

BALEY STEFAN, RYBICKA EWA
DERWISZÓWNA MARJA, (†) MENTLIKÓWNA WANDA

BADANIA NAD ETYKĄ I ESTETYKĄ DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

(Zakład Psychologii Wychowawczej U. J. P. w Warszawie).

I. OGÓLNE ZAŁOŻENIA BADAŃ.

1. Punkt wyjścia badań.

Na powstanie prac, które ogłaszamy łącznie, złożyły się następujące motywy. Ponieważ Kierownictwo Sekcji Wychowania Przedшкольного w Warszawie okazuje zainteresowanie badaniami psychologicznymi dzieci przedszkolnych i w sprawie tej nawiązywało niejednokrotnie kontakt z Zakładem Psychologii Wychowawczej U. J. P., Zakład postanowił wykorzystać tę sposobność i zapoczątkował dłuższą serię badań, dotyczącą dzieci w wieku przedszkolnym. Wydało się to tembardziej wskazane, iż podczas gdy dzieci szkolne są w Polsce przedmiotem licznych badań, wiek przedszkolny zostawiono poniekąd na uboczu. Mając do wyboru różne sfery osobowości dziecka, postanowiliśmy zacząć nie od dziedziny intelektualnej, lecz raczej, zgodnie z żywymi charakterologicznymi zainteresowaniami psychologii współczesnej, od sfery uczuć i woli. W związku zaś z naciskiem, który kładzie się obecnie na społeczny moment zachowania się dziecka, zwróciliśmy najpierw uwagę w naszych badaniach na ten odcinek psychiki. W drugiej linii szły badania, dotyczące sfery estetycznej. Prace nasze, z których zamierzamy zdać na tem miejscu sprawę, dotyczą właśnie obu tych dziedzin.

2. Uwagi wstępne, dotyczące metodyki badania zachowania się społecznego dzieci.

Zacniemy od ogólnych uwag, dotyczących metody badań społecznego zachowania się dzieci przedszkolnych.

Nie mogąc pokusić się o systematyczne zbadanie całej dziedziny społecznego zachowania się dzieci, postanowiliśmy ograniczyć się narazie do zorientowania się co do wartości pewnych metod, które umożliwiłyby diagnozę stopnia dojrzałości społecznej danej grupy dziecięcej czy też poszczególnego dziecka. Szło nam też o to, czy te metody eksperymentalne wykażą zbliżność rezultatów z opinią o dziecku osób, znających je dobrze z wychowawczego kontaktu. Chcieliśmy też zobaczyć, czy badania przy pomocy specjalnych przyrządów, proponowanych przez niektórych psychologów do tych celów, zbiegną się, czy też nie, pod względem ostatecznych rezultatów z badaniami przy pomocy środków bardzo prostych, nie odbiegających zupełnie od warunków życia codziennego.

Z pośród specjalnych aparatów, stosowanych do badania społecznego zachowania się dziecka, interesującymi wydają się przyrządy pomysłu Hansa Henninga ¹⁾. Przyrząd taki jest, jak wiadomo, w zasadzie połączeniem dwóch narzędzi w ten sposób, iż nie można pracować jednym z nich niezależnie od drugiego. A więc są to np. dwie pary nożyczek tak połączone, iż otwierają się i zamykają równocześnie. Jeżeli zatem polecimy dwum osobom pracować równocześnie w ten sposób, ażeby każda z nich jedną parą nożyczek wycinała jakiś wzór z kartonu, to muszą one dostosować się do siebie wzajemnie w tempie ruchu, by sobie nie przeszkadzać. Można więc przy tej sposobności obserwować zdolność do inicjatywy, zgodliwość i inne właściwości obu partnerów. Postanowiliśmy w badaniach naszych zastosować jeden aparat, skonstruowany według zasady Henninga, przyczem jednak nie przyjęliśmy wprost żadnego z przyrządów opisanych przez tego badacza, lecz zastosowaliśmy przyrząd własnej konstrukcji, t. zw. „kasę” pomysłu Baleya. Szczegółowy opis konstrukcji tego przyrządu podamy na właściwym miejscu (porównaj str. 210).

Ogółem w naszych badaniach, dotyczących społecznego zachowania się dzieci, stosowaliśmy 6 prób testowych, które rozpadają się na 2 grupy po trzy testy. W testach grupy pierwszej stawialiśmy dziecko przed zadaniem podziału dwóch przedmiotów o nierównej wartości. Badany miał według własnego uznania jeden z tych przedmiotów za-

1) Porównaj B. K u n z e, Charaktertests. Danziger Dissertation, 1929.

trzymać sobie, a ofiarować drugi swemu partnerowi. Testy drugiej grupy były testami współpracy. Dwojgu dzieciom polecano wykonać razem pewną czynność. Wspomniany powyżej aparat stosowany był przy jednym z testów grupy drugiej.

Dzieci badaliśmy parami. W odniesieniu do tej samej pary dzieci stosowano kolejno naprzód testy grupy pierwszej, a potem testy grupy drugiej. Pomędzy poszczególnymi testami były krótkie przerwy, które częściowo wpływały z samej natury testu. Skoro, w myśl instrukcji testowej, dokonany został podział przedmiotów (zabawek), dzieci miały możliwość pobawić się nimi przez czas krótki. Gdy przedmiotem podziału były czekoladki, dzieci spożywały je zaraz.

3. Uwagi wstępne, dotyczące metodyki badania doznań estetycznych.

Nasze badania z zakresu estetyki dzieci przedszkolnych nawiązywały do znanych prób, opartych na zasadzie wybierania „ładniejszego” przedmiotu. Mianowicie przy próbach tych pokazuje się dzieciom dwa lub więcej przedmiotów, np. obrazków i każe im się wybrać z pomiędzy nich ten, który im się najbardziej podoba ²⁾). Rodzaj wyboru daje podstawę do snucia wniosków o kryterjach „piękna” i „brzydoty” u osób badanych.

Nie negując wartości takiej metody, musimy zauważyć, iż posiada ona pewną wadę. Mianowicie wybór dziecka ogranicza się tu do materiału, który przedkładamy mu w formie gotowej. Zachodzi wątpliwość, czy dziecko w ocenie piękna i brzydoty nie kieruje się pewnymi takimi kryterjami, które w odniesieniu do przedstawionego mu materiału wogóle nie mogą znaleźć zastosowania. Wobec tego, chcąc dziecku dać możliwość swobodniejszego ujawnienia swego stosunku do wartości estetycznych, postanowiliśmy wprowadzić metodę inną, którą nazywamy aktywną. Polega ona na tem, iż dziecko nie wybiera między dwoma gotowymi produktami, lecz samo dopiero je wytwarza. Dziecko otrzymuje, przy odpowiednio sformułowanej instrukcji, zlecenie, ażeby samo stworzyło jedną rzecz ładną i drugą brzydką, jednakowoż w obrębie tej samej klasy przedmiotów, co ułatwia porównanie. W badaniach, z których tu będziemy zdawali sprawę, dziecko otrzymało zlecenie narysowania postaci ludzkiej ładnej i brzydkiej. Bliższe szczegóły metody podane będą później.

²⁾ Porównaj M. Grzegorzewska, *Essai sur le développement esthétique de l'enfant*. Paris, 1915.

Chcielibyśmy teraz jeszcze, zanim przystąpimy do szczegółowego omówienia toku badań, zaznaczyć, jaki udział przypada w nich poszczególnym współautorom. Naszkicowany powyżej plan badań zaproponowany został przez Baleyę i ułożony w szczegółach wspólnie z Rybioką. Badania same prowadzone były z początku przez te dwie osoby przy współudziale Derwiszówny i Mentlikówny, które prowadziły protokół obserwacji. Później prowadzącymi badania były Derwiszówna i Mentlikówna, z reguły w obecności jednej z dwu tamtych osób. Otrzymane rezultaty dyskutowane były wspólnie. Statystycznego opracowania rezultatów badań oraz zestawienia nasuwających się wniosków podjęła się w odniesieniu do sfery etycznej Mentlikówna, do sfery estetycznej — Derwiszówna.

II. BADANIA NAD SPOŁECZNYM ZACHOWANIEM SIĘ DZIECI ³⁾).

4. Ogólne warunki badań.

Dzieci kierowane były do Zakładu Psych. Wych. U. J. P. z przedszkoli miejskich za pośrednictwem Sekcji Wychowania Przed-szkolnego Magistratu m. st. Warszawy. Na każdorazowe badanie, poświęcone obu zagadnieniom, przychodziła czwórka dzieci (dwie dziewczynki i dwóch chłopców) wraz z wychowawczynią z przedszkola.

W pokoju, gdzie odbywały się badania, znajdowały się małe krzesła i stolik. Aby dzieci ośmielić, pozwalano im przed rozpoczęciem badań pobawić się klockami i mozaiką. Po kilkuminutowej zabawie jedna para dzieci tej samej płci udawała się do drugiego pokoju w celu przeprowadzenia próby rysunkowej; druga para poddawana była w tym czasie badaniom, dotyczącym zachowania się społecznego; poczem następowała zmiana: dzieci przedtem rysujące rozwiązywały testy na zachowanie się społeczne, a dzieci, które te testy już rozwiązały, rysowały skolei brzydką i ładną postać.

Podczas badania, wypowiedzi każdego dziecka i sposób jego zachowania się były możliwie dokładnie protokołowane.

Pod względem wieku dzieci badane dzielią się na dwie zasadnicze grupy: dzieci młodsze i starsze. Podział usprawiedliwiony jest tem, że w przedszkolach warszawskich istnieją zazwyczaj dwa oddziały, skompletowane w zależności od wieku. W grupie „młodszych” znajdują się dzieci od 3—5 r. ż.; w grupie „starszych” od 5—7 r. ż. Ilość dzieci młodszych i starszych przez nas badanych była równa i wynosiła po 68, w tem równa ilość chłopców i dziewcząt. W młodszej grupie rozpiętość wieku sięga od 3 lat 8 miesięcy do 5 lat 2 mies., medjana zaś wynosi 4 lata 8 mies. W grupie starszej rozpiętość sięga od 5 lat 4 mies. do 7 lat 4 mies., a medjana wynosi 6 lat 8 mies. W pracach naszych używaliśmy terminu „czteroletnie” dla oznaczenia dzieci młodszych, a „sześćioletnie” dla oznaczenia dzieci starszych.

Dzieci pochodzą przeważnie z pośród uboższych warstw ludności miejskiej. Jeżeli chodzi o zawód rodziców, w przeważającej ilości są to dzieci robotników i rzemieślników, oraz niższych funkcjonariuszów (np. woźny, listonosz); w rzadkich wypadkach dzieci pracowników umysłowych.

³⁾ Opracowała do druku W. Mentlikówna. Część rezultatów tej pracy ogłoszono w formie prowizorycznej i bardzo skróconej w „Przedszkolu” (Rok II, nr. 1, 1934/35).

Podczas badań dzieci czuły się naogół swobodnie i wykazywały duże zainteresowanie. Trudno im było nieraz rozstać się z czerwoną piłką, czy z nakręcanym samochodem; po badaniu z radością zapewniały, że jeszcze raz przyjdą się pobawić. Całe badanie odbywało się w nastroju pogodnym i stanowiło dla dziecka raczej pewną atrakcję, aniżeli uciążliwe poddawanie się zarządzeniom dorosłych.

5. Szczegółowy opis testów podziału.

Jak już zaznaczono na wstępie, testy, stosowane w odniesieniu do społecznego zachowania się dzieci, dzielą się na dwie grupy. Trzy pierwsze testy dotyczą zachowania się przy podziale przedmiotów, natomiast trzy dalsze badają współpracę. Zajmiemy się naprzód pierwszą grupą testów.

Zacznijemy od dokładniejszego opisu testów wraz z instrukcją, która jednak nie zawsze bywała podawana przez eksperymentatora w dosłownym brzmieniu.

T e s t I. Dzieci siedzą przy dwu różnych, prostopadłych do siebie krawędziach stołu. Jedno z dzieci, zazwyczaj przypadkowo wybrane, zostaje na propozycję badającego „dyżurnym”. Eksperymentator kładzie przed nim dwie lalki (dziewczynkom), lub dwa samochody (chłopcom). Lalki są obie w jednakowych, niebieskich sukienkach; jedna z nich jest większa, ma bujne włosy, kokardę; druga jest mała, niepozorna. Samochody oba niebieskie: jeden większy, blaszany, do nakręcania; drugi mały, drewniany, nienakręcany.

I n s t r u k c j a. „Temi zabawkami będziecie się bawić. Ty jesteś dyżurny(a), podzielisz te samochody (lalki): jeden dasz jemu (jej), a jeden weźmiesz dla siebie”.

T e s t II. Eksperymentator kładzie przed dyżurnym dwie piłki: jedną dużą, błyszczącą, czerwoną w białe kropki; drugą małą, szarą.

I n s t r u k c j a analogiczna do poprzedniej.

T e s t III. Eksperymentator kładzie przed dyżurnym dwie kartki białego papieru; na jednej z nich leżą trzy okrągłe czekoladki.

I n s t r u k c j a. „A teraz dyżurny podzieli te czekoladki”. (W razie gdy dyżurny chce częstować eksperymentatora lub towarzysza): „Myśmy wszyscy już jedli; nie można częstować, musisz mu (jej) dać”.

Po przeprowadzeniu wszystkich trzech eksperymentów następuje z dzieckiem *r o z m o w a*. (Ad test I i II): 1. „Który z tych samochodów (lalek) jest ładniejszy?” lub w razie nieuzyskania odpowiedzi: „Który ci się lepiej podoba, który wolisz?” i t. p. 2. „Który z samo-

chodów (lalek) dałeś (wymienione imię towarzysza), a który wzięłeś dla siebie?" 3. „Dlaczego ten samochód (lalkę) oddałeś?" względnie „Dlaczego ten wzięłeś dla siebie?". Analogiczne pytania w odniesieniu do podziału piłek.

(Ad test III): 1. „Ile dostałeś czekoladek do podziału?" względnie „Ile było naprzód czekoladek?". 2. „Ile dałeś (imię towarzysza), a ile wzięłeś dla siebie?". 3. „Dlaczego wzięłeś dla siebie tyle (wymieniona liczba) czekoladek?" „Dlaczego tyle (liczba) dałeś (imię towarzysza)?" 4).

