymentatora nie wpływa dodatnio na naturalność rozmów dziecięcych, dzieci mogły czuć się skrepowane. Ale tego uniknąć się nie dało.

Gdy sprawozdawca opowiedział powiastkę odtwórca, polecałem sprawozdawcy wyjść za drzwi, a odtwórca powtarzał mi usłyszane opowiadanie. Wypowiedź odtwórca również zapisywałem *in extenso*.

Naturalnie zarówno sprawozdawca, jak i odtwórca z r o z u m i e l i prawie zawsze więcej, niż zdołali s a m o r z u t n i e w y p o w i e d z i e ć. Tę treść zrozumianą, a niewypowiedzianą, staramy się wydobyć od dzieci zapomocą odpowiednich pytań i zapisujemy ją, jako w y p o w i e d ź d o d a t k o w ą każdego dziecka. Po skończonem zatem badaniu (pierwsza powiastka), mamy dla każdego z dwojga badanych dzieci zapisaną *in extenso* w y p o w i e d ź s a m o r z u t n ą i w tenże sposób zapisaną w y p o w i e d ź d o d a t k o w ą.

W dalszym ciągu badań zmieniamy role dzieci (sprawozdawca staje się odtwórcą, a odtwórca — sprawozdawcą) i w tenże sposób przeprowadzamy doświadczenie na podstawie drugiej powiastki („Niobe”). Wreszcie, analogicznie do eksperymentu z powiastkami, badamy umiejętność dawania wyjaśnień mechanizmów. Rysunki mechanizmów t. j. kurka i strzykawki, zamieszczone są obok powiastek (p. str. 199).

W wyżej opisany sposób zbadałem 50 c h ł o p c ó w. Z tego 30 chłopców pierwszego oddziału szkoły powszechnej w wieku od 7 — 8 lat i 20 chłopców z przedszkola w wieku od 6 — 7 lat. Na takiej samej ilości dzieci, w tym samym wieku, przeprowadzał swe badania w Genewie *Plaget*. Chcąc możliwie wyeliminować wpływ czynników rasy, płci, różnorodności środowiska na wyniki doświadczeń¹⁾, brałem do ba-

¹⁾ Wśród dzieci zbadanych w wieku lat 7 — 8 było: a) dzieci robotników 20, b) dzieci rzemieślników 10; Wśród dzieci zbadanych w wieku lat 6 — 7 było: a) dzieci robotników 4, b) dzieci rzemieślników 14, c) dzieci urzędników 2.

dania wyłącznie chłopców Polaków, z podobnego środowiska domowego i z tej samej dzielnicy miasta. Zakładałem również, że dzieci genewskie, rozpoczynając naukę od szóstego roku życia i przechodząc przez wychowanie w przedszkolach, są bardziej pod względem rozwoju językowego i intelektualnego wyrobione niż dzieci naszej przeciętnej szkoły powszechnej.

Dlatego prosiłem wychowawczynie i wychowawców klas o dostarczenie mi do badań chłopców zdolniejszych, śmielszych w obcowaniu z otoczeniem ludzkim i wymowniejszych od reszty kolegów. W ten sposób starałem się dobrać materiał dziecięcy pod pewnym względem jakościowo podobny do materiału dziecięcego w Genewie.

Starsze dzieci, zbadane przeze mnie, pochodzą z I oddziału Siedmioklasowej Publicznej Szkoły Powszechnej Nr. 188 w Warszawie (Ochota — ul. Grójecka), a dzieci młodsze — z Wolskiego Przedszkola Tramwajowego (ul. Młynarska). W wymienionej Szkole Powszechnej było sześć pierwszych oddziałów, miałem więc możliwość wybrania potrzebnej ilości dzieci i uniknięcia konieczności przeprowadzenia doświadczeń na materiale drugiej szkoły, a tem samem naogół i z innego, zmienionego częściowo, środowiska.

Przedszkole Tramwajowe posiada element dziecięcy stosunkowo bardzo jednolity. Są to dzieci wyłącznie zatrudnionych pracowników tramwajowych (przeważnie niższych kategorii), co pozwala domyślać się niewielkich różnic środowiska domowego.

Przed przystąpieniem do przeprowadzenia istotnej części doświadczenia, którą już powyżej opisałem, poczyniłem najpierw pewne przygotowania wstępne. Zadaniem tych przygotowań było usunięcie, o ile możliwości, przyszłego oddziaływania na doświadczenie czynników szkodliwych. Chodziło o przełamanie tego poczucia obcości, które istnieje przy pierwszym zetknięciu się dziecka z nieznanym człowiekiem. Dlatego też we wszystkich oddziałach pierwszych, skąd miałem brać dzieci do badań, przebywałem uprzednio po kilka godzin na lekcjach i pauzach, starając się nawiązać kontakt z dziatwą. Prosiłem również nauczycieli-wychowawców, by byli łaskawi poinformować odpowiednio dzieci o celu mego przybycia. W ten sposób zdołałem zbliżyć się do dzieci i usunąć ich nieśmiałość do mnie. Ze względu na charakter przeprowadzanych badań, pozbycie się tej nieśmiałości jest rzeczą bardzo ważną. Podobnie postąpiłem i w Przedszkolu, chociaż tutaj i tak dzieci były

bardzo swobodnie i śmiało, a to z racji częstego widywania obcych, zwiedzających Przedszkole.

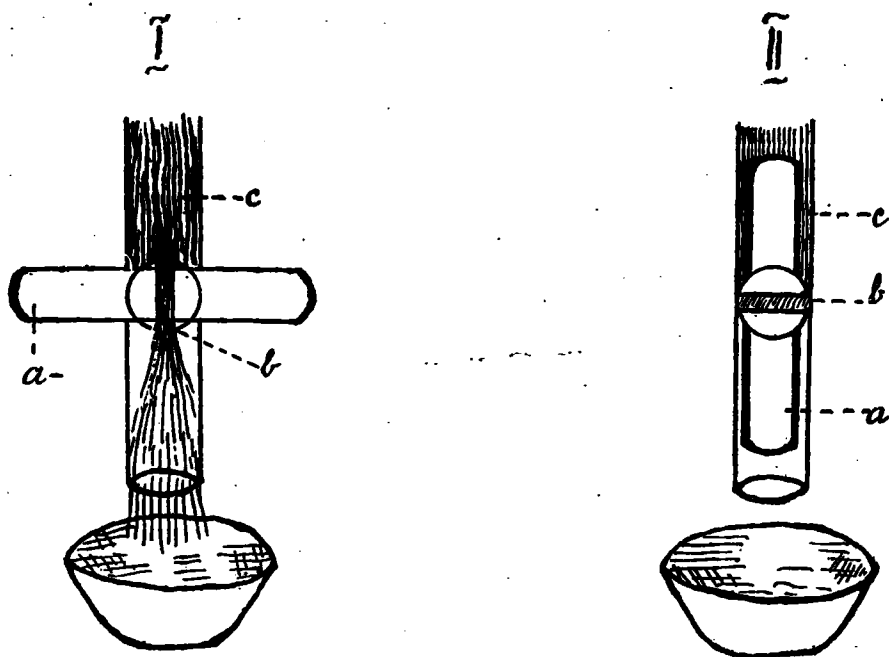
Doświadczenie wymaga, by dzieci zbadane nie mogły opowiadać, a właściwie, by nie opowiadały poznanych „testów” jeszcze niezbadanym dzieciom (ale przeznaczonym do badań), więc należało poczynić w tym celu różnego rodzaju zabezpieczenia. I dlatego brałem do doświadczenia tylko po 3 pary dzieci z jednej klasy (w szkole powszechnej). W ten sposób z pięciu klas otrzymałem potrzebną ilość 30 dzieci w wieku 7 — 8 lat. W obrębie jednej klasy dzieci badane porozumieć się nie mogły, gdyż brałem je parami z lekcji i po ukończeniu doświadczenia z daną parą odsyłałem ją do domu. Przychodziła z lekcji następna para. Z tą postępowałem tak samo. Wkońcu tak samo czyniłem z ostatnią (trzecią) parą chłopców. W jednym dniu badałem dzieci z jednej klasy. Żadne więc dziecko, które miało być zbadane w danej klasie, nie mogło porozumieć się uprzednio ze współkolegą. Dnia następnego identycznie postępowałem z dziećmi klasy następnej i t. d.

Zachodzi pytanie, czy nie porozumiewały się dzieci z różnych klas w trakcie badań. Otóż, na podstawie obserwacji wypowiedzi dzieci, wnioskuje, że fakt porozumiewania się w omawianym sensie nie zaszedł. Należy to tłumaczyć brakiem kontaktu międzyklasowego z racji krótkotrwałości pobytu dzieci w szkole (2,5 miesiąca od początku roku szkolnego), nikłych zainteresowań społecznych w tym wieku, oraz odalenia przestrzennego izb lekcyjnych.

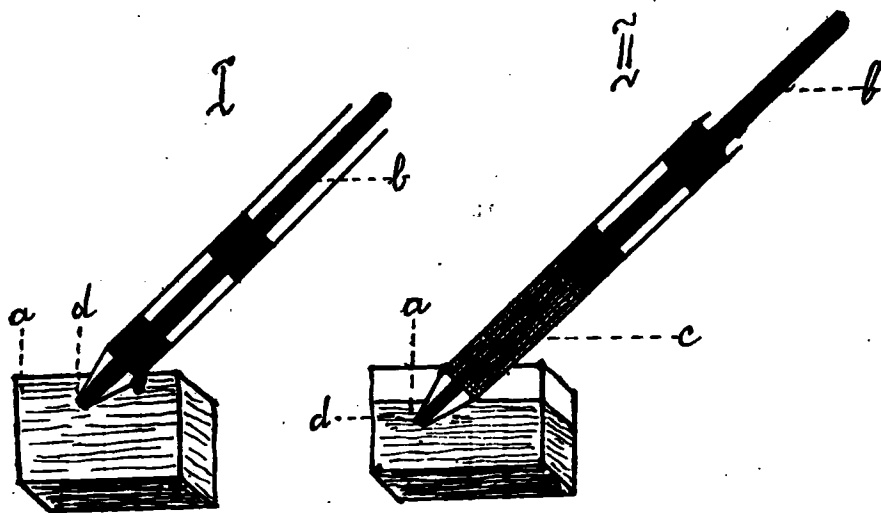
W Wolskim Przedszkolu Tramwajowym trzymałem się podobnego sposobu postępowania, co także prawie wykluczało możliwość porozumienia się dzieci na temat doświadczenia.

Przygotowawszy sobie, w opisany sposób, grunt, przystąpiłem dopiero do przeprowadzenia istotnej części doświadczenia t. j. zebrania wypowiedzi dzieci w dziedzinie opowiadań i wyjaśnień mechanizmów. Posłużyły mi do tego dwie powiastki („Epaminondas” i „Niobe”) oraz dwa rysunki mechanizmów (kurek i strzykawka). I powiastki i rysunki są takie same, jakie stosował *Piaget* (naturalnie w tłumaczeniu). Zamieszczam je poniżej.

I. E p a m i n o n d a s. „Epaminondas jest to mały murzynek i mieszka w kraju, gdzie jest bardzo gorąco. Raz mama powiedziała mu: „Zanieś ten placek babci, tylko go nie połam”. Epaminondas włożył placek pod pachę i, gdy przyszedł do babci, placek był pokruszony na kawałki. Babcia dała mu osełkę masła, ażeby zaniósł mamie. Epaminon-



Rys. 1. Kurek.



Rys. 2. Strzykawka.

das pomyślał sobie teraz: „Będę się miał na baczności”. I położył sobie oselkę masła na głowie. Słońce grzało mocno i, gdy przyszedł do domu, masło było całkiem roztopione. „Jakiś ty niedołęga — powiedziała mu mama — trzeba było przecież owinąć masło w liść, to byłoby doszło w całości”.

II. N i o b e. „Była raz pewna pani, która nazywała się Niobe, i miała 12 synów i 12 córek. Spotkała wróżkę, która miała tylko jednego syna, a córki wcale nie miała. Więc ta pani wyśmiewała się z wróżki, że ta miała tylko jednego chłopca. Na to wróżka rozgniewała się i przywiązała tę panią do skały. Ta pani płakała tam przez 10 lat. Wkońcu została zamieniona na skałę, a z łez jej utworzył się strumień, który dziś jeszcze płynie”.

Powiastrki te eksperymentator, według *Piaget'a*, powinien w umiejętny sposób dzieciom odczytywać, by robiło to wrażenie zwykłego mówienia. Ja nauczyłem się powiastrki napamięć i z pamięci, ale ściśle według tekstu, opowiadałem dzieciom. Trudniej było napamięć nauczyć się wyjaśnień rysunków. To też przy wyjaśnieniach rysunków mechanizmów odczytywałem tekst odpowiedni, ale tak, że dziecko miało wrażenie, iż ja mówię z pamięci. Sformułowanie słowne wyjaśnień mechanizmów jest tego rodzaju, że wydaje mi się bardzo odbiegającym od wyjaśnień, dawanych zwykle przez nauczyciela dzieciom. Odczuwałem w tych wyjaśnieniach jakąś sztywność i nienaturalność. Nie dziw więc, że tekst tego rodzaju był trudny do ujęcia pamięciowego.

Wzory wyjaśnień są następujące:

K u r e k.

1. Widzisz to, te dwa rysunki (I i II), to jest kurek.
2. Widzisz to (a), to są ramiona kurka.
3. Ażeby je zakręcić, widzisz, robi się tak palcami (ruch palca na rys. I, pokazać rezultat na rys. II). Z tego robi się tak (rys. II).
4. Widzisz tu (rys. I), kiedy ramiona są otwarte tak (zrobić ruch poziomy, wskazując na „a”), to kanał, widzisz (pokazać „b”, nazwać go także dziurką albo drzwiczkami) jest otwarty.
5. Woda leje się wtedy, widzisz (rys. I, wskazać „b”).
6. Leje się, bo kanał jest otwarty.
7. Widzisz tu (rys. II), kiedy ramiona są obrócone (wskazać „a”, zrobić ruch pionowy), to kanał (wskazać „b”, nazwać go także dziurką albo drzwiczkami) jest także zamknięty.

8. Woda nie może przechodzić, widzisz (wskazać „c”). Jest zatrzymana.

9. Nie może się łąć, ponieważ kanał (wskazać „b”) jest zamknięty.

S t r z y k a w k a.

1. Widzisz to (I i II), wiesz, co to jest? To strzykawka.

2. Wiesz, co to jest strzykawka, to do strzykania wodą.

3. Czy wiesz, jak to się robi? Widzisz, zanurza się ją w wodzie: tu (a) jest woda.

4. Widzisz to (b), to jest pręt. Kiedy się chce, żeby woda poszła, to ciągnie się za ten pręt.

5. Wtedy woda idzie do góry, widzisz (wskazać na rys. II wodę w „c”).

6. Ona weszła przez tę dziurkę, widzisz (d).

7. Weszła dlatego, że gdy pociągnęliśmy za pręt, to tu zrobiło się miejsce (wskazać „c”). Więc woda zajęła to miejsce.

8. A żeby strzyknąć, wpycha się pręt (b).

9. Wtedy woda wychodzi (wskazać „d”) ¹⁾.

Rysunki, których używałem do doświadczenia były wykonane w kolorze czarnym na białych kartkach papieru. Wymiary moich rysunków były dwukrotnie większe, niż wymiary rysunków, zamieszczonych w książce *Piaget'a* (podaję te rysunki tutaj w naturalnej wielkości).

Jak widzimy, tekst wyjaśnień jest podzielony na szereg punktów (po 9 punktów w każdym wyjaśnieniu). Każdy punkt zawiera oddzielną myśl. Podobnie dzieli się również i tekst powiastek (sposób podziału podany w następnym rozdziale). Rozbicie powiastek i wyjaśnień na części ułatwia technikę wypytywania sprawozdawcy i odtwórcy co do myśli pominiętych przez nich w wypowiedziach samorzutnych. Zada wałem odpowiednie pytania w odniesieniu do każdego niewypowiedzianego samorzutnie punktu i starałem się wydobyć od dziecka (najpierw od odtwórcy, a później od sprawozdawcy) wszystko, co można było wydobyć w tym zakresie.

Ponieważ każde zbadane dziecko było i sprawozdawcą i odtwórcą zarówno w opowiadaniach, jak i w wyjaśnieniach, przeto otrzymałem razem 200 wypowiedzi. Opracowanie tych wypowiedzi przedstawiam w dalszych rozdziałach.

¹⁾ Zob. na str. 199 zamieszczone rysunki kurka i strzykawki z odpowiedniem objaśnieniem literowem.

III. ANALIZA MATERJAŁÓW.

1. K l a s y f i k a c j a w y p o w i e d z i.

Zebrawszy, w sposób opisany w poprzednim rozdziale, wypowiedzi wszystkich 50 dzieci, przystąpiłem do opracowania tego materiału. W tym celu podzieliłem (za *Piaget'em*) każdy wzór wyjaśnienia i opowiadania na szereg punktów. Poszczególne punkty odznaczają się tem, że zawierają oddzielne myśli, przeważnie prawie niezbędne do dobrego zrozumienia całości opowiadania (względnie wyjaśnienia). Naturalnie, co do takiego podziału można mieć zastrzeżenia. Zastrzeżenia te podniosę w końcowym rozdziale mej pracy.

Schematy podziału wyjaśnień podałem już poprzednio. Poniżej zamieszczam schematy podziału opowiadań.

E p a m i n o n d a s.

1. Mały murzynek.
2. Gorące kraje.
3. Mama posyła go, żeby zaniósł placek.
4. Placek przybywa połamany (pokruszony w kawałki).
5. Ponieważ włożył go pod pachę.
6. Babka daje mu masło.
7. To przybywa roztopione.
8. Ponieważ położył je sobie na głowie.
9. I było gorąco.

N i o b e.

1. Była sobie pewna pani (albo wróżka i t. p.).
2. Miała ona dzieci (byłe tylko ich liczba była większa od liczby dzieci następnej wróżki).
3. Spotkała ona wróżkę (albo dziewczynę i t. p.).
4. Ta wróżka miała mało dzieci (albo wcale nie miała, byłe tylko liczba ich była mniejsza od poprzedniej).
5. Pani wyśmiewała się z wróżki.
6. Ponieważ wróżka miała mało dzieci.
7. Wróżka rozgniewała się.

8. Wróżka przywiązała panią (do skały, do drzewa, do urwiska).
9. Pani płakała.
10. Zamieniła się w skałę.
11. Łzy jej stały się strumieniem.
12. Który płynie dziś jeszcze.

Według tych schematów ocenialiśmy wypowiedzi dzieci zbadanych. W wypowiedziach tych szukaliśmy punktów: 1) w y r a ż o n y c h s a m o r z u t n i e, 2) t y l k o z r o z u m i a n y c h, a n i e w y r a ż o n y c h, 3) n i e z r o z u m i a n y c h. Przy zaliczaniu odpowiednich części wypowiedzi do poszczególnych kategorii, wymienionych wyżej, byliśmy bardzo ostrożni i bardzo tolerancyjni. W szczegółach można będzie o tem przekonać się na podanym w tym rozdziale przykładzie opracowania wypowiedzi.

W rezultacie przeprowadzenia analizy całkowitej wypowiedzi dziecka otrzymaliśmy zestawienie tabelaryczne punktów: 1) wypowiedzianych samorzutnie, 2) niewypowiedzianych samorzutnie, 3) zrozumianych, 4) niezrozumianych. Podział ten wypowiedzi umożliwił nam ocenę stopnia zrozumienia przez dzieci opowiadań i wyjaśnień.

Rozróżniamy rozumienie globalne i rozumienie słowne, dotyczące związków przyczynowych i logicznych. Rozumienie globalne dotyczy całości opowiadań (wyjaśnień). Rozumienie związków przyczynowych i logicznych dotyczy tylko pewnych punktów opowiadań (wyjaśnień); o niem będzie mowa później.

Jak już wspomniałem, badanie polegało na opowiadaniu (wyjaśnianiu) dziecku pewnych rzeczy przez eksperymentatora, powtarzaniu tegoż opowiadania przez dziecko innemu dziecku i wreszcie na odtwarzaniu przez dzieci tych samych opowiadań. Inaczej mówiąc, w doświadczeniu porozumiewała się osoba dojrzała z dzieckiem i dzieci między sobą. Zależy nam oczywiście głównie na zbadaniu stopnia zdolności porozumienia się słownego dzieci. To rozumienie się słowne dzieci zależy tak od sprawozdawcy, jak i od odtwórcy. Odtwórca np. nie rozumiał, bo mu sprawozdawca czegoś nie powiedział, lub źle powiedział. Sprawozdawca znowu mógł nie powiedzieć, gdyż sam nie rozumiał człowieka dorosłego, albo chociaż rozumiał, to z jakichkolwiek innych powodów nie wypowiedział tego. Dla uwzględnienia różnych okoliczności, wpływających na rozumienie się, wprowadzamy (za Piaget'em) cztery współczynniki rozumienia:

A = To, co odtwórca rozumiał, w stosunku do tego, co rozumiał sprawozdawca.

B = To, co odtwórca rozumiał, w stosunku do tego, co wypowiedział sprawozdawca.

C = To, co sprawozdawca rozumiał, w stosunku do tego, co wypowiedział człowiek dorosły.

D = To, co sprawozdawca wypowiedział, w stosunku do tego, co rozumiał.

Znaczenie zasadnicze ma współczynnik A, określający stopień rozumienia się wzajemnego dzieci. Rozumienie się to może być np. złe z winy sprawozdawcy, odtwórcy, lub obydwóch razem. Otóż współczynnik B mierzy zdolność rozumienia u odtwórcy, a współczynnik C — zdolność rozumienia u sprawozdawcy. W jaki sposób wyprowadziliśmy te współczynniki w wypadkach konkretnych, pokażemy na przykładzie, zaczerpniętym z naszych materiałów.

Janek X — sprawozdawca (7; 7). Wypowiedział samorzutnie: „Był mały murzynek. Mamusia dała mu placek, aby zaniósł babci. Tylko miał nie połamać. A on włożył placek pod pachę i połamał w kawałki. I babcia mu dała osełkę masła. On sobie mówi: „Będę uważał”. Położył sobie masło na głowę i mu się roztopiło, bo słońce grzało. Mamusia mu powiedziała: „Jaki z ciebie nie-dolega!”.

Wypowiedział dodatkowo na pytania: „Mamusia powiedziała, żeby w liść owinął, toby doniósł całe do domu”.

Przeprowadzimy klasyfikację tej wypowiedzi Janka X. Samorzutnie zostały wypowiedziane punkty: 1) „Był mały murzynek”, 3) „Mamusia dała mu placek, aby zaniósł babci”, 4) „A on połamał placek w kawałki”, 5) „A on włożył placek pod pachę”, 6) „I babcia mu dała osełkę masła”, 7) „i mu się roztopiło”, 8) „Położył sobie masło na głowę”, 9) „bo słońce grzało”. Nie wypowiedział punktu 2.

Zatem na ogólną ilość 9 punktów Janek X wypowiedział samorzutnie punktów 8.

Zobaczmy teraz, ile punktów tenże sprawozdawca rozumiał. Naturalnie zaliczamy mu wszystkie punkty wypowiedziane samorzutnie do grupy rozumianych. Co do pozostałego punktu (drugiego) zadaliśmy pytania i otrzymaliśmy wypowiedź dodatkową (podaną wyżej).

Wypowiedź ta jednak nic nowego do zaklasyfikowania nie wniosła. Stwierdzamy więc, że Janek X zrozumiał również tylko 8 punktów.

Przejdźmy teraz do odtwórcy.

Jurek Z — odtwórca (7; 0). Wypowiedział samorzutnie: „Był mały jeden murzynek. Miał mamusię i babcię, Mamusia mu powiedziała, aby zaniósł placek babci. Jemu się połamał ten placek. Babcia mu dała kawałek masła. Poszedł do mamusi i miał całe masło stopione. Mamusia powiedziała mu, że on niezdarą”.

Wypowiedział dodatkowo na pytania: „Placek mu się połamał, bo on wziął pod pachę. Masło niósł na głowie. Masło stopiło się, bo słońce było”.

Widzimy, że odtwórca wypowiedział samorzutnie punkty: 1) „Był mały jeden murzynek”, 3) „Mamusia mu powiedziała, aby zaniósł placek babci”, 4) „Jemu się połamał ten placek”, 6) „Babcia mu dała kawałek masła”, 7) „Poszedł do mamusi i miał całe masło stopione”. Na ogólną ilość 9 punktów odtwórca wypowiedział samorzutnie punktów 5.

Z wypowiedzi dodatkowej dowiadujemy się, że zrozumiał on jeszcze punkty: 5) „bo on wziął” (placek) pod pachę”, 8) „Masło niósł na głowie”, 9) „Masło stopiło się, bo słońce grzało”. A zatem odtwórca zrozumiał w sumie 8 punktów (5 + 3).

Zestawmy teraz razem wszystkie liczby, potrzebne do wyprowadzenia współczynników w odniesieniu do zanalizowanej właśnie powiastki „Epaminondas”.

| | | |
|------------------------------|-------|----------------------------|
| Eksperymentator rozumie p. 9 | — | wypowiada samorzutnie p. 9 |
| Sprawozdawca | „ 8 — | „ „ 8 |
| Odtwórca | „ 8 — | „ „ 5. |

Poszczególne więc współczynniki są następujące:

$$A = \frac{\text{Ilość punktów, zrozumianych przez odtwórcę.} \quad 8}{\text{Ilość punktów, zrozumianych przez sprawozdawcę.} \quad 8} = 1;$$

$$B = \frac{\text{Ilość punktów, zrozumianych przez odtwórcę.} \quad 8}{\text{Ilość punktów, wypowiedzianych przez sprawozdawcę.} \quad 8} = 1;$$

$$C = \frac{\text{Ilość punktów, zrozumianych przez sprawozdawcę.} \quad 8}{\text{Ilość punktów, wypowiedzianych przez eksperym.} \quad 9} = 0,89;$$

$$D = \frac{\text{Ilość punktów, wypowiedzianych przez sprawozdawcę.} \quad 8}{\text{Ilość punktów, zrozumianych przez sprawozdawcę.} \quad 8} = 1.$$

Klasyfikację opowiadania „Niobe” i wyjaśnienia „kurka” pominiemy. Wyprowadzimy natomiast, dla przykładu, współczynniki w drugim wyjaśnieniu t. j. w „strzykawce”.

R y s i o Z — s p r a w o z d a w c a (7; 5). W y p o w i e d z i a ł s a m o r z u t n i e: „To jest strzyka i woda. Jak się weźmie za tę strzykę i tak do góry się pociągnie, to woda leci (I). A tu już jest pociągnięte (II). A tak się weźmie (wdół), to ta woda wyleci”.

Wypowiedzi dodatkowej nie dał.

Sprawozdawca wypowiedział więc samorzutnie punkty: 1) „To jest strzyka”, 4) „Jak się weźmie za tę strzykę i tak do góry się pociągnie, to woda leci”, 5) „to woda leci”, 8) „A tak się weźmie (wdół), to ta woda wyleci”, 9) „to ta woda wyleci”. Na ogólną ilość 9 punktów wypowiedziano samorzutnie punktów 5.

Na zadawane pytania nie zdołaliśmy otrzymać odpowiedzi wartościowej w danym wypadku. Można więc mniemać, że Rysio Z. rozumiał również tylko 5 punktów. Uznaliśmy jednak za właściwe przypisać Rysiovi rozumienie punktów: 2, 3 i 6. Wychodziliśmy bowiem z założenia, że z całości wypowiedzi sprawozdawcy wynika rozumienie funkcji strzykawki (p. 2)¹⁾. Tak samo z punktem trzecim²⁾. Dziecku przecież wydaje się zrozumiałe samo przez się, że strzyka się tylko po uprzednim zanurzeniu strzykawki w wodzie. Wszak na rysunku mamy zanurzoną strzykawkę w wodzie, pocóż o tem mówić. Wreszcie punkt 6³⁾ z reguły uważaliśmy za zrozumiałą sam przez się i dopisywaliśmy go do rozumienia ogólnego. Interpretując całość wypowiedzi w omówiony sposób, stwierdzamy, że sprawozdawca rozumiał punktów 8.

Przejdźmy do klasyfikacji wypowiedzi odtwórcy.

K a z i o X (7; 10). W y p o w i e d z i a ł o n s a m o r z u t n i e: „Tutaj jest ta sprzułka (pręt). Jakby się pociągnęło tu (do góry), toby woda była tu (w strzykawce). A jakby się w tę stronę pociągnęło, to wyleciałaby woda. Tutaj już jest ta sprzułka pociągnięta, to już jest ta woda tu (II). A jakby się w tę pociągnęło, to wodaby wylała”.

W y p o w i e d z i a ł d o d a t k o w o: „Woda wchodzi tędy (pokazuje dokładnie dziurkę)”.

¹⁾ Punkt 2: „Wiesz, co to jest strzykawka, to do strzykania wodą”.

²⁾ Punkt 3: „Czy wiesz, jak to się robi? Widzisz, zanurza się ją w wodzie”.

³⁾ Punkt 6: „Ona weszła przez tę dziurkę, widzisz”.

Samorzutnie wypowiedział odtwórca punkty: 4) „Jakby się pociągnęło tu (do góry), toby woda była tu”, 5) „toby woda była tu (w strzykawce), 8) „A jakby się w tę stronę pociągnęło, to wyleciałaby woda”, 9) „to woda wylatałaby”. Ogółem więc wypowiedział punktów 4.

Zrozumiał zaś odtwórca dodatkowo punkty: 2-gi, gdyż zna funkcję mechanizmu; 3-ci, jako zrozumiał sam przez się; 6-ty, wypowiedział dodatkowo. Ogółem zrozumiał punktów 7.