6. Analiza struktury pierwszej grupy testów.

Każdy z powyższych trzech testów stwarza sytuację, w której dziecko musi decydować się na wybór jednej z pomiędzy dwu, względnie (w teście 3-cim) trzech ewentualności. Może ono zatrzymać sobie brzydszy samochód (lalkę), brzydszą piłkę i z trzech okazanych mu czekoladek zostawić sobie tylko jedną, oddając drugiemu dziecku ładniejszy samochód, ładniejszą piłkę i dwie czekoladki. W każdym z tych wypadków zachowanie się dziecka ma cechę uczynku altruistycznego, a właściwie, ściślej biorąc, wspaniałomyślnego. Może ono jednak także postąpić odwrotnie: zatrzymać dla siebie ładniejszy samochód, ładniejszą piłeczkę i dwie czekoladki. Jego zachowanie się określimy w tym wypadku jako samolubne, jakkolwiek zauważyłby można, iż przynajmniej w odniesieniu do dwóch pierwszych testów taka kwalifikacja zachowania się dziecka jest może zbyt ostra. Dziecko bowiem nie ma tu możliwości dokonać podziału zupełnie sprawiedliwego. Musi niejako zawsze kogoś skrzywdzić. Kogoś drugiego lub siebie. Nieco inaczej przedstawia się sytuacja w teście 3-cim, gdzie pomiędzy ewentualność zachowania się wspaniałomyślnego i samolubnego (egoistycznego) wchodzi jeszcze trzecia ewentualność: zachowania się sprawiedliwego. Dziecko bowiem może wziąć sobie półtora czekoladki i drugiemu dziecku dać półtora. W teście 1-ym i 2-im ta możliwość nie istnieje. Liczyć się trzeba jeszcze z tem, iż dziecko młodsze może nie wpaść na pomysł rozłamania jednej z czekoladek na dwie części, jakkolwiek czekoladki przez nas stosowane miały taki kształt i taką grubość, że rozłamanie ich nie przedstawiało żadnych trudności i mogło się łatwo nasunąć. O ile tego rodzaju pomysł wogóle nie przychodził dziecku do głowy, odpadał ten szczegół, różniący go od testów poprzednich.

Dalsza różnica ustosunkowania się dzieci do poszczególnych

4) Podobną próbę stosowała A. Descoedres w Genewie („Le partage; un test de »vie morale«". L'Intermediaire des Educateurs, 1919).

prób wypłynąć mogła z różnicy wartości, którą miały w oczach dzieci rodzaje oddanych do ich dyspozycji przedmiotów. Samochód mógł przedstawiać dla jakiegoś dziecka większą wartość, aniżeli pićczka i z tej racji mogło mu być trudniej być wspaniałomyślnym przy podziale samochodów, aniżeli przy podziale pićczek. Tembardziej zauważyć to można w odniesieniu do czekoladek, które dla dzieci proletariackich mogły przedstawiać pożądany przysmak.

Zachodzi jednak między powyższymi testami jedna jeszcze różnica, która wynika prosto z miejsca, zajmowanego przez nie w kolejnym ich następstwie. Przy teście pierwszym, a więc przy podziale lalek (samochodów), dana sytuacja zjawia się po raz pierwszy; dziecko ma rzec się lub zatrzymać dla siebie ładniejszą z dwu danych mu do rozporządzenia zabawek, nie wiedząc, że potem będzie w podobny sposób dzielić piłki, a więc że będzie miało okazję do zrekompensowania swego działania. Jeżeli więc w próbie pierwszej dziecko rzeka się na korzyść towarzysza swej ładniejszej zabawki, możemy niewątpliwie mówić o zachowaniu się wspaniałomyślnem. Przy drugiej jednak próbie podziału zabawek sprawa komplikuje się o tyle, że oddanie brzydszej lub ładniejszej zabawki nie musi świadczyć o egoizmie lub wspaniałomyślności; może być również chęcią wyrównania zachowania się poprzedniego, skompensowania „krzywdy” własnej lub towarzysza, a więc może ujawnić pewną tendencję do sprawiedliwego podziału. Porządek zatem, w jakim próby są stosowane, wpływa na ich charakter.

Z tego wszystkiego wynika, iż rezultatów wszystkich trzech testów nie można uznać za całkowicie równoważne i że wikłają się tu ze sobą i zahaczają o siebie momenty różnorodne. Gdyby zatem eksperymenty nasze miały mieć charakter zupełnie „czysty”, byłoby rzeczą konieczną nadać im przebieg bardziej skomplikowany. Byłoby rzeczą wskazaną stosować naprzód wszystkie testy pojedynczo w grupach równoważnych, ażeby oznaczyć stopień ich „absolutnego” działania na dzieci w danym wieku. Później dopiero należałoby je w różnym porządku kombinować parami, by śledzić ich wzajemne oddziaływanie na siebie wskutek czasowego sąsiedztwa.

Ponieważ jednak badania nasze miały charakter raczej próbny, zrezygnowaliśmy z zadośćuczynienia wymienionym powyżej idealnym postulatami, co wymagałoby bardzo wiele trudu i byłoby kłopotliwe ze względu na możliwość zdobycia odpowiednio licznego materiału dziecięcego. Mimo to jednak faktycznie otrzymane rezultaty wraz z motywacją postępowania, podawaną przez dzieci same, pozwoliły

nam, częściowo przynajmniej, zorientować się, czy i w jakim stopniu wymienione poprzednio możliwości faktycznie wchodziły w grę. W każdym razie nie zachodzi niebezpieczeństwo, ażeby nie pozwalały one na wyprowadzenie z uzyskanego materiału pewnych określonych wniosków. I tak np. okazało się, jak to później szczegółowo zobaczymy, iż między rezultatami pierwszego i drugiego testu zachodzi dość pokaźna zbieżność. Zgodność ta jest tak duża, iż moment kompensacji i przypuszczalny moment różnej wartości ofiarowanych w teście przedmiotów nie mógł jej zatrzeć. Będzie o tem szczegółowiej mowa w dalszym toku. Że jednak przeprowadzenie analogicznych badań z wszelkimi możliwymi kautelami byłoby w przyszłości rzeczą pożądaną, temu nie możemy zaprzeczyć.

Jeżeli idzie o symptomatyczną wartość wszystkich tych trzech testów, jak zresztą także testów dalszych, to trzeba jeszcze uwzględnić dwa momenty, które ową symptomatyczność w pewnym sensie ograniczają. Dzieci dokonywały decyzji w obecności osób starszych, pod ich okiem. Niewątpliwie mogły one przewidywać, jaki sposób postępowania zyska aprobatę tych osób i mogły też wobec tego postępować wspaniałomyślnie nie naskutek istotnej skłonności altruistycznej, lecz raczej celem zastosowania się do przypuszczalnego życzenia starszych. Że jednak moment ten nie miał decydującego znaczenia, tego dowodem jest fakt dużej ilości decyzji samolubnych.

Pewną rolę mógł też odgrywać czynnik większej lub mniejszej sympatii danego dziecka do partnera, z którym wypadło się podzielić. Czynnika tego, trudno uchwytneho, nie poddawaliśmy specjalnej kontroli.

Przystąpimy teraz do statystycznego opracowania rezultatu trzech pierwszych testów. Terminy: „egoistyczny” (samolubny) i „wspaniałomyślny”, użyte w zestawieniach form zachowania się dzieci, muszą być brane z wszelkimi zastrzeżeniami, które wynikają z naszych poprzednich wywodów.

7. Wyniki badań testami podziału.

Biorąc pod uwagę różne rodzaje zachowania się dzieci przy podziale przedmiotów, uzyskaliśmy następujące wyniki naszych badań:

T e s t I. Podział lalek i samochodów.

Zachowanie się dziecka uważaliśmy tylko wtedy za określone, jeżeli potrafiło ono po dokonaniu podziału wskazać na jedną z zabawek jako ładniejszą, względnie brzydszą.

Wyniki próby pierwszej pozwalają nam więc wyróżnić:

1) oddanie towarzysowi ładniejszej zabawki (zachowanie się wspaniałomyślne); 2) oddanie towarzysowi brzydszej zabawki (zachowanie się egoistyczne); 3) oddanie zabawki, o której dziecko nie może powiedzieć, czy jest ładniejsza, czy brzydsza od tej, którą zachowało dla siebie (zachowanie się nieokreślone).

Poniżej podajemy zestawienie liczbowe poszczególnych rodzajów zachowania się dzieci (Tabela I):

T a b e l a I.

Zachowanie się	Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie		
	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem
	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %
wspaniałomyślne	4 22	2 11	6 18	8 48	5 30	13 39
egoistyczne	10 59	14 85	24 70	8 46	12 70	20 58
nieokreślone	3 19	1 6	4 12	1 6	— —	1 3

Powyższe zestawienie wykazuje różnice w ilości występowania poszczególnych rodzajów zachowania się, zarówno ze względu na płeć, jak i na wiek dzieci badanych. Widzimy więc, że u młodszych i u starszych dzieci przeważają wypadki zachowania się egoistycznego; przytem jednak dzieci czteroletnie rzadziej okazywały się wspaniałomyślne, częściej samolubne, aniżeli sześcioletnie. Zarówno u młodszych, jak u starszych, chłopcy okazali się w większej liczbie wypadków samolubni, aniżeli dziewczynki.

T e s t II. Podział piątek.

Przy próbie II-iej wyróżniliśmy analogiczne do poprzednich typy zachowania się dzieci.

Podajemy niżej zestawienie liczbowe (Tabela II):

T a b e l a II.

Zachowanie się	Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie		
	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem
	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %
wspaniałomyślne	5 29	4 24	9 26	11 64	8 46	19 55
egoistyczne	9 52	11 65	20 59	6 36	6 36	12 36
nieokreślone	3 19	2 11	5 15	— —	3 18	3 9

Jak widzimy, u dzieci młodszych przeważają wypadki zachowania się egoistycznego; u starszych znacznie częściej występuje zachowanie się wspaniałomyślne. Chłopcy czteroletni częściej okazują się samolubni, niż dziewczynki w tym wieku. U dzieci starszych jedna-

kowa jest liczba egoistów u obu płci; więcej natomiast wspaniałomyślnych dziewczynek, niż chłopców. Należy dodać, że u dzieci czteroletnich większa jest, aniżeli u sześciolletnich, liczba zachowań się nieokreślonych.

Test III. Podział czekoladek.

Wyróżnimy tu następujące typy zachowania się dzieci:

1) Dziecko ofiarowuje towarzyszowi dwie czekoladki, sobie zostawiając jedną (zachowanie się wspaniałomyślne). 2) Dziecko oddaje jedną czekoladkę, dwie biorąc dla siebie (zachowanie się egoistyczne). 3) Dziecko rozłamuje jedną z czekoladek i półtora daje towarzyszowi, biorąc tyleż dla siebie (zachowanie się sprawiedliwe). 4) Dziecko daje jedną z czekoladek towarzyszowi, jedną bierze dla siebie, a losu trzeciej czekoladki, mimo nalegań eksperymentatora, nie potrafi rozstrzygnąć (zachowanie się nieokreślone).

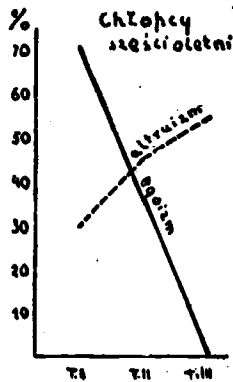
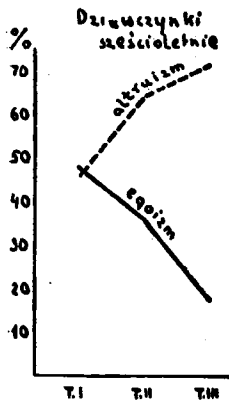
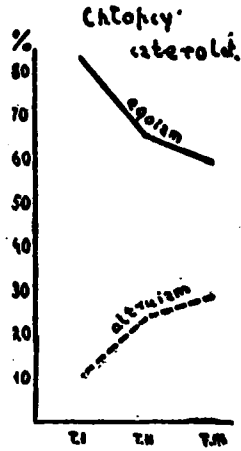
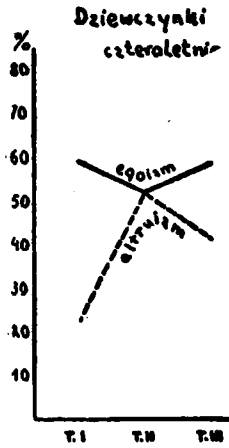
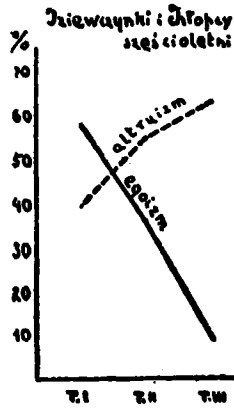
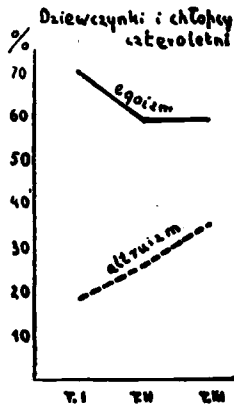
Podajemy niżej zestawienie liczbowe poszczególnych rodzajów zachowania się przy próbie podziału czekoladek (Tabela III):

T a b e l a III.

Zachowanie się	Dzieci czteroletnie			Dzieci sześciolletnie		
	Dziewcz. L. %	Chłopcy L. %	Ogółem L. %	Dziewcz. L. %	Chłopcy L. %	Ogółem L. %
wspaniałomyślne	7 41	5 29	12 35	12 71	9 55	21 63
egoistyczne	10 59	10 59	20 59	3 18	—	3 9
sprawiedliwe	—	1 6	1 3	2 12	7 42	9 27
nieokreślone	—	1 6	1 3	—	1 6	1 3

Jak widzimy, u dzieci młodszych przeważają wypadki zachowania się samolubnego; u starszych o wiele liczniej reprezentowani są „wspaniałomyślni”. Podział sprawiedliwy, osobliwy dla tego testu w odróżnieniu od poprzednich, o wiele częstszy jest u starszych dzieci; u czteroletnich występuje tylko w jednym wypadku. U chłopców młodszych i starszych mniejsza jest niż u dziewczynek odpowiedniego wieku liczba posunięć wspaniałomyślnych. Zachowanie się samolubne, reprezentowane u dzieci czteroletnich jednakowo licznie u obu płci, u sześciolletnich chłopców nie występuje ani razu. Postępowanie zaś sprawiedliwe częstsze jest wśród chłopców; u młodszych wyłącznie przez jednego chłopca reprezentowane.

Zmianę częstości różnych rodzajów zachowania się dzieci przy poszczególnych testach zobrazujemy na wykresach:



Po przyjrzeniu się powyższym wykresom nasuwają się następujące wnioski: w miarę powtarzania testów, zarówno u młodszych, jak u starszych dzieci wzrasta ilość posunięć wspaniałomyślnych, a zmniejsza się liczba samolubnych. Tak, jakby w miarę postępowania prób następowało pewne zreflektowanie się dziecka, a reakcja bezpośrednia została niejako skorygowana, może naskutek dojścia do głosu wpływów wychowawczych; stąd coraz częściej zachowanie się wspaniałomyślne zastępuje samolubne. Wchodzi tu jednak prawdopodobnie w grę inny jeszcze czynnik, szczególnie w odniesieniu do próby I-ej i II-ej. Jak zobaczymy z podanych niżej motywacyj dziecięcych, próba podziału piłek ma w pewnej liczbie wypadków jakby kompensować podział lalek i samochodów. Wzrastającą liczbę posunięć wspaniałomyślnych można więc też tłumaczyć chęcią rekompensowania poprzedniego, egoistycznego postępowania.

Wzrost liczby zachowań się wspaniałomyślnych, a zmniejszenie ilości egoistycznych występuje u dzieci starszych i młodszych obu płci. Jedynie u czteroletnich dziewczynek spadek liczby zachowań się samolubnych nie występuje dość wyraźnie.

Jak dalej wskazują wykresy, dzieci czteroletnie są naogół bardziej samolubne, niż sześcioletnie; dzieci starsze bardziej wspaniałomyślne od młodszych. Wynikałoby ztąd, że egoizm jest cechą osłabiającą się z wiekiem na korzyść rozwoju wspaniałomyślności.

8. Motywacje dziecięce.

Rozpatrzmy skolei wypowiedzi dzieci w rozmowach, przeprowadzanych po dokonaniu trzech pierwszych prób. Konstatujemy, że wszystkie badane dzieci umiały przypomnieć sobie sposób podziału (odpowiedź na pytanie: „który samochód oddałeś, a który wzięłeś dla siebie?” i t. p.). Większość dzieci potrafiła zadeklarować, którą zabawkę uważa za ładniejszą, względnie brzydszą, na co wskazuje mała stosunkowo liczba zachowań się nieokreślonych przy obu testach podziału zabawek, zarówno u dzieci 4-letnich, jak 6-letnich. W znacznej również liczbie wypadków dzieci potrafiły umotywować swój sposób podziału. Za motywację postępowania uważamy każdą wypowiedź (poza słowem „nie wiem” i t. p.) na pytanie: „dlaczego jemu dałaś tę lalkę? „Dlaczego sobie tę wzięłaś?” i t. p.

Chcąc wniknąć w sposoby uzasadniania podziału przez dzieci, zajmijmy się skolei analizą podanych przez nie motywów. Tabela IV przedstawia zmianę liczebności uzyskanych motywacyj przy kolejnych testach.

T a b e l a IV.

	Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie		
	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem
	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %
Test I	12 70	15 83	27 79	16 94	12 70	28 82
Test II	14 82	14 82	28 82	10 59	12 70	22 65
Test III	7 41	8 47	15 44	5 29	6 35	11 32

U w a g a. Niektóre dzieci podają więcej niż jeden motyw. W tabeli powyższej nie bierzemy tego pod uwagę, zliczając tylko ilość dzieci, u których występują motywacje, a nie ogólną liczbę podanych motywacji.

Jak widać z tabeli, najrzadziej występują motywacje przy teście podziału czekoladek, nie zaznaczają się natomiast jaskrawsze różnice między dziećmi różnej płci i w różnym wieku.

Przystąpimy skolei do analizy typów motywacji, uzyskanych w odniesieniu do kolejnych prób. Ze względu na wyraźne analogie omówimy najprzód łącznie rodzaje motywacji, spotykane przy teście I i II.

Wyróżnić możemy następujące wypadki: 1) dziecko dla wyjaśnienia swego postępowania powołuje się na pewną właściwość ofiarowanej, względnie zatrzymanej zabawki. Podkreśla przytem bądź cechę obiektywną przedmiotu („bo jest żelazny”, „bo większa”, „bo z kokardką”), bądź też raczej subiektywne ustosunkowanie do zabawki („bo mi się lepiej podoba”, „bo jest brzydka”, „bo ten jest lepszy”). 2) W innych wypadkach jako motyw podane są życzenia uczestników podziału („bo ona prosiła”, „bo Wacek chciał” i t. p.) 3) Niektóre motywacje wysuwają pewną zasadę ogólną, którą dziecko kierowało się przy podziale, np. „bo zawsze drugim trzeba dać ładniejsze”, „bo gościowi trzeba ładniejsze”. W pewnych wypadkach to prawo postępowania ma formę bardziej konkretną, np.: „bo dla Basi ładniejsze”. Niezawsze jest ono wyrażone jasno i bezpośrednio; istnieją wypadki, w których jest niedokładnie sformułowane i jakby niedopowiedziane, np.: „bo to jest mój kolega”, „bo ona jest gościem”, „bo jej byłoby przykro”, lub też „bo ja jestem dyżurny”, „bo Zosia jest mniejsza”.

Pewną szczególną formę stanowią „motywacje usprawiedliwiającej”. W motywach postępowania występuje uzależnienie podziału piłek od poprzedniego podziału samochodów (lalek); jest to prawo kompensacji zachowania się egoistycznego przy jednej z prób przez wspa-

niałomyślne przy próbie drugiej (lub odwrotnie); zjawisko to podkreślaliśmy już przy ogólnem omawianiu stosowanych testów.

Podajemy niżej zestawienie liczbowe; uwzględniamy ogólną liczbę występujących motywacji, biorąc pod uwagę, że niektóre dzieci podają więcej, niż jeden motyw postępowania (Tabela V i VI).

T a b e l a V.
Motywacje w odniesieniu do testu I.

		Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie		
		Dziewcz. l. %	Chłopcy L. %	Ogółem L. %	Dziewcz. L. %	Chłopcy L. %	Ogółem L. %
Właściwości przedmiotu	objekt.	4 31	3 16	7 22	1 7	5 38	6 22
	subjekt.	7 54	11 58	18 56	8 57	4 31	12 44
	razem	11 85	14 74	25 78	9 64	9 69	18 64
Życzenia uczestników podziału		2 15	2 11	4 13	1 7	— —	1 4
Zasada ogólna lub zbliżona do ogólnej	z. usprawniedl.	— —	1 5	1 3	— —	1 7	1 4
	inne	— —	2 11	2 6	4 29	3 23	7 26
	razem	— —	3 16	3 9	4 29	4 30	8 30

T a b e l a VI.
Motywacje w odniesieniu do testu II.

		Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie		
		Dziewcz. L. %	Chłopcy L. %	Ogółem L. %	Dziewcz. L. %	Chłopcy L. %	Ogółem L. %
Właściwości przedmiotu	objekt.	5 38	3 18	8 27	2 17	2 17	4 17
	subjekt.	5 38	8 47	13 43	6 50	5 41	11 45
	razem	10 76	11 65	21 70	8 67	7 58	15 62
Życzenia uczestników podziału		2 15	5 29	7 23	1 8	1 8	2 8
Zasada ogólna lub zbliżona do ogólnej	z. usprawniedl.	— —	— —	— —	1 8	2 17	3 12
	inne	1 8	1 6	2 7	2 17	2 17	4 17
	razem	1 8	1 6	2 7	3 24	4 34	7 29

Z powyższych zestawień wynika, że zarówno u młodszych, jak u starszych dzieci w największej liczbie wypadków wymieniona jest, jako motyw podziału, właściwość przedmiotu, i to częściej w sensie subiektywnym, niż obiektywnym.

Zasada ogólna występuje jako motyw znacznie częściej u dzieci starszych, niż u młodszych.

Rozpatrzmy skości podane przez dzieci motywy podziału czekoladek. W stosunku do tego testu wymienienie motywów postępowania zdaje się być dla dzieci sprawą o wiele trudniejszą, niż poprzednio. Wskazywałyby na to mały stosunkowo procent otrzymanych wypowiedzi. Wyróżnimy wśród nich następujące wypadki: 1) dziecko podkreśla moment ilości w motywie podziału („żeby on miał więcej”; „boby było zamało”; „żeby było porówno”; „bo już nie starczyło”); 2) wymieniona jest pewna właściwość przedmiotów podziału ze względu na subiektywne ustosunkowanie się dziecka („bo ja lubię czekoladki”); 3) jako motyw podkreślone są życzenia uczestników podziału („a bo ona chciała”; „bo tak mi się podobało”); 4) wypowiedź dziecka wymienia ogólną zasadę postępowania lub też zbliżona jest do zasady ogólnej: np. „goście się częstują więcej”, albo „bo on jest grzeczny”, „boby mu było smutno” i t. p. 5) istnieje pewna liczba motywacji, trudnych do zaklasyfikowania, nieokreślonych. Np.: „dlatego, że pani mi to dała”; „omyliłem się i dałem więcej”; „bo ząbki bolą mnie”.

Zestawienie liczbowe poszczególnych rodzajów motywacji przedstawiamy poniżej (Tabela VII).

Jak wskazują zestawienia liczbowe, zarówno u starszych, jak u młodszych dzieci przeważają motywy, dotyczące ilości. Zasada ogólna podawana jest częściej u dzieci starszych, niż u młodszych.

T a b e l a VII.
Motywacje w odniesieniu do testu III.

	Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie		
	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem
	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %
Motywy ilościowe	2 33	4 40	6 37	1 20	4 57	5 42
Ustosunkowanie się do przedmiotów podziału	— —	1 10	1 6	1 20	— —	1 8
Zasada ogólna i zbliżona do ogólnej	— —	1 10	1 6	1 20	3 43	4 33
Motywy nieokreślone	2 33	2 20	4 25	1 20	— —	1 8
Życzenia uczestników podziału	2 33	2 20	4 25	1 20	— —	1 8

9. Zgodność wyników testów: I-go, II-go, III-go.

Przyjrzyjmy się teraz, jak wielka zgodność istnieje w sposobach zachowania się dzieci przy poszczególnych próbach. Posługiwać się będziemy następującymi metodami:

1) Obliczymy p r o c e n t wypadków, w których zachowanie się egoistyczne, względnie wspaniałomyślne powtarza się we wszyst-

kich porównywanych testach. 2) Obliczymy współczynnik zgodności poszczególnych prób przy pomocy wzoru Bykowskiego.

Z obliczeń procentowych otrzymujemy następujące zestawienie (Tabela VIII): (Wykluczaliśmy wypadki zachowania się nieokreślonego, oraz przy porównywaniu z próbą III-ą wypadki podziału czekoladek „porówno”).

T a b e l a VIII.

Zgodność rezultatów	Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie		
	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem
	%	%	%	%	%	%
testu I-go z II-im	77	76	82	69	60	64
testu II-go z III-im	43	1	57	45	64	55
testu I-go z III-im	36	73	54	70	50	60
testu I-go, II-go i III-go	30	64	47	33	33	33

Zestawienie współczynników zgodności podajemy poniżej (Tabela IX):

T a b e l a IX.

Współczynnik zgodności	Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie		
	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem
Testu I-go z II-im	0,53	0,73	0,64	0,38	0,20	0,28
testu II-go z II-im	-0,14	0,42	0,1+	-0,08	0,33	0,10
testu I-go z III-im	-0,30	0,46	0,10	0,40	0	0,20

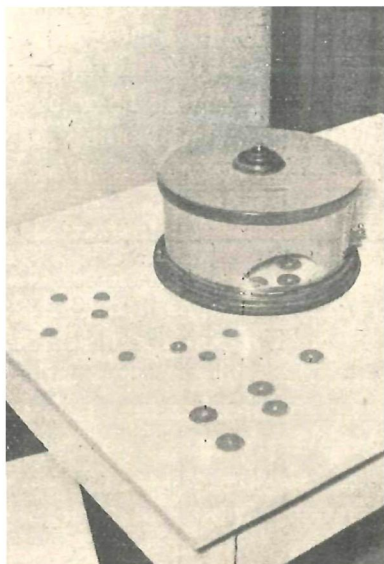
Z obu powyższych zestawień widzimy, że największa zgodność istnieje, zarówno u młodszych, jak u starszych dzieci, w zachowaniu się przy próbach: I-ej i II-ej. Należy przytem zaznaczyć, że w pewnej liczbie wypadków zmienne zachowanie się dzieci było świadome i wpływało z chęci zrekompensowania próby I-ej przez II-ą, w celu dokonania „sprawiedliwego” podziału. Jak wskazuje liczba odpowiednich motywacji, działa się to prawdopodobnie częściej u starszych dzieci, co może częściowo tłumaczyć mniejszą u nich niż u młodszych zgodność wyników pierwszych dwu testów.

Wśród dzieci czteroletnich o wiele wyższa jest zgodność wyników u chłopców, niż u dziewcząt.

10. Szczegółowy opis testów współpracy.

Podamy teraz opis drugiej grupy stosowanych testów.

Test IV. Wrzucanie krążków do „kasy” (przyrząd pomysłu prof. Baleya).



Ryc. I.

Opis przyrządu: Pudło w kształcie walca o wysokości około 20 cm., o średnicy podstawy około 40 cm. Na powierzchni bocznej posiada dwa naprzeciw siebie symetrycznie umieszczone szklane okienka. Na wierzchu pudła nad każdym okienkiem znajdują się otwory: jeden długości około 3 cm., szerokości ok. 3 mm.; drugi dług. ok. 2 cm., szerok. ok. 4 mm. Wierzch pudła pokryty jest ruchomą, obracającą się tarczą o jednym otworze, który przez odpowiednie przesunięcie tarczy może się znaleźć bądź nad jednym, bądź nad drugim otworem pudła. Do pudła wrzucać można metalowe krążki, które są dwu rodzajów: jedne żółte, pasujące tylko do dłuższego otworu, drugie srebrne, wchodzące wyłącznie w krótszy otwór. W jednakowej odległości od obojga dzieci ustawia się przyrząd, przy którym leżą wszystkie pomieszane krążki. (Zobacz ryc. I i II).