Zestawiając, jak przy opowiadaniach, potrzebne nam liczby, otrzymujemy dla wyjaśnienia strzykawki następujące zestawienie:

Eksperymentator rozumie p. 9 — wypowiedział samorzutnie p. 9

Sprawozdawca „ „ 8 — „ „ „ 5

Odtwórca „ „ 7 — „ „ „ 4

Wyprowadzając, w sposób podany poprzednio, poszczególne współczynniki, otrzymujemy dla przytoczonego wyjaśnienia:

$$A = \frac{7}{8} = 0,87; B = \frac{7}{5} = 1,40; C = \frac{8}{9} = 0,89; D = \frac{5}{8} = 0,62.$$

2. Wyniki liczbowe.

Przeprowadziwszy, w omówiony sposób, klasyfikację wszystkich wypowiedzi dziecięcych, otrzymaliśmy w rezultacie określoną ilość współczynników rozumienia. Na tem miejscu nadmienimy tylko, że naturalnie większość współczynników jest różna dla różnych dzieci. Wahania w tym względzie są stosunkowo duże. Przeciętne zaś przedstawiają się, jak następuje:

| Wiek | Opowiadania | | | | Wyjaśnienia | | | |
|------------|-------------|------|------|------|-------------|------|------|------|
| | A | C | B | D | A | C | B | D |
| 6 — 7 lat. | 0,64 | 0,74 | 0,77 | 0,85 | 0,75 | 0,82 | 1,29 | 0,65 |
| 7 — 8 lat. | 0,79 | 0,75 | 0,89 | 0,88 | 0,78 | 0,88 | 1,33 | 0,64 |

Przyjrzyjmy się bliżej współczynnikom dla opowiadań u chłopców w wieku 7 — 8 lat. Widzimy, że współczynnik rozumienia się dzieci (A) wynosi 0,79. Współczynnik zaś rozumienia przez dziecko dorosłego (C) wynosi 0,75. Jeśli nie weźmiemy pod uwagę drobnej różnicy między temi współczynnikami (praktycznie różnica ta jest bez znaczenia), to można powiedzieć: dziecko w wieku 7—8 lat rozumie opowiadania swego rówieśnika w takim

s a m y m s t o p n i u, j a k i o p o w i a d a n i e c z ł o w i e k a d o r o s ł e g o. W o b y d w u w y p a d k a c h d z i e c k o p o t r a f i ł o z r o z u m i e ć o k o ł o $\frac{3}{4}$ t e g o, c o z r o z u m i e ć n a l e ż a ł o. W i d a ć r ó w n i e ż w y r a ź n i e, ż e z o p o w i a d a n i a, w y g ł o s z o n e g o p r z e z s w e g o r ó w i e ś n i k a, d z i e c k o z r o z u m i a ł o w i ę c e j ($B = 0,89$), n i ż z o p o w i a d a n i a c z ł o w i e k a d o j r z a ł e g o ($C = 0,75$). W r e s z c i e w s p ó ł c z y n n i k D w s k a z u j e n a s t o s u n k o w o d o b r ą z d o l n o ś ć t ł u m a c z e n i a u s p r a w o z d a w c y ($D = 0,88$).

J e ś l i c h o d z i o w y j a ś n i e n i a, t o t u t a j r o z u m i e n i e s i ę w z a j e m n e d z i e c i j e s t t a k i e ż, j a k p r z y o p o w i a d a n i a c h ($A = 0,78$). C z ł o w i e k a d o j r z a ł e g o z a ś d z i e c k o r o z u m i e l e p i e j, n i ż s w e g o r ó w i e ś n i k a ($C = 0,88$). C o j e s t p r z y c z y n ą, ż e d z i e c i p r z y w y j a ś n i e n i a c h r o z u m i e j ą s i ę s t o s u n k o w o s ł a b i e j? O t ó ż w i n a l e ż y t u t a j p o s t r o n i e s p r a w o z d a w c y. W s p ó ł c z y n n i k D w y n o s i t y l k o 0,64, c z y l i s p r a w o z d a w c a m a ł o t ł u m a c z y z t e g o, c o z r o z u m i a ł. J ę z y k w y j a ś n i e Ń j e s t o w i e l e t r u d n i e j s z y, n i ż w o p o w i a d a n i a c h i s t ą d b r a k i w r e l a c j i s p r a w o z d a w c y. C z ł o w i e k d o r o s ł y p o t r a f i l e p i e j t ł u m a c z y ć i o s i ą g ą d ł a t e g o l e p s z e w y n i k i.

Z d z i w i ć n a s m o ż e w i e l k o ś ć w s p ó ł c z y n n i k a B (1,33). O z n a c z a t o, ż e o d t w ó r c a w i ę c e j z r o z u m i a ł, n i ż m u s p r a w o z d a w c a w y j a ś n i ł. D ł a c z e g o t a k s i ę d z i e j e? O t ó ż o k a z u j e s i ę, ż e o d t w ó r c a, n a p o d s t a w i e s a m o d z i e l n e j a n a l i z y o b r a z k a, d o c h o d z i d o z r o z u m i e n i a w i e l u r z e c z y, k t ó r y c h n i e d o w i e d z i a ł s i ę o d s p r a w o z d a w c y. O d t w ó r c a d a j e c o ś z s i e b i e, n i e z a l e ż n i e o d s p r a w o z d a w c y. P o m o c ą j e s t m u r y s u n e k m e c h a n i z m u. C z y m o ż n a t e g o r o d z a j u p o r o z u m i e w a n i e s i ę n a z w a ć s ł o w n e m — o t e m p o m ó w i m y p ó ź n i e j. N a r a z i e s t w i e r d z a m y t y l k o c h a r a k t e r y s t y c z n o ś ć w s p ó ł c z y n n i k a B d ł a w y j a ś n i e Ń i p o d k r e ś l a m y n i s k o ś ć w s p ó ł c z y n n i k a D.

P r z e c h o d z ą c d o o m a w i a n i a t y c h ż e d a n y c h w s t o s u n k u d o d z i e c i w w i e k u 6 — 7 l a t, o d r a z u s t w i e r d z a m y, ż e w s z y s t k i e w s p ó ł c z y n n i k i d ł a d z i e c i m ł o d s z y c h s ą m n i e j s z e o d o d p o w i e d n i c h w s p ó ł c z y n n i k ó w d ł a d z i e c i s t a r s z y c h (w y j ą t e k w s p ó ł. D). W g r ę w c h o d z i t u t a j s t o s u n k o w o s ł a b s z y u m y ś l o w y i s ł o w n y r o z w ó j d z i e c i m ł o d s z y c h. B a r d z i e j j e d n a k i n t e r e s u j ą c e j e s t p o r ó w n a n i e m i ę d z y s o b ą p o s z c z e g ó l n y c h w s p ó ł c z y n n i k ó w d ł a d z i e c i w w i e k u 6 — 7 l a t. O k a z u j e s i ę, ż e d z i e c i m ł o d s z e r o z u m i e j ą g o r z e j s w o i c h r ó w i e ś n i k ó w, n i ż c z ł o w i e k a d o r o s ł e g o ($A = 0,64$; $C = 0,74$). P o n i e w ą ż C i D d ł a o b y d w u g r u p c h ł o p c ó w m o ż n a u w a ż a ć z a o d p o w i e d n i o j e d n a k o w e, p r z e t o s ł a b e r o z u m i e n i e s i ę d z i e c i w y n i k a z w i n y o d t w ó r c y. O d t w ó r c a ź l e r o z u m i e t o, c o w y p o w i a d a s p r a w o z d a w c a. W s p ó ł c z y n n i k $B = 0,77$ (p o p r z e d n i o — d ł a w i e k u 7 — 8 l a t —

B = 0,89). W wyjaśnieniach dzieci sześciolletnich panują takie same mniej więcej stosunki, jak w wyjaśnieniach dzieci siedmioletnich. Łatwo to z podanej już tabeli odczytać. Omawiane liczby wskazują, jakoby w dziedzinie opowiadań z wiekiem 7 — 8 lat dziecko osiągało taki sam stopień rozumienia swego rówieśnika, jak i człowieka dorosłego. Natomiast dzieci młodsze gorzej rozumieją rówieśników, niż dorosłych. Wiek 6 — 7 lat stanowiłby zatem — przynajmniej u danych dzieci — górną granicę wieku egocentryzmu dziecięcego. Piaget granicę tę ustanawia na rok 7 — 8 życia dziecka.

Ponieważ wyniki liczbowe moich badań różnią się w pewnych wypadkach od wyników badań Piaget'a, przeto pozwolę sobie tutaj podać tabelkę porównawczą współczynników Piaget'a i swoich.

| Opowiadania | Wiek 6 — 7 lat | | | | Wyjaśnienia | | | |
|-------------|-----------------|------|------|------|-------------|------|------|------|
| | A | C | B | D | A | C | B | D |
| U Piaget'a | 0,48 | 0,70 | 0,61 | 0,87 | 0,56 | 0,80 | 0,70 | 0,76 |
| U mnie | 0,64 | 0,74 | 0,77 | 0,85 | 0,75 | 0,82 | 1,29 | 0,65 |
| | Wiek 7 — 8 lat. | | | | | | | |
| U Piaget'a | 0,58 | 0,82 | 0,64 | 0,95 | 0,68 | 0,93 | 0,79 | 0,76 |
| U mnie | 0,79 | 0,75 | 0,89 | 0,88 | 0,78 | 0,88 | 1,33 | 0,64 |

Jak z tabelki porównawczej widać, najważniejsza różnica w wynikach dotyczy stosunku współczynników A i C. U Piaget'a wyraźnie występuje wielka przewaga współczynnika C nad współczynnikiem A we wszystkich czterech grupach badań. Z moich natomiast badań wynika co innego. C jest niewiele większe od A, a w opowiadaniach dzieci siedmioletnich — nawet cokolwiek mniejsze. Rezultat moich doświadczeń — jeżeli chodzi o ten punkt — nie potwierdza zatem wyników badań Piaget'a. Jest to sprawa zasadniczej wagi. Badane dzieci warszawskie, w przybliżeniu biorąc, rozumieją wzajemnie siebie w takim samym stopniu, jak rozumieją dorosłych.

Ponieważ zarówno dzieci genewskie jak i warszawskie rozumiały eksperymentatora w jednakowym stopniu (odpowiednie współczynniki C są prawie równe), przeto wspomniana różnica wyników zależy prawie wyłącznie od właściwości badanego materiału dziecięcego. Inaczej

mówiąc, badania moje wykazują, że dzieci polskie (wzięte do badań) lepiej rozumieją się między sobą, niż odpowiednie dzieci genewskie. Skąd to pochodzi?

Mojem zdaniem, jakkolwiek i inne przyczyny nie są wyłączone, wspomniane różnice mogą występować dlatego:

1) że dobieierałem do badań chłopców, wyróżniających się w klasie większym rozwojem pod względem umiejętności wystawiania się,

2) że język polski jest lepszym narzędziem do porozumienia się, niż język francuski,

3) że dzieci polskie wogóle są bardziej uzdolnione pod względem rozumowania od swych francusko-szwajcarskich rówieśników.

Z porównawczego zestawienia współczynników D widać, że przyczyna pierwsza nie wchodzi tutaj w grę. Dla dzieci polskich D wynosi: 0,85; 0,65; 0,88 i 0,64. Dla dzieci genewskich odpowiednio: 0,87; 0,76; 0,95 i 0,76. Świadczy to, że dziecko genewskie przeciętnie lepiej umiało wystawić się od dziecka warszawskiego. Okazuje się więc, że robiony przeze mnie dobór dzieci był słuszny, ze względów już poprzednio poruszonych.

Natomiast przyczyna Nr. 2 jest bardzo prawdopodobna. Formy deklinacyjne i koniugacyjne języka francuskiego w mowie mają bardzo często jednakowe brzmienie, ale zupełnie różne znaczenia. Różnicę można dopiero łatwo zauważyć w piśmie. Natomiast język polski jest bardziej jednoznaczny. Dlatego też łatwiej odtwórca polski mógł zrozumieć sprawozdawcę, niż to udało się odtwórcy genewskiemu (odpowiednie współczynniki B są wyższe dla dzieci polskich), co ostatecznie zaważyło również na wielkości współczynnika A ¹⁾.

Wkońcu przyczyna podana pod Nr. 3 jest natury bardzo hipotetycznej. Potwierdzić zawartą w tem przypuszczeniu myśl mogłyby tylko wyniki badań, przeprowadzonych na wielkiej ilości dzieci. Faktem jednak pozostaje, że zbadane dzieci polskie, obok stosunkowej słabości wyrażania się, odznaczały się o wiele większą zdolnością rozumienia, niż dzieci z Genewy. Tę zdolność rozumowania i rozumienia u naszych dzieci podkreśla dobitnie wielkość współczynnika B dla wyjaśnień. Jest on prawie dwukrotnie większy od odpowiedniego współczynnika u *Piaget'a*.

¹⁾ Ob. przykl. u *Piaget'a*, Mowa i myślenie u dziecka, str. 123.

To jest druga znamienna cecha naszych badań¹⁾. Dziecko polskie zdołało z wyjaśnień nie tylko zrozumieć to, co mu rówieśnik powiedział, ale domyśliło się, na podstawie samodzielnej analizy rysunku, wielu rzeczy nowych. Zjawisko to związane jest z inteligencją praktyczną²⁾ i świadczyłoby o większej inteligencji praktycznej badanego odtwórcy polskiego.

Wszystkie przytoczone tutaj uzasadnienia różnic współczynników *Piaget'a* i moich należy przyjmować z zastrzeżeniem. Wielką bowiem rolę w danym wypadku może odgrywać sama metoda badania i sposoby klasyfikacji materiałów. Należy stwierdzić, że zachowanie zupełnego obiektywizmu w badaniu, przy tej metodzie, jest rzeczą prawie niemożliwą.

Jakkolwiek wyniki liczbowe genewskie i warszawskie są różne, to jednakże i w świetle moich eksperymentów da się utrzymać podstawowa teza *Piaget'a*, że: „Wszystko się tak odbywa, jak gdyby dzieci przy wymianie słów nie rozumiały się lepiej między sobą, niż rozumieją nas”³⁾. Tej tezy wyniki mego doświadczenia nie podważają. Stwierdzają tylko mniej więcej równy stopień rozumienia się dzieci między sobą i dzieci z dorosłymi.

IV. CECHY WYPOWIEDZI DZIECI.

W rozdziale poprzednim analizowaliśmy zebrane materiały przeważnie pod względem ilościowym. Obecnie przyjrzymy się tymże materiałom bardziej od strony jakościowej. Idąc w ślady *Piaget'a*, będziemy szukali charakterystycznych dla tego wieku cech wypowiedzi dziecięcych t. j. egocentryzmu i synkretyzmu słownego.

1. Egocentryzm.

Cechy mowy (myślenia) egocentrycznej (według *Piaget'a*) stanowią to:

¹⁾ Ob. str. 209.

²⁾ Ob. *W. Stern* — *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen*. Wyd. III, str. 23.

³⁾ „Mowa i myślenie u dziecka”, str. 118.

1) że rozmówca nie staje na stanowisku słuchacza, mówi jak-gdyby do siebie;

2) że rozmówcy są zgóry przekonani, iż rozumieją i są rozumiani zupełnie dobrze;

3) że styl dziecięcy jest bardzo niecisły wskutek chaotycznego nagromadzenia zaimków, braku porządku w mówieniu i nieumiejętności wyrażania stosunków przyczynowych ¹⁾).

Rozpoczniemy rozpatrywanie poruszonych zagadnień od punktu 3, opierając się bezpośrednio na zdobytym materiale faktycznym wypowiedzi dzieci.

Niejasność stylu z racji niepotrzebnego nagromadzenia zaimków występuje tylko w wypowiedziach „Niobe”. Natomiast „Epaminondas” jest opowiadany naogół bardzo jasno. Ani jedna wypowiedź „Epaminondas” nie posiada zaimka użytego w sensie nieokreślonym. Skąd zatem wzięły się nagromadzenia owych zaimków w opowiadaniach „Niobe”? Wynika to, moim zdaniem, z samej konstrukcji powiastki — wzorca. „Niobe” posiada tych zaimków bardzo dużo, musiały więc one znaleźć się i w opowiadaniach dzieci. Nie jest to zatem jedynie wina dzieci, że „Niobe” opowiadają one niejasno. Bezwzględnie więcej winy przypisać należy mętności układu powiastki. Śmiało twierdzić, że nawet inteligentny człowiek dorosły, po zwykłym jednorazowym przeczytaniu tej powiastki, często nie rozumie wszystkiego. A cóż dopiero dziecko. Jednak, pomimo wad w konstrukcji czytanki, dzieci starsze wywiązały się naogół dobrze ze swego zadania. Tylko młodsze dzieci dały wypowiedzi gorsze, np.:

M a r y ś — s p r a w o z d a w c a (6;0): „Raz była sobie pani. Nazywała się i miała 12 synów i 12 córek. I spotkała jakąś panią Niobe. Miała tylko jedną córkę. I tak się naśmiewała tamta pani, co miała 12 córek i 12 synów. I ta pani się pogniewała. Zdaje się, że do jakiejś skały tamta przywiązała. A ta pani płakała”. (C = 0,67).

T a d z i o — o d t w ó r c a (6;6): „Jedna pani ma 12 synów i 12 córek”. (B = 0,25). Wypowiedzi tej nie uzupełnił, chociaż zadawałem mu odpowiednie pytania.

¹⁾ Ob. Piaget — „Mowa i myślenie...”, str. 139.

Tak mniej więcej wygląda dużo wypowiedzi dzieci sześcioletnich, jeśli chodzi o powiastkę „Niobe”. Natomiast o wiele lepiej przedstawia się sprawa z „Epaminondasem”. Dla porównania podaję opowiadania tychże chłopców n. t. „Epaminondas”.

M a r y ś: „Epaminondas jest murzynek. W ciepłych krajach mieszka. Mamusia mu kazała ciasto do babci zanieść. Epaminondas wziął pod pachę. Jak poszedł do babci, całe ciasto mu się rozkruszyło. A babcia mu dała osetkę masła. On wziął na głowę. Jak poszedł do domu, całe masło mu się roztopiło”. (C = 1).

T a d z i o: „Był sobie murzynek. W tym kraju murzynka było ciepło. Mama kazała mu zanieść do babci ciasto. Zanim zaniósł, to mu się pokruszyło. Babcia mu dała masła. Położył na głowie. Zanim zaniósł, to mu się rozpuściło”. (B = 1).

Jakkolwiek twierdzimy, że nagromadzenie chaotyczne zaimków wypływa z konstrukcji pierwszej powiastki, to jednakże dziecko chaotyczność tę jeszcze potęguje. Szczególnie dzieci młodsze nie mogą sobie poradzić z właściwym, jednoznacznym użyciem zaimków. Dzieci starsze trudności przeważnie pokonują.

Brak porządku w opowiadaniach również spotyka się u dzieci młodszych. Przykład.

M i e c i o — s p r a w o z d a w c a (6;10): „Była raz pani i spotkała wróżkę. I miała ta wróżka jednego synka. Ta wróżka ją do czegoś przywiązała. Ta pani strasznie płakała. Ta wróżka czegoś się pogniewała. Ta wróżka mówiła, że chciałaby mieć jeszcze córki”.

B o g u ś — o d t w ó r c a (6;0): „Była sobie pani. I spotkała wróżkę. Później 2 córki miała i te córki...”

Widzimy, że brak porządku czasowego i naturalnego w opowiadaniu sprawozdawcy powoduje nikłe zrozumienie powiastki u odtwórcy. Jednak wypadki braku porządku w opowiadaniach są rzadkie szczególnie u dzieci starszych.

Wreszcie zastanowimy się nad specyficzną formą dziecięcego wyrażania stosunków przyczynowych, t. j. nad t. zw. z e s t a w i e n i e m o b o c z n e m. Rzadko zdarza się, by dziecko skutek i przyczynę, względnie następstwo i rację, wiązało zapomocą wyrazów „ponieważ”, „gdyż”, „bo”. Powiązanie to występuje u dzieci w formie zwykłego z e s t a w i e n i a o b o k s i e b i e o d p o w i e d n i c h w y r a ż e ń (połączonych przeważnie spójnikiem „i”). Przykłady:

1) Jurek — sprawozdawca (7;7): „Niedołędas, on był murzyn i żył w kraju. I mamusia mu dała placek, żeby zaniósł babci. I on włożył placek pod pachę i mu się placek pokruszył. A babcia mu dała koszałkę masła. I założył se na głowę. I mówił: „Już będę się ostrożności pilnował”. I przyszedł do domu. I masło mu się rozpuściło. A słońce tak mocno grzało. A mamusia mówi: „Oj, ty Niedołędasie niezgrabny!”.

2) Janek — odtwórca (7;2): „Był sobie Niedołędas w kraju. I go mamusia wysłała raz do babci. Dała mu placek, żeby go zaniósł do babci. Zaniósł go do babci, ale cały był pokruszony. I dał babci. Babcia mu dała koszałkę masła. A słońce grzało, masło się rozpuściło”.

3) Jurek: „Tutaj jest pręt, tutaj woda. Bierze się za ten pręt i woda wchodzi dziurką do prętu. Bierze się za pręt do góry, a tutaj woda idzie. Tutaj woda jest w takim pudełku (rys. II). Bierze się później pręt nadół i później woda wylatuje”.

Czy wyrażona w formie zestawienia obocznego przyczynowość jest rozumiana przez dziecko i w jakim stopniu? Zrobiłem odpowiednie wyliczenia. Otóż na 24 wyraźne zestawienia oboczne, użyte przez sprawozdawców w wieku 6 — 7 lat, odtwórca zrozumiał 19 (79%). Odtwórcy zaś w wieku 7 — 8 lat na 36 zestawień obocznych zrozumieli 27 (75%). A zatem rozumienie przyczynowości wyrażonej w formie zestawienia obocznego jest mniej więcej takie, jak rozumienie globalne opowiedzianej przez sprawozdawcę powiastki ($B=0,77$ i $B=0,89$). Zdolność rozumienia przyczynowości zbadałem jeszcze i innym sposobem. Mianowicie w wyjaśnieniach „kurka” wziąłem pod uwagę tylko punkty: 4, 6, 7 i 9. Punkty te dotyczą rozumienia wyłącznie przyczynowości. Otóż zestawilem je w dwóch tabelkach¹⁾ (oddzielnie dla dzieci młodszych, oddzielnie dla starszych). Okazało się, że na ogólną ilość możliwych do zrozumienia 40 punktów sprawozdawcy w wieku 6 — 7 lat zrozumieli 24 punkty. Wypowiedzieli zaś do odtwórcy tylko 7 punktów. Wreszcie odtwórcy zrozumieli 6 punktów.

¹⁾ Tabelki załączam poniżej, str. 215.

Rozumienie przyczynowe kurka u dzieci
w wieku 6—7 lat.

| Sprawozdawca zrozumiał | Spawozdawca wypowiedział | Odtwórca zrozumiał |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 0 | 0 | 0 |
| 4 | 0 | 0 |
| 4 | 1 | 4 |
| 0 | 0 | 0 |
| 4 | 2 | 0 |
| 2 | 2 | 0 |
| 4 | 0 | 0 |
| 4 | 1 | 0 |
| 0 | 0 | 0 |
| 2 | 1 | 2 |
| <hr/> | | |
| Razem 24 | 7 | 6 |

Rozumienie przyczynowe kurka u dzieci
w wieku 7—8 lat.

| Sprawozdawca zrozumiał | Spawozdawca wypowiedział | Odtwórca zrozumiał |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 2 | 2 | 0 |
| 4 | 0 | 4 |
| 4 | 0 | 0 |
| 2 | 2 | 0 |
| 4 | 3 | 1 |
| 3 | 3 | 0 |
| 4 | 0 | 1 |
| 4 | 2 | 4 |
| 4 | 2 | 2 |
| 2 | 2 | 0 |
| 2 | 2 | 4 |
| 0 | 0 | 4 |
| 4 | 0 | 2 |
| 4 | 2 | 4 |
| 4 | 0 | 0 |
| <hr/> | | |
| Razem 47 | 20 | 26 |

Sprawozdawca w wieku 7 — 8 lat zrozumiał na ogólną ilość 60 punktów tylko 47. Z tego zdołał wypowiedzieć odtwórcy punktów 20, a odtwórca zrozumiał punktów 26. Globalnie zatem rzecz biorąc, odtwórca zrozumiał wszystko, co mu wypowiedział sprawozdawca. Natomiast sprawozdawca, badacza zrozumiał przeciętnie o wiele słabiej.

Z rozważań przytoczonych wynika, że dzieci na ogół rozumieją się pomiędzy sobą nie gorzej, niż rozumieją dorosłych; pomimo że mają swój odrębny styl, zw. egocentrycznym.

Jeśli chodzi o punkt 1 i 2, to mogłem w czasie swych badań niejednokrotnie zaobserwować, że sprawozdawca często czynił wrażenie, jakoby mówił do siebie, a nie dla słuchacza. Czasami zdarzało się także, że sprawozdawca zwracał się z opowiadaniem do eksperymentatora, niby do nauczyciela w czasie lekcji. Zawsze jednak w podobnych wypadkach mówiłem dzieciom wyraźnie, dla kogo jest opowiadanie przeznaczone. Polecałem opowiadać rówieśnikowi, a nie mnie. Niejednokrotnie dzieci mówiły zbyt cicho, niewyraźnie, szybko i nie czyniły widocznych wysiłków, celem dokładnego wytłumaczenia słuchaczowi sprawy. Na tej podstawie można mniemać, że sprawozdawca nie wczuwał się w położenie słuchacza. Prawdopodobnie nie przypuszczał, iż słuchacz może czegoś nie rozumieć.

Możemy powiedzieć, że jakkolwiek w wypowiedziach i w zachowaniu się dzieci zauważyliśmy objawy egocentryzmu¹⁾, to jednakże nie występował on „nagminnie”. Wpływ zaś egocentryzmu na zmniejszenie się zdolności rozumienia się dzieci okazał się w stopniu niewielkim i to przeważnie tylko w stosunku do dzieci młodszych²⁾.

S y n k r e t y z m.

W szczególówce rozpatrywanie synkretyzmu wdawać się tutaj nie będziemy. Wiemy, że występuje on u dzieci w kilku odmianach: synkretyzm spostrzegania, synkretyzm rozumowania, synkretyzm rozumienia. We wszystkich wypadkach synkretyzm polega na całościowym

¹⁾ Ob. przykład, str. 31 i n.

²⁾ Ob. tabelki, str. 23.

ujmowaniu treści zmysłowych, czy myślowych¹⁾ — przyczem dziecko nie dokonywa analizy. Ta niezdolność dziecka do zajęcia obiektywnej postawy analitycznej powoduje, że „masy apercypujące”, posiadane już schematy myślowe, wpływają często na fałszywe ujmowanie treści nowych. W materiałach naszych znaleźliśmy szereg przykładów różnego rodzaju synkretyzmu. Oto kilka z nich. Sprawozdawca mówi do odtwórcy:

„Tutaj jest kanał roztwarty i stąd woda leci. A z tego nie leci, bo jest zamknięty, zatrzymany. Z tego leci, bo tutaj nie jest zatrzymany w środku i sika”.

Odtwórca zrozumiał: „On powiedział, że to jest skała, co się pani zamieniła. A tutaj jest ta skała w środku zamknięta. A tu w tej skale leci woda, a tutaj nie”.

Skąd powstało takie przekształcenie przez odtwórcę treści wyjaśnienia? Niewątpliwie jest to wpływ wysłuchanej już poprzednio powiastki „Niobe”. Mówiło się w niej o skale, o ciekących łzach. Otóż, przy niewyraźnym wygłaszaniu przez sprawozdawcę wyjaśnienia, wyraz „kanał” został ujęty przez odtwórcę jako „skała”. Ta „skała” spowodowała w dalszym ciągu całkowitą zmianę usłyszanego wyjaśnienia.

Takie jednak przekształcenia całości tekstu z racji zmiany jednego wyrazu nie są regułą. W tej chwili przytoczę przykład, gdzie synkretyczna zmiana jednego wyrazu pozostała bez wpływu na resztę wyjaśnienia:

M a r y ś — s p r a w o z d a w c a (7;7): „To ramiona k r u k a. Jak tu się zamknie tę wodę, to nie leci woda. Tutaj nie leci, bo tu jest zamknięta woda (II). Te kółeczko to jest do zamykania wody. Jak to się zakopci, to woda nie leci”.

H e n i o — o d t w ó r c a (7;10): „To są s k r z y d ł a w r o n y. Woda leci do miseczki. To się weźmie odkręci (ruch prawidłowy). Tu jest trochę wody w tej miseczce. Tędy woda leci”.

Wypowiedź dodatkowa na zadawane pytania wykazuje u odtwórcy zrozumienie wszystkich 9 punktów powiastki. Skąd więc wzięły się ramiona „kruka”, a później „skrzydła wrony”? Łatwo to wytłumaczyć. Słowa eksperymentatora „ramiona kurka” zostały słuchowo ujęte jako „ramiona kruka”. Odtwórca zaś pomieszał kruka z wroną (ptaki podobne) i otrzymaliśmy „skrzydła wrony”. Te „skrzydła wrony” nie przeszkodziły jednak odtwórcy zrozumieć poprawnie reszty wyjaśnienia.

¹⁾ Ob. Piaget — „Mowa i myślenie”, str. 152.

Dość dużo przykładów mógłbym przytoczyć na zmianę nazwy. „Epaminondas” bardzo rzadko jest nazwany poprawnie. Przeważnie jest to „Niedołędas”, „Minionga”, „Otomiondas” i t. p. Najczęściej jednak dziecko nie wymienia wcale tej nazwy (tak samo Niobe). Nie dziwi nas to wcale, gdyż obydwie te imiona są obce i trudne dla dziecka polskiego.

Wreszcie objawu oddziaływania synkretyzmu postrzegawczego w dziedzinie wzrokowej dopatruję się w niewypowiedzeniu punktu 3 wyjaśnienia strzykawki przez żadne dziecko. Punkt ten dosłownie brzmi: „Czy wiesz, jak to się robi? Widzisz zanurza się ją w wodzie”. Ponieważ na rysunkach objaśnianych strzykawka była przedstawiona tylko jako zanurzona w wodzie, przeto ani jedno dziecko nie uważało za wskazane mówić o zanurzaniu, rysunek traktowały dzieci jako nierozdzielną całość.

Naogół niewiele znaleźliśmy przykładów synkretyzmu w wypowiedziach dziecięcych. Przytoczone wyżej są najjaskrawsze i dlatego nie należy sądzić na tej podstawie, że synkretyzm jest dominującą cechą w wypowiedziach dzieci, zbadanych przeze mnie.

V. UWAGI.

Dotychczas staraliśmy się, o ile możliwości, w rozważaniach naszych iść torami *Piaget'a*. Szukaliśmy potwierdzenia wyników badań genewskich nad rozumieniem się dzieci. Jak już wiadomo, całkowitego potwierdzenia nie znaleźliśmy. Gdzie więc jest słuszność? Powstaje również pytanie, czy jest możliwe wogóle uzyskanie obiektywnych wiadomości o odpowiednich właściwościach psychicznych dzieci przy pomocy aparatu prób, podanych przez *Piaget'a*. Moim zdaniem, które sobie podczas przeprowadzania eksperymentu i opracowywania zebranych materiałów wyrobiłem, możliwości tego rodzaju są bardzo problematyczne. Uważam za niebezpieczne w tem doświadczeniu stosowanie „matematycznej” metody badania. Liczby niewątpliwie sugerują czytelnikowi przekonanie o wielkiej ścisłości i pewności przytaczanych wyników. Jakkolwiek *Piaget* wielokrotnie ostrzega przed podobną interpretacją sprawy, to jednak w rzeczywistości trudno oprzeć się „wymowie liczb”. Pragnę więc mocno podkreślić, że rzeczywistość psychiczna dzieci zbadanych, a tembardziej dzieci wogóle, może być nie taka, jak ją przedstawiają „współczynniki rozumienia”. Do wyrażenia tych zastrzeżeń skłoniło mię przekonanie, że narzędzia badania, stosowane przez *Piaget'a*, są niedoskonałe i wymagają znacznych ulepszeń.