Instrukcja. „Pokażę wam teraz zabawkę, której nigdy nie widzieliście. Nie macie takiej w przedszkolu, prawda? To jest taka kasa, do której będziecie wrzucać te oto pieniądze. (Badający obraca



Ryc. II.

tarczę ku otworowi, znajdującemu się bliżej jednego z dzieci i zwraca się do niego). Tu jest twoja kasa. Spróbuj, czy ten pieniądz wchodzi

do twojej kasy. (Eksperymentator daje dziecku krążek, o którym wie, że nie wejdzie; uzyskawszy przeczącą odpowiedź pyta): A ten pieniądz wejdzie? (Dziecko otrzymało teraz właściwy krążek; kiedy wrzuciło go do „kasy”, badający przeprowadza analogiczną próbę z drugim dzieckiem, poczem pyta kolejno każde z dzieci): „A więc które pieniądze wchodzi do twojej kasy? (Otrzymałszy właściwą odpowiedź, badający obraca tarczę w ten sposób, aby otwór jej nie pokrywał się z żadnym otworem pudła). A teraz każde z was będzie wrzucało te pieniądze do swojej kasy, tak, aby nikt ich stamtąd nie zabrał”.

T e s t V. Dzieci siadają obok siebie przy tej samej krawędzi stołu; przed nimi umieszcza eksperymentator domek, zbudowany z sześciu klocków.

I n s t r u k c j a. „Widzicie, tu jest taki domek. Przyjrzyjcie się mu dobrze ze wszystkich stron. (Eksperymentator obraca domek, poczem ustawia go w pewnej odległości przed dziećmi). Teraz już nikt nie jest dyżurnym. Zbudujcie z tych klocków razem (podkreślone głosem) taki sam domek”. (To mówiąc, badający daje dzieciom pomieszczone klocki w takiej samej ilości i tego samego rodzaju, jak te, z których zbudowany jest domek).

T e s t VI. Dzieci siedzą obok siebie (jak wyżej). Eksperymentator kładzie przed nimi książeczkę z kolorową okładką i z ilustracjami w tekście.

I n s t r u k c j a. „Obejrzyjcie razem (podkreślone głosem) tę książeczkę i powiedzcie, czy macie taką samą w przedszkolu”.

Po przeprowadzeniu tych trzech testów z grupy drugiej, rzadziej naogół, niż przy testach z grupy pierwszej, odbywała się z dzieckiem rozmowa. W pewnych wypadkach, gdy wyczuwano, że dziecko nie zostanie zaskoczone, pytano (w odniesieniu do testu IV): „Dlaczegoś wrzucił(a) od razu wszystkie pieniądze?” „Dlaczegoście wrzucali(ły) naprzemian?” i t. p. (W odniesieniu do testu V pytano zwłaszcza wtedy, gdy tylko jedno z dzieci budowało, a drugie przyglądało się bezczynnie): „Kto zbudował domek?” „Dlaczego tylko ty budowałeś(łaś)?” i t. p. (W odniesieniu do testu VI pytano w analogicznym, jak poprzednio wypadku): „Kto przeglądał książeczkę” i t. p.

Przy zadawaniu pytań dopuszczalne były oczywiście pewne zmiany. Chodziło bowiem o to, aby rozmowa z dzieckiem miała charakter jaknajbardziej swobodny i żeby chroniła od odpowiedzi sugerowanych. W tego też powodu w razie niemożności uzyskania odpowiedzi od dziecka nie nalegano zbyt długo.

11. Analiza struktury drugiej grupy testów.

Zastanowimy się obecnie nad strukturą stosowanych testów. Można dostrzec pewne różnice w zadaniach, jakie poszczególne próby stawiają dzieciom.

Przy wrzucaniu krążków do „kasy” każde z dzieci ma wykonać tę samą czynność (wrzucać krążki) osobno, „na własną rękę”, każde ma materiał tylko dla siebie przeznaczony („swoje” krążki); dla każdego wskazany jest osobny „teren pracy” (dwa otwory kasy). Chodzi jedynie o uzgodnienie pracy, gdyż dana czynność nie może być jednocześnie przez dwoje dzieci wykonywana. Przy instrukcji badający objaśnia zasady funkcjonowania przyrządu, wdrażając dzieci do wrzucania odpowiednich krążków do otworów „kasy” i wskazując na możliwość poruszania tarczy.

Przy budowaniu domku jest do wykonania jedna złożona czynność wspólna; materiał do pracy jest zróżnicowany, ale nierozdzielony między dzieci; teren pracy jeden, wspólny. Moment trudności budowy częściowo usunięty przez wskazanie względnie prostego wzoru zbudowanego domku. Zadanie dzieci polega na samorzutnym podziale czynności, na ich skoordynowaniu w celu osiągnięcia jednego efektu. W tem wyrażałaby się praca r a z e m zgodnie z brzmieniem instrukcji.

Przy teście „przeglądania książeczki” dzieci mają dokonać prostej stosunkowo czynności (przewracać kartki) na jednym i tym samym, obojgu powierzonym materiale (jedna książeczka) oraz biernie, receptywnie ustosunkować się do przedmiotu (oglądać książeczkę). Są dwa różne zadania: działanie i recepcja, które, według instrukcji, dwoje dzieci ma wykonać r a z e m.

Jak więc widzimy, mimo pewnych różnic, które wysuwają się już na podstawie tej pobieżnej tylko analizy, wszystkie omawiane testy apelują do zdolności organizowania wspólnej pracy przez grupę dwojga dzieci. Z jednej strony pozwalają nam poznać pewne metody, jakimi posługują się dzieci, gdy mają coś r a z e m wykonać; z drugiej zaś strony, na mocy obserwacji zachowania się, wyróżnić możemy pewne rodzaje wzajemnego ustosunkowania się dzieci przy pracy.

12. Wyniki badań testami współpracy.

Przechodzimy do omawiania wyników poszczególnych testów:

Test IV. Wrzucanie krążków do „kasy”.

Przedstawimy naprzód metody, jakimi dzieci posługują się przy wrzucaniu krążków. Wyróżnimy następujące metody:

1) Metoda wrzucania naprzemian po jednym krążku. Jedno z dzieci obraca tarczę, wrzuca „pieniądz”, poczem drugie robi to samo i tak ciągle, naprzemian, aż do wrzucenia wszystkich krążków.

2) Kolejne wrzucanie wszystkich krążków. Naprzód jedno z dzieci wrzuca wszystkie swoje krążki, a kiedy skończy, drugie dziecko robi to samo.

3) Zmienna metoda pracy. Dzieci wrzucają naprzód naprzemian po jednym krążku, potem po dwa, po trzy, i t. p.

Poniżej podajemy zestawienie liczbowe poszczególnych metod wrzucania krążków do „kasy” (Tabela X):

T a b e l a X.

	Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie		
	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem
	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %
Wrzucanie naprzemian po 1 krążku	6 36	7 41	13 39	12 72	12 72	24 72
Kolejne wrzucanie wszystkich krążków	6 36	3 18	9 26	5 30	1 6	6 18
Zmiana metody pracy	5 29	7 41	12 35	— —	4 24	4 12

Z zestawień liczbowych wynika, że wrzucanie naprzemian po jednym krążku stanowi metodę najczęściej stosowaną, zarówno u starszych, jak u młodszych dzieci, przytem jednak prawie dwa razy liczniej reprezentowaną wśród dzieci sześcioletnich. Bardzo duża częstość występowania tego sposobu pracy u dzieci starszych zdawałaby się wskazywać, że budowa „kasy” wraz z metodą kolejnego obracania tarczy stanowi dla dziecka pewną nierozdzieloną całość; tak, jakby niektórym dzieciom sama wskazana w instrukcji zasada funkcjonowania przyrządu narzucała sposób wrzucania krążków; w wielu bowiem wypadkach obranie tej metody pracy odbywa się zupełnie spontanicznie, bez słów porozumienia między dziećmi. Widzimy z zestawień liczbowych, że częstość tego „najsprawiedliwszego” systemu pracy obniża się u dzieci młodszych na korzyść dwu innych metod.

Zmiana zasady pracy, występująca dość często u dzieci młodszych, wśród starszych nielicznie jest reprezentowana. Na obu poziomach wieku przewagę w wyborze tego systemu pracy mają chłopcy. Kolejne wrzucanie wszystkich krążków jest w większej liczbie wypadków reprezentowane u dzieci młodszych, niż u starszych; u obu grup istnieje przewaga dziewcząt.

Omówimy skolei rodzaje wzajemnego ustosunkowania się dzie-

ci, które wyróżnić można w zachowaniu się przy wrzucaniu krążków do „kasy” w tym wypadku, kiedy dzieci ze sobą współpracują. Pominie my te wypadki, w których każde z dzieci wrzuca krążki na własną rękę, nie starając się o skoordynowanie czynności własnych i towarzysza. Wyróżnić wtedy możemy następujące ustosunkowanie się dzieci: 1) kierownictwo jednej strony z podporządkowaniem się drugiej; 2) rywalizacja dwojga dzieci; żadne z nich nie poddaje się kierownictwu towarzysza, oboje jednak usiłują przeprowadzić własne zamiary, wysunąć się na czoło w pracy; 3) współdziałanie bez rywalizacji; dzieci pracują zgodnie, przyczem żadne z nich nie wysuwa się na czoło, aby kierować pracą; oboje jakby podporządkowują się sobie, mimo, że żadne nie stara się o przewożenie.

Te rodzaje ustosunkowania się dzieci do siebie wyróżnić możemy na mocy obserwacji ogólnej postawy dziecka przy pracy oraz udziału w wykonywanych czynnościach.

A więc kierowniczą rolę ma dziecko, które pierwsze wrzuca wszystkie krążki, posługując się pomocą towarzysza; albo to, które obraca tarczą za siebie i za towarzysza, oznajmiając głośno: „Teraz ty”, „A teraz ja” i t. p.; dalej to, które pierwsze przeprowadza zmianę metody wrzucania krążków. W całym zachowaniu się dziecka daje się dostrzec przytem pewną jakby odpowiedzialność za wykonaną pracę.

P r z y k ł a d: Maciuś przesuwając tarczę do siebie, po namyśle wrzuca krążek. „Teraz ty wrzuć”, zwraca się do Henia. Chłopcy wrzucają naprzemiennie po jednym krążku. Maciuś stale obraca tarczę za siebie i za Henia.

Rywalizacja zachodzi wtedy, gdy dzieci prześcigają się we wrzucaniu krążków; każde z nich chce wrzucać prędzej lub więcej naraz krążków. Wydaje się, że u obu stron istnieje duża aktywność.

P r z y k ł a d: Chłopcy rzucają się łączywie na „pieniądze”. Paweł czempredziej przysuwa tarczę do siebie, wrzuca jeden krążek; chce wrzucić następne, ale Jurek przeciąga otwór na swoją stronę; zdążył wrzucić dwa, a już Paweł przysunął tarczę do siebie, wrzucił trzy krążki. Wyrywają sobie nawzajem tarczę, wreszcie Jurek przyciągnął otwór i z triumfalną miną wrzuca pozostałe swoje krążki. Tymczasem Paweł chwycił jeden krążek Jurka w tym celu, aby tamten nie był gotów z robotą pierwszy. „Oddaj” — woła Jurek. „Nie oddam”, przekomarzają się. Jeden nie chce oddać tarczy, drugi krążka. Wreszcie ulega Jurek. Paweł powrzucał wszystkie swoje „pieniądze”, poczem oddał ostatni krążek towarzyszowi.

Współdziałanie na zasadzie równości, bez rywalizacji, zachodzi wówczas, gdy dzieci zgodnie wrzucają krążki: raz jedno, raz drugie; pracują nawet z pewnem ociąganiem się, jedno czeka na drugie, nikt przytem nie wysuwa się na czoło.

Przykład: Po instrukcji siedzą przez jakiś czas beczynnie. Eksperymentator: „Co trzeba zrobić, żeby powrzucać pieniądze?” Marysia: „Przekreślić”. Obraca tarczę i wrzuca. Teresa skolei przysuwa do siebie i wrzuca krążek. Wrzucają naprzemian, każda za siebie przesuwając tarczę. Raz tylko zdarzyło się, że przekreśliły wspólnie.

Należy podkreślić, że w niektórych wypadkach spotykaliśmy się z dużą trudnością w określeniu ustosunkowania się wzajemnego dzieci. Zwłaszcza, jeśli chodziło o rozgraniczenie pewnych wypadków rywalizacji od współdziałania na zasadzie równości. Protokoły badań bowiem, którymi posługiwaliśmy się przy opracowaniu, niezawsze dość plastycznie odtwarzają sytuację. Aby więc uniknąć większych nieścisłości, niektóre wypadki wyłączyliśmy z klasyfikacji.

Poniżej podajemy zestawienie liczbowe częstości różnych rodzajów wzajemnego ustosunkowania się dzieci przy poszczególnych metodach pracy (Tabl. XI). (Dla większej przejrzystości wyników, pominięto zróżnicowanie według płci).

T a b e l a X I.

	Wrzucanie po 1 krążku naprzemian		Zmienna zasada wrzuc. krążków		Kolejne wrzucanie wszystkich krążków	
	Dzieci 4-l.	Dzieci 6-l.	Dzieci 4-l.	Dzieci 6-l.	Dzieci 4-l.	Dzieci 6-l.
	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %
Kierownictwo jednego z dzieci	4 11	14 42	4 11	— —	3 9	3 9
Rywalizacja	2 6	4 11	8 24	3 9	— —	— —
Współdziałanie na zasadzie równości bez rywalizacji	6 18	2 6	— —	— —	— —	— —
Brak współpracy	— —	— —	— —	— —	6 18	3 9
Wypadki nieklasyfikowane	1 3	4 11	— —	1 3	— —	— —

Jak widzimy z tabeli, przy wrzucaniu naprzemian po jednym krążku u dzieci starszych przeważają wypadki kierownictwa jednego z dzieci, u młodszych — współdziałania na zasadzie równości (bez rywalizacji). Przy zmiennej zasadzie pracy przeważają u starszych i młodszych dzieci wypadki rywalizacji. Przy kolejnym wrzucaniu wszystkich krążków spotykamy się bądź z kierownictwem jednego z dzieci, bądź też z brakiem współpracy. Jak wskazują wyniki liczbowe, brak współpracy występuje naogół w niewielu wypadkach; częściej znacznie u dzieci młodszych, niż u starszych.