Jak wiemy, celem wykonanego doświadczenia jest poznanie rozumienia s ł o w n e g o u dzieci. Otóż wydaje mi się niewłaściwym stosowanie do rozwiązania tego zagadnienia „prób — wyjaśnień”. Wszak jest zrozumiałe, że przy wyjaśnieniu mechanizmów myśl udzielana jest n i e t y l k o z a p o m o c ą s ł o w a. Przychodzi tutaj w sukurs sam rysunek i gesty specjalne, w tekście przewidziane. To też nic dziwnego, że przeciętny odtwórca, według naszych badań, zrozumiał o 30% więcej, niż mu wyjaśnił sprawozdawca. Dziecko miało przed sobą rysunek, przeto mogło z niego samodzielnie wiele rzeczy „wyczytać”. Podobne wypadki zachodzą na zwykłych lekcjach historii, geografii, przyrody i t. p., gdzie dzieci samodzielnie dają wyjaśnienia obrazów. Mojem więc zdaniem, liczby dotyczące wyjaśnień mechanizmów, zupełnie nie charakteryzują rozumienia s ł o w n e g o. Sam *Piaget* na str. 96 swej książki pisze: „W wypadku „słownym” ¹⁾ dzieci współdziałają lub dyskutują na temat jakiegoś opowiadania, które starają się odtworzyć, na temat jakiegoś wspomnienia, które mają rozpatrzyć, lub wyjaśnienia, które mają dać (wyjaśnić jakieś zjawisko albo słowo dorosłego). Dyskusje te rozgrywają się na płaszczyźnie słownej, bez żadnego działania, bez pomocy jakiegoś materialnego przedmiotu, którymby rozmawiający bawili się albo nad którymby pracowali, n a w e t b e z n a o c z n e g o p r z e d s t a w i e n i a z j a w i s k l u b w y d a r z e ń, n a d k t ó r e m i d y s k u t u j ą (podkr. moje). W wypadku „czynnym” natomiast, współdziałaniu towarzyszą gesty, demonstracje przy pomocy palców a nie słów. Stąd powstaje ten dziwny język wielu wypowiedzeń dziecięcych (to, to będzie tak, potem to, to idzie tu, a to robi się tak” i t. p.)”. Przytoczona cytata niewątpliwie potwierdza, że wyjaśnianie mechanizmów jest mówieniem „czynnym”, a nie „słownym”. Wyjaśnienia nie mogą zatem być używane do „mierzenia” rozumienia się słownego dzieci.

Natomiast przy opowiadaniach występuje prawie czyste porozumiewanie się słowne. Testy — powiastki nadają się do stosowania przy badaniu rozumienia się słownego. Muszą jednak te powiastki spełniać pewne warunki. Wykryliśmy bowiem, że „Epaminondas” posiada o wiele większą dla eksperymentu wartość, niż „Niobe”. Błędy, popełniane w opowiadaniach dzieci, dotyczyły przeważnie „Niobe”. „Epaminondas” prawie zawsze opowiadany był stosunkowo dobrze. Nawet sam *Piaget* (w książce — „Mowa i myślenie u dziecka”) ani razu nie po-

¹⁾ „Mowa i myślenie u dziecka” (tłum. Kołudzka), 1929.

daje powiastki „Epaminondas”, jako przykładu chaotyczności wypowiedzi dziecięcych. Zato „Niobe” występuje w tej roli wielokrotnie. Wynikałoby więc, że powiastka „Niobe” jest za trudna dla dzieci w wieku 6 — 8 lat z racji wielkiego nagromadzenia zaimków. Powiastka ta nawet dla dorosłego jest niebardzo przejrzysta. Nic więc dziwnego, że zagmatwany styl „Niobe” objawia się później w stylu wypowiedzi dziecięcych w większym jeszcze stopniu. Poza to obydwie powiastki mają jeszcze następujące wady:

1) zastosowanie trudnych, obcych imion (Epaminondas i Niobe) dla oznaczenia bohaterów powiastek;

2) występowanie w powiastkach, obok zasadniczego kierunku myślowego, szczegółów ubocznych natury dekoracyjnej.

Praktyka moja wykazała, że tylko jedno dziecko wypowiedziało samorzutnie imię „Epaminondas”. Reszta to imię przekształciła rozmaicie, lub przeważnie zupełnie pominęła. A ile dzieci nabiedziły się, starając się przypomnieć sobie imię „tego murzynka”. Ponieważ imię to rozpoczyna powiastkę, przeto musiałem nieraz całymi minutami czekać na rozpoczęcie przez dziecko opowiadania. Minuty te trawiło ono na daremnych usiłowaniach przypomnienia sobie imienia murzynka. W pewnej ilości opowiadań zamiast „Epaminondas” wprowadziłem imię „Janek”, co wielce ułatwiło dzieciom odtwarzanie powiastek.

Charakter ściśle mitologiczny drugiej powiastki nie pozwolił mi zastąpić innym imieniem imienia „Niobe”.

Ponieważ powiastki stanowiąc mają testy r o z u m i e n i a, a nie testy p a m i ę c i, przeto powinny w nich być umieszczone tylko zdania konieczne do zrozumienia powiastki. Zdania te powinny stanowić jednokierunkowy ciąg przyczyn i skutków, racyj i następstw. Fabułę epizodyczno-dekoracyjną należałoby usunąć, względnie nie brać jej pod uwagę przy ilościowej ocenie rozumienia. Tymczasem schematy ocen wypowiedzi, ustalone przez Piaget'a, zawierają właśnie punkty nieistotne. „Epaminondas” np. podzielony jest na 9 punktów. Z tego pominąć należałoby p. 2 (gorące kraje). Wszak murzyni niekoniecznie w gorących krajach mieszkają. Niezrozumienie tego punktu nie wpływa zupełnie na faktyczną wartość zrozumienia całości. Pozostałe 8 punktów są konieczne. Całe zaś zakończenie od słów: „Mama powiedziała mu...” należałoby pominąć zupełnie (to jest tylko dodatek). Ewentualnie powinno się ten dodatek wprowadzić do klasyfikacji w postaci dwóch punktów (9. masło należało zawiązać w liść, 10. żeby nie

roztopiło się). W ostatnim wypadku mielibyśmy 10 punktów powiastki zw. np. „Murzynek”.

W odniesieniu do „Niobe” można powiedzieć to samo. Po usunięciu imienia „Niobe”, należałoby odrzucić punkty 11 i 12. Powiastka zostałaby skrócona i zawierałaby zadowolającą logicznie treść. A nawet punkty 9 i 10 można byłoby z korzyścią usunąć. I tak większość dzieci w opowiadaniach swoich pomijała punkty końcowe (9 — 12), gdyż mają one charakter epizodyczny. Najwłaściwiej jednak byłoby zastąpić tę powiastkę inną o konstrukcji przejrzystszej.

Jakkolwiek uznałem wyjaśnienia mechanizmów za nieodpowiednie do „mierzenia” rozumienia słownego i im jednak poświęcę trochę uwag, gdyż w badaniach zostały zastosowane.

Dało się zauważyć, iż niektóre dzieci mieszały w wypowiedziach funkcje kurka z funkcją strzykawki. Mówi się bowiem w obydwu wypadkach o „wchodzeniu” i „wychodzeniu” wody. Ta pewna pokrewność wyjaśnień dezorientowała dzieci. Czy nie lepiej byłoby dobrać do doświadczeń mechanizmy mniej „pokrewne”? Podział wyjaśnień na punkty jest znowu tego rodzaju, że ogromnie utrudnia klasyfikację wypowiedzi dziecięcych. Chodzi tutaj o charakterystyczne dla dzieci wypowiedzi stosunków przyczynowych. W „kurku” zwykle dzieci mówią: „Woda leje się, bo kanał jest otwarty”, albo: „Woda leje się, bo ramiona są otwarte”. Dokładnie trzeba byłoby powiedzieć: „Woda leje się, ponieważ ramiona są otwarte i kanał jest otwarty”. Skutek (woda leje się) jest tutaj zależny od przyczyny całkowitej dwuczłonowej (1. ramiona otwarte, 2. kanał otwarty). Otóż dziecko z reguły nie potrafiło podać przyczyny całkowitej. Mówi ono np.: „A tutaj rozwarte są te ramiona, to tu leci woda”. Ściśle biorąc, to tej wypowiedzi nie da się podporządkować pod wymienione w schemacie punkty „kurka”. Czy nie byłoby właściwsze pójść w ślady budowy schematu „Epaminondasa”, gdzie przyczyna całkowita rozbita jest na częściowe? A więc: Woda leje się, 1) ponieważ ramiona są otwarte, 2) kanał jest otwarty. Nie odrzucałoby się wówczas niewątpliwie poprawnych, chociaż niepełnych, wyjaśnień tylko o przyczynie częściowej pierwszej. W omawianie dalszych szczegółów wyjaśnień nie będę już wchodził.

Jeśli chodzi o opracowanie liczbowe materiałów, mam również szereg zastrzeżeń. Przedewszystkiem rola poszczególnych współczynników. Czy równość współczynników A i C może istotnie oznaczać równość rozumienia się dziecka z dorosłym i dzieci między sobą? Weźmy taki przykład. — Eksperymentator wypowiedział do sprawoz-

dawcy 12 punktów „Niobe”. Sprawozdawca zrozumiał z tego 6 punktów. Odtwórca zaś zrozumiał z wypowiedzi sprawozdawcy 3 punkty.

Dla przykładu tego $A = \frac{3}{6} = 0,50$; $C = \frac{6}{12} = 0,50$. W myśl założeń

eksperymentu stwierdziliśmy tutaj owo „jednakowe rozumienie się”. Czy stwierdzenie to jednak jest słuszne? Nie. Choć dzieci w obydwu wypadkach rozumiały po połowie wypowiedzi, to jednakże połowy te pochodzą z nierównych całości. Łatwiej jest zrozumieć połowę 6 punktów, niż połowę 12 punktów. Wynikałoby więc, że ocena nasza daje zgóry przywilej odtwórcy. Stąd należy wnioskować, że rzeczywista zdolność rozumienia się dzieci jest inna, niż to wskazuje współczynnik A.

Z drugiej strony stwierdzić musimy coś przeciwnego, lepszą mianowicie sytuację sprawozdawcy, niż odtwórcy, przy ocenie temi współczynnikami. Z racji bowiem samej metody badań wynika, że sprawozdawca lepiej ilościowo może zrozumieć eksperymentatora, niż odtwórca sprawozdawcę. Dlaczego? Odpowiedź jest prosta. Eksperymentator zawsze wypowiada w s z y s t k o przez siebie rozumiane. Odtwórca zaś jest w gorszym położeniu. Otrzymuje on w wypowiedzi tylko część treści rozumianej przez sprawozdawcę. Nie dziw więc, że g o r z e j c a ł o ś ć myśli sprawozdawcy może rozumieć, niż sprawozdawca myśli człowieka dorosłego. Czy to jest jednak naturalne i zwykle zjawisko, że człowiek dorosły wypowiada wszystko przez siebie rozumiane? Bezwzględnie nie. Badacz jest specjalnie przygotowany do opowiadania, co normalnie w życiu nie występuje. W porównaniu z sytuacją dziecka, które poraz pierwszy słyszy powiastkę, sytuacja dorosłego — badacza jest niewątpliwie sztucznie uprzywilejowana. Dla usunięcia tej sztuczności potrzeba wprowadzić do eksperymentu jeszcze osobę czwartą. Tą osobą czwartą musi być człowiek dorosły, pośredniczący między „wszechwiedzącym” badaczem a sprawozdawcą — dzieckiem. Zamiast pary dzieci brałoby się trzy osoby (dorosły i dwoje dzieci) do każdorazowego eksperymentu. Naturalnie osoba dorosła zmieniałaby się wraz z dziećmi i wówczas napewno nie potrafiłaby z a w s z e w s z y s t k i e g o z r o z u m i e ć i w s z y s t k i e g o w y p o w i e d z i e ć. Przy tego rodzaju metodzie postępowania ewentualna przewaga dorosłego nad dzieckiem byłaby tylko natury rozwojowej, a nie wynikiem poprzedniego, doskonałego zrozumienia i wyuczenia się napamięć powiastki.

Widzimy więc, że, przy zastosowanej przez nas (za Piaget'em) metodzie badania, sprawozdawca był sztucznie postawiony jednocześnie w gorszym i lepszym położeniu w porównaniu z położeniem odtwórcy. Z jednej strony sprawozdawca miał bowiem do zrozumienia więcej punktów, ale za to wszystkie te punkty były zawsze przez badacza wyrażone *explicite*. Nie mamy żadnego prawa twierdzić, że te dwa przeciwieństwa w położeniu sprawozdawcy niwelowały się, nie wpływając w rezultacie na odzwierciedlenie liczbowe rozumienia się. Z tego też powodu należy zastrzeżeniem opatrzyć prawo porównywania z sobą współczynniki A i C.

Mówiliśmy dotychczas o współczynniku C, jako o stosunku ilości punktów zrozumianych przez sprawozdawcę do ilości punktów rozumianych przez eksperymentatora. Ale można ten współczynnik jeszcze i inaczej potraktować. Oznacza on również stosunek „zrozumianego” przez sprawozdawcę do „wypowiedzianego” przez eksperymentatora. I z tego powodu może być porównywany z współczynnikiem B. Zamieszczona poprzednio tabelka wskazuje, że współczynnik B wszędzie jest odpowiednio większy od współczynnika C. Znaczy to, że słowa rówieśnika były przeciętnie lepiej zrozumiane, niż słowa człowieka dojrzałego. Mam jednak przekonanie, że i to jest wynik fałszujący rzeczywistość. Eksperymentator bowiem wypowiedział zawsze stosunkowo wielką ilość punktów, stąd sprawozdawca nie był zdolny do zrozumienia i zapamiętania całości. Wypowiedź zaś sprawozdawcy zawierała już punktów mało i dlatego zrozumienie ich (pomimo wad wysłowienia) było rzeczą o wiele łatwiejszą. Ilustruje to zjawisko następujący przykład:

J ó z i o — s p r a w o z d a w c a (6;0): „Była jedna pani i miała dziewczynkę i chłopca. Ta pani spotkała wróżkę. I przywiązała tę panią ta wróżka do kanału”.

H e n i u ś — o d t w ó r c a (6;10): „Była jedna pani i miała chłopca i dziewczynkę. A później przyszła wróżka i przywiązała tę panią do kanału”.

W przykładzie tym, na 12 punktów wypowiedzianych przez eksperymentatora, sprawozdawca zrozumiał 7 punktów. Wypowiedział zaś do odtwórcy tenże sprawozdawca tylko 4 punkty. Stąd z łatwością odtwórca zrozumiał 3 punkty opowiadania sprawozdawcy. W rezultacie mamy: $C = 0,58$ i $B = 0,75$. Współczynniki te sugerują nam, zupełnie niesłusznie, pogląd, że słowa dorosłego są gorzej przez dziecko

zrozumiane, niż słowa rówieśnika tegoż dziecka. Widzimy tutaj analogję do faktu porównywania współczynników A i C.

Wreszcie na zakończenie pragnę podkreślić, że uważam za konieczne zmierzenie inteligencji dzieci, przed badaniem ich rozumienia słownego, i dobór osobników o równej inteligencji. Pozatem należy usunąć — o ile możliwości — wpływ pamięci na wyniki badań (w drodze racjonalnej konstrukcji powiastek — przykład takiej konstrukcji już podałem). Wreszcie starać się, by wszystkie pozostałe czynniki, mogące zniekształcić wyniki, usunąć. Dopiero po spełnieniu tych warunków zdobędzie się możność celowego i dokładnego powtarzania całego eksperymentu i porównywania otrzymanych rezultatów. W przeciwnym razie łatwo dojść do niezrozumiałego chaosu różnych interpretacyj tej sprawy, względnie niebezpieczeństwa zbyt pośpiesznych i fałszywych uogólnień.

MARJA GRZYWAK-KACZYŃSKA.

TESTY INTELIGENCJI DLA DZIECI I MŁODZIEŻY OD 10 DO 16 LAT.

W pracy, opublikowanej pod tyt. „Testy i Normy dla użytku szkół powszechnych”, nie mogłam podać uzasadnień naukowych opracowania i normowania zamieszczonych tam testów ze względu na popularny charakter książki. Czynię to obecnie w stosunku do testów inteligencji dla dzieci i młodzieży od 10 do 16 lat.

Za podstawę do opracowania powyższych testów wzięłam następujące wzory: test Dunajewskiego, test Sikorowskiej i Lipszycowej, „Reasoning Tests” Burta, testy na rozumienie stosunków Piageta i inne. Serja składa się z pięciu prób, z których dwie mają charakter bezsłowny, trzy zaś — charakter słowny. Testy powyższe zaczęłam wypróbowywać od 1927/28 roku. W pierwotnej formie większość z nich została zastosowana do badania 5.600 dzieci w szkołach VII-go rejonu, w czerwcu 1928 r. Następnie zmieniałam je i rozszerzałam stopniowo na starsze roczniki w ciągu czterech lat¹⁾, zanim unormowałam je ostatecznie. O wyborze tych właśnie testów z pośród wielu innych jednocześnie wypróbowywanych zdecydowała najwyższa zgodność ich wyników z oceną inteligencji dzieci przez nauczycieli, wyćwiczonych do pewnego stop-

¹⁾ Korzystając z pomocy materialnej Sekcji Higieny Szkolnej, na której koszt testy były dwukrotnie drukowane, nie miałam nic przeciwko temu, że testy były używane w Miejskiej Pracowni Psychotechnicznej. Tem się też tłumaczy uwaga Recenzentki mojej książki p. *Dr. Janiny Budkiewicz* (Polskie Archiwum Psychologii, Wrzesień—Listopad 1933 r., str. 67), że większość elementów moich testów wchodzi w skład testów stosowanych przez Miejską Pracownię Psychotechniczną w Warszawie. Recenzentka między innymi testami tam stosowanymi spotykała i moje w jednej z form przejściowych.

nia w obserwacji psychologicznej. W ostatecznej formie unormowałam je według 1.534 dzieci szkół Warszawskich (760 chłopców i 774 dziewczynek). Liczby dzieci przypadające na każdy rocznik są następujące: 10 lat — 196 dzieci; 11 lat — 232 dzieci; 12 lat — 240 dzieci; 13 lat — 230 dzieci; 14 lat — 232 dzieci; 15 lat — 219 dzieci; 16 lat — 185 dzieci.

Pewną ilość starszej dziatwy 12, 13, 14, 15 i 16-letniej (około 300) badałam w szkołach średnich i zawodowych, wybierając przede wszystkim takie szkoły średnie, gdzie młodzież składała się wyłącznie z absolwentów szkół powszechnych (jak np. szkoła ogólno-kształcąca na Bródnie). Młodzież 15 i 16-letnia w szkołach powszechnych — to najniższy element; to ci, którzy powtarzając klasy, nie mogli wcześniej ukończyć szkoły. Zaś dzieci 13 i 14-letnie stanowią element mocno osłabiony przez odpływ zdolniejszych do szkół średnich. Chcąc mieć obraz istotnego stanu umysłowego młodzieży 13, 14, 15 i 16-letniej trzeba było uzupełnić ten najniższy element, który pozostał w szkole powszechnej, tym elementem, który już ukończył szkołę powszechną, czy też opuścił ją wcześniej i przeszedł do szkół średnich. Okazało się, że normowanie testów w obecnym okresie organizacji szkolnictwa, forsownego realizowania powszechności nauczania, a w związku z tem niesłychanie różnorodnych warunków, w jakich się znajdują poszczególne szkoły — przedstawia bardzo duże trudności i znaczne niebezpieczeństwa. Już badania przeprowadzone na terenie jednego rejonu szkolnego (Pragi) w 1928 r. wykazały niespodziewaną różnorodność dzieci pod względem rozwoju umysłowego i pod względem posiadanych przez nie umiejętności szkolnych, zależnie od szkoły, do jakiej uczęszczały, mimo że środowisko społeczne tych wszystkich szkół było bardzo zbliżone. Chcąc, ażeby otrzymane wyniki były charakterystyczne dla dzieci szkół powszechnych Warszawy wogóle, postanowiłam badać dzieci we wszystkich dzielnicach miasta, w różnych szkołach, zarówno w takich, które uchodzą za dobre, jak również tych, które uchodzą za złe (ze względu na warunki, na środowisko i t. p.). Po porozumieniu się z P. P. Inspektorami szkół warszawskich wybrałam trzydzieści kilka szkół ze wszystkich rejonów w równej mniej więcej liczbie „dobrych” i „złych”. To pociągnęło jednak za sobą niebezpieczeństwo zacierania się różnic między dziećmi poszczególnych roczników, bo dzieci starsze wiekiem w jednych szkołach mogły być na poziomie umysłowym dzieci młodszych w innych szkołach — i to zależnie od środowiska społecznego, jak i warunków, w jakich się szkoły znajdowały. Następująca tablica wykazuje, że te różnice między dziećmi jednego wieku, zależnie od szkoły, istotnie były. Podaję średni wiek inte-

ligencji wszystkich badanych 10, 11, 12, 13 i 14-letnich dzieci w ośmiu szkołach.

T a b l i c a I.

| Szkoły | 10 lat | 11 lat | 12 lat | 13 lat | 14 lat |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| I | 10; 1 | 11; 2 | 11; 5 | 12;3 | 12; 3 |
| II | 9;11 | 10;11 | 10;11 | 12;7 | 13; 0 |
| III | 10; 3 | 11; 1 | 12; 3 | 12;5 | 12;10 |
| IV | 11; 5 | 11;11 | 12; 7 | 13;0 | 13; 7 |
| V | 11; 3 | — | 12; 6 | 13;8 | — |
| VI | — | 10;11 | 11; 5 | 12;4 | 12; 9 |
| VII | 10; 6 | 11; 3 | 11;11 | 12;3 | 12;10 |
| VIII | 10; 3 | 10; 8 | 12; 3 | 13;0 | 13; 4 |

Tablicę należy czytać w sposób następujący: średni W. I. dzieci 10-letnich w szkole I-ej jest 10;1, w szkole II-giej jest 9;11, w szkole III-ej jest 10;3 i t. d.

Widzimy z tego, że między zespołami dzieci 10-letnich średnie różnice, zależnie od szkoły, dochodzą do 1;6; między dziećmi 11-letniemi — do 1;3; między 12-letniemi — do 1;8; między 13-letniemi — do 1;5; między 14-letniemi — do 1;2. A więc dzieci w jednej szkole mogą być średnio o 1 rok albo 1½ roku mniej lub więcej rozwinięte od dzieci tegoż samego wieku w innej szkole. Widzimy więc wyraźnie, że poza zwykłymi różnicami indywidualnymi między dziećmi jednego wieku, z którymi się zazwyczaj liczymy przy normowaniu testów, zaznaczają się tutaj różnice zależnie od szkoły. Chcąc zniwelować do pewnego stopnia te ogromne różnice wewnątrz każdego rocznika, ażeby wyraźniej mogły wystąpić różnice między poszczególnymi rocznikami, trzeba zbadać bardzo dużo dzieci, albo też trzeba badać je w środowisku jednolitem, w szkołach podobnych pod względem warunków pracy (otrzymane wówczas wyniki nie będą charakterystyczne dla dzieci stolicy wogóle; takie wyniki otrzymywałam np. przy badaniach próbnym, które siłą rzeczy nie mogły ogarniać wielu szkół). To są spostrzeżenia, które porobiłam dopiero przy opracowywaniu wyników badań. Mogą się jednak przydać na przyszłość. Jednak wcześniejsze doświadczenia, zwłaszcza nabyte przy badaniu w 1928 r., pozwoliły mi przedsięwziąć pewne środki ostrożności, które uratowały wysiłek włożony w normowanie testów. W związku z wielkimi różnicami w poziomie umysłowym i poziomie szkolnym dzieci tych samych klas — są też wielkie różnice w wieku dzieci, uczących się w tych samych klasach. Ustaliłam wiek właściwy na każdą klasę i dopuściłam maksymalną różnicę dwóch lat między dziećmi jednej klasy. Jeden rok różnicy mógł już się zaznaczyć w chwili wstępowania

dzieci do szkoły (najmłodsze dziecko może mieć 6 lat 8 mies., a najstarsze 7 lat 8 m.). Drugi rok różnicy mógł być spowodowany jednorazowym powtarzaniem klasy przez dziecko. W ten sposób wykluczyłam dzieci znacznie różniące się między sobą postępami szkolnymi, co w pewnym stopniu świadczy i o znacznych różnicach w rozwoju umysłowym. Jednak i ten sposób nie był wystarczający dla zniwelowania wielkiej różnorodności dzieci naszych szkół. Po pierwsze, postępy szkolne niezawsze pokrywają się z rozwojem umysłowym (w naszych szkołach współczynnik korelacji wynosi 0,68). Po drugie, i to jest jeszcze ważniejsze, oceny postępów szkolnych w różnych szkołach są bardzo niejednolite. Zastosowanie testów do oceny umiejętności szkolnych dzieci wykazało, że szkoły mogą się znacznie różnić między sobą pod tym względem, np. przeciętny poziom dzieci IV kl. jednej szkoły z jakiegoś przedmiotu może być taki, jak przeciętny poziom dzieci III kl. innej szkoły i jak przeciętny poziom dzieci V kl. jeszcze innej szkoły. Średnie różnice między takimi samymi klasami różnych szkół pod względem umiejętności szkolnych dzieci dochodzą do trzech klas (np. III, IV i V kl.) w szkołach stolicy. To ograniczenie więc dzieci danych klas do pewnego ustalonego wieku (a więc eliminowanie od badań dzieci przekraczających ten wiek) niewiele zmniejszyło wielką różnorodność dzieci w granicach jednego wieku. Ażeby różnice między poszczególnymi rocznikami mogły się wyraźniej zaznaczyć, ustaliłam granice wieku na każdy rocznik, a więc jako dzieci 10-letnie przyjmowałam te, których wiek był od 9;10 do 10;3; jako dzieci 11-letnie od 10;10 do 11;3 i t. d.

Perceytlowałam wyniki każdego testu oddzielnie dla chłopców i dziewczynek, a następnie wyniki wspólne i to na każdy rocznik od 10 do 16 lat. Jako normę przyjmowałam wyniki ocenione od 40 do 60 per. mniej-więcej. Ustaliłam normy dla każdego testu oddzielnie. Młodzież 16-letnia była już wyłącznie z poza szkoły powszechnej, gdyż ta, która znajdowała się jeszcze w szkole, nie mogła być wzięta pod uwagę, bo już dwie klasy powtarzała. Granica wieku dla XII kl. była ustalona od 13;3 do 15;3. Zamiarem moim było, oczywiście, objąć badaniami jak najwięcej roczników. Okazało się jednak, że dopiero dzieci kl. III-ej mogły w drugiej połowie roku wykonywać testy. Testy bowiem zawierają instrukcje pisane, a dzieci niższych klas, niektóre nawet w III-ej klasie, nieraz nie umiejące jeszcze płynnie czytać, mają trudności w odczytaniu instrukcji. Chodziło mi zaś o pisane instrukcje, ażeby tą drogą ograniczyć do minimum wpływ osoby badającej. Testy były układane z myślą o nauczycielu, posługującym się niemi. Dzieci 10-letnie w kl. III-ch, to nie jest

jednak przeciętny element 10-letni naszych szkół, ale najlepszy, bo dzieci 10-letnie, które powtarzały już jedną klasę (a to było dopuszczalne dla starszych roczników) nie mogły się znajdować w III-iej klasie. Staralam się powetować ten brak przez obniżenie wymagań dla dzieci 10-letnich, przez ustalenie jako normy dla 10 lat wyników ocenionych możliwie najniższą percentylą, w granicach od 40 do 60 perc. Wogóle, testy obejmujące szereg roczników, są zawsze najmniej odpowiednie dla dzieci w wieku krańcowym: najmłodszych i najstarszych roczników, ponieważ pierwsze nie mogą wykazać dolnej granicy swojego rozwoju umysłowego, drugie zaś nie mogą wykazać górnej granicy. Dzieci 10-letnie mogą być przecenione, jeśli wyniki danego testu, które są poniżej 10 lat, oceniamy na 9 lat, bo nie mamy pewności, czy nie należałoby ich ocenić na 8 albo i na 7 lat. Młodzież 16-letnia zaś może być niedoceniona, chociażbyśmy nawet wyniki, przekraczające normy na 16 lat, ocenili na 17 lat, bo nie wiemy, jak właściwie należałoby je ocenić. Nie mogę się jednak zgodzić z recenzentką mojej książki, że testy są za łatwe dla dwóch ostatnich roczników. One mogą tylko, jak wszelkie serje obejmujące wiele roczników, nie charakteryzować dobrze w pewnych wypadkach osobników w wieku krańcowym. Że nie są jednak za łatwe dla najstarszych roczników świadczy fakt, iż musiałam świadomie i dowolnie podnosić wymagania dla dwóch najwyższych roczników, zwłaszcza dla ostatniego, i przyjmować za normy wyniki ocenione powyżej 60 perc., bo nie zaznaczały się dostatecznie wyraźnie różnice między temi rocznikami.

Wszystko, co było dotąd powiedziane, pozwala przewidzieć, że na nielicznym stosunkowo materiale, na jakim normowałem testy, nie wykazały się dostatecznie wyraźne różnice między poszczególnymi rocznikami, o co głównie przy normowaniu testów chodzi. Nie można jednak na tej podstawie wnioskować, że dane testy mogą mieć raczej charakter testów uzdolnieniowych, niż rozwojowych. Ponieważ jest tu pięć różnych testów, trudno przypuścić, żeby akurat wszystkie były pozbawione charakteru testów rozwojowych, przynajmniej do pewnego wieku. Przytem prawie każdy z powyższych testów, tylko w innej cokolwiek formie, gdzieś w świecie służy jako test rozwojowy. Dlatego też należy raczej przypuszczać, że wielka różnorodność dzieci szkolnych w okresie przejściowym organizowania się szkolnictwa, utrudnia wykazanie się różnic między poszczególnymi rocznikami, utrudnia więc samo normowanie testów. Podaję poniżej tablice percentyl każdego testu, które następnie zanalizujemy.

Tablica I. Percentyle.

I t e s t

| Ilość punktów | 10 lat | 11 lat | 12 lat | 13 lat | 14 lat | 15 lat | 16 lat |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 0 | 13,5 | 7,4 | 5,0 | 1,5 | 1,7 | — | — |
| 1 | 33,1 | 19,1 | 12,7 | 4,6 | 4,3 | 0,5 | — |
| 2 | 44,6 | 26,5 | 17,1 | 7,8 | 5,4 | 1,4 | — |
| 3 | 56,7 | 35,4 | 23,0 | 13,5 | 9,5 | 3,2 | 1,2 |
| 4 | 71,8 | 48,4 | 38,2 | 25,3 | 19,2 | 8,2 | 3,7 |
| 5 | 87,2 | 66,7 | 58,2 | 45,8 | 36,6 | 19,1 | 10,1 |
| 6 | 97,4 | 84,6 | 81,4 | 69,7 | 59,3 | 37,3 | 21,2 |
| 7 | 98,4 | 94,8 | 91,8 | 87,9 | 81,4 | 63,2 | 42,3 |
| 8 | — | 99,2 | 99,7 | 97,5 | 95,7 | 88,7 | 77,7 |
| Ilość os. b. | 195 | 230 | 239 | 229 | 232 | 219 | 184 |

II t e s t

| Ilość punktów | 10 lat | 11 lat | 12 lat | 13 lat | 14 lat | 15 lat | 16 lat |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 0 | 10,5 | 9,7 | 6,6 | 6,3 | 5,6 | 3,4 | 2,4 |
| 0,5 | 21,1 | 19,4 | 13,3 | 13,2 | 11,3 | 6,8 | 4,3 |
| 1 | 23,9 | 21,9 | 16,6 | 14,3 | 11,7 | 7,3 | 4,9 |
| 1,5 | 26,4 | 22,8 | 20,2 | 15,6 | 12,2 | 7,7 | 5,4 |
| 2 | 30,9 | 27,3 | 22,3 | 17,1 | 13,2 | 8,6 | 6,0 |
| 2,5 | 33,9 | 32,3 | 26,2 | 19,5 | 14,5 | 9,8 | 6,5 |
| 3 | 38,2 | 35,3 | 31,2 | 20,8 | 15,8 | 10,5 | 7,1 |
| 3,5 | 42,7 | 38,1 | 34,5 | 22,2 | 16,9 | 11,1 | 7,6 |
| 4 | 49,0 | 43,5 | 38,1 | 24,6 | 18,4 | 12,3 | 7,9 |
| 4,5 | 55,8 | 49,4 | 41,7 | 28,6 | 20,6 | 13,9 | 8,2 |
| 5 | 62,3 | 53,7 | 45,7 | 32,4 | 24,8 | 16,4 | 9,3 |
| 5,5 | 69,7 | 58,2 | 49,8 | 35,2 | 29,1 | 18,2 | 11,2 |
| 6 | 77,4 | 63,7 | 55,7 | 41,3 | 35,2 | 20,7 | 15,5 |
| 6,5 | 85,0 | 70,5 | 62,1 | 48,0 | 42,2 | 24,2 | 22,1 |
| 7 | 88,5 | 75,2 | 68,7 | 56,5 | 48,0 | 29,4 | 24,0 |
| 7,7 | 91,4 | 78,4 | 76,9 | 64,8 | 55,5 | 33,1 | 29,2 |
| 8 | 93,2 | 81,9 | 81,8 | 69,6 | 59,6 | 41,1 | 34,6 |
| 8,5 | 95,4 | 86,7 | 88,7 | 74,3 | 64,6 | 48,4 | 41,2 |
| 9 | 97,5 | 91,0 | 93,6 | 80,0 | 70,0 | 55,3 | 47,2 |
| 9,5 | 98,7 | 95,3 | 96,2 | 86,1 | 78,3 | 63,3 | 56,3 |
| 10 | 99,6 | 97,2 | 97,7 | 91,3 | 84,3 | 70,3 | 65,3 |
| 10,5 | — | 98,3 | 98,6 | 95,4 | 90,5 | 80,2 | 75,6 |
| 11 | — | 98,5 | 99,5 | 97,8 | 94,8 | 91,1 | 86,3 |
| 11,5 | — | — | — | 99,3 | 97,4 | 97,2 | 94,0 |
| 12 | — | — | — | — | 99,3 | 99,5 | 98,7 |
| Ilość os. b. | 199 | 232 | 240 | 230 | 230 | 219 | 183 |

III t e s t

| Ilość punktów | 10 lat | 11 lat | 12 lat | 13 lat | 14 lat | 15 lat | 16 lat |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 0 | 10,5 | 6,2 | 5,0 | 3,0 | 1,9 | 0,7 | 1,6 |
| 1 | 26,8 | 15,4 | 12,6 | 7,4 | 5,1 | 2,1 | 3,4 |
| 2 | 35,2 | 22,3 | 17,1 | 8,9 | 7,7 | 3,6 | 3,8 |
| 3 | 40,7 | 27,6 | 20,4 | 9,4 | 10,4 | 5,3 | 4,0 |
| 4 | 46,2 | 31,5 | 22,6 | 10,1 | 11,9 | 6,6 | 5,0 |
| 5 | 50,2 | 35,1 | 24,2 | 11,1 | 12,8 | 7,7 | 5,5 |
| 6 | 53,7 | 39,2 | 26,1 | 12,3 | 14,3 | 8,4 | 5,5 |
| 7 | 56,3 | 41,8 | 28,6 | 13,3 | 15,4 | 9,1 | 5,5 |
| 8 | 57,8 | 43,2 | 31,0 | 14,7 | 16,3 | 10,3 | 6,6 |
| 9 | 60,3 | 44,9 | 33,5 | 16,0 | 18,3 | 11,2 | 7,4 |
| 10 | 64,3 | 47,4 | 36,7 | 16,6 | 20,4 | 11,6 | 8,3 |
| 11 | 69,1 | 52,8 | 39,2 | 18,6 | 23,4 | 12,8 | 10,2 |
| 12 | 74,4 | 58,4 | 42,7 | 22,6 | 26,2 | 15,1 | 11,6 |
| 13 | 79,9 | 63,7 | 48,9 | 29,4 | 29,3 | 18,2 | 13,8 |
| 14 | 84,9 | 72,6 | 55,9 | 37,7 | 35,4 | 24,8 | 17,7 |
| 15 | 89,4 | 81,3 | 64,8 | 49,8 | 43,9 | 34,7 | 21,7 |
| 16 | 93,0 | 87,7 | 77,4 | 64,1 | 53,4 | 44,5 | 28,4 |
| 17 | 96,7 | 94,0 | 88,3 | 75,4 | 64,6 | 56,7 | 38,9 |
| 18 | 99,5 | 98,0 | 94,5 | 86,4 | 79,8 | 73,8 | 53,3 |
| 19 | — | 99,9 | 98,1 | 96,6 | 93,5 | 90,2 | 81,3 |
| 20 | — | — | 99,5 | 99,3 | 98,8 | 98,3 | 95,9 |
| Ilość os. b. | 199 | 232 | 237 | 228 | 230 | 219 | 181 |

IV t e s t.

| Ilość punktów | 10 lat | 11 lat | 12 lat | 13 lat | 14 lat | 15 lat | 16 lat |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 0 | 2,7 | 1,7 | 0,6 | 0,4 | — | — | — |
| 0,5 | 6,6 | 4,7 | 1,9 | 0,8 | 0,4 | — | — |
| 1 | 14,3 | 9,9 | 5,4 | 2,6 | 1,7 | 1,3 | — |
| 1,5 | 24,5 | 16,8 | 10,8 | 5,7 | 4,1 | 3,3 | 0,5 |
| 2 | 36,5 | 25,8 | 19,4 | 10,8 | 9,0 | 6,5 | 2,3 |
| 2,5 | 47,4 | 35,1 | 29,2 | 16,5 | 14,1 | 10,7 | 4,5 |
| 3 | 58,7 | 47,7 | 43,3 | 25,3 | 20,2 | 16,0 | 7,3 |
| 3,5 | 70,0 | 59,1 | 55,7 | 33,1 | 28,0 | 20,3 | 10,6 |
| 4 | 80,3 | 70,3 | 67,1 | 46,9 | 42,1 | 28,7 | 17,6 |
| 4,5 | 89,7 | 81,9 | 78,4 | 59,7 | 54,6 | 39,0 | 26,6 |
| 5 | 95,7 | 88,8 | 85,9 | 72,5 | 68,1 | 51,1 | 38,0 |
| 5,5 | — | 95,3 | 92,9 | 88,0 | 80,8 | 61,4 | 48,1 |
| 6 | — | 97,2 | 95,6 | 90,7 | 86,4 | 74,4 | 59,4 |
| 6,5 | — | 98,9 | 98,3 | 96,9 | 91,7 | 87,6 | 67,4 |
| 7 | — | — | 99,1 | 98,2 | 94,8 | 91,8 | 80,0 |
| 7,5 | — | — | — | 99,1 | 98,0 | 96,1 | 93,2 |
| 8 | — | — | — | — | 99,4 | 98,6 | 98,3 |
| Ilość os. b. | 196 | 232 | 239 | 227 | 232 | 219 | 184 |

V t e s t .

| Ilość punktów | 10 lat | 11 lat | 12 lat | 13 lat | 14 lat | 15 lat | 16 lat |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 0 | 5,3 | 3,9 | 2,1 | 0,8 | 1,3 | 1,2 | 0,8 |
| 1 | 18,1 | 10,0 | 6,9 | 2,4 | 3,0 | 2,5 | 1,6 |
| 2 | 27,5 | 14,8 | 10,8 | 4,0 | 4,1 | 2,7 | 1,9 |
| 3 | 32,9 | 21,7 | 13,5 | 5,6 | 5,6 | 3,0 | 2,4 |
| 4 | 40,6 | 33,2 | 19,1 | 9,8 | 8,6 | 4,1 | 4,3 |
| 5 | 53,1 | 43,3 | 27,3 | 15,6 | 13,3 | 7,3 | 6,7 |
| 6 | 66,6 | 54,2 | 37,5 | 22,4 | 20,2 | 12,5 | 8,8 |
| 7 | 76,3 | 64,8 | 49,8 | 32,6 | 28,2 | 20,1 | 12,1 |
| 8 | 83,6 | 75,9 | 63,3 | 45,2 | 40,7 | 28,1 | 17,4 |
| 9 | 90,3 | 84,8 | 76,1 | 59,8 | 57,2 | 40,4 | 26,1 |
| 10 | 95,5 | 92,5 | 86,0 | 77,2 | 72,2 | 58,9 | 42,1 |
| 11 | 98,0 | 97,1 | 94,2 | 91,0 | 87,5 | 77,7 | 63,5 |
| 12 | 99,6 | 99,3 | 98,7 | 98,4 | 97,7 | 93,4 | 86,9 |
| Ilość os.b. | 196 | 230 | 240 | 230 | 232 | 219 | 185 |

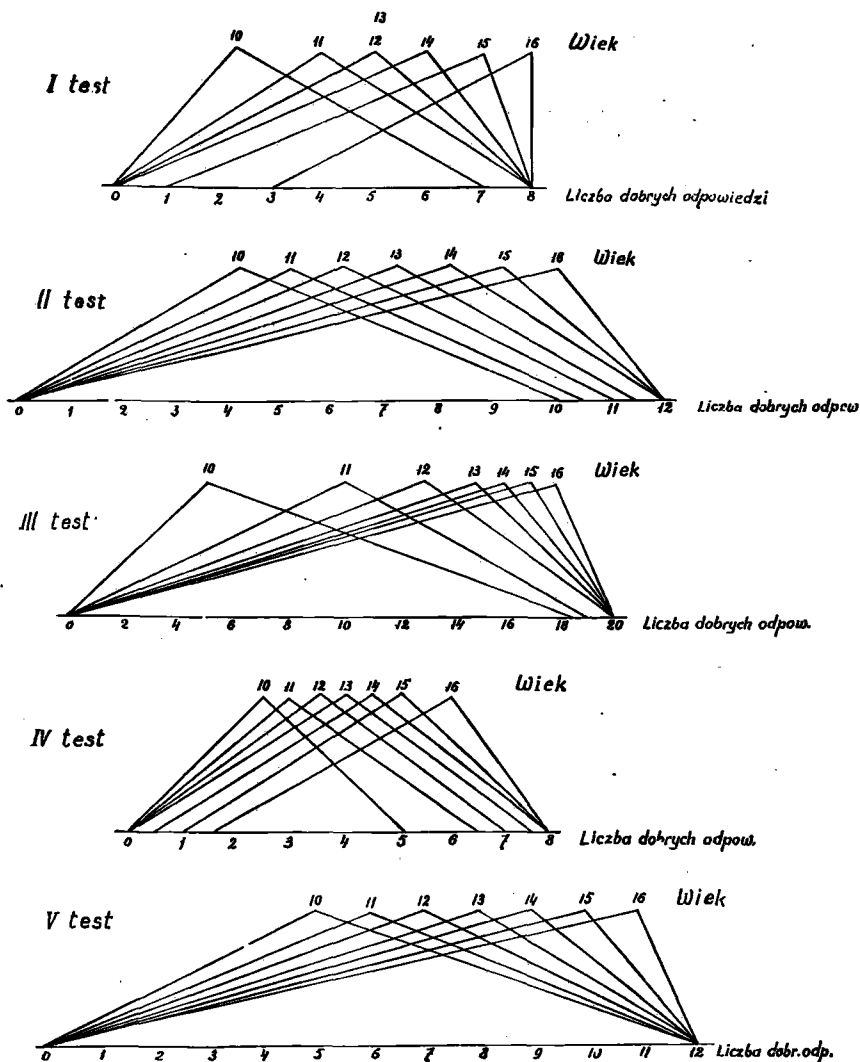
Z powyższego widzimy, że naogół nie zaznaczają się dość ostro granice między poszczególnymi rocznikami, zwłaszcza w teście II i IV-tym. W tych dwóch testach (oraz w I i V) musiałam dla młodzieży 16-letniej podnieść wymagania, przyjmując za normę wyniki ocenione powyżej 60 percentyli, bo inaczej pokrywałyby się z normami dla młodzieży 15-letniej. Poza tym widzimy pewne zachodzenie na siebie wyników dzieci 13 i 14-letnich w testach III, IV i V-tym, oraz dzieci 11 i 12-letnich w testach II i IV. Widzimy również, że osobniki, dające minimalną i maksymalną liczbę dobrych wykonań, spotykamy prawie we wszystkich rocznikach, co wyraźniej jeszcze widać na podanych poniżej wykresach ¹⁾.

Wykresy te zaznaczają tylko medjany, minimalne i maksymalne wyniki na każdy rocznik. Z tablic percentyl, jak i z wykresów widać, że nie zaokrąglam ani nie wygładzam wyników, jak to się zazwyczaj dzieje przy przedstawianiu danych statystycznych, dla wyraźniejszego uchwycenia pewnych zależności. Jeśli znajduje się jeden osobnik, dający pewien rodzaj wyników, to go zaznaczam. Przy pewnym wygładzaniu wyników wykresy powyższe mogłyby się przedstawiać cokolwiek inaczej, bardziej prawidłowo. Uważam jednak za charakterystyczne i ciekawe wyniki całkiem naturalne i takie podaję. Widzimy przy pewnych testach jak II, III i IV-tym nawet wśród młodzieży najstarszych roczników osobniki dające zero dobrych wykonań. W tym wypadku nasuwałoby się przypuszczenie, że testy te mają raczej charakter testów uzdolnieniowych. Jednak i tutaj można inaczej interpretować ten fakt.

¹⁾ Patrz str. 233.

T a b l i c a II.

Wykresy median, maksimum i minimum liczby punktów.



Ponieważ instrukcje przy testach są pisane, nie zaś podawane ustnie, więc może tu wchodzić w grę spotykane często wśród działwy szkół powszechnych zjawisko, że nie umie się ona posługiwać tekstem, że nie rozumie tego, co czyta, nie rozumie zleceń i wyjaśnień dawanych pisemnie. Niewykonanie testu byłoby więc skutkiem braku przyzwyczajenia

do rozumienia tekstu, do zastanawiania się, do wysiłku umysłowego, nie zaś skutkiem zupełnej niezdolności do wykonania, chociażby częściowego, zleceń w nim zawartych. Dlatego też za cenną przyjmuję uwagę recenzentki, że instrukcje przy testach nie są sformułowane dość jasno. Licząc się z powyższym zaznaczonym faktem, trzeba usilnie starać się o to, żaby instrukcje były możliwie najkrócej i możliwie najjaśniej sformułowane, żeby przy wyjaśnieniu używać możliwie najmniej słów, a najwięcej przykładów. Jeśli zwrócimy uwagę na maksymalną liczbę dobrych wykonań, to tylko w V-tym teście widzimy wśród dzieci wszystkich roczników, a więc i wśród 10-letnich, osobniki (aczkolwiek nieliczne) rozwiązujące wszystkie zadania. W pozostałych testach widzimy stopniowe rozszerzenie się zakresu dobrych wykonań w miarę posuwania się do starszych roczników. Test V-ty wzbudzałby więc najwięcej zastrzeżeń co do swego charakteru rozwojowego. Również i test II-gi, a to ze względu na małą zwartość wewnętrzną otrzymanych wyników, na mało wyraźne granice między poszczególnymi rocznikami, co utrudnia nawet ustalenie norm.

Zanalizujemy teraz wyniki każdego testu opracowane pod względem: zmienności wewnątrz każdego rocznika, oraz interwałów między poszczególnymi rocznikami.

I test

| Sr. W. Z. | Normy | Sr. zmienność | Sr. W. I. | Różnice między W. Z. a W. I. |
|-----------|-------|---------------|-----------|------------------------------|
| 10 | 2 i 3 | 0,7 | 10,3 | +0,3 |
| 11 | 4 | 1,4 | 11,3 | +0,3 |
| 12 | 5 | 1,4 | 12,0 | 0 |
| 13 | 5 | 1,5 | 12,8 | -0,2 |
| 14 | 6 | 1,5 | 13,5 | -0,5 |
| 15 | 7 | 1,2 | 14,3 | -0,7 |
| 16 | 8 | 1,1 | 14,9 | -1,1 |

II test

| Sr. W. Z. | Normy | Sr. zmienność | Sr. W. I. | Różnice między W. Z. a W. I. |
|-----------|--------|---------------|-----------|------------------------------|
| 10 | 4—4,5 | 1,0 | 10,6 | +0,6 |
| 11 | 5—5,5 | 1,6 | 11,3 | +0,3 |
| 12 | 6 | 1,8 | 11,6 | -0,4 |
| 13 | 6,5—7 | 1,9 | 12,5 | -0,5 |
| 14 | 7,5—8 | 2,0 | 13,2 | -0,8 |
| 15 | 8,5—9 | 1,7 | 14,2 | -0,8 |
| 16 | 9,5—10 | 1,5 | 14,7 | -1,3 |

III test

| Sr. W. Z. | Normy | Sr. zmienność | Sr. W. I. | Różnice między W. Z. a W. I. |
|-----------|--------|---------------|-----------|------------------------------|
| 10 | 4 — 8 | 0,9 | 10,4 | +0,4 |
| 11 | 9 — 12 | 1,3 | 11,1 | +0,1 |
| 12 | 13—14 | 1,7 | 12,0 | 0 |
| 13 | 15 | 1,7 | 13,0 | 0 |
| 14 | 16 | 2,0 | 13,4 | -0,6 |
| 15 | 17 | 1,8 | 14,0 | -1,0 |
| 16 | 18 | 1,5 | 15,0 | -1,0 |

IV test

| Sr. W. Z. | Normy | Sr. zmienność | Sr. W. I. | Różnice między W. Z. a W. I. |
|-----------|-------|---------------|-----------|------------------------------|
| 10 | 2,5 | 1,3 | 10,8 | +0,8 |
| 11 | 3 | 1,6 | 11,5 | +0,5 |
| 12 | 3,5 | 1,8 | 11,8 | -0,2 |
| 13 | 4 | 1,8 | 13,0 | 0 |
| 14 | 4,5 | 1,9 | 13,4 | -0,6 |
| 15 | 5—5,5 | 1,7 | 14,1 | -0,9 |
| 16 | 6—6,5 | 1,3 | 15,0 | -1,0 |

V t e s t

Pierwsza rubryka w powyższych tablicach oznacza średni wiek życia dzieci. Wiek ten nie jest obliczony na podstawie poszczególnych konkretnych danych, lecz jest ogólnym oznaczeniem dla wszystkich dzieci, których wiek znajduje się w granicach, ustalonych na każdy rocznik, to znaczy 10 lat dla dzieci od 9;10 do 10;3 i t. d. Średni wiek na

| Śr. W. Ż. | Normy | Śr. zmienność | Śr. W. I. | Różnice między W. Ż. a W. I. |
|-----------|-------|---------------|-----------|------------------------------|
| 10 | 5 | 1,1 | 10,6 | +0,6 |
| 11 | 6 | 1,5 | 11,2 | +0,2 |
| 12 | 7 | 1,7 | 12,0 | 0, |
| 13 | 8 | 1,7 | 13,0 | 0, |
| 14 | 9 | 1,7 | 13,3 | -0,7 |
| 15 | 10 | 1,6 | 14,1 | -0,9 |
| 16 | 11 | 1,4 | 14,8 | -1,2 |

podstawie konkretnych danych mógłby się cokolwiek różnić. W drugiej rubryce podane są dla każdego rocznika średnie wyniki, zawarte w granicach percentyl od 40 do 60 mniej więcej. Przyjęłam je za normy. W trzeciej rubryce podane są średnie odchylenia poszczególnych wyników od danych norm wewnątrz każdego rocznika, czyli tak zw. średnia zmienność. Wykazuje ona, do jakiego stopnia są różnorodne wyniki dzieci w granicach jednego wieku. W czwartej rubryce podany jest średni wiek inteligencji dzieci, obliczony na podstawie danego testu. Wreszcie w ostatniej rubryce są różnice między wiekiem życia danych dzieci, a ich wiekiem inteligencji, określonym przy pomocy danego testu. Interesują nas III, IV i V rubryki. Średnia zmienność (III rubr.) jest naogół duża; największa w rocznikach środkowych (12, 13 i 14 lat), co jest zrozumiałe, bo dzieci tego wieku mogły najswobodniej wykazać dolną i górną granicę swego rozwoju, co już miały utrudnione dzieci w rocznikach bardziej krańcowych, zwłaszcza 10 i 16-letnie. Jeśli rozpatrzymy czwartą i piątą rubrykę tablic, to zobaczymy, że W. I. dzieci 10 i 11-letnich jest we wszystkich testach wyższy od ich W. Ż.; W. I. dzieci 12 i 13-letnich pokrywa się naogół z ich W. Ż. (wyjątek stanowi test II-gi). W. I. młodzieży 14, 15 i 16-letniej jest niższy od ich W. Ż. Wyjaśnienie tego faktu jest proste. Dzieci 10, a częściowo i 11-letnie nie mogły wykazać dolnej granicy swego rozwoju, a miały nieograniczoną możliwość wykazania górnej granicy. Natomiast młodzież 15 i 16-letnia nie miała możliwości wykazania górnej granicy swego rozwoju, mając równocześnie nieograniczoną możliwość wykazania dolnej granicy. Stąd W. I. młodzieży 16-letniej (ocenianej poszczególnymi testami, a nie całą serją) wypadł od 1 roku do 1,3 niżej jej W. Ż.. Ciekawe są jednak różnice między W. I. w granicach jednego rocznika, zależnie od poszczególnych testów. Wyższy lub niższy W. I. od W. Ż., zależnie od przyczyn wyżej wymienionych, powinien się naogół jednakowo mniej więcej zaznaczyć we wszystkich

testach jednego rocznika, ponieważ te same dzieci wykonywały wszystkie pięć testów. Większe różnice między poszczególnymi testami w granicach jednego rocznika świadczą, że jeszcze inne przyczyny poza wymienionymi powyżej, wchodzą w grę, przyczyny zależne już od właściwości testu, od sposobu ustalenia norm dla danego testu i t. p. Taką wyraźną różnicę widzimy np. w teście II-gim, w 12 i 13 roczniku. W. I. w innych testach tych roczników pokrywa się prawie całkowicie z W. Ż., co było do przewidzenia. W teście II-gim W. I. w tych rocznikach jest niższy od W. Ż. Należy zapewne szukać przyczyny tego w niewłaściwie ustalonych normach, to znaczy za wysokich dla tych dwóch roczników. Jeszcze ważniejsze są rozmiary interwałów pomiędzy poszczególnymi rocznikami. Interwały między rocznikami, wyrażone wiekiem, przedstawiają się następująco w każdym teście.

| W i e k | I test | II test | III test | IV test | V test |
|--------------|--------|---------|----------|---------|--------|
| od 10—11 lat | 1,0 | 0,7 | 0,7 | 0,7 | 0,6 |
| „ 11—12 „ | 0,7 | 0,3 | 0,9 | 0,3 | 0,8 |
| „ 12—13 „ | 0,8 | 0,9 | 1,0 | 1,2 | 1,0 |
| „ 13—14 „ | 0,7 | 0,7 | 0,4 | 0,4 | 0,3 |
| „ 14—15 „ | 0,8 | 1,0 | 0,6 | 0,7 | 0,8 |
| „ 15—16 „ | 0,6 | 0,5 | 1,0 | 0,9 | 0,7 |
| S u m a | 4,6 | 4,1 | 4,6 | 4,2 | 4,2 |

Zestawienie powyższe wykazuje wyraźnie, że granice pomiędzy poszczególnymi rocznikami nie są dostatecznie duże, ponieważ interwały są przeważnie poniżej roku (powinny być roczne). Najmniejsze interwały, a więc największe zachodzenie na siebie sąsiednich wyników, widzimy między 13 i 14 rokiem (III, IV i V test) oraz między 11 a 12 rokiem (II i IV) test). Suma interwałów między wszystkimi rocznikami w każdym teście powinna wynosić 6 lat, tymczasem widzimy, że wynosi ona wszędzie od 4,1 do 4,6 lat. Małe interwały we wszystkich prawie testach między 13 a 14 rokiem przemawiałyby za tem, że istotnie dzieci tych roczników w szkołach powszechnych mało się różnią między sobą, czyli inaczej, że dzieci 14-letnie to słaby naogół materiał (większość zdolnych 13-letnich dzieci opuszcza szkołę powszechną po VI kl., przechodząc do szkoły średniej), mało się różniący od dzieci 13-letnich. Natomiast małe interwały w dwóch testach (II i IV) między 11 a 12 rokiem przy dość wysokich interwałach w innych testach tych roczników, trzeba zapewne wyjaśnić niezupełnie właściwem wyznaczeniem normi.

Wszystkie uwagi powyższe odnoszą się do poszczególnych testów, a więc do części składowych serji. W całości swojej serja siłą rzeczy ma mniejsze braki, niż poszczególne części. Im więcej testów stosujemy, tem większe prawdopodobieństwo, że lepiej nam one określą poziom umysłowy dziecka, bo uzupełniają się nawzajem poszczególne próby i kompensują poszczególne wyniki. Dlatego też wiele możliwych braków, które testy ujawniają, niwelują się w dużym stopniu przez stosowanie pięciu osobno normowanych testów. Wyniki całej serji, a nie poszczególnych testów, według tego samego schematu przedstawiają się następująco:

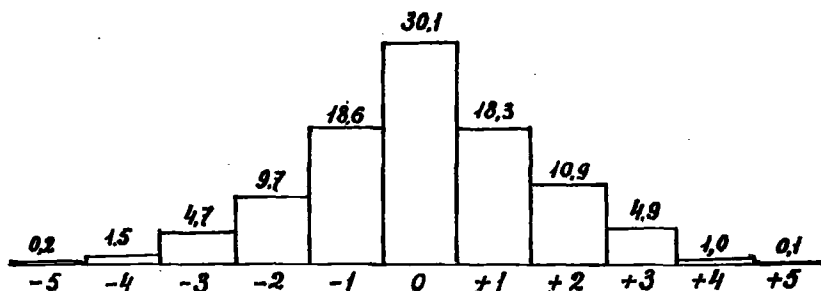
W. I. Dzieci 12 i 13

letnich pokrywa się najzupełniej z ich W. Ż., W. I. dzieci 10 i 11-letnich wypadł wyżej. W. I. dzieci 14, 15 i 16-letnich wypadł niżej z przyczyn już wyjaśnionych. Nie spodziankę wciąż sprawia zachodzenie na siebie wyników dzieci 13 i 14-letnich. Natomiast

| W. Ż. | W. I. | Średnia zmienność |
|-------|-------|-------------------|
| 10 | 10,6 | 1,08 |
| 11 | 11,2 | 1,22 |
| 12 | 12,0 | 1,20 |
| 13 | 13,0 | 1,19 |
| 14 | 13,3 | 1,43 |
| 15 | 14,2 | 1,50 |
| 16 | 14,8 | 1,30 |

średnia zmienność jest mniejsza w wynikach całej serji testów, niż poszczególnych testów.

Wyniki badań w całości swojej, to jest W. I. wszystkich 1534 dzieci daje zupełnie zadowalające, aczkolwiek rozległe rozszanie. Wykres poniżej podany przedstawia procent dzieci, których W. I. odpowiada W. Ż. (0), a następnie procenty dzieci opóźnionych o rok (—1), o 2 lata (—2) i t. d. — oraz zaawansowanych o rok (+1), o 2 lata (+2) i t. d. pod względem rozwoju umysłowego w stosunku do swego wieku.



Widzimy zupełną prawidłowość wykresu, co świadczy, że mimo wielu braków poszczególnych testów, przy zastosowaniu całej serii testów, oddzielnie unormowanych, otrzymujemy charakterystykę umysłową badanego zespołu dzieci, odpowiadającą teoretycznym wymaganiom statystyki. Rozsianie jednak jest duże. Widzimy, że wśród naszych dzieci szkolnych trzecia część (30,1%) znajduje się na właściwym poziomie umysłowym, reszta jest albo opóźniona umysłowo od jednego do pięciu lat, albo zaawansowana umysłowo od jednego do pięciu lat w stosunku do swego wieku.

Zaznaczyłam już, że percentylowałam testy osobno dla chłopców i dziewczynek. Ponieważ w wynikach nie zaznaczyły się wyraźne różnice, zależne od płci, więc ustaliłam dla testów wspólne normy. Dla zilustrowania tych niewielkich różnic, podaję oddzielnie na tablicy Nr. 4 wyniki przeciętne chłopców i dziewczynek.

Tablica IV.