T e s t V. Budowanie domku.

Przy omawianiu wyników tego testu weźmiemy pod uwagę dwa

czynnikami: wzajemne ustosunkowanie się dzieci podczas pracy oraz rodzaj uzyskanego wyczynu. Wyróżnimy więc wypadki, gdy dzieci w myśl instrukcji budują tylko *j e d e n* domek, oraz takie wypadki, w których powstają *d w a* domki, budowane osobno przez każde z dzieci.

Przy powstaniu jednego domku zdarza się, że bądź tylko jedno dziecko buduje, a drugie przygląda się biernie robocie towarzysza (brak współpracy), bądź też w pracy bierze udział dwoje dzieci (współpraca).

Poniżej podajemy zestawienie liczbowe poszczególnych rodzajów zachowania się dzieci (Tabela XII):

T a b e l a XII.

		Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie		
		Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem
		L. %	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %
Jeden domek	Obecność współpracy	3 18	8 46	11 33	11 64	17 100	28 82
	Brak współpracy	6 36	2 11	8 23	6 36	— —	6 18
	Ogółem	9 54	10 5	19 56	17 100	17 100	34 100
Dwa domki		8 46	7 42	15 44	— —	— —	— —

Zestawienie wskazuje, że wypadek zbudowania dwu domków, ani razu niespotykany u dzieci starszych, występuje prawie u uofo-
wy młodszych dzieci. Jest to fakt bardzo znamieny, że dzieci czteroletnie, otrzymawszy szereg klocków do dyspozycji, dzieli się niemi, nieraz zupełnie spontanicznie, i nie troszcząc się o podobieństwo z wzorem, budują osobno po jednym domku. Możliwyby sądzić, że dla dzieci w tym wieku niezrozumiałe jest w instrukcji słowo „razem”; stąd tak jaskrawy brak współpracy. Aby to sprawdzić, w dziewięciu wypadkach ponawialiśmy próby, podkreślając, że trzeba zbudować razem *j e d e n* domek i wskazując niewielki arkusz papieru jako teren budowy. W czterech wypadkach otrzymano wynik bez zmiany; w jednym wypadku dziecko samodzielnie, bez udziału towarzysza, buduje 1 domek; w czterech wypadkach domek powstaje przy współpracy dwojga dzieci. Te próby potwierdziłyby hipotezę, że dzieci młodsze często unikają współpracy. Raczej nie harmonizują swych czynności dla dokonania jednego dzieła, lecz dzielą się materiałem i każde wykonuje zadanie niezależne. Zgodny z tem byłby fakt, że u dzieci młodszych w znacznym procencie wypadków przy budowaniu jednego domku zachodzi brak współpracy w samej czynności budowania; rzadziej wystę-

puje to u dzieci starszych, które w ogromnej większości zdolne są do współpracy.

Należy zaznaczyć, że zarówno u młodszych jak u starszych dzieci wypadki obecności współpracy częstsze są wśród chłopców, niż wśród dziewcząt. U dzieci sześciolletnich brak współpracy konstatujemy wyłącznie wśród dziewcząt.

Omówimy skolei rodzaje wzajemnego ustosunkowania się dzieci podczas współpracy przy budowaniu domku. Wyróżnimy analogicznie, jak przy teście IV („kasa”) następujące wypadki:

1) Po przyjrzeniu się modelowi jedno z dzieci pierwsze uchwyci plan budowy i stara się wprowadzić go w czyn; zagarnia wtedy część klocków i usiłuje zbudować domek na własną jakby odpowiedzialność. Drugie dziecko zostaje wówczas przez kierownika budowy usunięte na drugi plan i zadowala się bądź pomocą czynną (podawaniem, dostawianiem), bądź radą, lub krytyką („tu postaw”, „nie tak”, „dobrze” i t. p.).

P r z y k ł a d: Hania i Jasia przyglądają się modelowi domku. Po chwili Hania przysuwa do siebie jeden klocek, ustawia na nim drugi, trzeci. Buduje sama na swoim terenie, a Jasia tylko podaje jej klocki i przygląda się krytycznie.

2) Bywają wypadki, że kierownictwo nie spoczywa wcale w rękach tego samego dziecka; często wskutek napotykaných trudności, przechodzi kilkakrotnie w ciągu pracy od jednego do drugiego. To jedno dziecko, to drugie wybija się na czoło, z obu stron znać w pewnych momentach chęć narzucenia swej woli towarzyszkowi (Kierownictwo cykliczne).

P r z y k ł a d: Kazio i Tadzio przyglądają się modelowi. „Trzeba z obydwu stron zobaczyć” — mówi Kazio. Po wydaniu instrukcji Tadzio pierwszy chwyci klocek, ustawia na nim drugi, mówiąc: „Teraz tu trzeba”. Następne klocki podaje mu Kazio. Powstał domek, ale niezupełnie taki sam, jak model. Chłopcy przyglądają się swemu dziełu i porozumiewają się szeptem. „Jeszcze jednego klocka trzeba” — konstatuje Tadzio. Chłopcy burzą domek i jeszcze raz przyglądają mu się ze wszystkich stron. „Już ja wiem” — mówi Kazio. Bierze klocki, ustawia jeden na drugim, buduje domek prędko i dobrze. Tadzio przez ten czas przygląda się pracy towarzysza.

3) Zdarzają się również wypadki, że praca przebiega zgodnie, z prawie równym nakładem energii z obu stron; raz jedno dziecko, raz drugie ustawia klocek, żadne nie wybija się na czoło (Współdziałanie na zasadzie równości).

Jak widzimy z poniżej podanego zestawienia liczbowego

(tab. XIII), zarówno u starszych, jak u młodszych, przeważają wypadki kierownictwa jednego z dzieci, korzystającego z czynnej pomocy towarzysza. O wiele rzadziej zdarza się współdziałanie na zasadzie równości, kiedy domek powstaje przy jednakowym udziale dwojga dzieci.

T a b e l a XIII.

(Dla większej przejrzystości wyników pominięto zróżnicowanie według płci).

	Kierownictwo jednego z dzieci przy			Kierownictwo cykliczne dwojga dzieci	Współdziałanie na zasadzie równości
	radzie lub krytyce	pomocy czynnej 2-go dz.	Ogółem		
	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %
Dzieci czteroletnie	1 3	4 12	5 15	3 9	3 9
Dzieci sześcioletnie	4 12	13 39	17 51	9 27	2 6

T e s t VI. Przeglądanie książeczki.

Przy omawianiu wyników tego testu bierzemy pod uwagę sposób wykonywania zadania, oraz wzajemne ustosunkowanie się dzieci podczas pracy.

W pewnych wypadkach przeglądanie książeczki odbywa się dwukrotnie; dokonywa je kolejno każde dziecko niezależnie od towarzysza. Spotykamy się wówczas z b r a k i e m współpracy.

W innych wypadkach, gdy dzieci jednorazowo wykonywują zadanie, będziemy mówić o w s p ó ł p r a c y bez względu na to, czy rola dziecka jest czynna (przewracanie kartek), czy bierna (przyglądanie się książeczce).

Przy współpracy wyróżnić możemy następujące wypadki:

1) Jedno z dzieci przewraca stale lub przeważnie kartki książeczki, nieraz czyniąc głośno uwagi tak, jakby objaśniało towarzyszowi, ono też zamyka i oddaje książeczkę; wygląda to tak, jakby jedno z dzieci kierowało pracą, czuło się odpowiedzialne za dokonane zadanie. Drugie dziecko przytem bądź zupełnie nie bierze udziału w czynnościach towarzysza, a tylko przygląda się, bądź też pomaga przy przewracaniu kartek, dzieli się uwagami i t. p. (Kierownictwo jednego z dzieci).

2) Przez pewien czas jedno z dzieci przewraca kartki, objaśnia obrazki, przysuwa książeczkę do siebie, poczem następuje przewaga towarzysza, który przeciąga książeczkę na swoją stronę i zaczyna sam przewracać kartki. Zdarza się przytem, że dzieci wrywają sobie książeczkę, usiłują przewracać kartki równocześnie lub naprze-

mian, prześcigając się jakby w swych czynnościach (Kierownictwo cykliczne lub rywalizacja).

3) Dzieci przewracają kartki książeczki równocześnie lub naprzemian, raz jedno, raz drugie, przeważnie w milczeniu; żadne z dzieci nie wysuwa się przytem na plan pierwszy (Współdziałanie na zasadzie równości, bez rywalizacji).

Wyniki liczbowe poszczególnych rodzajów zachowania przedstawiają się jak następuje (Tabela XIV):

T a b e l a XIV.

		Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie		
		Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem
		L. %	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %
Oglądanie wspólne	Kierownictwo jednego z dzieci	11 65	9 53	20 59	11 65	10 60	21 63
	Kierownictwo cykliczne lub rywalizacja	1 6	3 17	4 12	2 12	4 23	6 17
	Współdziałanie na zasadzie równości	1 6	1 6	2 6	2 12	— —	2 6
	Wypadki nieklasyfikowane	3 17	3 17	6 17	2 12	3 17	5 15
Kolejne oglądanie przez każde dziecko		1 6	1 6	2 6	— —	— —	— —

Jak wynika z zestawienia, najliczniejsze są zarówno u starszych jak u młodszych wypadki, gdzie przy przeglądaniu książeczki jedno z dzieci wysuwa się na plan pierwszy i kieruje pracą towarzysza. Rywalizacja lub kierownictwo cykliczne występuje (u starszych i u młodszych) częściej wśród chłopców. Współdziałanie na zasadzie równości spotykamy wśród dzieci sześcioletnich wyłącznie u dziewcząt; wśród czteroletnich jednakowo nielicznie u obu płci. Dość dużo stosunkowo istnieje wypadków trudnych do zaklasyfikowania.

Zanalizujemy skolei odpowiedzi dzieci na zadane przez eksperymentatora pytanie: „Czy macie taką książeczkę w przedszkolu?”

Rozróżnimy wypadki, gdy 1) odpowiada tylko jedno dziecko bez porozumienia z towarzyszem; 2) dzieci odpowiadają kolejno: najpród mówi jedno, a następnie drugie powtarza; 3) oboje odpowiadają równocześnie.

Zestawienie liczbowe podajemy poniżej (tab. XV). Jak wynika z tabeli, zarówno u młodszych, jak u starszych dzieci przeważają wy-

T a b e l a X V.

	Dzieci czteroletnie			Dzieci sześciolatnie								
	Dziewcz.		Chłocy	Dziewcz.		Chłopczy	Ogółem					
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%				
Odpowiada jedno dziecko	11	65	9	53	20	60	5	29	10	40	15	44
Odpowiada dwoje dzieci kolejno	5	29	6	36	11	33	3	18	4	23	7	20
Odpowiada dwoje dzieci równocześnie	—	—	—	—	—	—	5	29	1	6	6	18
Wypadki nieklasyfikowane	1	6	2	11	3	9	4	23	2	11	6	18

padki, w których odpowiada tylko jedno dziecko; rzadziej występują odpowiedzi kolejne. Równoczesne wypowiedzi nie występują wcale u młodszych dzieci, u starszych nielicznie, częściej u dziewczynek niż u chłopców.

Wygląda to tak, jakby większość dzieci nie uznawała potrzeby porozumienia się z towarzyszem przed wydaniem orzeczenia za niego i za siebie, sądząc może, że z natury rzeczy zdanie ich pokrywa się ze zdaniem drugiego dziecka.

UWAGA. Do rubryki „odpowiedzi kolejnych” zaliczyliśmy wypadki, różniące się nieco od innych z tej grupy. Ze względu na to pozwolimy sobie zacytować przykład: Józio za każdym razem, przewracając kartkę, pyta: „Jest?” — Julek odpowiada: „Niema”. Potem role zmieniają się; Julek pyta: „Jest?”, a Józio mówi: „Niema”.

13. Analiza wyników testów: IV-go, V-go i VI-go.

Omówienie wyników powyższych prób pozwala nam poznać, do jakiego stopnia dzieci młodsze i starsze zdolne są pracować razem i w jaki sposób pracę swą organizują. Wyraźne nieraz różnice w zachowaniu się dzieci starszych i młodszych umożliwiają nam uchwycenie pewnych praw rozwojowych. Tak więc np. dzieci sześciolatnie okazują się częściej skłonne do współpracy, aniżeli czteroletnie.

Poza tym jednak kątem widzenia wysuwa się jeszcze drugi: chodzi nam bowiem o uchwycenie pewnych różnic indywidualnych dzieci badanych i o to, o ile stosowane testy pozwalają na określenie tych cech psychiki dziecka, które ujawniają się przy wspólnej pracy. Byłoby to więc bądź duża inicjatywa, skłonność do przeprowadzenia, do kierowania pracą towarzysza, bądź też pewna bierność, słabość inicjatywy, wyrażająca się w chętnym podporządkowaniu się drugim.

Należałoby bliżej zanalizować te zespoły cech, które przedtem przeciwstawiliśmy, ujmując je teraz globalnie. Czy duża inicjaty-

wa: idzie zawsze w parze ze skłonnością do przewodzenia, lub też z umiejętnością kierowania pracą innych?

Zastanowimy się pokrótce nad znaczeniem użytych tu terminów. Dana jednostka posiada inicjatywę — to znaczy, że przy zetknięciu się z pewnymi sytuacjami dąży do ich opanowania przez wprowadzenie swych pomysłów w czyn. Od szybkości decyzji i energii w działaniu zależy stopień inicjatywy; tak w życiu potocznym mówimy o dużej inicjatywie danego człowieka, mając na myśli pewien całokształt sytuacji, w których ta jednostka naogół szybciej i energiczniej od innych ludzi realizuje swe pomysły. Miara inicjatywy jest rzeczą względną, zależną od zestawienia z otoczeniem; mimo to jednak ocena stopnia czyjejs inicjatywy może nam się często wydać cechą absolutną, gdyż posiadamy z obserwacji pewne wyobrażenie o średnim stopniu inicjatywy człowieka. Wypadki więc, które jaskrawo od owej „normy” odbiegają, wydają się nam bezwzględne. Mówimy wtedy o silnej lub słabej inicjatywie, nie mając większych wątpliwości, że ocena ta jest słuszna.

Silna inicjatywa może łączyć się ze skłonnością do przewodzenia i wyrazić się w umiejętności kierowania pracą innych.

Obserwując podczas naszych badań małe dzieci, staraliśmy się uchwycić, o ile wymienione wyżej cechy przejawiają się w stosowanych próbach; a więc określić stopień inicjatywy dzieci badanych. Należy poczynić jednak zastrzeżenia, jeśli chodzi o pewność stwierdzenia takiej cechy. Może się bowiem zdarzyć, że z dwojga dzieci o równej mniej więcej inicjatywie, silniejszą przy testach wydaje się mieć to dziecko, które posiada większą skłonność do przewodzenia. Pozatem, klasyfikując dziecko z danej pary, jako posiadające silną względnie słabą inicjatywę, nie bierzemy pod uwagę stopnia tej „siły” lub „słabości”, odróżniającego dane dziecko od tych, które w innej grupie otrzymały analogiczną ocenę. Stąd więc mogłoby się zdarzyć, że inicjatywa dziecka przy danym (przypadkowym zresztą) układzie par słaba, w innym ugrupowaniu dzieci mogłaby się wydać silną. Chcąc więc o ile możności uniknąć jaskrawszych nieścisłości, zmuszeni byliśmy przy dalszem omawianiu wyników naszych badań niektóre wypadki wątpliwe wyłączyć z klasyfikacji.

Biorąc pod uwagę zachowanie się dzieci przy poszczególnych testach, silną inicjatywę przyznajemy dzieciom, które bądź kierują pracą towarzyszy, bądź też rywalizują ze sobą; słabą inicjatywę zaś tym dzieciom, które podporządkowują się kierownictwu towarzyszy, lub też tym, które współpracując na zasadzie równości, nie rywalizują ze sobą. Te ostatnie wypadki zachodzą wtedy, gdy u dwojga dzieci występuje mniej więcej jednakowo słaba ini-

inicyjatywa i gdy żadne nie zdradza ochoty do przewodzenia nad towarzyszem. Istnieje jednak pewna trudność w odróżnieniu tych wypadków od rywalizacji, która jest wynikiem jednakowej, lecz równie silnej inicjatywy dwojga dzieci. Jak już poprzednio zaznaczyliśmy, o ustosunkowaniu się dzieci do siebie (w sensie kierownictwa, rywalizacji i t. p.) mówić możemy wtedy tylko, jeśli między nimi zachodzi współpraca. Inicyjatywę dziecka możemy jednak określić w innych również wypadkach. A więc, gdy jedno z dzieci przysuwa do siebie otwór tarczy „kasy” i wrzuca wszystkie swoje krążki, możemy mówić o przewadze jego inicjatywy, choć nie nazwiemy tego kierowaniem pracą. Podobnie to dziecko, które pierwsze zajmie się przeglądaniem książeczki (przy kolejnym przeglądaniu) wykaże większą inicjatywę. Silniejszą inicjatywę przyznajemy następnie temu dziecku, które samo zajmuje się zbudowaniem jednego domku. W wypadkach powstania dwu osobnych domków nie określamy inicjatywy dzieci, o ile próba, powtórzona dla kontroli, nie wykazała zmiany zachowania się. Należy jeszcze podkreślić, że w razie nieklasyfikowania rodzaju wzajemnego ustosunkowania się dzieci uznajemy inicjatywę za nieujawnioną.

Poniżej zestawiamy liczbowo wypadki silnej i słabej inicjatywy, ujawnione przy poszczególnych testach (Tabela XVI).

Tabela XVI.

Inicyjatywa	Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie			
	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	
	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %	
T. IV. silna	14	23	37	13	20	33	48
słaba	18	11	29	19	8	27	40
nieujawniona	2	—	2	2	6	8	12
T. V. silna	10	18	28	20	26	46	67
słaba	10	10	20	14	8	22	33
nieujawniona	14	6	20	—	—	—	—
T. VI. silna	14	16	30	16	18	34	50
słaba	14	12	26	16	14	30	44
nieujawniona	6	6	12	2	2	4	6

Jak widzimy z tabeli, w odniesieniu do wszystkich testów, zarówno u dzieci starszych, jak i młodszych, silna inicjatywa występuje w większym procencie wypadków u chłopców, niż u dziewcząt; słaba inicjatywa zaś częstsza jest u dziewczynek, niż u chłopców.

14. Porównanie wyników testów: IV-go, V-go i VI-go.

Zajmiemy się teraz zbadaniem, jak wielka zachodzi zgodność wyników poszczególnych testów w ocenie stopnia inicjatywy dziecka. Dojdziemy do tego zapomocą dwu metod:

1) Obliczymy, w jakim procencie wypadków wyniki zestawionych testów są zgodne, t. j. o ile opinia co do silnej względnie słabej

bej inicjatywy dziecka, wydana na podstawie jednego testu, pokrywa się z odnośną opinią z innych testów. W ten sposób zestawimy kolejno wyniki t. IV i V, IV i VI, V i VI, oraz IV, V i VI jednocześnie.

2) Obliczymy współczynnik zgodności poszczególnych testów za pomocą wzoru Bykowskiego.

Z obliczeń procentowych uzyskamy następujące zestawienie (Tabela XVII):

Tabela XVII.

Zgodność	Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie		
	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem
	%	%	%	%	%	%
Testu IV-go i V-go	65	60	62	62	71	67
Testu V-go i VI-go	69	77	73	59	82	70
Testu IV-go i VI-go	64	68	66	70	82	75
Testów IV-go, V-go, VI-go	50	50	50	43	75	54

Zestawienie współczynników zgodności podajemy poniżej (Tabela XVIII):

Tabela XVIII.

Współczynnik zgodności testów	Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie		
	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem
IV-go z V-ym	0,50	0,51	0,25	0,25	0,44	0,55
IV-go z VI-ym	0,28	0,36	0,32	0,44	0,63	0,53
V-go z VI-ym	0,37	0,55	0,46	0,18	0,64	0,40

Na mocy obu sposobów obliczeń stwierdzamy, że zarówno u dzieci starszych, jak u młodszych zgodność wyników testu IV-go z V-ym jest mniejsza od pozostałych (V z VI, IV z VI).

Wśród dzieci starszych istnieje u chłopców większa zgodność wyników, aniżeli u dziewczynek.

Na podstawie obliczeń procentowych stwierdzamy ponadto, że przy porównywaniu jednoczesnym wszystkich trzech testów zgodność wyników jest o wiele mniejsza, niż przy innych zestawieniach. T. j. najrzadsze są wypadki, w których dziecko otrzymuje tę samą ocenę stopnia inicjatywy na podstawie wszystkich trzech testów.

15. Dłagnostyczność stosowanych testów.

Zastanowimy się skolei, o ile pewne cechy, występujące na tle zachowania się przy badaniach testowych, są istotnie dla danego dzie-

cka charakterystyczne, t. j. o ile nasza ocena zgodna jest z sądem wydanym na podstawie długotrwałej obserwacji i znajomości dziecka przez osoby kompetentne.

Aby się o tem przekonać, zwróciliśmy się do wychowawczyń przedszkoli, do których uczęszczały badane przez nas dzieci. Na drodze wywiadu uzyskaliśmy pewne dane o każdym dziecku w formie krótkiej charakterystyki. Podajemy niżej schemat, na tle którego odbywała się z wychowawczynią rozmowa, prowadzona zwykle w formie możliwie swobodnej:

- 1) Dokładna data urodzenia.
- 2) Zawód ojca i ciekawsze dane o środowisku.
- 3) Sfera ruchowa (żywe czy spokojne; ruchliwe czy ociężałe i t. p.).
- 4) Sfera umysłowa (zainteresowania, poziom inteligencji).
- 5) Zachowanie się w grupie (przewodzi, organizuje zabawy czy podporządkowuje się; posiada inicjatywę dużą czy niewielką).
- 6) Egoizm — wspaniałość (dzieli się własnymi przedmiotami chętnie czy niechętnie; ofiarowuje kolegom zabawki czy chowa dla siebie i t. p.).
- 7) Uwagi ogólne (czy śmiały, czy posłuszny, czy ambitny i t. d.).

Jak widać z powyższego, poza czynnikami, które wiążą się bezpośrednio z przedmiotem naszych badań, a więc poza danymi o egoizmie czy wspaniałości, o słabej czy silnej inicjatywie dziecka, zahaczaliśmy i o inne sprawy; chodziło nam bowiem o to, aby otrzymana charakterystyka ujmowała możliwie plastycznie sylwetkę całego dziecka.

Należy podkreślić, że schemat charakterystyki nie był traktowany zbyt pedantycznie. Nie zwracając uwagi na kolejność kwestyj i dosłowne ich brzmienie, wysuwano tylko poszczególne punkty w rozmowie z wychowawczynią dla uwypuklenia spraw, na których nam zależało. Często otrzymywaliśmy charakterystyki bogate i wyczerpujące; nieraz jednak natrafialiśmy na pewne trudności, zwłaszcza w odniesieniu do niektórych dzieci młodszych, które dopiero od niedawna przebywały w przedszkolu. W pewnej liczbie wypadków brak zdecydowanej opinii wychowawczyni wywodzi się z innego źródła. Zdarzało się, że dane dziecko wydawało jej się pod względem egoizmu np, czy też stopnia inicjatywy „przeciętne”. Cechy te nie wybijały się w zachowaniu się dziecka, stąd też wydanie szczegółowszej opinii okazywało się niemożliwe.

Rozpatrzmy teraz uzyskane charakterystyki z punktu widzenia szczególnie interesujących nas danych: 1) egoizmu, wzgl. wspaniałości, oraz 2) silnej, względnie słabej inicjatywy. O zaklasyfiko-

waniu do grupy wspaniałomyślnych (nazwanej analogicznie do zachowania się przy testach) decydowało orzeczenie wychowawczyni w rodzaju: „ma dobre serce”, „gołębie serce”, „oddałby wszystko”, „chętnie dzieli się wszystkim, co posiada” i t. p. Do egoistycznych zostały zaliczone dzieci, które według opinii wychowawczyni niechętnie dzielą się tem, co posiadają: „chowa wszystko dla siebie”, „swojego nie da, czyjego nie weźmie” i t. p. Jako oceny nieokreślone uważaliśmy, poza wspomnianymi już, również te, w których wychowawczyni twierdziła, że dane dziecko „wszystkoby oddało, co ma”, ale tylko swojej siostrzyczce i przyjaciółce.

Poniżej zestawiamy liczbowo oceny co do egoizmu i wspaniałomyślności dzieci na podstawie charakterystyk, podanych przez wychowawczynie (tabela XIX):

T a b e l a XIX.

	Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie		
	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem
	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %
Wspaniałomyślne	16 48	9 26	25 37	12 35	18 50	30 43
Egoistyczne	9 26	12 35	21 31	8 24	8 24	16 24
Brak zdecydowanej opinii	9 26	13 38	22 32	14 41	8 25	22 33

Jak widzimy z tabeli, w opinii wychowawczyń więcej jest wśród dzieci czteroletnich samolubnych, a mniej wspaniałomyślnych, niż u sześcioletnich, co zgodne jest z wynikami naszych badań. U dzieci młodszych „wspaniałomyślni” przeważają wśród dziewczynek, „egoiści” wśród chłopców; u starszych zasada ta nie znajduje potwierdzenia.

2) O zaklasyfikowaniu do grupy dzieci o silnej inicjatywie decydowały następujące orzeczenia wychowawczyni: „umiejętnie organizuje zabawy”, „narzuca innym dzieciom swoje pomysły” i t. p.

Słabą inicjatywą odznaczałyby się dzieci, które uchodzą w przedszkolu za „bierne i ustępliwe”, nie organizują zabaw, podporządkowują się przeważnie towarzyszom i t. p.

Poniżej zestawiamy liczbowo oceny co do stopnia inicjatywy dzieci, według danych z charakterystyk (tabela XX).

Jak widzimy z tabeli, w odniesieniu do dzieci sześcioletnich, zgodnie z wynikiem badań testowych, silna inicjatywa występuje częściej u chłopców, niż u dziewcząt; jeżeli zaś chodzi o dzieci czteroletnie, zasada ta nie znajduje potwierdzenia.

Zbadamy skolei, jak wielka istnieje zgodność opinii, wydanej

T a b e l a XX.

Inicjatywa	Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie		
	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem
	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %	L. %
Silna	17 50	10 29	27 40	10 29	15 44	25 37
Słaba	10 41	15 53	25 47	13 38	10 29	23 33
Brak zdecydowanej opinji	3 9	6 18	9 13	11 32	9 26	20 29

o dziecku na podstawie badań testowych, z sądem wychowawczyń przedszkoli: 1) co do egoizmu czy też wspaniałości, 2) co do stopnia inicjatywy dziecka. Obliczymy procent wypadków, w których istnieje zgodność naszych badań z opinią wychowawczyń, oraz wyznaczymy odpowiednie współczynniki zgodności (według wzoru Bykowskiego).

1) Podajemy niżej zestawienia liczbowe, dotyczące zgodności wyników testów: I-go, II-go i III-go z opinią wychowawczyń przedszkoli (tabele XXI i XXII). Z uwagi przytem na ścisłą analogję, jaka zachodzi między testem I i II (podziałem lalek lub samochodów i podziałem piątek), ciekawe być może porównanie z opinią wychowawczyń tych wypadków, w których wynik testu I i II jest jednaki; a więc zbadanie, o ile pewna cecha dwukrotnie ujawniona w analogicznych próbach zostaje potwierdzona przez opinię przedszkola.

T a b e l a XXI.