Wyniki przeciętne dziewcząt i chłopców z oceną percentylową.

| Wiek | I test | | | II test | | | III test | | | IV test | | | V test | | | | | | | | | |
|------|---------------------------|------------|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------------|------------|---------|---------------------------|------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|
| | Liczba dobrych odpowiedzi | Percentyle | | Liczba dobrych odpowiedzi | Percentyle | | Liczba dobrych odpowiedzi | Percentyle | | Liczba dobrych odpowiedzi | Percentyle | | Liczba dobrych odpowiedzi | Percentyle | | | | | | | | |
| | | Dziewczęta | Chłopcy | | Dziewczęta | Chłopcy | | Dziewczęta | Chłopcy | | Dziewczęta | Chłopcy | | Dziewczęta | Chłopcy | | | | | | | |
| 10 | 2 3 | 49,2 | 39 | 4 4,5 | 48 | 49,5 | 4 5 6 7 8 | 41,7 | 51,6 | 2,5 | 53,5 | 41,2 | 5 | 53,7 | 52,1 | | | | | | | |
| | | 62,2 | 51 | | 54 | 58 | | 45,6 | 55,8 | | | | | 50,4 | 57,9 | 54,3 | 58,4 | 56 | 60 | | | |
| | | 45,2 | 52,3 | | 49,2 | 58,7 | | 45,2 | 44,2 | | | | | 9 | 46,6 | 49,1 | 3 | 40,7 | 55,1 | 6 | 54,1 | 54,2 |
| | | 5,5 | 56 | | 56 | 60 | | 50,7 | 55 | | | | | | 61 | 62 | | | | | | |
| | | 63,8 | 52,8 | | 59 | 52,3 | | 48,2 | 49,8 | | | | | | 13 | 54,3 | | | | | 56,8 | 3,5 |
| | | 5 | 38 | | 6,5 | 46,5 | | 49,6 | 15 | | | | | 58,3 | | 41,7 | 4 | 50 | 44 | 8 | 45,3 | |
| | | 7 | 56,8 | | 7,5 | 57,8 | | 51,8 | 16 | | | | | 52,8 | 54,1 | 4,5 | 57,8 | 51,6 | 9 | 59,6 | 54,8 | |
| | | 6 | 61,8 | | 8 | 64,2 | | 55,3 | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | 6 | 61,8 | 56,8 | 7,5 | 57,8 | 51,8 | 16 | 52,8 | 54,1 | 4,5 | 57,8 | 51,6 | 9 | 59,6 | 54,8 | | | | | | | |
| | | | | | 8 | 64,2 | | | | | | | | | | 55,3 | | | | | | |
| 15 | 7 | 66,2 | 58,4 | 8,5 | 51,7 | 45,3 | 17 | 60,2 | 48,4 | 5 | 55,3 | 45 | 10 | 63,1 | 54,7 | | | | | | | |
| | | | | 9 | 58,3 | 51,6 | | | | | 5,5 | 60 | | | | 56 | | | | | | |
| 16 | 8 | 75,8 | 78,7 | 9,5 | 55 | 57,1 | 18 | 48,2 | 66,7 | 6 | 59 | 61 | 11 | 64,1 | 62,8 | | | | | | | |
| | | | | 10 | 63 | 65 | | | | | 6,5 | 64,7 | | | | 68 | | | | | | |

Widzimy z tego, że w jednych rocznikach jest pewna przewaga po stronie dziewczynek (11 i 16), w innych zaś po stronie chłopców (10, 12, 13, 14 i 15). Te wahania wytłumaczyć można raczej przypadkowym doбором materiału dziecięcego, niż istotnymi różnicami między płciami. Wśród badanych 10-letnich dzieci w kl. III-cich więcej mogło się zebrać inteligentniejszych chłopców, bo były to tylko te dzieci, które nie powtarzały klasy. Więcej dziewczynek mało zdolnych niż chłopców, uczy się dobrze, więc więcej takich mogło się dostać do klasy III-ciej, niż chłopców mało zdolnych. Przewagę wśród dzieci 12, 13 i 14-letnich po stronie chłopców można też wytłumaczyć, że tylko chłopcy w tym wieku byli badani w szkołach średnich (22 chłopców 12-letnich, 30 — 13-letn., 39 — 14-letn.), dziewczynki tego wieku były badane tylko w szkołach powszechnych. Materiał ze szkół średnich, aczkolwiek nieliczny, wzmocnił element męski tych roczników. Przewaga dziewczynek 16-letnich da się też wytłumaczyć, że dziewczynki tego wieku były badane w dwóch gimnazjach prywatnych, które mają mało absolwentek szkół powszechnych, zaś chłopcy byli badani wyłącznie w gimnazjach państwowych i miejskich. Różnice społeczne zachodzące między jednymi i drugimi mogły się tu zaznaczyć swym wpływem na rozwój umysłowy. Z tego widać, jak ostrożnie trzeba dobierać dzieci dla normowania testów, jak ostrożnym trzeba być przy interpretowaniu wyników.

O wartości dajagnostycznej testów może świadczyć współczynnik korelacji między oceną inteligencji dzieci przez testy, a oceną przez nauczycieli wyszkolonych w obserwacji psychologicznej, a bardziej jeszcze analiza wypadków niezgodności między temi dwiema ocenami. Ustaliłam współczynnik korelacji według wyników 168 dzieci jednej szkoły, z którą jestem blisko związana. Dzieci te więc znam dobrze od szeregu lat. Łatwiej mi więc było zaanalizować przypadki niezgodności. Współczynnik korelacji wypadł naogół dość wysoki, bo 0,755 (formuła *Pearsona*). Analiza wypadków niezgodności wykazała, jak to zresztą najczęściej bywa, w 75% słuszność po stronie ocen testowych. Mimo wyszkolenia w obserwacji psychologicznej, nauczycielowi trudno się zdobyć na ocenę inteligencji dziecka niezależnie od jego postępów szkolnych. Przytem nauczyciel nie bierze pod uwagę wieku dziecka, porównywa je tylko z klasą, tymczasem dzieci jednej klasy mogą się znacznie różnić wiekiem, nieraz o trzy, cztery i pięć lat. Zdarzają się takie wypadki: dwie siostry, które są w jednej klasie i między którymi są dwa lata różnicy, nauczyciel ocenia jednakowo, tymczasem jednej I. I. wynosi 116, drugiej tylko 85. Starsza jest przytem pilniejsza, poważniejsza, więc na terenie

klasy nauczyciel nie spostrzega między nimi różnicy, chociaż ta w istocie jest duża. Analiza wypadków niezgodności wypadła w następujących wypadkach na niekorzyść testów: 1) gdy dziecko nie pracowało samodzielnie przy wykonywaniu testów; 2) gdy dziecko wogóle pracuje nierównomiernie; 3) gdy dziecko posiada dość wybitną inteligencję jednostronną. Nigdy nie można być zbyt ostrożnym w staraniu o takie warunki pracy, ażeby dzieci nie były poprostu w stanie przepisywać od siebie, lub podpowiadać sobie. Gdy dziecko pracuje nierówno, gdy się szybko wyczerpuje, gdy się tremuje, lub gdy mu się nie chce zrobić wysiłku przy wykonywaniu testów, to oczywista nie wykaże się właściwie przy jednorazowym badaniu. Te uwagi odnoszą się do wszelkich badań testowych wogóle. O ile chodzi o daną serję, to jako serja mieszana (testy słowne i bezsłowne) nie daje możliwości wykazania się w należytem świetle jednostronnej inteligencji. Na terenie szkoły zaznacza się to szczególnie w wypadkach wybitnej inteligencji słownej. Ze względu na słowny charakter nauki szkolnej dzieci obdarzone wybitną inteligencją słowną są najczęściej bardzo dobrymi uczniami. Testy mieszane nie wykazują tego w równie silnym stopniu, w jakim to się narzuca nauczycielowi. Stąd możliwa niezgodność w ocenie ucznia. Przy ostrożnej interpretacji jednak testy powyższe mogą oddać pomoc nauczycielowi, ułatwiając mu zorientowanie się w możliwościach umysłowych dzieci.

Dr. JANUSZ KORCZAK i A. POZNAŃSKA.

PLEBISCYTY ŻYCZLIWOŚCI I NIECHĘCI.

I. UWAGI WSTĘPNE.

Dr. *Janusz Korczak* w artykule p. t.: „Życzliwość i niechęć” (Wychowanie Przedszkolne, Rok IX, Nr. 4) podał szereg uwag o plebiscytach życzliwości i niechęci, które przeprowadzał wśród dzieci w wieku przedszkolnym. Mojem zadaniem będzie systematyczne opracowanie materiału, zebranego przez Dra *Janusza Korczaka*.

Plebiscyt, o którym mowa, jest to rodzaj głosowania ustnego lub kartkami, wyrażającego stosunek uczuciowy gromady do poszczególnego dziecka, względnie do ogółu dzieci. Każde z dzieci określa swój stosunek do innego dziecka znakami: +, —, lub 0. + oznacza „lubię go”, — „nie lubię”, 0 — „jest mi obojętny”, albo „trochę go lubię, a trochę nie lubię”, albo też „nie znam go”. W dwóch sierocińcach, przeznaczonych dla dzieci w wieku szkolnym (7—14 lat), którymi kieruje *Dr. Janusz Korczak*, każde z dzieci w ciągu swego paroletniego pobytu jest poddawane takim plebiscytom przeciętnie 3—4 razy. Głosowanie polega na tem, że jedno z dzieci zbiera do zamkniętej skrzyneczki kartki anonimowe od pozostałych. Poczem następuje zliczenie ilości plusów, minusów i zer i wynik ogłasza się na tablicy. Na jednym posiedzeniu przeprowadza się głosowanie nie więcej niż nał trojgiem dzieci¹⁾.

Otóż podobne głosowanie przeniósł *Dr. Korczak* na teren internatów dla dzieci w wieku przedszkolnym z tą jednak różnicą, że przeprowadzał je ustnie i odrazu w stosunku do ogółu dzieci. Wzywał on dzieci w dowolnym porządku i pytał według listy pokolei: „Czy lubisz, czy nie lubisz Hani, Józia i t. d. Dlaczego ” a po odpowiedzi, by uniknąć przypadkowości, to samo pytanie w innym układzie: „Czy nie lubisz, czy lubisz Hanię?”. Dziecko podawało kolejno znak i uzasadniało. Podobnie jak o stosunek do innych dzieci pytał *Dr. Korczak* także o stosunek dziecka do siebie samego. Wszystkie dzieci były przepytywane w ciągu jednego, lub dwóch dni.

Plebiscyty przeprowadzał *Dr. Korczak* w dwóch internatach: w „Różyccze” (internat żydowski dla podrzutek) i w „Naszym Domu” (internat polski dla dzieci, posiadających rodziny własne). W „Różyccze” plebiscyt przeprowadzany był raz, w „Naszym Domu” trzy razy.

¹⁾ Bliższe wyjaśnienia na temat plebiscytów i ich znaczenia w obrębie całości systemu wychowawczego *Dra Janusza Korczaka* znaleźć można w książce p. *Marji Falskiej* p. t.: „Nasz Dom”, 1928, str. 56—67.

Opracowanie niniejsze obejmuje porównanie wyników, uzyskanych w dwóch różnych internatach, oraz zestawienie danych, otrzymanych od tych samych dzieci w pewnych odstępach czasu.

II. PORÓWNANIE WYNIKÓW, UZYSKANYCH W „NASZYM DOMU” I W „RÓŻYCZCE”.

1. Ogólna charakterystyka dzieci z obydwu internatów.

Zanim przejdę do szczegółowego omówienia wyników, podam charakterystykę dzieci z obydwu internatów. Różnice rasowe zdają się mieć w tym wypadku znacznie mniejsze znaczenie, niżby się to mogło w pierwszej chwili wydawać. Różności w wynikach są spowodowane — jak się zdaje — raczej odmiennością warunków urodzenia i życia dzieci z obydwu internatów.

Do „Naszego Domu” przyjmowane są dzieci z rodzin, które pierwsze 3—4 lata swego życia przebyły pod opieką domową, najczęściej matki. Dzieci z „Różyczki” — to podrzutki, urodzone niewiadomo w jakich okolicznościach.

W „Naszym Domu” dziedziczność, poziom kulturalny, warunki materialne bywają różne, ale nie wszędzie są najgorsze. O dzieciach z „Różyczki” prawie nic niewiadomo, często jednak można się domyślać obciążenia dziedzicznego.

Zakład wychowawczy, w którym spędzają podrzutki najwcześniejsze dzieciństwo, daje swoim wychowankom bardzo złe warunki zarówno higieniczne, jak i psychiczne (ciasnota, brak powietrza, brak najprymitywniejszych zabawek, słaby dozór wychowawczy). Rozwój w tych warunkach bywa z reguły spóźniony, dzieci zaczynają chodzić, mówić około drugiego roku życia.

2. Warunki przeprowadzenia plebiscytów.

Obecnie przystępuję do porównania wyników dwóch plebiscytów, z których jeden był przeprowadzony w „Naszym Domu”, a drugi w „Różyczce”¹⁾. Materiał obejmuje wypowiedzi 27 dzieci z każdego internatu, przyczem w „Naszym Domu” brało udział 15 chłopców i 12 dziewczynek, a w „Różyczce” 18 chłopców i 9 dziewczynek. Wszystkie dzieci oznaczono numerami porządkowymi, dzieci z „Naszego Domu” 1—27, dzieci z „Różyczki” 28—54 (dla odróżnienia od chłopców numery dziewczynek oznaczono tłustym drukiem). Poniżej podane są listy dzieci z oznaczeniem wieku w chwili przeprowadzenia plebiscytu²⁾.

Dzieci z „Różyczki” są naogół nieco starsze niż dzieci z „Naszego Domu”. W „Naszym Domu” przewaga sześciolatków, w „Różyczce” siedmiolatków i ośmiolatków. Granice wieku w „Naszym Domu”: 3 lata 10 mies. — 9 lat 7 mies., w „Różyczce”: 5 lat 10 mies. — 10 lat.

Każde z dzieci wypowiedziało opinie kolejno o wszystkich innych dzieciach, a także o sobie. W ten sposób uzyskaliśmy materiał, składający się z $27 \times 27 = 729$ wypowiedzi dla każdego internatu.

¹⁾ Był to drugi z rzędu plebiscyt, przeprowadzony w „Naszym Domu” po przerwie rocznej, a pierwszy plebiscyt w „Różyczce”.

²⁾ Wiek dzieci z „Różyczki” niepewny.

Zestawienie wieku dzieci

| z „Naszego Domu” | | | | z „Różyczki” | | | | | | | |
|------------------|-------|-------|--------|--------------|-------|---------|-------|-------|--------|-------|-------|
| 1 — 9 | lat 7 | mies. | 15 — 5 | lat 9 | mies. | 28 — 8 | lat 4 | mies. | 42 — 6 | lat 7 | mies. |
| 2 — 6 | „ 10 | „ | 16 — 6 | „ 6 | „ | 29 — 6 | „ 8 | „ | 43 — 7 | „ 6 | „ |
| 3 — 6 | „ 2 | „ | 17 — 8 | „ 5 | „ | 30 — 7 | „ 5 | „ | 44 — 8 | „ 10 | „ |
| 4 — 6 | „ 6 | „ | 18 — 6 | „ 4 | „ | 31 — 5 | „ 10 | „ | 45 — 5 | „ 11 | „ |
| 5 — 6 | „ 4 | „ | 19 — 6 | „ 5 | „ | 32 — 7 | „ 7 | „ | 46 — 9 | „ 5 | „ |
| 6 — 7 | „ 5 | „ | 20 — 7 | „ 7 | „ | 33 — 8 | „ 7 | „ | 47 — 9 | „ 6 | „ |
| 7 — 5 | „ 3 | „ | 21 — 7 | „ 4 | „ | 34 — 9 | „ 2 | „ | 48 — 8 | „ 3 | „ |
| 8 — 6 | „ 7 | „ | 22 — 3 | „ 10 | „ | 35 — 6 | „ 9 | „ | 49 — 7 | „ 11 | „ |
| 9 — 7 | „ 1 | „ | 23 — 7 | „ 7 | „ | 36 — 7 | „ 4 | „ | 50 — 7 | „ 10 | „ |
| 10 — 3 | „ 10 | „ | 24 — 7 | „ 3 | „ | 37 — 9 | „ 5 | „ | 51 — 7 | „ 4 | „ |
| 11 — 7 | „ 6 | „ | 25 — 6 | „ 0 | „ | 38 — 7 | „ 6 | „ | 52 — 8 | „ 0 | „ |
| 12 — 5 | „ 7 | „ | 26 — 6 | „ 1 | „ | 39 — 6 | „ 11 | „ | 53 — 8 | „ 0 | „ |
| 13 — 6 | „ 1 | „ | 27 — | ? | „ | 40 — 10 | „ 0 | „ | 54 — 8 | „ 0 | „ |
| 14 — 6 | „ 3 | „ | | | | 41 — 8 | „ 10 | „ | | | |

3. Ogólna charakterystyka opinii dzieci.

Odpowiedzi dzieci (szczególnie w „Różyczce”) były naogół krótkie: „bo wali”, „dokucza”, „dobra jest” i t. d. Sporo jednak znalazło się motywów szerszej rozwiniętych, pozwalających wniknąć w sposób myślenia i rozumowania dzieci w wieku przedszkolnym. Oto parę przykładów:

Opinie dodatnie (+): Lubię, bo: „Dzisiaj mi posprzątała w kasetce” (N. D.¹), „Ona się tak ładnie, śmiesznie śmieje” (N. D.), „Dał wiśnie (dobre, pyszne)” (N. D.), „Bo on mnie dziś nie walił” (R.²), „Bo ona mnie kocha, ona mi nigdy nie dokucza” (R.), „Uj, bardzo, ale bardzo lubię, bo grzeczna, po drugie, bo nie wali” (R.).

Opinie ujemne (—). Nie lubię: „Bo on potrąca, jak ja piję” (N. D.), „Brrr... nie daje zabawek” (N. D.), „Dłubie w nosie i zjada” (N. D.), „On mnie kiedyś udrapał w szyję” (N. D.), „Krzyczy: ”Odejdź stąd, odejdź!” (R.), „Zrana w pokoiku rozporządza się i zaczyna” (R.), „Taki czarny, sama nie wiem” (R.).

Opinie niezdecydowane (0): „Czasem bije, czasem nie” (N. D.), „Bo ona to beczy zawsze” (N. D.), „Nie tak bardzo (nie lubię), czasem zasmarkany nos, czasem szczypie” (R.).

Pragnę przede wszystkim zwrócić uwagę na pewne bardziej formalne cechy odpowiedzi.

Uczuciową postawę dziecka można określić raczej jako zdecydowaną. Brak decyzji, względnie obojętność (symbolizowane przez zero) należy do rzadkości, jak wykaże zestawienie liczbowe.

Niekiedy opinie wyrażone są w sposób bardzo jaskrawy: „Brrr... (jak nie lubię)” — „Uj, bardzo, ale bardzo lubię”. Najczęściej jednak dzieci formułują je krótko: „lubię” — „nie lubię”, a tylko ton głosu, mina i gest oddają różne odcienie uczuciowe, co jednak niestety ztraca się w protokole³).

¹) N. D. — odpowiedź z „Naszego Domu”.

²) R. — odpowiedź z „Różyczki”.

³) Zwraca na to uwagę *Dr. J. Korczak* w artykule poprzednio cytowanym.

W wypowiedziach dzieci powtarzają się często takie określenia, jak „zawsze”, „nigdy”, „nikogo”, „wszystkich”, „ciągle” i t. d. Jeżeli ktoś jest dobry, to „zawsze wszystkich” częstuje. Jeżeli spokojny, to „nigdy nikogo” nie bije. Uderza to, że gdy porównamy szereg opinii o jednym dziecku, to obok zapewnień, że ono „nigdy nikogo” nie bije, odnajdujemy również minusy właśnie za bicie. Jest to zrozumiałe wobec znanej tendencji dzieci do przedwczesnego uogólniania.

Inny rodzaj stanowią motywy okolicznościowe: „Ona mi dzisiaj posprzątała w kasetce”, „On mnie kiedyś udrapał w szyję” i t. d. Dziecko nie mówi o stałej tendencji, a o jednym jakimś wydarzeniu i podaje je jako motyw swego stosunku uczuciowego.

Nasuwać się tu różne możliwości interpretacji. Być może, że opinia dziecka opiera się na jakichś stałszych podstawach, a wymienione zdarzenie jest tylko przykładem stałego postępowania dziecka (zawsze bije, dziś uderzył także), albo też naprędce dorobionem uzasadnieniem postawy uczuciowej, której dziecko nie umie wytłumaczyć¹⁾. Może zaś dowodzi braku stałego sądu, który zmienia się zależnie od wydarzeń chwili.

Sprawę tę wyjaśni nam porównanie trzech kolejnych plebiscytów w „Naszemu Domu”²⁾.

4. Ilościowe zestawienie wyników.

Zanim przejdę do analizy motywów ze względu na treść, pragnę omówić dane liczbowe, otrzymane przez zestawienie znaków, jakie dawały sobie nawzajem dzieci. Zestawienie takie upaocznia tabela I i II.

Tabela I. Zestawienie opinii dzieci z „Naszego Dołnu”.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| 1 | + | 0 | - | 0 | + | - | + | + | - | - | + | - | - | - | + | - | + | - | 0 | - | - | + | - | - | - | - | - | |
| 2 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + |
| 3 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | |
| 4 | - | - | + | + | + | + | + | - | - | - | + | - | + | - | + | - | + | + | 0 | + | + | + | + | 0 | - | - | - | |
| 5 | + | - | + | + | - | + | + | - | - | + | - | + | + | - | + | + | - | + | + | 0 | + | + | - | 0 | + | - | + | |
| 6 | + | + | + | + | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + |
| 7 | - | - | - | 0 | + | - | + | - | - | + | - | + | + | + | + | + | + | + | - | - | - | + | - | 0 | + | - | - | |
| 8 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 0 | + | + | + |
| 9 | + | + | + | + | - | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | - | + | + | + | + | + | - | - |
| 10 | + | - | + | + | + | + | + | - | + | + | + | - | + | - | + | + | + | + | 0 | + | + | + | + | 0 | + | - | - | |
| 11 | + | + | + | + | - | + | + | + | - | + | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + | + | + | 0 | + | + | - | |
| 12 | + | + | + | + | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + |
| 13 | - | 0 | - | 0 | - | - | + | + | - | - | + | - | 0 | - | + | - | - | - | 0 | - | - | + | - | + | + | - | + | |
| 14 | - | - | - | 0 | - | + | + | + | - | + | - | - | + | + | + | + | + | + | - | 0 | - | + | + | 0 | - | - | - | |

¹⁾ Jest to prawdopodobne wobec znanego faktu „uzasadniania za wszelką cenę” przez dzieci, co podkreśla wielokrotnie J. Piaget.

²⁾ Patrz rozdz. III, str. 259.

W tabeli I i II zestawione są opinie dzieci w ten sposób, że na linii pionowej, opatrzonej numerem dziecka, znajdują się opinie danego dziecka o towarzyszach, a na linii poziomej, opatrzonej tym samym numerem, — opinie dzieci o niem. Na przekątni znajdują się opinie dzieci o nich samych.

Jeżeli przyjrzymy się uważniej tabelce I i II, dostrzeżemy w nich szereg różnic. W „Naszym Domu” sporo jest dzieci bardzo lubianych, które otrzymały 24 plusy i więcej (por. Nr. 2, 3, 6, 8, 12, 24, 27), w „Różyczce” dwoje tylko znalazło się dzieci, które dostały 24—25 plusów (por. Nr. 40 i 41), natomiast niema w „Naszym Domu” dzieci tak ostro sądzonych, jak w „Różyczce” [największe ilości minusów: 24 (Nr. 52), 20 (Nr. 48), największa ilość minusów w „Naszym Domu”: 16 (Nr. 19)]. Wydaje się zatem, że dzieci z „Różyczki” ostrzej sądzą swoich towarzyszy, niż dzieci z „Naszego Domu”. Przypuszczenie to potwierdza zliczenie ogólnych sum plusów, minusów i zer, które stawały dzieci w obu internatach.

| | + | — | 0 |
|------------|-----|-----|----|
| „Nasz Dom” | 470 | 215 | 44 |
| „Różyczka” | 418 | 253 | 58 |

Przeciętnie na jedno dziecko przypada:

| | + | — | 0 |
|------------|------|------|-----|
| „Nasz Dom” | 17,4 | 8 | 1,6 |
| „Różyczka” | 15,5 | 9,42 | 1 |

W zestawieniu liczbowym zwraca uwagę, że ilość plusów przewyższa znacznie ilość minusów i że zera należą do rzadkości. Z tabeli I i II widzimy, że zera, choć rzadko podawane, rozkładają się na wszystkie niemal dzieci. Tak zatem każde prawie dziecko u jednego, czy paru dzieci budzi reakcję niezdecydowaną, niema natomiast dziecka, dla którego typowa byłaby większa ilość zer tak, jak typowa była większa ilość plusów, czy minusów.

Przy wyliczeniu dzieci najbardziej lubianych zwrócił uwagę fakt, że były to przeważnie dziewczynki. Bliższe porównanie wyników, jakie osiągnęli chłopcy i dziewczynki, wykazuje, że istotnie dziewczynki, szczególnie w „Różyczce”, cieszą się naogół większą sympatią niż chłopcy. Bierze się to zapewne stąd, że dziewczynki, jako spokojniejsze, mniej wywołują konfliktów z otoczeniem niż chłopcy.

Natomiast sądy dziewczynek o gromadzie nie są wcale łagodniejsze niż sądy chłopców, w „Naszym Domu”, nawet ostrzejsze.

Zkolei nasuwa się zagadnienie, czy istnieje zależność między opinią gromady o dziecku a jego opinią o towarzyszach. Analizując pod tym kątem widzenia tabele, przekonujemy się, że pomiędzy stopniem życzliwości, jaką się dane dziecko cieszy, a jego sądami o innych, nie da się wykryć żadna prawidłowa zależność. Ulubieńcy gromady często wyrażają się o wielu dzieciach ujemnie, dzieci nielubiane niezawsze odwzajemniają niechęć. Uzyskiwanie opinii i wydawanie ich to sprawy częstokroć od siebie niezależne.

5. Motywy, podawane przez dzieci.

Motywy dzieci omawiać będziemy w trzech grupach, a mianowicie mówić będziemy o motywach życzliwości (+), motywach niechęci (—) i motywach postawy niezdecydowanej (0).

Pierwsze dwa rodzaje motywów zestawione są w tabelach. Ponieważ materiał okazał się nieco trudny do rozklasyfikowania, więc obok ogólniejszych grup motywów podane są szczegółowe elementy, jakie się na te grupy składają. Pozwoli to może czytelnikowi bliżej wniknąć w istotę motywów i zapobiegnie ewentualnym nieporozumieniom.

Naogół dzieci podawały po jednym jednoczłonowym motywie. Zdarzało się jednak czasem, że motyw był dłuższy: dwu- lub trójczłonowy. W tych wypadkach traktowałam go jako dwa lub trzy oddzielne motywy (np. „ona jest dobra / i się ze mną bawi”). Motywy takie występowały rzadko.

M o t y w y ż y c z l i w o ś c i zestawione są w tabeli III¹⁾.

Jak widzimy z tabeli, dzieci naogół uzasadniały swoją życzliwość. Coprawda w „Naszym Domu” ilość nieumotywowanych sądów doszła do 70, ale większość tych opinii pochodzi od trojga młodszych dzieci (4—6-letnich), które prawie zupełnie nie podawały motywów. Reszta natomiast nie miała z tem — zdaje się — większych trudności. Dzieci z „Różyczki” wprawdzie prawie zawsze podają motywy sądów, ale często jest to motywacja tylko pozorna (lubię, bo lubię). Przytem motywy te są mniej różnorodne — zdarzają się wypadki, że dziecko w stosunku do wszystkich towarzyszy przytacza tylko dwa, trzy stereotypowe motywy.

Pierwsza grupa motywów, którą odnajdujemy w tabeli, to motywy „n e g a t y w n e” (nie wali i t. d.). Motywy tej grupy prawie wyłącznie występują w „Różyczce”, podczas gdy w „Naszym Domu” grają one minimalną rolę.

Uderza nas mała skala wymagań. Poto, by kogoś lubić, wystarcza już to, że jest on spokojny, nie wzbudza strachu, nie jest groźny jako przeciwnik. Czasem wymagania są nawet więcej niż skromne. Jedno dziecko lubi kogoś, bo „rzadko” bije, inne, bo „dziś” nie bił. Zdarzył się nawet wypadek, gdy ktoś dał plus, mówiąc, że „nie może walić, bo jest teraz w izolacji” (chory).

Warto na tem miejscu przypomnieć, że dziewczynki w „Różyczce” cieszą się znacznie większą sympatią niż chłopcy. Charakterystyczne dane uzyskujemy przy zestawieniu wyników tej grupy ze względu na różnice płci.

„Nie wali, nic nie robi, nie dokucza”:

| | | |
|---------------------------|-------------------------|--------|
| chłopiec o chłopcu | — 110 | głosów |
| dziewczynka o chłopcu | — 140(70) ²⁾ | „ |
| chłopiec o dziewczynce | — 96(48) | „ |
| dziewczynka o dziewczynce | — 30(15) | „ |

Widzimy, że motywy z tej grupy dotyczą przeważnie chłopców. U dziewczynek nie trzeba aż specjalnie podkreślać, że się nie biją — rozumie się to samo przez się. Mówiąc o lubianych dziewczynkach, dzieci szukają jakby czegoś więcej. W stosunku do nich używają chętniej określenia „ona jest grzeczna” (por. grupa: „Zalety charakteru i usposobienia”).

Inne stanowisko zauważamy u dzieci z „Naszego Domu”. Tu dziełko sądzone jest nie z punktu widzenia nieszkodliwości względem otoczenia, ale według tego, co ono gromadzie przynosi (dzieci cenią towarzyskość, zalety charakteru i usposobienia, uczynność i t. d.).

¹⁾ Patrz str. 248 i 249.

²⁾ Dane, odnoszące się do dziewczynek, są przemnożone przez 2, ponieważ dziewczynek było dwa razy mniej niż chłopców.

Tabela III.

Zestawienie motywów życzliwości w „Naszym Domu” i w „Różyczce”.

| M O T Y W Y | „Nasz Dom” (470+) | „Różycz- ka” (417+) |
|---|-------------------------|---------------------------|
| Bez podania motywów | 70 | 29 |
| Negatywne | 18 | 243 |
| nie wali, nie rozbija się, nie bije | 17 | 189 |
| nie dokucza | — | 41 |
| nic nie robi | 1 | 12 |
| rzadko bije | — | 1 |
| Wspólna zabawa i „kolegowanie” | 147 | 18 |
| razem się bawimy, bawimy się w berka, chowanego i t. d. | 131 | 16 |
| koleguje się ze mną, dobrze żyjemy | 8 | 1 |
| wspólny ogród mamy | 3 | — |
| wciąż ze mną rozmawia | 2 | — |
| dokazujemy | 2 | — |
| w jednej parze stoi | 2 | — |
| kiedy zgaszą światło, gawędzimy pocichutku | 2 | — |
| razem flaszki zbierałyśmy | — | 1 |
| Zalety charakteru i usposobienia | 123 | 44 |
| grzeczny(a) | 49 | 29 |
| dobry(a) | 44 | 8 |
| miły(a) | 24 | 1 |
| spokojny(a), cichy(a) | 6 | — |
| taka kochana | — | 3 |
| wesoła | — | 2 |
| porządny | — | 1 |
| Gotowość dzielenia się | 92 | 46 |
| ogólnie (wszystko daje, dzieli się i t. d.) | — | 16 |
| rzeczy (zabawki, obrazki, klisze i t. d.) | 64 | 10 |
| jedzenie (słodycze, jagody, pomidor i t. d.) | 27 | 11 |
| pożycza (pieniądze, w szkole i t. d.) | — | 8 |
| przypomina, że ma dać | 1 | — |
| obiecował dać | — | 1 |
| Przysługi | 9 | 8 |
| daje się pobawić zabawkami | 3 | 2 |
| przyjmuje do samochodu (podczas zabawy) | 2 | 2 |
| radzi | 1 | 1 |
| przynosi mech, piłkę podczas zabawy | 1 | — |
| pomaga podnosić, jak spada | — | 1 |
| daje schować w kasetce | — | 1 |
| zrobił ogrodzenie w ogródku | 1 | — |
| ogrody wymyślił | 1 | — |

| M O T Y W Y | „Nasz Dom“ (470 +) | „Różycz- ka“ (417 +) |
|--|--------------------------|----------------------------|
| „Walory towarzyskie” | 18 | 7 |
| ładne miny wyprawia | 7 | — |
| rozśmiesza | 6 | 1 |
| ładnie rysuje | 4 | 1 |
| opowiada bajki | — | 3 |
| ładnie śpiewa | — | 2 |
| szybko biega w zabawie | 1 | — |
| Tautologia (bo kocham) | 1 | 23 |
| Wzajemność | 5 | 1515 |
| kocha mnie | 1 | 13 |
| lubi mnie | 1 | 2 |
| chce mnie pocałować, pieści się do mnie | 2 | — |
| mówi, że jestem dobra | 1 | — |
| Przenoszenie uczuć (lubi tę, którą ja kocham) | — | 2 |
| Wdzięk | 4 | 9 |
| słodki(a) | — | 3 |
| malutki(a) | — | 2 |
| zgrabna | 2 | — |
| taki klocek, gruba | — | 2 |
| ładna | 1 | — |
| tak stał ładnie | 1 | — |
| śmieje się ładnie | — | 1 |
| takie włosy | — | 1 |
| Potrzeba pomocy | 6 | 4 |
| mały(a) | 5 | 1 |
| głupi i śmieszny | — | 2 |
| placze | 1 | — |
| jego przezywają | — | 1 |
| Spryt | 2 | — |
| Różne | 6 | 1 |
| jest moim bratem | 1 | — |
| mówi, bym jej rozkazywała | 1 | — |
| chodzi do mojej mamusi | 1 | — |
| zaprasza do mamusi | 1 | — |
| bo ja sobie zjadam słodkie rzeczy | 1 | — |
| nie zlewa się | 1 | — |
| poprawił się | — | 1 |

Najczęściej spotykanym motywem w „Naszym Domu” jest: „w s p ó l n a z a b a w a i k o l e g o w a n i e” (wśród dzieci z „Różyczki” 17 głosów załedwie³⁾. „Bo on to ciągle się ze mną bawi”. Bawi się „w chowanego”, „w berka”, „w ping-ponga”, „w domino”, „w małe dzidzi” i t. d. — zabaw wyliczają dzieci bardzo wiele. To szczegółowe przytaczanie to może dowód wspólnego zainteresowania, a może wpływ aktualnego zdarzenia.

Zarówno „z a l e t y c h a r a k t e r u i u s p o s o b i e n i a” jak i „g o t o w o ś ć d z i e l e n i a s i ę” to grupy znacznie liczniej reprezentowane przez dzieci z „Naszego Domu”, niż przez dzieci z „Różyczki”. Szczególnie dużą rozbieżność zauważamy tam, gdzie mowa o dobroci, czy też uczynności. O tem, że ktoś miły, wspomniało tylko jedno dziecko z „Różyczki”, podczas gdy w „Naszym Domu” odnajdujemy 24 wypowiedzi.

Rozpatrując bliżej motywy grupy: „gotowość dzielenia się”, nie sposób wyliczyć wszystkich „skarbów”, jakie cenią dzieci obdarowane. Wszelkie zabawki, figurki z gliny, nawet sama glina, papierki, sznurek, pudełko, kamyczek, wszelkie słodczyce, kawałek jabłka, trochę pestek, jagody (których w lesie poddostatkiem) — oto cenne dla dziecka podarunki. Dziecko pamięta o tem, co dostaje i lubi hojniejszych towarzyszy.

Wśród przysług (następna grupa) wyróżniają się najczęściej przysługi udzielane przy zabawie.

Inny zupełnie charakter nosi grupa motywów, nazwana przez mnie może niezupełnie ściśle, ale zgodnie — jak mi się wydaje — z ujmowaniem dzieci, grupą „w a l o r ó w t o w a r z y s k i c h”. Talent pokazywania min, śmieszenia odpowiada prawdopodobnie umiejętności opowiadania dowcipów u dorosłych.

Stosunkowo rzadko dzieci motywują swą życzliwość doznawaną sympatją (lubią, bo on mnie lubi). Motywy takie spotykamy 5 razy w „Naszym Domu”, a 15 razy w „Różyczce”.

Dzieci mają do wielu spraw i do siebie nawzajem często wyraźne materialistyczne podejście. A jednak nie jest im zupełnie obca postawa estetyczna. Już stwierdzenie, że ktoś „ładne miny wyprawia” dowodzi estetycznego podejścia. Wyraźniejszym jeszcze dowodem jest grupa motywów, nosząca w tabeli nazwę: „W d z i ę k”. „Bo on taki miłutki, łebek wyszczerza” (N. D.). „Taka małutka, słodką dziewczynka” (R.). Zauważają, że ktoś śmieje się ładnie, stoi ładnie, bawi się ładnie.

Nietylko zalety, ale i słabe strony budzą w dzieciach życzliwość. „P o t r z e b a p o m o c y” to grupa, która znajduje swoich przedstawicieli w obydwu internatach. To, że ktoś mały, czy głupi, prowokuje do opieki zwłaszcza dziewczynki. „Bo jego przezywają, zaczynają z Heniem” (R.).

Zwraca na siebie uwagę fakt, że intelekt nie gra prawie żadnej roli w stosunkach dzieci między sobą (tylko dwa razy jako motyw życzliwości podano spryt). W gromadzie najbardziej cenione są zalety charakteru.

M o t y w y n i e c h ę c i zestawione są w tabeli IV.

³⁾ Odnośnie do tej grupy podnieść muszę zastrzeżenie, że różnice między częścią motywów „negatywnych” dzieci z „Różyczki” i motywami „wspólnej zabawy i kolegowania” dzieci z „Naszego Domu” mogły być czysto językowe. Towarzysz zabaw, bliski kolega nie bije — może łatwiej było dziecku o ubogim słowniku tak właśnie życzliwość innego dziecka określać.

Tabela IV.

Zestawienie motywów niechęci w „Naszym Domu” i „Różyczce”.

| M o t y w y | „Nasz Dom” (205—) | „Różycz- ka” (253—) |
|---|-------------------------|---------------------------|
| Bez podania motywów | 22 | 5 |
| Bójka | 85 | 147 |
| bije się, rozbija się, wali się | 60 | 118 |
| szczypie | 8 | 8 |
| kopie | 2 | 5 |
| skacze na kogo | 5 | — |
| rzuca na ziemię, piasek, glinę | 1 | 5 |
| ciska kamienie, żółędzie | — | 2 |
| drapie | 1 | 3 |
| pluje | 3 | — |
| gryzie | 1 | 1 |
| pcha | 1 | — |
| przewraca z wózka | 2 | — |
| zaczyna ze mną | 1 | 4 |
| namawia, by walić | — | 1 |
| Dokuczanie | 29 | 64 |
| ogólnie (zawsze dokucza) | 6 | 35 |
| przeżywa | 1 | 15 |
| klóci się | 9 | 1 |
| przeszkadza (podczas zabawy, przy jedzeniu i t. d.) | 3 | 8 |
| drażni się | 8 | — |
| przestrasza mnie, krzyczy na mnie | 2 | — |
| wtrąca się | — | 2 |
| skarży się | — | 3 |
| Wady charakteru i usposobienia | 33 | 36 |
| niegrzeczny | 14 | 6 |
| beksa, ryczy, płacze | 4 | 11 |
| krzyczy, wrzeszczy, piszczy | 4 | 1 |
| pieści się | — | 5 |
| niedobry | 5 | — |
| kłamie | 2 | 1 |
| uparty(a) | 1 | 2 |
| zazdrosny | — | 3 |
| kradnie | — | 2 |
| męczy zwierzęta (okrutny) | 1 | 1 |
| rozporządza się | 1 | 1 |
| paskudny | — | 1 |
| marudzi, gamajduje się | 1 | 1 |
| zawsze jest nieszczęśliwa | — | 1 |

| M o t y w y | „Nasz Dom” (205—) | „Różycz- ka” (253—) |
|---|-------------------------|---------------------------|
| Budzenie wstrętu | 17 | 8 |
| nie wyciera nosa, zasmarkany nos | 4 | 4 |
| dlubie w nosie | 3 | — |
| gil zjada | 5 | — |
| robi w majtki, w łózko | 3 | 4 |
| pobrudziła fartuch gównem, wzięła na patyk gówno i straszyla | 2 | — |
| Nieodpowiednie zachowanie się | 18 | 5 |
| wyglupia się | 8 | 1 |
| łobuz, dokazuje, śmiechy wyrabia | 2 | 2 |
| mówi brzydkie słowa | 2 | 1 |
| miny pokazuje | 2 | 1 |
| śmieci w sypialni, nie sprząta w szatni i t. d. | 3 | — |
| przyklepił do talerza chleb | 1 | — |
| Nieuczynność | 9 | 1 |
| nie daje zabawek | 6 | — |
| nie daje ręki, tylko odsuwa | 3 | — |
| nic nie daje | — | 1 |
| Wypraszenie i natręctwo | 2 | 5 |
| co mam, prosi; prosił się jabłka i t. d. | 1 | 4 |
| gdzie idę, ona za mną i t. p. | 1 | 1 |
| Odbieranie cudzej własności | 3 | 4 |
| wszystko wydziera | 2 | — |
| zabrał klisze, pomidor, piłkę i t. d. | 1 | 4 |
| Wzajemność (wcale mnie nie lubi) | 6 | — |
| Teutologja (ja jej nie kocham) | — | 3 |
| Wygląd | 2 | 2 |
| taki czarny | — | 2 |
| podobna do chłopaka | 1 | — |
| ma taki bębenek w nosie | 1 | — |
| Intelekt (głupi, jeszcze nic nie rozumie) | 1 | 1 |
| Różne | 1 | 3 |
| mówił, że zapisze na sprawę, a nic nie zrobił | 1 | — |
| daje brzydkie obrazki | — | 1 |
| jak ja stoję pierwszy, ona mówi, że pierwsza | — | 1 |

Jak widać z tabeli, brak motywu niechęci występuje znacznie rzadziej niż brak motywu życzliwości. Widocznie łatwiej wiedzieć, dlaczego się nie lubi, niż dlaczego się lubi.

Najczęstszym motywem niechęci w obu internatach jest bójka, przytem znowu warto podkreślić, że gra ona znacznie większą rolę w „Róźyczce” niż w „Naszemu Domu”. Sposobów walki wyliczają dzieci bardzo wiele, czasem podają całą litanję: „Bo mnie szczypie, bije, kopie” (N. D.), czasem natrafiamy na opis poszczególnego zdarzenia: „Wtedy walił, sypał piach” (R.). W niektórych odpowiedziach odszukać możemy wyraz instynktu opiekuńczego: „Taki duży chłop i zaczyna z małymi dziećmi” (R.).

Obok bójek powołują się dzieci dość często na wszelkiego rodzaju dokuczanie (szczególnie dzieci z „Róźyczki”). W grupie tej charakterystyczny jest fakt, że zarzut kłótniowości odnosi się prawie wyłącznie do dziewczynek.

Następna grupa w tabeli to „wady charakteru i usposobienia”¹⁾. Jako wadę charakteru podają najczęściej to, że ktoś jest niegrzeczny. Określenie to może mieć dwa znaczenia: niegrzeczny względem innych dzieci (przeważnie tyle, co bije, dokucza), niegrzeczny względem personelu (tyle, co nieposłuszny „Niegrzeczny, p. Lola musiała się gniewać”). W tem drugim znaczeniu określenie „niegrzeczny” występuje względnie rzadziej. Z cech usposobienia najbardziej razi płaczliwość, krzykliwość (najczęściej w „Róźyczce”). Wada ta prawie wyłącznie przypisywana jest dziewczynkom. Narzekają, że „beczy nad uchem” (N. D.), że „ona tak ryczy” (R.). Prócz płaczliwości zarzucają dziewczynkom z „Róźyczki”, że są „pieszczochy”.

A teraz grupa motywów o innym zupełnie charakterze: „budzenie wstrętu”. Dzieci stosunkowo dużo uwagi zwracają na to, że ktoś nie wyciera nosa, czy też się moczy. „Bo ona dłubie w nosie i zjada” (N. D.), „On jest kuperm, siusierm” (R.).

Omawiając motywy życzliwości, wspimaliśmy o grupie „walorów towarzyskich”, w obręb której wchodziły takie motywy, jak: „Ładne miny pokazuje” „śmieszny” i t. d. Widać jednak, że nie wszystkie dzieci chętnie aprobują tego rodzaju żarty. W grupie: „Nieodpowiednie zachowanie się spotykamy takie zarzuty, jak „wyglupia się”, „miny pokazuje” i t. p.

Inne cechy, które budzą niechęć, to nieuczynność (najczęściej mowa tu o zabawkach: „Ma łopatę, nigdy nie pożycza”), wypraszenie i natręctwo („Uj, jak ja by go nawałilem, pros: daj, masz dużo pestek”) i odbieranie cudzej własności.

Intelekt podobnie jak w motywach życzliwości nie gra w motywach niechęci prawie żadnej roli. Dzieci nie zarzucając żadnemu ze swych towarzyszy głupoty, zachowują się tak, jakby jej nie zauważały, albo też zauważając, nie przywiązywały do niej we wzajemnych stosunkach większej wagi.

¹⁾ Porównyując liczebność tej grupy z liczebnością analogicznej grupy w tabeli życzliwości, zauważyć możemy u dzieci z „Naszego Domu” trzykrotne zmniejszenie się ilości motywów, zaś u dzieci z „Róźyczki” przeszło dwukrotne powiększenie. Wydaje się więc, że dzieci z „Naszego Domu” nastawione są raczej na zalety charakteru, podczas gdy dzieci z „Róźyczki” na wady.

Przechodząc z kolei do omówienia motywów niezdecydowania, musimy zaznaczyć, że ponieważ spotykamy wśród nich te same grupy, co w poprzednich dwóch tabelach, niema potrzeby znowu do ich treści powracać. Ponieważ jednak motywy niezdecydowania, czy też obojętności nie stanowią jednolitej grupy tak, jak ją stanowiły motywy życzliwości, czy też niechęci, postaram się wyróżnić te wszystkie rodzaje, jakie się w zespole motywów zerowych dały odnaleźć.

1. Brak wyraźnego zdania: „Nie wiem, czy lubię, czy też nie lubię (N. D.), „Nie znam go” (R.).

2. Minus z łagodzony: „Troszkę go nie lubię, bo czasem się bije (N. D.), „Niekiedy się złości” (R.).

3. Plus z mniejszony: „Troszkę go lubię, bo czasem coś daje” (R.).

4. Stosunek niejednorodny, niezdecydowanie: „Raz dobrze robi, raz źle robi” (N. D.), „Czasem taki miły, czasem taki zły” (N. D.), „Troszkę kiedyś walił — pożyczka” (R.). Zero najczęściej symbolizuje ten ostatni rodzaj motywów.

Zero jest więc wyrazem dwóch postaw, bądź stosunku pośredniego między życzliwością a niechęcią (+ — o różnych nasileniach plusa, albo też minusa), bądź też postawy obojętnej. Ciekawe, że obojętność pojawia się w wypowiedziach dzieci ogromnie rzadko (w „Różyczce” z pośród siedmiu obojętnych odpowiedzi, pięć pochodzi od najstarszej dziewczynki w gromadzie).

6. Wzajemność opinii dzieci.

Jeżeli zestawimy wszystkie pary wzajemnych opinii (opinje dwojga dzieci o sobie nawzajem), to otrzymamy długi łańcuch, liczący 351 ogniów (26 sądów 27 dzieci, dzielone przez dwa). Zliczenie wszystkich możliwości dało następujące rezultaty:

| | ++ | -- | 00 | +— | +0 | —0 |
|------------|-----|----|----|-----|----|----|
| „Nasz Dom” | 136 | 32 | 1 | 142 | 31 | 9 |
| „Różyczka” | 119 | 54 | 4 | 123 | 36 | 15 |

Po odrzuceniu zer, które nie noszą wyraźnego charakteru i zesumowaniu rubryk: ++ i -- otrzymujemy następujące pozycje:

| | Zgodność opinii | Brak zgodności opinii |
|------------|-----------------|-----------------------|
| „Nasz Dom” | 169 | 143 |
| „Różyczka” | 173 | 123 |

Zestawienia liczbowe wykazują nam, że w stosunkach dzieci między sobą przeważa wzajemność, nie jest ona jednak regułą — prawie połowa dzieci wyraża sympatię, czy też antypatię wbrew sądowi drugiego dziecka, jakby niezależnie od niego¹⁾.

¹⁾ Nawiązać tu można do poprzednio uzyskanego wniosku o względnej niezależności stosunku dziecka do gromady i gromady do dziecka, por. str. 246.

Zkolei zajmimy się rozpatrzeniem par motywów, jakie towarzyszyły parom znaków, wyrażanych wzajemnie przez dzieci. Zestawienie wszystkich par motywów, podawanych przez dzieci, nasuwało z powodów technicznych wiele trudności, ograniczyłam się przeto do przykładowego zestawienia opinii przypadkowo wybranych jedenaściorga dzieci o sobie nawzajem. Otrzymałam w ten sposób po 55 par z każdego internatu (10 opinii jedenaściorga dzieci podzielone przez 2). Pary te rozklasyfikowałam w ten sposób, że rozróżniłam cztery rodzaje stosunków.

Dwa motywy mogły być całkowicie zgodne, t. zn., że należały do tej samej grupy motywów, np. oba dotyczyły bójki, charakteru i t. d. Dwa motywy mogły być częściowo zgodne, t. zn., że należały do dwu różnych, ale tak bliskich sobie grup, że łatwo było wczuć się w rodzaj kontaktu, jaki łączył daną parę dzieci, np. zalety charakteru — wspólna zabawa, bójka — natręctwo i t. p.

Dwa motywy mogły być niezgodne, t. zn., że dotyczyły różnych dziedzin życia i nie można było w nich się dopatrzeć zależności, np. zalety charakteru — bójka, wady charakteru — budzenie wstrętu i t. d. Dwa motywy mogły być sprzeczne, t. zn., że należały do analogicznych grup o dwu różnych znakach, np. bójka — negatywne (nie wali), zalety charakteru — wady charakteru i t. d.

Zaznaczyć przytem muszę, że jako kryterjum klasyfikacji obrałam treść motywu, a nie znak, jaki jedno dziecko drugiemu postawiło.

Zestawienie ilościowe 110 sklasyfikowanych w ten sposób par przedstawia się następująco:

Tabela VI.

Rozłożenie par wzajemnych opinii dzieci o sobie (motywy).

| | Z g o d n o ść | | | Brak zgodności | | | Brak motyw. | Suma |
|----------------|----------------|--------|------|----------------|----------|------|-------------|------|
| | całkow. | częśc. | Suma | brak zgodn. | Sprzecz. | Suma | | |
| „Nasz Dom“ . . | 5 | 12 | 17 | 21 | — | 21 | 17 | 55 |
| „Różyczka“ . . | 12 | 14 | 26 | 11 | 14 | 25 | 4 | 55 |

Jak widzimy z tabeli zgodność występuje niemal w połowie przypadków, ale w „Naszym Domu” zgodność ta jest przeważnie częściowa, podczas, gdy w „Różyczce” oba rodzaje zgodności występują równie często, co wypływa — jak się zdaje — stąd, że dzieci posługują się małą ilością motywów. Podobne tłumaczenie nasuwa się również w stosunku do rubryki braku zgodności.

Rozejrzyjmy się zkolei w treści par motywów. Motywy niezgodne nie wiążą się w żadną całość, natomiast pary motywów zgodnych często w jednym rzucie dają obraz stosunku dwojga dzieci.

Oto parę przykładów¹⁾:

¹⁾ Interpretacje są dowolne, nieoparte na żadnej obserwacji.

„Bo on mnie daje zabawki” — „Bo on jest miły” (N. D.). A więc sympatją, coś nieuchwytnego, co ujęło dane dziecko i potem dowód życzliwości: podarunki.

„Wywrócił z wózka” — „Bo on się do każdego przywiązuje” (N. D.). Tu jakby obraz jakiegoś zdarzenia, przemocy (wywrócił z wózka) jako przejawu samoobrony przed narzucającym się dzieckiem.

„On mnie nie wali” — „Głupi, dlatego lubię” (R.). Stosunek wyraźnie nierówny: mądrzejszy głupiego lubi, a głupi wdzięczny, że krzywdy nie doznaje.

„Jak ja go ruszam, płacze i drapie” — „Dokucza” (R.). Znowu obraz nierównego stosunku dziecka napastującego i dziecka napastowanego.

„Przy śniadaniu mi tak dokuczał” — „Beczy za dużo” (R.). Oto obraz zatargu między dziewczynką a chłopcem: ona go denerwuje swoim ciągłym płaczem, więc jej dokucza.

I wreszcie obraz miłej, pogodnej przyjaźni między dziewczynką a chłopcem: „Ona mnie też lubi” — „Bo on mi nic nie robi” (R.).

7. Opinie dzieci o sobie samych.

Omawiając opinie dzieci, nie braliśmy dotąd pod uwagę zupełnie opinii, które dzieci wyrażały o sobie. Zajmijmy się teraz tą grupą odpowiedzi.

Wyniki ilościowe przedstawiają się następująco:

| | | | |
|------------------|----|---|---|
| Postawiło sobie: | + | — | 0 |
| w „Naszym Domu” | 20 | 4 | 3 |
| w „Różyczce” | 25 | 1 | 1 |

Dzieci w przeważnej większości oceniają siebie dodatnio, przytem ostrzejsze nieco sądy spotykamy w „Naszym Domu”. Rzadkie umotywowanie ujemnych i zerowych opinii nie pozwala na bliższe wniknięcie w ich istotę. Możemy więc tylko przypuszczać na podstawie innych wyników, że dzieci z „Różyczki” są w stosunku do siebie samych bardziej bezkrytyczne, ponieważ są mniej rozwinięte umysłowo od dzieci z „Naszego Domu”.

Uzasadnienie stosunku do siebie samego sprawiało dzieciom duże trudności¹⁾. Często zachowywały się tak, jakgdyby nie rozumiały dobrze, o co pytającemu chodzi i odpowiadały jakby na inne pytanie (czy ciebie dzieci lubią? czy ci dobrze? lub może jeszcze inne jakies pytanie). Nierzadko pojawiały się motywy naiwne, lub dziwaczne, także i u tych dzieci, które zupełnie dobrze umiały określać istotę swej życzliwości, czy niechęci w stosunku do innych dzieci.

Najczęściej ustosunkowując się do swojej osoby, dzieci rozumowały podobnie, jak przy podawaniu opinii o innych dzieciach. Tam kryterjum oceny bywał w wielu wypadkach stosunek danego dziecka do gromady (wszystkich częstuje, bije i t. d.), lub do dziecka wyrażającego opinie, jako członka gromady (jest dla mnie dobry i t. d.) Podobnie więc dzieci podając opinie o sobie samych, powoływały się na stosunek swojej osoby do innych dzieci, względnie do gromady. Możliwy te motywy nazwać motywami w ł a ś c i w e m i. Były one następujące: „Z innymi

¹⁾ Dr. Korczak podaje, że wypowiedziom tym towarzyszyły często westchnienia, wzruszenie ramion, uśmiech zakłopotany, lub kokietyjny, nierzadko poprzedzała je dłuższa pauza.

dziećmi się bawię" (N. D.), „Opowiadam Jasi bajki" (N. D.), „Bo ja nigdy nikogo nie walę" (R.).

Zdarzało się czasem, że dzieci mówiły o swojej osobie tak, jakgdyby to było drugie dziecko, mówiły więc o stosunku siebie do siebie. Moznaby te motywy nazwać *przeniesionemi*. Były to motywy takie, jak: „Bò też mnie dają zabawki" (N. D.), „Ja siebie nie walę" (R.).

Inny rodzaj błędu, jaki popełniały dzieci, to odwrócenie sytuacji. Dzieci, zamiast mówić o stosunku swojej osoby do gromady, mówiły o stosunku gromady do siebie: „Bo mi dzieciaki przeszkadzają się bawić" (N. D.).

I wreszcie ostatni rodzaj motywów, które wyrażają *samopoczucie* dziecka. „Bo ja mam pieniądze" (N. D.), „Nie wiem dlaczego, zawsze jestem nie-szczęśliwa" (R.). Ostatni motyw z tej grupy odbija nieco od poprzednich. Podala go dziewczynka nieco starsza (10 lat), uczęszczająca już do szkoły, najbardziej lubiana ze wszystkich dzieci (Nr. 40). Wydaje się, że motyw jej dowodzi przechodzenia już do następnej fazy rozwojowej.

8. Sylwetki najbardziej i najmniej lubianych dzieci.

Na zakończenie tego rozdziału podam sylwetki czworga najbardziej i najmniej lubianych dzieci (po jednym najbardziej lubianem i po jednym najmniej lubianem dziecku z każdego internatu). W ten sposób uzyskamy potwierdzenie tego, co sprawia, że dane dziecko staje się ulubieńcem gromady, a czem zraża do siebie dziecko najmniej lubiane¹⁾. Z drugiej zaś strony oświetli stosunek tych właśnie dzieci do gromady.

Henia (8, 6 lat 7 mies., N. D.) — dziewczynka najbardziej lubiana w „Naszym Domu". Otrzymała 26 plusów i tylko 1 zero. Największą jej zaletą jest towarzyskość (8 głosów) i dobry charakter (9 głosów). Oto cała litanja przysług w stosunku do dzieci: daje zabawki, pozwala się niemi bawić, dała pudełko do klisz, ptaszka z gliny, kasę do pieniędzy, częstuje. Dzieci ujmuje swoim spokojnym usposobieniem i grzecznością, mówią o niej, że miła (3 głosy). Ma także walory zewnętrzne — jest zgrabna. śadnie rysuje. Zero dostała zato, że używała brzydkiego słowa: „warjotka".

Sądy Heni o gromadzie nie są zbyt łagodne. Dała tylko 13 plusów, aż 12 minusów i 1 zero. Najczęstszym motywem niechęci, jaki podaje (8 razy), jest bicie. (Skarży się ona np.: „Bo ona *mnie* szczypie, bije, kopie", „On *mnie* pluje, kopie" — a więc mimo, że lubią, dokuczają).

Jako najczęstszy motyw sympatii podaje, tak samo, jak dzieci w stosunku do niej, wspólną zabawę.

Na tle ogólnej sympatii zdaje się rozwijać w Heni szczególnie dobre samopoczucie. Siebie samą lubi, ponieważ daje dzieciom zabawki — dość długo się o tem rozwodzi.

Salunia (40, 10 lat, R.) — najstarsza dziewczynka wśród dzieci z „Różyczki" i zarazem najbardziej lubiana. W plebiscycie otrzymała 25 plusów i 1 minus. Salunia jest bardzo spokojnym, dobrem dzieckiem. Dzieci przeważnie lubią ją zato, że nie wali, nie dokucza, że jest grzeczna (razem 15 głosów). Podkreślają, że

¹⁾ Por. tab. III, str. 248 i 249 i tab. IV, str. 251 i 252.

wogóle nigdy nie dokucza. Najbardziej nie lubiany chłopiec wyraża się o niej wprost entuzjastycznie: „Uj, bardzo, ale bardzo lubię, bo grzeczna, podrugie, że nie wali”. Dziewczynka jest uczynna, częstuje (3 głosy), opiekuje się młodszymi dziećmi („Opowiada bajki, radzi mi”). Podziw budzą jej włosy (dłuższe niż u wszystkich, ponieważ chodzi już do szkoły). Tylko jedna dziewczynka dała jej minus, motywując swą niechęć zdarzeniem bardzo błahem („prosiła o jabłko”).

Salunia, może dlatego że najstarsza, jest w swych sądach bardzo krytyczna i ostrożna. Chętnie używa zer (10 razy, z tego 5 razy mówi o dzieciach, że ich nie zna, nie wie, jakie są). Plusów daje tylko 9, minusów 8. Najbardziej lubi dzieci małe, czy niezaradne, jakoś upośledzone w gromadzie (np. „głupi, dlatego lubię”), ujmuje się za nimi i opiekuje. Najbardziej nie lubi łobuzów, którzy biją się, dokuczają, głupio żartują. Nie lubi, gdy ktoś się rozporządza, „zawsze najpierwszy”.

Sama, mimo ogólnej życzliwości, czuje się nieszczęśliwa.

Kolei podam sylwetki dwojga najmniej lubianych dzieci.

Marta (19, 6 lat, 5 mies., N. D.). Otrzymała największą liczbę minusów w „Naszym Domu” (16), tylko 6 plusów i 4 zera.

Razi w Marcie wiele, po pierwsze to, że nosa nie wyciera, że gil zjada (5 gl.). Z usposobienia kłótniwa, robi swoją osobą dużo ruchu („rozbija się, jak nalewa”), jest niegrzeczna, bije się, lubi się drażnić, śmiać z kogoś, gdy płacze, a przytem sama beksa. Niedobra, zabawek nie chce dawać.