Zgodność opinii wychowawczyń z wynikami	Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie		
	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem
	%	%	%	%	%	%
testu I-go	50	70	60	78	70	74
testu II-go	36	60	48	60	44	53
testu III-go	50	70	59	67	43	56
testu I-go i II-go	50	67	50	83	75	80

T a b e l a XXII.

Współczynnik zgodności opinii wychow. z wynikami	Dzieci czteroletnie			Dzieci sześcioletnie		
	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem
Testu I-go	0,00	0,40	0,20	0,56	0,40	0,46
Testu II-go	-0,09	0,20	0,05	0,20	0,11	0,16
Testu III-go	0,00	0,36	0,18	0,33	-0,14	0,12
Testu I-go i II-go	0,00	0,33	0,18	0,67	0,50	0,60

Jak widać z powyższych zestawień, największa jest, zarówno u dzieci starszych, jak i u młodszych, zgodność opinii wychowawczyń z wynikami testu I-go. U dzieci sześciolletnich w odniesieniu do testu I-go i II-go większa jest zgodność z opinią wychowawczyń, aniżeli u dzieci czterolletnich.

Widzimy ponadto, że w odniesieniu do wszystkich testów, u dzieci młodszych większa zgodność z opinią wychowawczyń zachodzi u chłopców, niż u dziewcząt; u dzieci starszych dzieje się odwrotnie.

Godnym podkreślenia jest fakt, wynikający z zestawień, zawartych w tabelach, iż zgodność pomiędzy opinią wychowawczyń a wynikami badań testowych zwiększa się wyraźnie, skoro za podstawę porównania weźmiemy nie wynik każdego z testów oddzielnie, lecz ich rezultat łączny. Tyczy się to mianowicie testu I-go i II-go.

2) Podajemy skolei zestawienia liczbowe, dotyczące zgodności wyników testów: IV-go, V-go i VI-go z opinią wychowawczyń przedszkoli (tabele XXIII i XXIV).

T a b e l a XXIII.

Zgodność opinii wychowawczyń z wynikami	Dzieci czterolletnie			Dzieci sześciolletnie		
	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem
	%	%	%	%	%	%
testu VI-go	51	60	56	71	76	74
testu V-go	72	59	65	60	68	64
testu VI-go	62	70	66	68	90	79

T a b e l a XXIV.

Współczynnik zgodności opinii wychowawczyń z wynikami	Dzieci czterolletnie			Dzieci sześciolletnie		
	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem	Dziewcz.	Chłopcy	Ogółem
testu IV-go	0,03	0,21	0,12	0,43	0,52	0,48
testu V-go	0,44	0,18	0,30	0,22	0,36	0,29
testu VI-go	0,23	0,41	0,32	0,36	0,80	0,58

Z obu zestawień wynika, że zarówno u dzieci starszych, jak u młodszych, największa zgodność z opinią wychowawczyń istnieje w odniesieniu do wyników testu VI-go (przeoglądanie książeczki). W odniesieniu do testu IV-go i VI-go zgodność z opinią wychowawczyń większa jest u dzieci sześciolletnich, niż u czterolletnich.

16. Zestawienie najważniejszych wyników badań obu grupami testów społecznego zachowania się.

Zestawimy teraz krótko najważniejsze rezultaty, do których doprowadziły nas nasze badania całą serją testową, złożoną z dwóch grup, które w poprzednich rozdziałach omawialiśmy oddzielnie.

W warunkach naszych badań formy zachowania się samolubnego są znacznie częstsze u dzieci 4-letnich, aniżeli u 6-latków. Zdolność do zachowania się wspaniałomyślnego, względnie sprawiedliwego, wzrasta w sposób wydatny w okresie tych dwóch lat różnicy wieku. Liczbowo postęp ten wyraża się w ten sposób, iż procenty i współczynniki zachowania się samolubnego spadają w szeregu wypadków w okresie tych dwóch lat do połowy.

W przeważającej ilości prób chłopcy okazali się nieco bardziej samolubni, aniżeli dziewczynki.

Przy kolejnem stosowaniu testów, apelujących do tej samej dyspozycji etycznej zdaje się ujawniać u dzieci w wieku przez nas badanym tendencja do kompensacji, polegająca na tem, że samolubne postąpienie w pierwszej próbie zostaje w pewnej ilości wypadków wyrównywane zachowaniem się w próbie następnej.

Zarówno 4-letnie, jak też 6-letnie dzieci są zdolne do słownego motywowania decyzji w sytuacjach, angażujących ich dyspozycje etyczne. Jednak dopiero dzieci 6-letnie zaczynają dojrzewać do motywowania swoich postępów ogólnemi etycznemi zasadami.

Dzieci 4-letnie ujawniają w porównaniu z dziećmi 6-letniemi niski stopień zdolności do współpracy. Różnica między 4 i 6-latkami jest tu również wydatna. Nawet mimo wyraźnej instrukcji i mimo stworzenia obiektywnych warunków, które narzucają współpracę, dzieci 4-letnie w połowie wypadków pracują każde na swoją rękę.

Różnice w zdolności inicjatywy występują u dzieci w wieku przez nas badanym dość wyraźnie, przyczem chłopcy wykazują naogół większą, nieco zdolność inicjatywy, aniżeli dziewczęta.

Testy mające prostą, nieskomplikowaną formę, takie jak przeprowadzenie podziału dwóch przedmiotów o nierównej wartości lub wspólne budowanie domku, posiadają pewien stopień djagnostyczności charakterologicznej, przejawiający się w zgodności wyników badania testowego z opinią osób, znających dzieci z kontaktu wychowawczego (wychowawczyń przedszkolnych). Testy współpracy — w tej formie, w jakiej przez nas były stosowane — posiadają naogół większą djagnostyczność od testów, różnicujących egoizm od altruizmu. Pochodzi to

być może stąd, iż na tym drugim terenie zachowanie się dziecka w tym okresie jest mniej ustalone i ulega większym fluktuacjom, aniżeli na terenie pierwszym.

Współczynniki zgodności testów pomiędzy sobą są większe w grupie testów współpracy, aniżeli przy testach podziału. W wypadku pierwszym wszystkie one są dodatnie, wahają się jednak w dość szerokich granicach (od 0,03 do 0,80). Przy testach podziału spotykamy się nawet ze współczynnikami ujemnymi, z czego wynika, iż prognoza zachowania się przy drugim teście podziału na podstawie zachowania się przy pierwszym teście tego samego rodzaju (jednakowoż nie identycznym) jest bardzo niepewna. Potwierdzałyby się w ten sposób na tym terenie teza Hartshorne'a i May'a „specyficzności zachowania się etycznego” w zależności od sytuacji ⁵⁾.

Na wzmiankę zasługuje jeszcze fakt, że połączenie rezultatów I-go i II-go testu razem okazuje większą zgodność z opinią wychowawczyń, aniżeli każdego z tych testów wziętych oddzielnie. Podkreślone zostaje w ten sposób pokrewieństwo, zachodzące między obu testami. Okazuje się dalej, iż kolejne stosowanie ich, jednego po drugim, mimo wspomnianej już ewentualności wzajemnej kompensacji, nie pozabawia drugiego ze stosowanych testów dającego efektu; test drugi nie osłabia rezultatów testu pierwszego, lecz wzmacnia je.

⁵⁾ Hugh Hartshorne, Mark A. May, Julius B. Maller, *Studies in the Nature of Character*. New York, Macmillan Company, 1929.

III. KRYTERJA „PIĘKNA” I „BRZYDOTY” U DZIECI PRZEDSZKOLNYCH PRZY RYSOWANIU POSTACI LUDZKIEJ ⁶⁾.

17. Szczegółowy opis przebiegu badań i uzyskanego materiału.

Badanie norm estetycznych, jakimi kierują się dzieci przedszkolne, odbywało się w podobnych warunkach, jak eksperymenty, dotyczące zachowania się społecznego dziecka. Opis ogólnego ich przebiegu znajduje się we wstępie, poprzedzającym oba opracowania. Na tem miejscu należy go jeszcze uzupełnić szczegółowem sprawozdaniem z toku badania i zestawieniami, dotyczącymi wieku dzieci, jakości i ilości materiału, a także oświetleniem metody, zastosowanej przy opracowaniu materiału.

Jak już wiadomo, badanie odbywało się dwójkami. Podczas gdy dwoje dzieci jednej płci poddawane było badaniom na inny temat, pozostała dwójka w osobnym pokoju, nie patrząc na siebie, rysowała według instrukcji chłopczyka „brzydkiego” i „ładnego” (chłopcy), lub dziewczynkę „brzydką” i „ładną” (dziewczynki). Instrukcja brzmiała następująco: „Narysujcie brzydkiego chłopczyka (dziewczynkę), ale takiego bardzo brzydkiego, najbrzydszego, jak tylko umiecie, wstrętne-go”. Po podaniu instrukcji, dla sprawdzenia pytano dzieci o to, co mają rysować, a gdy odpowiadały, że brzydką postać, było to wskazówką, iż rozumieją, o co się je prosi. W podobny sposób po narysowaniu „brzydkiej” postaci i odebraniu kartek z rysunkami zachęcało się dzieci do rysowania „ładnej”: „A teraz narysujcie ładnego chłopczyka (dziewczynkę), ślicznego, jak tylko umiecie najładniejszego”. Po wykonaniu rysunków przez pierwszą parę dzieci rysowała to samo druga dwójka. Kolejność rysowania „ładnej” i „brzydkiej” postaci nie była ustalona. Nie miało to jednak wpływu na wyniki badań. Do rysowania służyła dzieciom kartka białego papieru rozmiarów 18 × 22 cm. i zwykły czarny ołówek. Dlatego czarny, by nie komplikować zagadnienia wprowadzaniem czynnika barwy. Osoba, wydająca instrukcję, zapisywała dosłownie spontaniczne wypowiedzi dzieci, dotyczące rysunku i starała się zapobiegać, aby dzieci nie naśladowały jedne drugich. To była pierwsza część eksperymentu.

Drugim etapem badań było omówienie z dziećmi rysunków, mające na celu ich interpretację i wydobycie motywów sądu o „pięknie”

⁶⁾ Ten rozdział opracowała do druku Marja Derwiszówna.

czy „brzydocie”. Całą czwórkę sadzało się wtedy przy stoliku, eksperymentator pytał, czy dzieci pamiętają, co robiły przedtem i mówił: „A więc chłopcy rysowali brzydkiego i ładnego chłopczyka, a dziewczynki brzydką i ładną dziewczynkę. To są rysunki — np. — Jasia. Jeden chłopiec jest brzydki, a drugi ładny, ale wy nie wiecie, który brzydki, a który ładny. Wy będziecie pokolei mówić (zgadywać), który brzydki, a który ładny, a Jaś dopiero na końcu powie nam, czy dobrze odgadliście. Bo on to rysował, więc on wie najlepiej”. Gdy dziecko powiedziało, który „ładny”, a który „brzydki”, pytano dalej: „Dlaczego ten ładny, a ten brzydki?”. Umyślnie nie rozdzielano pytania na część, dotyczącą „ładnej” lub „brzydkiej” postaci, by spowodować bardziej samorzutne wypowiedzi dziecka. Gdy jednak dziecku trudno było odpowiedzieć, zadawano powtórnie bardziej konkretne pytanie: „Co ma ładny ładnego, a brzydki brzydkiego?”. W ten sposób kolejno każde dziecko motywowało swą ocenę każdej z czterech par rysunków, więc od całej czwórki w najpomyślniejszym wypadku powinno się było otrzymać szesnaście wypowiedzi ⁷⁾.

Wiekami dzieci należy tłumaczyć fakt częstego powtarzania, dokładnego wyjaśniania instrukcyj. Gdy dziecko nie mogło, lub nie umiało dać odpowiedzi, nigdy zbyt silnie nie nalegano, by nie wywołać złego samopoczucia dziecka.

Jak wynika z opisu metody, materiał uzyskany dzięki tym badaniom stanowią:

1. Rysunki dzieci.
2. Motywacje opinii o rysunkach własnych i cudzych przez dziecko.
3. Spontaniczne wypowiedzi dzieci w czasie rysowania.

Tabele poniżej informują o ilości uzyskanego materiału.

T a b e l a I.
Ilość uzyskanych par rysunków.

Dzieci	Chłopcy	Dziewczynki	Razem
Młodsze	30	30	60
Starsze	36	36	72

⁷⁾ Główny nacisk spoczywał jednakże na motywacji autora rysunku. Oceny towarzyszy miały dziecku rysującemu służyć niejako za podjętą do mówienia. Nieraz nie przestrzegano ściśle toku badań i podsuwano dwojgu dzieciom jednocześnie pary rysunków, a mówiło to z nich, które miało więcej inicjatywy.

Taka sama ilość chłopców i dziewczynek brała udział w badaniu. Okazało się jednak, że w sposobie ujmowania „piękna” wśród dzieci badanych zachodzą tylko bardzo drobne rozbieżności, wywołane różnicą płci. Dlatego w dalszych tabelach podane będą cyfry ogólne, bez wyodrębniania rubryki chłopców i dziewczynek. O ile jednak pewne różnice będą wymagały podkreślenia, zostanie to w odpowiednich tabelach zaznaczone.

Tabela I wyszczególnia ilość rysunków, które wzięto pod uwagę przy opracowaniu. Nie wszystkie jednak rysunki zostały przez dzieci umotywowane. Nieraz dziecko nie umiało, czy nie chciało uzasadnić, dlaczego jedną postać uważa za „ładną”, a drugą za „brzydką”. Tabela II zestawia ilość dzieci, które uzasadniły „piękno” lub „brzydotę” rysunków, wykonanych przez siebie.

T a b e l a I I .
Ilość rysunków umotywowanych przez dzieci.

Dzieci	Ilość	%
Młodsze	42	70
Starsze	58	80

Z tabeli tej wynika, zgodnie z prawami rozwojowymi, że większa ilość dzieci młodszych, niż starszych, nie potrafi uzasadnić swego sądu o „pięknie” lub „brzydocie”. Niemniej w większości wypadków zarówno dzieci młodsze, jak starsze podają motywy. Zatem zadanie nie przekracza ich możliwości.