Nieliczne są głosy zwolenników Marty. Ktoś lubi ją za wspólną zabawę, kto inny za drobną przysługę („bo mnie dała jechać”), ktoś z dzieci mówi, że „już teraz grzeczna”.

Sama Marta siebie nie lubi. Nie mówi, dlaczego, wzdycha. Dzieciom daje rzadko tylko minusy (4), połowie dzieci daje plusy (14) i bardzo dużo, najwięcej ze wszystkich dzieci daje zer (8). Lubi dzieci dobre, grzeczne, ciche i spokojne, miłe, „śmieszne”. Najczęściej nie lubi zato, że płaczą („prosiłam, żeby zeszedł z wózka, zaczął płakać”), o którymś z dzieci mówi: „Jak ktoś powie: „Stary koń”, od razu bije się”. Widać z tych dwu przytoczonych odpowiedzi, że Marta sama dzieci prowokuje. I potem się dziwi: „Czasem taki miły, czasem taki zły”.

Terech (51, 7 lat, 4 mies., R.). Osiągnął tak mało plusów (2), że aż zdziwienie ogarnia, jak takie dziecko wogóle mogło się utrzymać w gromadzie. 24 dzieci dało mu minusy. Na tle tej tak wielkiej niechęci jego 10 plusów, danych dzieciom, dziwi i zastanawia.

Terech dokucza dzieciom na różne sposoby, najbardziej biciem (razem 17 głosów). Nie zna cudzej własności, „ukrada z kasetki”. Jest bardzo nieporządny, nazywają go kupermanem. Oszczędza tylko dwie dziewczynki i te dają mu plusy¹⁾.

Sam sobie stawia plus, mówiąc, że daje dzieciom pomidory i jabłka.

Woli dziewczynki od chłopców, bo są spokojne, spośród chłopców lubi tych, od których coś dostaje (pomidor, gąsienice). Dzieci nie lubiąc, dokuczają mu wzajemnie. Tych, z którymi najwięcej się bije, Terech najbardziej nie lubi. Nie lubi też, gdy go o coś prosić, lub brać coś z jego rzeczy.

¹⁾ Ciekawe, że jedna z nich powiada, że Terech „nigdy nie dokucza”, co się wydaje dość nieprawdopodobne, potwierdza to jednak w sposób jaskrawy fakt, jak silną mają dzieci tendencję do uogólnień.

III. PORÓWNANIE TRZECH PLEBISCYTÓW W „NASZYM DOMU”.

Zmienność opinii dzieci.

Plebiscyt w „Naszym Domu” przeprowadzony był trzy razy: pierwszy raz w roku 1931, drugi raz (po roku mniejwięcej) 1 lipca 1932 roku, trzeci raz (po blisko dwóch miesiącach) 27 lipca 1932 roku. Bliżej omawiany był plebiscyt drugi zrzędu. Wszystkie plebiscyty były przeprowadzane w sposób analogiczny. We wszystkich trzech plebiscytach brało udział 20 dzieci (według numeracji dzieci 1—20, por. tab. I, str. 6).

Porównajmy najpierw ogólne ilości plusów, minusów i zer, jakie dały dzieci w trzech plebiscytach. (Opinii otrzymujemy w każdym plebiscycie $20 \times 20 = 400$).

Jak widzimy z tabelki, dzieci z wiekiem mają tendencję do obostrzania swoich sądów: ilość plusów maleje, ilość minusów rośnie. Zera, które w I-y plebiscycie należą do rzadkości, w II i III grają już pewną rolę — widocznie dzieci nauczyły się już częściowo je stosować.

| | + | - | 0 |
|-------------|-----|-----|----|
| I plebiscyt | 286 | 111 | 3 |
| II .. | 269 | 109 | 22 |
| III .. | 247 | 135 | 18 |

Nasuwa się teraz pytanie, czy do obstrzenia sądów ma tendencję ogół dzieci, czy też niektóre tylko jednostki. Otóż zestawienie odpowiedzi każdego dziecka we wszystkich trzech plebiscytach (którego dla braku miejsca dokładnie nie podajemy) wykazuje, że połowa dzieci obostrzyła swoje sądy.

Jeżeli rozpatrzmy te dane z punktu widzenia stałości sądów dzieci, to możemy powiedzieć, że bezwzględna stałość sądu należy do rzadkości, natomiast względna stałość przeważa (stosunek ilościowy: 16 : 4).

Wielkości odchyień bywają rozmaite, czasem dochodzą do 12 plusów (jeżeli bierzemy pod uwagę różnice we wszystkich trzech plebiscytach łącznie). Przećiętne odchylenie wynosi 5,3 plusa.

Przechodzę teraz do rozpatrzenia stałości opinii poszczególnych dzieci o innych i o sobie samych.

Ogólna ilość opinii wynosi 400. Każda z tych opinii składa się z trzech elementów (każde dziecko o innym dziecku wyrażało sąd trzy razy). Po odrzuceniu tych opinii, gdzie choć jednym z elementów było zero (zero jest zbyt wieloznaczne), pozostało 354 opinii. Poniżej zestawione są wszystkie spotykane kombinacje układów znaków i częstość ich występowania¹⁾.

Stalość sądu przeważa, jednak zmienna postawa dzieci pojawia się dość często (prawie w połowie przypadków). Opinie zmienne są w zestawieniu rozczłonkowane na mniej zmienne, t. zn. te, w których sąd zmienił się między I a II plebiscytem (roczna przerwa), na bardziej zmienne, t. zn. te, w których sąd zmienił się między II a III plebiscytem (dwumiesięczna przerwa) i na najbardziej zmienne, t. zn. te, w którym dziecko nie wyraża nigdy dwa razy zrzędu tej samej opinii. Widzimy, że im zmienność większa, tem ilość reprezentantów mniejsza, co potwierdza tezę względnej stałości opinii dzieci.

Rozpatrzmy z kolei motywy, jakie towarzyszą opiniom dzieci. Weźmy pod uwagę 50 opinii (po 5 opinii 10 przypadkowo dobranych dzieci), które w tym celu zestawiałam. Ponieważ w siedmiu opiniach brak niektórych uzasadnień, pozostają do rozpatrzenia 43 opinie.

¹⁾ Patrz str. 260.

Tabela VII.
Porównanie opinii dzieci we wszystkich trzech plebiscytach.

| | | Układy znaków | I l o ś ć o p i n i j | | |
|-----------|------------|---------------|-----------------------|----|-----|
| Stalość | | + + + | 161 | | 191 |
| | | - - - | 30 | | |
| Zmienność | mniejsza | - + + | 39 | 73 | 163 |
| | | + - - | 34 | | |
| | większa | + + - | 46 | 61 | |
| | | - - + | 15 | | |
| | największa | + - + | 27 | 29 | |
| | | - + - | 12 | | |

Wśród wypowiedzi dzieci wyróżnić można dwie grupy, a mianowicie: albo opinie dzieci nosiły charakter stałości, albo mniejszej, albo większej zmienności.

Stalość opinii uznawałam wtedy, gdy: 1) trzy motywy pochodziły z jednej grupy („bo on mnie poczęstował ciastkami”) — „bo on rozdawał kiedyś słodczyce” — „że mnie wczoraj poczęstował”), 2) dwa motywy pochodziły z jednej grupy, a trzeci z pokrewnej („bo łóżko on mi pomaga ślać” — „ja z nim mam ogród, bawimy się” — „ma ze mną ogród, bawimy się”), 3) trzy motywy pochodziły z grup pokrewnych („bo taki miły” — „on gra ze mną w ping-pong” — „taki dobry, częstował mnie”).

Zmienność opinii uznawałam wtedy, gdy: 1) dwa motywy pochodziły z jednej grupy, a trzeci z innej („bo on mnie dał cukierków” — „rozbija się, bije, drażni, zabiera i ucieka” — „bo on się drażni”), 2) dwa motywy pochodziły z pokrewnych grup, a trzeci z innej („bo on źle się gimnastykuje” — „bo on się ze mną bawi” — „bo on często nas częstuje”), 3) trzy motywy pochodziły z różnych grup („że on taki dobry” — „bo miny pokazuje” — „bo Basię popchnął”), 4) dwa motywy pochodziły z grup sprzecznych („bo on się nie bije” — „bo on mnie bije” — „bawi się”).

Poniższa tabela ilustruje liczbowe zestawienie poszczególnych rodzajów motywów¹⁾.

Na podstawie tabeli VIII musimy powtórzyć poprzedni wniosek: stałość przeważa nad zmiennością, jednak w niewielkim stopniu.

W wypadkach niestałości opinii dzieci zauważyć często możemy, że sąd zmienia się pod wpływem drobnych, aktualnych zdarzeń, np.: „Bo dał czekoladkę” — „bo mnie z wózka przewrócił” — „bo dał na zawsze blaszkę i odebrał”.

¹⁾ Patrz str. 261.

Tabela VIII.

| S T A Ł O Ś Ć | | | | Z M I E N N O Ś Ć | | | | |
|-------------------------|--------------------------------|---------------------|------|----------------------------------|-----------------------------|---------------------|--------------------|------|
| 3 motywy z jednej grupy | 2 mot. z jedn., 3-ci z pokrew. | 3 mot. z pokr. grup | Suma | 2 mot. z jedn. gr. 3-ci z różnej | 2 mot. z pokr. 3-ci z różn. | 3 mot. z różn. grup | 2 motywy sprzeczne | Suma |
| 7 | 13 | 4 | 24 | 5 | 8 | 3 | 3 | 19 |

Zmiana sądu skądinąd niezawsze świadczy o tendencji do niestałości. Czasem do zmiany stanowiska zmusza wyraźna zmiana dziecka, o którym się sąd wydaje. Jako przykład przytoczę charakterystykę dziewczynki, do której stosunek gromady stał się pogarszał.

| | | | | | | | |
|--------------------------------|----|----|---|-----------------|----|---|----|
| Jaśka (13, 5—6 lat) otrzymała: | | | | Jaśka dała: | | | |
| | + | — | 0 | | + | — | 0 |
| w I plebiscycie | 10 | 9 | — | w I plebiscycie | 11 | 8 | — |
| „ II „ | 3 | 12 | 4 | „ II „ | 17 | 1 | 1. |
| „ III „ | 1 | 16 | 2 | „ III „ | 13 | 4 | 2 |

Sobie samej Jaśka dała trzy razy plus.

Widzimy, że stosunek gromady do Jaśki stał się pogarszał, ilość plusów się gwałtownie zmniejsza, ilość minusów rośnie. Opinia Jaśki o towarzyszach nie jest we wszystkich trzech plebiscytach jednakowa, ale jest raczej życzliwa.

W I plebiscycie określają Jasię jako dobrą, miłą dziewczynkę. Jest towarzyska, spokojna. Razi dzieci tylko, że dużo płacze. Dwoje dzieci określa ją jako niedobrą.

W II plebiscycie obraz się zmienia. Lubi ją tylko 3 dzieci, z którym się bawi. Natomiast zarzuty rosną. Obok płaczliwości dzieci wynajdują cechy, które im się żywiej dają we znaki: klóci się, drażni, rozporządza, jest niedobra.

W III plebiscycie już tylko jedno dziecko daje jej plus za wspólną zabawę. Ustają zarzuty płaczliwości, natomiast wzrasta litanja przestępstw. Dokucza w najrozmaitszy sposób, przeszkadza w zabawie, odgania, skarży się, pierwszy raz pojawiają się skargi o bicie (w I plebiscycie podawały dzieci, że nie bije).

Tak więc zespoły motywów wyjaśniają pogorszenie opinii. Ciekawe, że Jaśka zachowuje się tak, jakgdyby nie dostrzegala tej zmiany postawy. W III plebiscycie powiada o dzieciach: „Wszystkie lubię, bo są dobre i miłe”. Do rzadkości należy, by oskarżyła kogoś o bicie, czy klótnię.

IV. UWAGI KOŃCOWE.

Po omówieniu materiału pozostaje już tylko krótko ująć wyniki opracowania. Równocześnie przypominam, że liczba dzieci była o tyle drobna, że nie można wniosków tych zbyt pochopnie rozciągać na ogół dzieci przedszkolnych.

1. Dzieci łatwo i bez wahań zajmują zdecydowaną postawę uczuciową wobec swych towarzyszy.

2. Dzieci łatwo uogólniają swe sądy, chętnie używając takich wyrazów, jak „zawsze”, „nigdy”, „wszyscy” i t. d.

3. Życzliwość w ustosunkowaniu wzajemnem przeważa nad niechęcią, obojętność jest postawą prawie nieznaną dzieciom.

4. Wśród dzieci bardziej lubiane są dziewczynki niż chłopcy, choć są one często równie, lub nawet bardziej krytyczne w stosunku do gromady.

5. Opinia gromady o dziecku i opinia dziecka o gromadzie nie wchodzą ze sobą w ścisłą zależność, nie można w tym względzie wyprowadzić żadnej reguły.

6. Dzieci oceniając swoich towarzyszy, nie biorą prawie zupełnie pod uwagę właściwości intelektu (inteligencja, spryt, głupota).

7. Najczęstszymi motywami życzliwości dzieci z „Naszego Domu” są: wspólna zabawa i gotowość dzielenia się. Najczęstszym motywem życzliwości u dzieci z „Różycki” jest spokojne usposobienie dziecka (nie bije, nic nie robi).

8. Najczęstszymi motywami zarówno w „Naszym Domu”, jak i w „Różyckiej” są: bójka i wszelkiego rodzaju dokuczanie.

9. Zero jest najczęściej symbolem stosunku niejednolitego do dzieci, które charakteryzują się nierównym usposobieniem.

10. W stosunkach dzieci między sobą przeważa wzajemność, jednak niezadko pojawia się brak wzajemności.

11. Stosunek dzieci do siebie samych jest w znacznej większości dodatni. Często nie umieją go one uzasadnić, lub też uzasadniają swoiście, nieprawidłowo.

12. Dzieci lubiane — to dzieci dobre, spokojne, towarzyskie; dzieci nielubiane — to dzieci agresywne, które się dużo biją, dokuczają, dzieci nieuczynne, kłamliwe, budzące wstręt.

13. Dzieci wraz z wiekiem obostrzają sądy o towarzyszach i uczą się posługiwać znakiem pośrednim (zerem).

14. W sądach większości dzieci odnaleźć można wahania, nie są one jednak naogół specjalnie duże.

15. Aktualne zdarzenia silnie zabarwiają sądy dzieci o towarzyszach.

16. Gromada wyczuwa zmiany w usposobieniu dziecka i zgodnie je podkreśla.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM.

Dr. Marja Librachowa. *Psychologia pedagogiczna w ćwiczeniach*. Gebethner i Wolff. Warszawa. 1933.

Nowy podręcznik „Psychologii pedagogicznej w ćwiczeniach” Dr. M. Librachowej wypełnia wielką lukę w naszej literaturze podręcznikowej dla seminarjów i pedagogów nauczycielskich. Zakłady kształcenia nauczycieli mają m. in. kształcić przyszłych nauczycieli w sztuce badania, poznawania i rozumienia dzieci. Lekcje teoretyczne same nie mogą tej sztuki nauczyć. Trzeba się uczyć wprost na dziecku, na żywym materiale. Podręcznik pani Dr. M. Librachowej jest systematycznym wprowadzaniem w to zadanie.

W przeciwieństwie do zbioru metod badania dzieci, wydanego w swoim czasie przez Jaroszyńskiego, autorka uwzględniła bardzo szeroko różne inne metody poza testami. Szczególnie ćwiczenia obserwacji dziecka, zdaniem moim podstawowo ważne, są w książce autorki omówione szeroko. Przyszli nauczyciele muszą się przedewszystkiem nauczyć obserwować swoich wychowanków w umiejętny sposób, systematycznie i wnikliwie. Na tej podstawie może się dopiero rozwinąć rozumienie dziecka, jeżeli przez rozumienie będziemy pojmowali nie tylko sentymentalne odnośnienie się do dzieci, lecz znajomość jaknajdokładniejszą indywidualnej struktury duchowej każdego wychowanka. Od obserwacji dziecka trzeba rozpocząć jego badanie i trzeba wiedzieć, że obserwacja jest czemś więcej niż dorywczym przypatrzeniem się dziecku. Własne przykłady obserwacji autorki są szczęśliwie dobrane i świadczą o tem, że w tej trudnej sztuce sama nie jest nowicjuską.

Na obserwacjach opierają się charakterystyki i monografie indywidualności poszczególnych dzieci. Charakterystyki bez uprzedniej systematyczności obserwacji są naogół pozbawione wartości. Trzeba, aby przyszły pedagog nauczył się opierać swoje zdanie o poszczególnych uczniach na konkretnych faktach i żeby przedewszystkiem te fakty umiał zebrać, zanim się odważy wypowiedzieć arbitralne sądy o dzieciach, które uczy.

Obserwację można i trzeba uzupełnić badaniem wytworów, a więc wypracowań, opowiadań, rysunków, a również marzeń sennych i wspomnień dziecka. Indywidualność jego przejawia się w tych jego wytworach, niemniej niż w jego zachowaniu się. Szczególnie marzenia senna, dają nieraz wgląd w utajone życie psychiczne dziecka i zachodzące w niem komplikacje.

Testy i eksperymentalne badania mają na celu uściślenie tego, co obserwacją i badaniem wytworów już mniej więcej stwierdzono. Trzeba podkreślić fakt, że dla nauczyciela przy poznaniu dziecka są one metodą pomocniczą, a nie zasadniczą i istotną. Ale eksperymenty psychologiczne i testy spełniają jeszcze inne ważne zadanie w przygotowaniu wychowawcy do jego zawodu. Uczą go one bowiem faktu, że psychika istot wychowywanych jest w pewnej mierze dostępna ścisłej analizie, że subiektywny sąd o dziecku nawet na badaniach oparty, jest niepewny i wymaga obiektywnej eksperymentalnej kontroli. Autorka zestawiała w oddzielnym rozdziale cały szereg ćwiczeń, pod tym względem niewątpliwie bardzo dydaktycznie celowych.

Jako uzupełnienie wiadomości z teoretycznej ogólnej psychologii są pomyslane badania introspekcyjne kandydatów na nauczycieli, umożliwiające im konkretne zrozumienie najważniejszych elementarnych zjawisk i procesów, dostępnych wewnętrznej obserwacji. Mogą im one także uprzytomnić fakt, że trzeba znać samego siebie, zanim się przystępuje do badania drugich i że to badanie samego siebie jest już bardzo trudnym zadaniem.

W końcu autorka, jako materiałem dydaktycznym radzi się także posługiwać analizą tekstów literackich, dotyczących psychologii dziecka.

Wartość nowego podręcznika widzę w tem, że autorka uwzględniła wszystkie zasadnicze metody badania dziecka i że uczy dziecko naprawdę obserwować, badać i poznawać w jego indywidualnej strukturze psychicznej i w dziecięcej odrębnej jakości jego psychiki i umysłowości. Metody, które poleca, jak się to na każdym kroku wyczuwa, sama dobrze zna z praktyki i solidnego własnego doświadczenia.

Można być oczywiście różnego zdania, co do tego, czy niektóre rzeczy nie mogłyby być opisane bardziej zwięźle i czy nie należałoby uwzględnić silniej tych lub innych badań. Ale ostatecznie w psychologii dziecka nie mogą obowiązywać jakieś ogólne, wyłączne, jedynie trafne schematy badania, lecz badanie dziecka jest sztuką, którą każdy indywidualnie zdobywa na podstawie własnego doświadczenia i indywidualnej selekcji w zakresie możliwych, ogromnie licznych poszczególnych metod i sposobów podejścia do zagadnienia.

Stefan Szuman

Prof. Dr. St. Szuman, Dr. J. Pieter, Ks. H. Weryński. *Psychologia światopoglądu młodzieży. Idealizm, filozofja, religja.* Opracowano na podstawie dzienników młodzieży. Nakładem Naukowego Tow. Pedagogicznego. Warszawa, 1933. Str. VIII + 474.

Aktywności naukowej i nauczycielskiej *Prof. Szumana* zawdzięczamy nową publikację, która nie tylko swymi rozmiarami stanowi novum w naszej literaturze pedagogicznej. Mamy tutaj bowiem po publikacji *Prof. Baley'a*, zawierającej „Opracowanie wyników ankiet, dotyczących zainteresowań młodzieży” w Polskiem Archiwum Psychologii 1932, Tom V, Nr. 2—3, jeszcze jedną próbę opracowania pewnego zagadnienia wspólnymi siłami kilku pracowników naukowych, co należy powitać z uznaniem. Wszystkie trzy prace są oparte na tym samym materiale naukowym, ale napisane niezależnie od siebie. Wobec tego omówimy każdą odrębnie.

S t e f a n S z u m a n. *Psychologia młodzieńczego idealizmu.* Str. 1—211.

Praca Szumana składa się z dwóch części. Pierwsza usiłuje stworzyć syntetyczny obraz młodzieńczego idealizmu, druga zawiera analizę materiałów, która ma uzasadnić i uzupełnić twierdzenia wygłoszone w pierwszej części.

Pierwszą część rozpoczyna próba określenia pojęć ideału i idealizmu. *I d e a ł a m i* są — według autora — idee o cechach doskonałości zarówno pod subiektywnym, jak pod obiektywnym względem. (Idee zaś są czemś pomyślanem, czemś, co nie posiada realnego bytu, lecz jest pomysłem i koncepcją). Z obiektywnego punktu widzenia ideały są najlepszym dającym się pomyśleć modelem danej kategorii rzeczy, z subiektywnego — czemś, co zadowala i zaspakaja pragnienia uczuciowe i psychiczne potrzeby jaźni. *I d e a l i z m* jest systemem ideałów, koncepcją rzeczywistości doskonałej, któraby była odpowiednią i w pełni zadowalającą dla jaźni ludzkiej, jej potrzeb, oraz norm uczuciowych i duchowych. Każdy idealizm zawiera w sobie elementy iluzji. Mimo to idealizm nie jest fikcją i utopją, bo życie psychiczne z swemi dążeniami, ideaми i postulatami jest też rodzajem rzeczywistości.

Idealizm jest charakterystyczną właściwością światopoglądu młodzieży. Rodzi się on na podłożu przewagi, jaką życie wewnętrzne w tym okresie zdobywa nad aktywnością zewnętrzną. Przechodzi on trzy fazy ewolucyjne: a) antycypacji idealizowanej przyszłości, b) kompensacji rozczarowującej rzeczywistości realnej oraz c) normy postępowania, mającego ulepszyć rzeczywistość realną w myśl idealnego modelu. Pierwsze dwie funkcje idealizmu występują obok siebie. W trzeciej zaś fazie mamy do czynienia już z idealizmem praktycznym, dążącym do naprawy rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej (personalnej). Wśród wielu możliwych form ustroju i życia społecznego wybiera młodzież według jej zdania najlepszą formę, t. j. najskrajniejszą. Idealizm młodzieńczy jest bowiem dążeniem do szczytów, do ekstremów dobra i szczęścia. Dążenie zaś do naprawy rzeczywistości wewnętrznej uwarunkowane jest pojawiającą się w tym czasie autoanalizą i samokrytyką. Charakter — zdaniem autora — tworzy się dopiero w wieku młodzieńczym, na podłożu natury wrodzonej i na wzór modelu charakteru idealnego, wyidealizowanego „nad — ja”. Wypływająca z idealizmu praktycznego walka z drugimi i walka z sobą wyrabiają wolę. Doskonałym przykładem idealizacji młodzieńczej jest idealizm erotyczny. Proces idealizacji uczuciowej zaznacza się bowiem najcharakterystyczniej w idealizacji obiektu miłości, względnie w idealizacji miłości wogóle. Okres utajenia energii erotycznej jest podstawą wzlotów duchowych, niezbędnych dla pogłębienia jednostki oraz idealistycznej kultury wogóle. Idealizm młodzieńczy jest idealizmem innym niż idealizm ludzi dorosłych. Posiada swoiste cechy, które autor stara się wyczerpująco zanalizować. M. i. jest on pierwotnie idealizmem marzycielskim, z którego dopiero wylania się właściwy, t. j. koncepcja jasnych pojęć o idealnych dobrach etycznych i innych. Jeden i drugi idealizm jest naturalną, konieczną fazą rozwojową, przeciwieństwem poprzedzającej fazy realizmu, a przygotowaniem dojrzałości, w której realizm będzie przepony idealizmem. Idealizm młodzieży jest szczeblem uduchowienia i pogłębienia ludzkości; dla młodzieży stanowi bowiem nie tylko ochronę i złagodzenie rzeczywistości, lecz wytwarza nadto dla niej cele. Nie należy więc chronić młodzieży przed ikarowym lotem idealizmu, zatruwać ją beznadziejnym realizmem, niszczyć poczucie niezmiernych, potencjalnych sił i dążeń, z których pewne urzeczywistnią się kiedyś.

W drugiej części autor poddaje analizie materiały, czerpane ze zbioru 20 dzienników (14 dziewczęcych, 6 chłopców, z których autor cytuje głównie 9), oraz ze zbioru 574 odpowiedzi ankietowych na temat idealizmu i materializmu. W części tej autor uzasadnia i uzupełnia przy pomocy wypowiedzi samej młodzieży wywody pierwszej części. Niesposób w zwięzłej recenzji zdać sprawę z licznych twierdzeń, które autor wygłasza w związku z analizą materiałów. Jako przykłady wyników analizy przytoczymy niektóre z nich. Młodzież nie jest w stanie podać definicji idealizmu, miesza go zaś głównie z altruizmem i optymizmem. Idealizacja młodzieńcza bywa sielankowa, romantyczna i metafizyczna. Drugą np. charakteryzuje patos, głód niezwykłych przeżyć i przeciwstawienie uczucia rozumowi. Ideały abstrakcyjne jak prawdę, dobro i piękno, młodzież hipostazuje na sposób platoński. Są one dość mgliste; np. dobro znaczy często tyle, co wszechmiłość. Erotyzm jest podstawową siłą popędową idealizmu, ten ostatni nie jest jednak tylko jego sublimacyjną namiastką. Młodzież potępia zmysłowość, ponieważ wymarzyła sobie miłość bez wszelkiej zmysłowości, a zarazem szuka bezwiednie, czy też świadomie zmysłowej rozkoszy, gdyż nie znajduje ukojenia w urojonej, bezcielesnej miłości. Źródłem cierpień młodzieńczych są głównie zawody i rozczarowania. Reakcją na cierpienie jest wpiers skarga, żal, bunt, potem próba wydobycia nowych wartości z własnych bolesnych przeżyć. Cierpienia te są w pewnej mierze koniecznym i zbawiennym przejściem rozwojowym. Idealizm nie jest czemś narzuconym młodzieży z zewnątrz, lecz następstwem pewnej dojrzałości umysłowej oraz równoczesnego braku dojrzałości życiowej i doświadczenia. Niemniej idealizm środowiskowy oddziaływa na idealizm młodzieży. Idealizm ocenia młodzież przeważnie jako cechę dodatnią, z wiekiem jednak wzrastają oceny ujemne. Autor omawia również zagadnienia częstości idealizmu u młodzieży, jego rozwoju ilościowego, rozważa na tle analizy materiałów stosunek marzeń do ideałów, dualizm światopoglądowy, ideały konkretne (zawodowe i społeczne) i t. p.

Praca Szumana porusza zagadnienie centralne dla psychologii wieku młodzieńczego i opracowuje je w interesujący sposób na podstawie oryginalnie polskiego i niezmiernie ciekawego materiału, zaczerpniętego z dzienników i ankiet. Uderza w pracy zdolność intuicyjnego rozumienia psychiki młodzieńczej, spotęgowana przez sympatię i niemal autuzjizm dla przedmiotu badania, który sprawia, iż styl autora np. w rozdziale o „Swoistych cechach młodzieńczego idealizmu” ma m. i. walory estetyczne.

Obraz syntetyczny młodzieńczego idealizmu, zawarty w pierwszej części pracy i wyniki analiz drugiej części wydają się naogół trafne. Wątpliwości budzą tylko niektóre szczegóły. I tak np. trudno się zgodzić na twierdzenie autora, iż charakter tworzy się dopiero w wieku młodzieńczym na podstawie natury wrodzonej i na wzór modelu charakteru idealnego. Znaczenia pierwszych lat życia, w czasie których powstają m. i. główne nawyki i przyzwyczajenia nie można bagatelizować w tym względzie. Bardzo często ideał charakteru, żywny przez młodzieńca, nie zostawia trwalszych śladów na jego charakterze. Człowiek dorosły zazwyczaj bardziej przypomina charakterem siebie z czasów dzieciństwa, niż z czasów młodości. Tylko u pewnej części młodzieży, odznaczającej się konsekwencją i silną wolą, samowychowanie w myśl obranego sobie wzoru, rzeźbi w sposób trwały charakter. Podobnie sprzeciw budzić musi stwierdzenie megalomanji młodzieńczej, jako zjawiska wcale powszechnego. Nie jest ono powszechne

nawet u autorów dzienników (9 na 20), a pojawia się przeważnie u tych, których autor najczęściej cytuje, a więc u najzdolniejszych, dających „przykłady najlepsze” (str. 69). Badania przeprowadzone wśród młodzieży w tej kwestji pozwalają uznać megalomanię za zjawisko, podlegające ciągłym wahaniom i rozpowszechnione tylko u pewnego typu młodzieży, z którego z natury rzeczy najczęściej rekrutują się autorowie dzienników. Głównym tematem dzienników jest przecież własne ja i jego przeżycia.

O ile na opis idealizmu młodzieńczego, jego rodzajów i funkcji nietrudno się zgodzić, o tyle większe zastrzeżenia budzi określenie ideałów i idealizmu. Wydaje się, że ideały nie są pomysłem, koncepcją, lecz przedmiotem intencjonalnym pewnych myśli, np. marzeń lub mniej albo więcej wyraźnych pojęć pewnej kategorii rzeczy. W idealizmie praktycznym te przedmioty intencjonalne stają się modelami, wzorami. Idealizm zaś możnaby określić jako wiarę w realizację ideałów lub pogląd, postulujący realizację pewnych ideałów, ewen. całego systemu ideałów oraz związane z nim skłonności emocjonalne i wolicjonalne. Tem samym idealizm nie jest iluzją, fikcją ani utopją, lecz rodzajem rzeczywistości, mianowicie psychicznej. Natomiast intencjonalny korelat tego poglądu (postulowany świat, urzeczywistniająca ideały) jest fikcją, a nie rzeczywistością.

W sprawie metod pracy nasuwa się pytanie, jaką wagę można przywiązywać do obliczeń dotyczących np. częstości oraz oceny idealizmu i realizmu, jeśli odpowiadający tak rozmaicie rozumieją te wyrazy. Przy materiale dziennikowym zaś uderza fakt, iż dzienniki zostały napisane w latach od 1899 do 1931. Czy przynależność do rozmaitych pokoleń, żyjących w tak odmiennych atmosferach, niema wpływu na sposób przejawiania się właściwości młodzieńczych, omawianych w pracy?

Ciekawą jest rzecz, iż uświadomienie sobie przez czytelnika tych wątpliwości dotyczących metod pracy autora, nie jest w stanie zachwiać przekonania, że autor ma w swych tezach rację. Czy tłumaczy to się może tem, że autor do swych wyników doszedł drogą subtelnego wczuwania się w psychikę młodzieńczą, przyczem dzienniki były tylko kluczem, ankieta tylko próbą sprawdzenia swych poglądów, głównem zaś źródłem doświadczenie życiowe autora? W tem świetle charakterystycznym staje się fakt, iż syntetyczny obraz idealizmu młodzieńczego p o p r z e d z a w pracy Szumana analizę materiałową.

Z tego względu, niezależnie od tych lub innych wątpliwości metodologicznych, praca Szumana wzbogaca naszą znajomość psychiki młodzieńczej i to stawia ją w rzędzie najważniejszych polskich publikacyj z zakresu psychologii rozwojowej.

J ó z e f P i e t e r, *Psychologia filozoficznego światopoglądu młodzieży*. Str. 213—386.

Rozprawa Pietera jest oparta na dziennikach młodzieży i ankiecie opracowanej przy pomocy analizy jakościowej i statystycznych wyliczeń. Pojęcie młodzieńczego filozofowania ujmuje autor możliwie szeroko, obejmując niem wszelkie rozważania na temat zagadnień życia i świata.

Filozofowanie jest ważnym i znamienym fenomenem w życiu młodzieży, występującem u obu płci między 16 a 19 rokiem życia. Mimo niewątpliwych wpływów kultury środowiska wychowującego, zainteresowanie zagadnieniami filozo-

ficznymi jest funkcją rozwojową. Obok ogólnoludzkich przyczyn tego zainteresowania istnieją specyficzne młodzieńcze, jak np. załamanie się idealizmu etyczno-religijnego, świeżość rozumu, skłonność do krytykowania, bunt przeciw zależności od społeczeństwa, przerost funkcji psychicznych, szczególnie uczuciowości, środowisko wybitnie intelektualistyczne (szkoła średnia) i wolny czas. Między myśleniem filozoficznym młodocianych a ludzi dorosłych zachodzą poważne różnice (szerszy zakres problemów, sumienność zapatrywań, racjonalizm, doktryneryzm i dogmatyzm młodzieży), spowodowane m. i. brakiem oporów logicznych i nieznaną faktów. Młodzież męską interesują bardziej problemy kosmologiczne, filozoficzno-społeczne i historjozoficzne, żeńską bardziej moralne i teologiczne. U jednych i drugich wysuwa się na czoło zagadnienie sensu życia, a w związku z tem często występuje pesymizm. Zagadnienie zła i dobra, sprzeczności wiary i wiedzy występuje częściej, rzadko zagadnienia epistemologiczne i logiczne. Ze względu na sposób odnoszenia się do tradycji odróżnić można typy tradycjonalisty (najczęstszy), racjonalisty i oportunisty (najrzadszy). Ze względu na główny kierunek zainteresowań filozoficznych wyróżnia autor typy metafizyka, naukowca, społecznika i moralisty. Autor proponuje też tymczasowy schemat faz rozwojowych młodzieńczego filozofowania i światopoglądu: I faza ogólnego rozbudzenia skłonności do krytykowania na przełomie między dzieciństwem a okresem dojrzewania, II faza zagadnień metafizycznych (zwłaszcza teologicznych i kosmologicznych), III faza zagadnień etyczno-społecznych, IV faza krystalizowania się zapatrywań i V faza zobojętnienia dla zagadnień filozoficznych (około 22 roku życia). Rozprawę kończy ocena filozofowania młodzieży jako funkcji psychicznej.

Rozprawa *Pietera* analizuje pewne objawy życia młodzieży, które odgrywają w niem niewątpliwie tę ważną rolę, jaką im autor skłonny jest przypisać. Staranny sposób opracowania zagadnienia budzi zaufanie czytelnika. Wyniki wydają się naogół trafne. Przejrzyste rozczłonkowanie, treściwe streszczenia po omówieniu każdego zagadnienia podnoszą znacznie wartość pracy.

Z wątpliwości, które się tu i ówdzie czytelnikowi nasuwają wymienię tylko jedną. W rozdziale p. t. „Nad czem młodzież filozofuje?” odczuwa się mianowicie brak problemów psychologicznych. Nie ulega wątpliwości, że interesują one młodzież w związku z dążeniem poznania siebie samego i innych ludzi. Świadczy o tem m. i. zainteresowanie młodzieży psychologią w szkole średniej lub np. niezręczne samodzielne próby budowania „charakterologii”. Wywody autora na ten temat (por. str. 298) nie wydają się słuszne, gdyż nie można stwierdzać braku refleksyj psychologicznych na podstawie braku ich uwzględnienia w odpowiedzi na ankietowe pytanie: „Jakie kwestje filozoficzne lub religijne najbardziej cię niepokoją? Wyszczególnij je”. Młodzież nie będzie bowiem skłonna zagadnień tych zaliczyć do filozoficznych. Pretensje czytelnika do autora są zaś o tyle uprawnione, iż autor zapowiada, że pojęcie młodzieńczego filozofowania ujmie tak szeroko, by obejmowało „wszelkie refleksje, mające chociażby w przybliżeniu styczność z uznanymi zagadnieniami filozoficznymi”.

H e n r y k W e r y ń s k i, *Problem religijny w światopoglądzie i przeżyciach młodzieży*. Str. 387—466.

Rozprawa zawiera — poza uwagami wstępnymi o charakterze głównie metodologicznym — rozważania poświęcone trzem zagadnieniom: 1) Stadjom roz-

woju religijności w wieku młodzieńczym, 2) specyficznym cechom religijności młodzieńczej i 3) linjom jej rozwoju. Do rozprawy dołączone są trzy modlitwy zaczerpnięte z pamiętników.

W normalnym rozwoju religijności zarysowują się trzy fazy: a) osobistego zainteresowania, b) przełomu, załamania oraz c) uspokojenia i wyrównania. O normalnym rozwoju religijności mówi autor wtedy, gdy dany osobnik wychował się w atmosferze religijnej i otrzymał wychowanie nacechowane religijnością. Przełom ma swą genezę w zetknięciu z obłudną pobożnością, z ludźmi obojętnymi lub wrogimi względem religii, z książkami atakującymi religię, a głównie w psychice młodzieży, którą charakteryzuje duch sprzeciwu i antyhistoryczne nastawienie. Wyrównanie dochodzi do skutku przez powrót do religii tradycyjnej, budowę własnej religijności lub przebudowę religii w kierunku odrzucenia pewnych pojęć i symbolów albo wyidealizowania pewnych jej stron. Prawie wszyscy przechodzą wymienione trzy fazy rozwoju religijnego. Z pośród 20 badanych dzienników żaden nie jest nastawiony negatywnie do religii.

Fluktuacja, radykalizm, egotyzm, pociąg do problematyki, skrupulatyzm, aktywizm, pociąg do romantyki i mistyki, protest przeciw przymusowi, tęsknota za przewodnikiem, pociąg do odosobnienia i zarazem do skojarzeń społecznych, specyficzny stosunek do „Kościoła” (gminy religijnej), nawrócenia młodzieńcze i pewne szczególne właściwości modlitwy stanowią specyficzne cechy religijności młodzieńczej.

Rozwój religijności młodzieńczej może być: 1) powolny i pozbawiony konfliktów, 2) pełen konfliktów i załamań wewnętrznych albo 3) scharakteryzowany celową i planową aktywnością.

Autor opiera się w swych rozważaniach nie tylko na dziennikach, lecz również na bogatej literaturze przedmiotu. Wyniki jego zapewne słuszne w odniesieniu do autorów badanych dzienników, dadzą się prawdopodobnie uogólnić na młodzież dzisiejszą w ogóle, po zdobyciu większego materiału empirycznego, o który — jak autor słusznie podkreśla — specjalnie w tej kwestji szczególnie trudno.

Leopold Blaustein.

P O L E M I K A.

W sprawie recenzji książki J. Felhorskiej i S. Studenckiego p. t.: „Plany i marzenia młodzieży o przeszłości”.

W numerze 2-gim tomu VI-go Polskiego Archiwum Psychologii ukazało się sprawozdanie z naszej książki (F. Felhorska i S. Studencki: „Plany i marzenia młodzieży o przeszłości”), napisane przez p. Adelę Poznańską.

Uważam za właściwe odpowiedzieć na niektóre bardziej zasadnicze zarzuty, uczynione mi przez autorkę tego sprawozdania.

P. Poznańska krytykuje mnie, że rozdrabniam materiał na grupy, a przecież gdybym tego nie zrobiła, to p. Poznańska nie mogłaby przytoczyć wielu ciekawych wniosków, które w streszczeniu podaje. Pomijając już błąd p. Poznańskiej, że obliczenia są robione z dokładnością do 0,01% (są one robione w rzeczywistości z dokładnością do 0,1%), zwrócić jej muszę uwagę, że nie trzeba wcale bardzo się wysilać, czytając odnośny rozdział książki, ażeby zauważyć, że oprócz tablic bardziej szczegółowych są podane również tablice, ujmujące grupy zawodowe, a więc jeżeli ktoś nie chce ich czytać, może poprzestać na przejrzaniu tablic ogólniejszych.

Identyczne wnioski powtarzam obszernie celowo, gdyż właśnie to, że w różnych zespołach młodzieży identyczna tendencja się powtarza, podnosi wartość danego wniosku; ta stałość, która jest często wprost zdumiewająca jest właśnie w ten sposób celowo podkreślona.

Autorka krytyki troszczy się o to, że niektóre pytania nie zostały opracowane, otóż mogę ją uspokoić, że odpowiedzi na te pytania nie były opracowane nie przez przeoczenie, ale dlatego, że okazały się one mało wartościowe; można tylko zarzucić nam, że nie podkreśliśmy dostatecznie (co zrobiliśmy zresztą z pewnych względów celowo) malej wartości tych odpowiedzi.

Bardzoby mnie interesowały jeszcze inne uwagi, a nasuwałoby się ich według recenzentki wiele, tylko z braku miejsca ich nie uwzględniła, przypuszczam jednak, że recenzja nie zyskałaby na tem wiele, przeciwnie, byłaby jeszcze bardziej rozdrobniona, gdyż podkreślić należy, krytyka p. *Poznańskiej* nie daje bynajmniej jakiegoś ogólniejszego pojęcia o naszej książce — autorka zanadto gubi się w szczegółach; może to wynika z niedostatecznej praktyki jej w pisaniu krytyk wogóle.

Trudno mi jest samej pisać ocenę mojej książki. Pewna jestem, że zawiera ona bardzo dużo usterek, ale jednego jej zarzucić nie można, mianowicie, że jest nieprzejrzysta, co wypływa z powiedzenia p. *Poznańskiej*: „że często zaczyna się zatracać sens dokonywanych porównań i wniosków”. Mam głębokie poczucie tej jednej właśnie dodatniej strony naszej książki — układ jej jest bardzo przejrzysty, wnioski są ściśle ujęte; mam przytem wrażenie, że niektóre wnioski są nawet dość ciekawe i rzucają pewne światło na psychikę naszej młodzieży. A tego recenzentka nie podniosła.

Jako dowód tego, że praca nasza ma pewną wartość służyć może fakt, że prof. *Baley*, na zapytanie Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, dał przychylną o niej recenzję i polecił ją do druku.

Podkreślić jeszcze na zakończenie jestem zmuszona, brak subtelności, czy też orjentacji p. *Poznańskiej*, która w piśmie założonem przez *Józefę Joteyko*, krytykując książkę opartą na jej ankiecie, ani jednym słowem nie podnosi wartości tej ankiety, — ankiety, która ułożona 12 lat temu, może pod pewnemi względami jeszcze teraz służyć za wzór; a przecież i sam pomysł rozesłania takiej ankiety do szkół wszystkich stopni nauczania całej Rzeczypospolitej ma pierwszorzędne znaczenie. Tego wszystkiego nie umiała, czy nie chciała podkreślić p. *Poznańska*.

F. Felhorska.

ODPOWIEDZ.

Z uwagą i wdzięcznością przeczytałam odpowiedź p. Felhorskiej na moje zarzuty, skierowane przeciw pewnym jej metodom opracowania ankiety *Józefy Joteyko*, a zarazem recenzję mojej recenzji.

Przynaję, że autorka słusznie podkreśla, że wadą mojego sprawozdania był brak omówienia wartości samej ankiety. Rzeczywiście na żadnem miejscu wyraźnie nie zaznaczyłam, jak wartościową wydaje mi się ankieta i sposób jej przeprowa-

dzenia. Pragnę jednak zwrócić uwagę, że jeżeli recenzja moja była napisana w tonie nieco ostrym, to stało się właśnie dlatego, ponieważ cenę wysoko materiału opracowany przez autorów. Nie zgadzam się tylko na to, by wadą („brakiem subtelności czy też orientacji”, jak się wyraża p. *Felhorska*) było niepodniesienie wartości ankiety, p o n i e w a ż recenzja ukazała się w piśmie, założonym przez ś. p. *Joteyko*. Wierzę, że ankieta p. *Joteyko* jest o tyle cenna, że zasługuje na pełne uznanie niezależnie od miejsca, na jakim się ją omawia. Nawiasem dodam, że w pracy autorów, a zwłaszcza w samym tytule zbyt mało może uwidoczniiony jest fakt, że ankieta jest dziełem p. *Joteyko*.

Słuszna wydaje mi się obrona pewnych pozytywnych stron opracowania. Przysnaję, że zaimponowała mi ilość mrówczej pracy, włożonej w zestawienie statystyczne tak olbrzymiego materiału. Wnioski, tą drogą uzyskane, choćby nie były aż rewelacyjne, mają swą dużą wartość właśnie dzięki bogactwu materiału, na którym się opierają.

Nie zarzucam bynajmniej pracy nieprzejrzystości budowy. Budowa jest istotnie bardzo przejrzysta, szczególnie w tych częściach, które opracowała p. *Felhorska*. Ale brak przejrzystości budowy, a zbytnie nagromadzenie szczegółów, wzgl. zbyt pochopne wyprowadzenie wniosków z tych szczegółowych porównań—to nie to samo. A mnie o to właśnie chodziło w zdaniu, które przytacza p. *Felhorska*, na co podałam konkretny przykład.

Wracając jeszcze raz do mego zarzutu, zaznaczę, że cennem, a nawet koniecznym wydaje mi się szczegółowe, dokładne wejście w opracowany materiał, ważne i wartościowe są liczne klasyfikacje. Jednak wydaje mi się, że czytelnik w tego rodzaju statystycznym opracowaniu szuka przede wszystkim syntezy, ostatecznych wniosków, i nuży go zbyt dokładne „pokazanie roboty”. Na to daję radę p. *Felhorska*, by ewentualnie pewnych tabel nie czytać. Może to i dobre rozwiązanie.

Polemizując ze mną, autorka przytacza, jako dowód, że praca jej ma pewną wartość, opinię prof. *Baleya*, kwalifikującą pracę do druku. Nie sądzę, by do druku nadawały się jedynie prace, które wolne są od wszelkich wad i braków. Wskazując na takie braki w omawianej książce, daleką byłam od tego, by odmówić jej wszelkiej wartości.

Adela Poznańska

KRONIKA.

XIV Zjazd Psychologów Polskich odbędzie się w dn. 19, 20, i 21 maja b. r. w Krakowie. Temat główny Zjazdu: zaburzenia reaktywne, psychiczne i nerwowe z punktu widzenia etjologicznego, klinicznego, psychopatologii dziecka i ubezpieczeń społecznych.

Wszelkie pisma w sprawie Zjazdu i zgłoszenia odczytów prosimy kierować pod adresem sekretarza generalnego Zjazdu. Doc. Dr. E. Artwiński, Kraków, ul. Batorego 7.

TOWARZYSTWO PSYCHOLOGICZNE IM. JÓZEFY JOTEYKO

Warszawa, Al. Ujazdowska 20.

I POLSKA KONFERENCJA PSYCHOLOGÓW PRACUJĄCYCH NA POLU WYCHOWANIA.

Towarzystwo Psychologiczne im. Józefy Joteyko inicjuje zwołanie I. Ogólnopolskiej Konferencji psychologów szkolnych, pracowników poradni wychowawczych i pracowni psychologicznych, psychologów pracujących w specjalnych zakładach wychowawczych i t. p. Zagadnienia dotyczące nauczania psychologii nie są przewidziane w programie Konferencji.

Celem Konferencji jest wzajemne poznanie się psychologów, poinformowanie się o stanie psychologii wychowawczej w Polsce, omówienie zagadnień nasuwających się w tej dziedzinie. Konferencja ma również dać sposobność skoordynowania prac i porozumienia się co do współpracy osób i instytucyj.

Konferencja odbędzie się w dniach 3 i 4 listopada 1934 roku w Warszawie. Program posiedzeń plenarnych przewiduje m. in. referaty z zakresu historii psychologii w Polsce i o stanie obecnym psychologii stosowanej do wychowania w Polsce. Tematy szczegółowe będą przedmiotem obrad sekcyj, które powstaną zależnie od ilości zgłoszeń osób i tematów.

W sprawie zagadnień, które miałyby wejść w program Konferencji przeprowadza się ankietę. Odpowiedzi dotychczas otrzymane wysuwają m. in. następujące tematy:

- A.
 1. Pojęcia „Charakteru” — „Osobowości” — „Typu”.
 2. Metody badania charakteru.
 3. Uzgodnienie programu badań charakteru.
 4. Psychologia jako przedmiot nauczania i psychologia jako czynnik wychowawczy.
 5. Współczesne kierunki i metody psychoterapeutyczne.
 6. Zagadnienie ustalenia słownictwa psychologicznego.
- B.
 1. Zastosowanie metody testów do egzaminów.
 2. Psychologia not szkolnych.
 3. Badania inteligencji w Polsce i ich rola w szkole.
 4. Klasy selekcyjne.
 5. Zorganizowanie opieki nad t. zw. trudnymi dziećmi w szkole.
 6. Jak się przedstawia w praktyce poradni wychowawczych stosowanie metod pedagogiki leczniczej poszczególnych szkół.
- C.
 1. Zadania i metody psychologa szkolnego.
 2. Racjonalny podział pracy i określenie kompetencji w dziedzinie poradnictwa zawodowego: szkoły, psychologa szkolnego i poradni zawodowej.
 3. Psycholog szkolny w szkole zawodowej.
 4. Przygotowanie memorjału uzasadniającego konieczność wprowadzenia do szkół psychologów szkolnych.
 5. Organizacja wzajemnego informowania się o stosowanych metodach i wynikach badań.

W tem zestawieniu pominięto tematy dotyczące ściśle szkolnictwa specjalnego, a to ze względu na to, że w październiku 1934 r. odbędzie się Zjazd Nauczycielstwa Szkół Specjalnych, z osobną Sekcją psychologii stosowanej w tem szkolnictwie. Pominięto również tematy z zakresu poradnictwa zawodowego, ponieważ wejść one mogą w program III Ogólnopolskiej Konferencji Psychotechnicznej, która się odbędzie zapewne w okresie Bożego Narodzenia 1934 r. Nie uwzględniono tu również tematów, wysuniętych w ankiecie, z zakresu nauczania psychologii i opieki społecznej, jako przekraczających ustalone obecnie ramy Konferencji.

Towarzystwo Psychologiczne prosi:

1. O nadsyłanie zgłoszeń udziału w Konferencji (do dnia 1 września r. b.). Wraz z zgłoszeniem należy przesłać kwotę pięciu złotych na koszt Konferencji na Konto P. K. O. Towarzystwa Psychologicznego im. Józefy Joteyko, nr. 27486.

2. O adresy instytucji i osób, którym należałoby posłać zawiadomienie o Konferencji.

3. O zgłoszenie zagadnień, które należałoby umieścić na porządku obrad Konferencji (do dnia 20 kwietnia r. b.).

4. O nadsyłanie zgłoszeń referatów (do dnia 20 kwietnia r. b.). O przyjęciu zgłoszonych tematów będą osoby zainteresowane bezpośrednio zawiadomione. Tematy przyjęte winny być piśmiennie opracowane i nadesłane pod adresem Tow. Psychol. do dnia 1 września r. b., przyczem Towarzystwo zastrzega sobie decyzję w sprawie umieszczenia referatu na porządku obrad Konferencji.

Za Zarząd Towarzystwa

Dr. S. Kopciński, przewodniczący

F. Felhorska, sekretarz

St. Sedlaczek, wiceprzewodniczący

Warszawa, data stempla pocztowego.

W celu ułatwienia odpowiedzi załączamy kwestjonariusz:

Do Towarzystwa Psychologicznego im. Józefy Joteyko

Warszawa, Al. Ujazdowska 20.

Kwestjonariusz w sprawie Konferencji Psychologicznej

(termin odesłania 20 kwietnia 1934 r.)

1. Imię i nazwisko.
2. Dokładny adres.
3. Czy W. P. jest psychologiem szkolnym względnie w jakiej instytucji, związanej z psychologią w zastosowaniu do nauczania i wychowania, pracuje?
4. Prosimy opisać treściwie instytucję, w której W. P. pracuje i podać jej adres.
5. Jakie zagadnienia proponowałby (proponowałaby) W. P. wysunąć pod obrady Konferencji?
6. Jaki referat zgłasza W. P. na Konferencję?
7. Prosimy o podanie adresów instytucji i osób, do których należałoby przesłać zawiadomienie o konferencji.
8. Uwagi i zapytania.

N. B. osoby, które już odpowiedziały na kwestjonariusz poprzednio rozesłany, nie wypełniają punktów 3 i 4 oraz ewentualnie 5.

podpis.

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE.

B u d e n b r o c k. *Świat zmysłów*. (Przełożył J. Dembowski). Warszawa, Biblioteka Wiedzy, t. VII 1933. str. 244.

J a x a - B y k o w s k i. *Figle i psoty młodzieży szkolnej*. Poznań, odbitka z Kwartalnika Psychologicznego. Wyd. Pol. Tow. Psychol. 1933, str. 158.

C h o j n a c k i P i o t r ks. dr. *Wychowanie i charakter, tresura i nawyk*. Warszawa. Nakł. autora. 1933, str. 22.

F r i e d l ä n d e r M i c h a ł. *Uspołecznienie się dziecka w wieku przed-szkolnym*. Warszawa, Libraria Nova, 1933, str. 30.

J ę d r z e j e w i c z o w a M. i S e w e r y n S t. *Nowa szkoła polska a życie*. Warszawa D. K. P. str. 38.

K o r o n J e r z y. *Rola wychowawcy w samorządzie młodzieży*. Warszawa D. K. P. 1933, str. 26.

L i n d w o r s k i J a n. *Psychologia eksperymentalna*. Przekład ks. M. Piechowskiego. Przejrzał ks. J. Chechelski. Kraków W. K. J. 1933, str. 311.

KSIAŻKI I CZASOPISMA NADESŁANE DO REDAKCJI.

J. F r o s t i g. *Psychjatria*, t. I i II Lwów, 1933. Wyd. Zakł. Nar. im. Ossolińskich, t. I str. 344, t. II str. 457.

D r. M. L i b r a c h o w a. *Psychologia pedagogiczna w ćwiczeniach*. Warszawa, 1933. Nakł. Gebethnera i Wolffa, str. 246.

Action et Pensée. Miesięcznik. T. X. z. 1—2, Paris 1934.

Archivoi Generale di Neurologia, Psichiatria et Psicoanalisi. Kwartalnik. T. XV, z. 1. Neapol, 1934.

Archivos de Neurologia. Dwumiesięcznik. T. XI, z. 6. Madryt, 1931.

Bildung und Erzieher. Kwartalnik. T. 1, 1. Münster, 1934.

Bulletin de la Cooperation Intellectuelle. Miesięcznik. T. III, z. 32—33, 34—35. T. IV, z. 36—37. Paris, 1933-34.

Bulletin International de l'Enseignement. Kwartalnik. Rotterdam. T. X. z. 41, 42, 1933.

Bulletin de la Societe Lorraine de Psychologie Appliquée. Kwartalnik. T. XII. z. 48, T. XIII. z. 49. Nancy, 1933-34.

Chowanna. Kwartalnik. T. V. z. 12. Katowice, 1934.

Kwartalnik Pedagogiczny, T. VI. z. 1, Warszawa, 1934.

Kultura i Wychowanie. Kwartalnik T. I, z. 1, Warszawa, 1934.

La Nouvelle Education. Miesięcznik. T. XII z. 121, 122, 123, 124, Paris, 1934.

Oświata i Wychowanie. Miesięcznik. T. V, z. 8 — 10. T. VI, z. 1 — 2.

Pour l'Ere Nouvelle. Miesięcznik. T. XIII, z. 94, 95, 1934.

Progressive Education. Miesięcznik. T. XI, z. 1 — 2. Washington, 1934.

Przegląd Filozoficzny. Kwartalnik. T. I, z. 4, Warszawa, 1934.

Przegląd Pedagogiczny. Tygodnik. T. LIII (18), 1—2, 3, 4, 5. Warszawa, 1934.

Psychotechnika. Kwartalnik. T. VII, z. 2. Warszawa, 1933.

Psychotechnische Zeitschrift. Dwumiesięcznik. T. VIII, z. 4—5, 6.

(d. c. w następnym numerze).

ARCHIVES POLONAISES DE PSYCHOLOGIE

• REVUE TRIMESTRIELLE CONSACRÉE A LA PSYCHOLOGIE THÉORIQUE ET APPLIQUÉE, PUBLIÉE PAR L'ASSOCIATION DES INSTITUTEURS POLONAISES.

FONDÉE PAR LE PROF. J. JOTEYKO.

PRIÈRE D'ENVOYER LES TRAVAUX POUR L'IMPRESSION, LES ÉCHANGES ET LES LIVRES POUR L'ANALYSE À LA DIRECTION: **PL. TRZECH KRZYŻY 8 M. 25. VARSOVIE.** POUR LES ABONNEMENTS S'ADRESSER À L'ADMINISTRATION 35, **WYBRZEŻE KOŚCIUSZKOWSKIE, VARSOVIE.**

RÉSUMÉS DES ARTICLES

Léon Scheiblet. — Essai d'études sur la compréhension mutuelle des enfants polonais à l'âge de 6 à 8 ans.

L'auteur a essayé de répéter, avec des enfants des écoles varsoviennes, les études de Piaget sur la compréhension mutuelle des enfants (du livre: „Le langage et la pensée”, chap. III).

Ainsi, il a appliqué la méthode de Piaget en racontant à un enfant une histoire ou en lui expliquant une gravure; cet enfant répétait la même chose à un autre, ce dernier devant rendre compte à l'expérimentateur de ce qu'il avait compris. Il a examiné 50 garçons à l'âge de 6 à 8 ans.

Les résultats obtenus par lui n'étaient pas tout à fait conformes à ceux obtenus par Piaget.

Les enfants varsoviens soumis à l'examen se comprennent mutuellement au même degré qu'ils comprennent les grandes personnes, tandis que les enfants examinés par Piaget comprennent les grandes personnes mieux qu'ils ne se comprennent réciproquement.

L'auteur propose comme explication possible de cette divergence des résultats: 1° La différence entre la langue polonaise et française, 2° une plus grande faculté de compréhension chez les enfants examinés à Varsovie que chez les enfants genevois, examinés par Piaget.

Cependant, la thèse principale de Piaget, suivant laquelle les enfants, en échangeant des paroles, ne se comprennent pas entre eux mieux qu'ils comprennent les grandes personnes, a été confirmée par cette investigation.

A la fin, l'auteur fait quelques remarques critiques sur la méthode d'examen: 1) Le test d'explication d'une gravure ne convient pas pour

étudier l'entente verbale des enfants; 2) Les textes des récits „Epaminondas” et „Niobé” étaient mal choisis, car ils contenaient des noms étrangers aux enfants et étaient difficiles à retenir; 3) L'auteur fait également une série de réserves sur les coefficients de l'entente mutuelle appliqués par Piaget, étant donné l'inexactitude de la comparaison entre l'énonciation des enfants dans des conditions aussi différentes qu'est la répétition d'un récit plus long, mais raconté comme un ensemble par une grande personne, et la répétition d'une énonciation courte, mais incomplète d'un autre enfant.

Marie Grzywak - Kaczyńska. — Tests d'intelligence pour les enfants et la jeunesse.

Dans cet article, l'auteur énonce des considérations théoriques servant de base à l'élaboration et la standardisation de ses test de l'intelligence pour les enfants de 10 à 16 ans, publiés dans un livre à part, sous le titre: „Tests et normes à l'usage des écoles primaires”, Varsovie, 1933.

J. Korczak et A. Poznańska. — Plébiscites de sympathie et d'antipathie.

Dans cet article, M-elle A. Poznańska présente un compte-rendu des résultats des études du Dr. J. Korczak sur la sympathie et l'antipathie mutuelle des enfants. Cet examen a été fait dans 2 internats, avec des enfants à l'âge de 3 ans 10 mois à 10 ans. On a demandé à tous les enfants à tour de rôle s'ils aimaient ou non chacun de leurs camarades. L'auteur donne une statistique très exacte et détaillée ainsi qu'une analyse du matériel. Les plus importantes de ses conclusions sont les suivantes:

1) Les enfant prennent facilement et sans hésitation telle ou telle attitude sentimentale par rapport à leurs camarades.

2) Dans leurs relations mutuelles, la sympathie l'emporte sur l'aversion, l'indifférence est une attitude presque inconnue aux enfants.

3) Parmi les enfants, les fillettes sont plus aimées que les garçons, bien qu'elles soient souvent aussi et même plus critiques envers le groupe.

4) L'opinion d'un groupe sur l'enfant et l'opinion de l'enfant sur un groupe ne dépendent pas intimement l'un de l'autre et sous ce rapport on ne peut déduire aucune règle.

5) En appréciant leurs camarades, les enfants ne tiennent presque point compte des propriétés intellectuelles (intelligence, esprit, bêtise).

6) Avec l'âge, les enfants apportent plus de précision dans leurs opinions sur les camarades et apprennent à se servir du signe intermédiaire (zéro).

7) Les événements ayant de l'actualité laissent une empreinte visible sur les jugements des enfants sur leurs camarades.

8) Le groupe se rend compte des changements dans le caractère de l'enfant et les souligne unanimement.

REDACTEUR: STEFAN BALEY.

COMITÉ DE DIRECTIONS: MARJA GRZEGORZEWSKA, JAKÓB SEGAL.