Prócz motywacji, uzyskanych w czasie omawiania rysunków, cenny materiał stanowią jeszcze wypowiedzi dzieci w czasie rysowania. Tabela III podaje liczbę rysunków, które oświetlone są przez te samorzutne wypowiedzi.

T a b e l a I I I .
Ilość rysunków oświetlonych wypowiedziami w czasie rysowania.

Dzieci	Ilość	%
Młodsze	21	35
Starsze	20	28

Tabela ta również zgodna jest ze zjawiskiem, znanym w psychologii rozwojowej. Wynika z niej bowiem, że dzieci młodsze, u których mowa bardziej jest związana z czynnością, więcej mówią przy rysowa-

niu. W tabelach posługuję się terminem dzieci „młodsze” i dzieci „starsze”. W pierwszym wypadku chodzi o dzieci, których medjana wieku wynosi 4 l. 8 m., minimum 3 l. 7 m., maximum 5 l. 3 m. Medjana wieku dzieci starszych przypada na 6 l. 8 m., minimum na 5 l. 4 m., maximum na 7 l. 4 m. Między obu poziomami wieku jest przeciętnie różnica dwóch lat. Różnica ta zaznaczyła się w sposobie słownego wypowiedzenia się dziecka. Zasadniczym jednak materiałem, na którym opiera się niniejsze opracowanie, są rysunki dzieci. Na pytanie, jakie różnice zachodzą między dziećmi młodszymi i starszymi w sposobie wyrażania się graficznego, dotyczącego „pięknego” lub „brzydkiego” wyglądu człowieka, odpowiedzieć powinna analiza opracowanych statystycznie rysunków. Wnioski, oparte na niej, zostały zestawione i skonfrontowane z wypowiedziami dzieci, przytoczonymi w przykładach.

18. Analiza rysunków dzieci.

Mogłoby się wydawać, że rysunek dziecka, przedstawiający postać ludzką, jest w istocie swej mało skomplikowany i analiza jego nie powinna nastroczać żadnych trudności. Tymczasem, gdy choćby pobieżnie przeglądać rysunki badanych dzieci, uderza fakt, iż nie jest rzeczą łatwą opisać i wyczerpać zasobu wszystkich środków, którymi rozporządza dziecko, by odróżnić to co „brzydkie” od „ładnego”. I dlatego wydaje się potrzebnem ustalić pewne punkty widzenia, których ma dotyczyć analiza rysunku. Jeżeli wziąć dla przykładu parę rysunków Wiesi K. 6;11 l. 8) (zobacz rys. 1 w Tablicy I-szej na końcu artykułu), to łatwo zauważyć, że dziewczynka „ładna” jest większa od „brzydkiej”, że znajduje się przy niej pewien dodatek — drzewko obok postaci ludzkiej, że różnice dotyczą także ubrania dziewczynki. Pozatem sam schemat korpusu uległ zmianie, gdyż głowa „brzydkiej” została wyraźnie wyolbrzymiona w stosunku do proporcji „ładnej”. Harmonję budowy „brzydkiej” zakłóca jeszcze brak ręki, nie wynikający, zdaje się, z braku umiejętności rysowania rąk, ponieważ przy „ładnej” znajdują się wszystkie kończyny.

Rysunek Anieli K. 7;1 l. (zob. rys. 2 tab. I) przedstawia drugą parę „dziewczynek”. Najbardziej zwraca w nim uwagę ozdobniejsza sukienka u „ładnej”, natomiast ubranie „brzydkiej” pozatem, że stanowi powrót do „jajowatego” sposobu rysowania tułowia, którym dziecko posługiwało się, gdy było młodsze, odznacza się niestarannością wy-

8) Takim skrótem posługuję się dla oznaczenia wieku. T. zn. 6 lat i 11 miesięcy.

konania (prawa strona). Na to, że mamy do czynienia z umyślnem pomazaniem konturu, wskazuje późniejsza motywacja dziewczynki: „Brzydka, bo ma takie kreski...” (wskazuje palcem pomazane miejsca). Ładna „będzie sobie szła” objaśnia dalej autorka, wskazując inne ustawienie nóg u „ładnej”, niż u „brzydkiej”. Inne znowu dzieci, motywując piękno lub brzydotę, mówią o tem, że „ładny” lub „brzydki” jest: smutny, wesoły, że jest to wojskowy, czy żyd. A wtedy pewne położenie, społeczne stanowisko, pewna postawa lub stan jest argumentem, przemawiającym za „pięknem”.

Ze względu na treść rysunków i wyjaśnień dzieci, analiza została przeprowadzona według następujących wytycznych:

1. Wielkość postaci rysowanej „ładnej” i „brzydkiej”.
2. Ubranie „ładnej” i „brzydkiej”.
3. Układ części korpusu „ładnej” i „brzydkiej”.
4. Dodatkowe przedmioty wyrysowane obok postaci „ładnej” i „brzydkiej”.
5. „Pozycja”, t. zn. położenie społeczne, stanowisko, stan lub postawa, którą dziecko przypisuje „ładnej” i „brzydkiej”, wyrażając ją zapomocą swej prostej techniki i interpretacji.
6. Technika samego rysunku, rozumiana jako sposób wykonania linii i płaszczyzn, które składają się na schemat „ładnej” i „brzydkiej”.

Jest rzeczą zrozumiałą, że te sześć punktów nie obejmuje wszystkich możliwości, które nasuwają rysunki dzieci. Wyłoniły się one po prostu, jako najczęściej spotykane w motywacjach i rysunkach. Jest także oczywiste, że rozbięcie całego zagadnienia według treści, którą zawiera rysunek, ma służyć jako środek wykrycia pewnych praw, kryteriów, jakimi rządzi się dziecko w odniesieniu do tego, co jest „ładne” i „brzydkie”.

Postawa samego dziecka jest głównym tematem badań. Na rysunki dzieci można jednak spojrzeć z innego punktu widzenia. Może się wydać interesującym także to, o ile dziecko potrafi w rysunku zbliżyć się do postawy dorosłego, o ile potrafi wypowiedzieć się graficznie w ten sposób, aby na dorosłym schematy sprawiały wrażenie „pięknych” lub „brzydkich”.

Zagadnienie to zostało opracowane w wąskim zakresie. Dla uprawnienia oceny wzięto pod uwagę tylko twarze rysowanych ludzi. Sprawa naturalistycznego „piękna” lub „brzydoty” twarzy zostanie omówiona w osobnym rozdziale.

a) *Wielkość postaci „ładnej” i „brzydkiej”.*

Wielkość rysowanej postaci nie jest dla dziecka obojętna, gdy chodzi o „piękno”. Świadczą o tym wypowiedzi pewnych dzieci, które zabierając się do rysowania chłopczyka „ładnego”, zaznaczają: „Teraz to będzie duży” i t. p. Dziecku podoba się więc chłopczyk czy dziewczynka o pokaźnych rozmiarach. Jednak, aby ustalić wniosek, że wielkie wymiary stanowią dla dziecka kryterjum piękna, trzeba rozpatrzyć wszystkie pary rysunków i porównać je pod względem wielkości. Zgóry można przewidzieć, że figury ludzkie, rysowane kolejno przez dziecko, będą albo równe, albo jedna z nich będzie mniejsza, a druga większa. Jeżeli nie są równe, mogą zajść dwie ewentualności: „ładna” jest większa od „brzydkiej”, lub odwrotnie. Chodzi tylko o to, jaki stopień różnicy brać pod uwagę przy podziale rysunków na grupę równych wielkością i nierównych, i jaką miarą się posługiwać. W pewnych bowiem wypadkach różnice między schematami są tak widoczne, że klasyfikacja nie napotyka na trudności, wystarcza ocena „na oko”. Inne jednak rysunki nasuwają wątpliwości, gdyż różnica jest minimalna. Zastosowano więc następującą metodę, mającą na celu bardziej ścisły podział rysunków na grupy: wszystkie pary rysunków, różniące się widocznie między sobą wielkością schematu rysowanego, zmierzono wzdłuż podziałką centymetrową. Okazało się, że najmniejsza różnica, która sprawia, że rysunki wydają się nierówne, wyraża się stosunkiem 1 : 1,2. Znaczy to, że postać większa jest wyższa od mniejszej o dwie dziesiąte wysokości tej mniejszej.

Tę miarę zastosowano więc do par rysunków, które się w widoczny sposób nie różniły wielkością. O ile jeden z nich różnił się od drugiego mniej niż o 0,2 długości, został zaliczony do grupy „równych”. Zdarzały się jednak wyjątki: oba rysunki, z których jeden przedstawiał postać „ładną”, a drugi „brzydką”, nie różniły się wymiarami pionowymi o 0,2, różniły się natomiast wyraźnie szerokością. Te rysunki zatem, przedstawiające schematy rozbudowane wszerek, także znalazły się w grupie „nierównych” co do wielkości. Rezultat pomiarów znajduje się w tabeli IV.

Tabela IV.
Klasyfikacja rysunków na grupy pod względem wielkości.

Dzieci	I. $E > B$		II. $B > E$		III. $E = B$		IV. Nieokreśl.	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Młodsze	10	17	21	35	23	38	6	10
Starsze	33	46	19	26	12	17	8	11

W tabeli tej reprezentowane są cztery rubryki. Rubryka pierwsza zawiera te wypadki, w których postać „ładna” jest większa, niż „brzydka”. Rubryka druga odnosi się do rysunków, przedstawiających schemat „brzydkiej” większy, niż „ładny”. W rubryce trzeciej podana jest liczba schematów w przybliżeniu „równych”, do rubryki czwartej zaliczone zostały rysunki, w których porównanie wielkości obu figur jest niemożliwe. Wchodzą tu w grę te wypadki, gdy obie postacie są równe co do zajmowanej przestrzeni, ale głowa jednej jest daleko większa, niż drugiej, albo ręce są wzniesione do góry, co wpływa na powiększenie całości. Dziecko może także wyrysować „brzydkiego” człowieka bez rąk lub nóg i porównanie nie ma wspólnej podstawy.

Tabela IV wykazuje, że istnieją duże różnice między dziećmi młodszymi i starszymi. Wśród dzieci młodszych nie znajdujemy potwierdzenia tezy, że większe rozmiary świadczą o „pięknie” postaci. Przeciwnie, dziecko młodsze częściej rysuje „brzydką” jako większą od „ładnej”. Natomiast dzieci starsze wyolbrzymiają rysunek „ładnej” postaci, wykazując przez to upodobanie do przedmiotów wielkich. Naturalnie stopień tego wyolbrzymienia także musi być wzięty pod uwagę. Przynotuję więc jeszcze w tabeli V-ej różnicę wysokości w obrębie każdej z tych dwóch grup.

T a b e l a V.

Różnica wysokości między rysunkiem „ładnym” a „brzydkim”.

Dzieci	I. $\text{Ł} > \text{B}$			II. $\text{B} > \text{Ł}$		
	Min.	Medj.	Max.	Min.	Medj.	Max.
Młodsze	0,1	0,4	1,7	0,0	0,5	3,0
Starsze	0,2	0,4	1,3	0,2	0,5	3,3

Dla porównania wybrane zostały trzy wartości: minimum, medjana i maximum. Każda para rysunków została zmierzona, następnie obliczono stosunek wysokości postaci większej do mniejszej. Z tabeli V-tej można zatem wyczytać, że w grupie I-szej, t. zn., gdy „ładna” postać jest większa od „brzydkiej”, najmniejsze różnice wysokości wynoszą 0,1 i 0,2, największe więcej, niż cała długość postaci, a przeciętna dochodzi prawie do połowy wysokości schematu. W grupie II-ej, gdy „brzydka” jest większa od „ładnej”, różnica wysokości może wynosić nawet 0, co zdarzyło się wśród dzieci młodszych (cała postać jest w tym wypadku szersza), przeciętne różnice wynoszą równo połowę wysokości postaci mniejszej, natomiast wysokość postaci „brzydkiej” w maksymalnym wypadku przenosi o trzy długości wysokość figury „ładnej”. Są to znacznie większe różnice, niż wtedy, gdy dziecko powiększa postać „ładną”

Widać więc, że różnice przeciętne między wysokością figury

„ładnej” i „brzydkiej” są wcale znaczne, z czego wynika, że wielkość jest istotnie czynnikiem, który wchodzi w zakres estetyki dziecka. Oczywiście powiększenie postaci „ładnej” lub „brzydkiej” może przybrać rozmaite formy. Zacznę od opisu rysunków, przedstawiających postać „ładną” jako wyższą, gdyż zgodne są one z faktami, znanymi już w psychologii dziecka.

Częstym sposobem powiększania postaci „ładnej” jest samo wyolbrzymienie całego schematu. „Ładna” wygląda pozatem zupełnie tak samo jak „brzydka”, oglądana jakby przez szkło powiększające; jej części fundamentalne: ręce, nogi, głowa, ubranie mają stosunkowo podobny wygląd. Widać to dobrze na rys. 3 Irenki B. 7;1 (tabl. II). „Ładna” dziewczynka różni się od „brzydkiej” tylko wielkością i kokardkami, pozatem jest jakby kopją „brzydkiej”. Nawet rozmieszczenie ust, nosa, oczu nie odbiega od wzoru, który się ustalił u dziecka. Równie wyraźnie zaznacza się ten sposób w parze rysunków Hani K. 7;0 (rys. 9, tab. IV). Tu także figura „ładna” zachowuje ten sam wygląd i proporcje, co „brzydka”. Rysunek Józia Cz. 4;10 przedstawia ogólne podwyższenie postaci „ładnej”. Jeszcze jaskrawiej znać różnicę wielkości w rysunku kwiatków, które chłopczyk ten wykonał (rys. 4, tab. II). Może się także zdarzyć, że dziecko przez wyolbrzymienie jednej części schematu podwyższa całą postać i wrażenie wielkości figury „ładnej” staje się silniejsze. Na rysunku Danusia Z. 3;11 tułów schematu „brzydkiego” jest nawet dłuższy, niż „ładnego”, natomiast u „ładnego” daleko większe są nogi, zajmujące prawie całą szerokość kartki.

Podobnie wyrysowanie dwóch części sukienki powoduje wzrost wielkości „ładnej” postaci u dziewczynki. U „ładnej” tułów jest wyższy, podczas gdy nogi i głowa są tej samej wielkości, co u „brzydkiej”.

W rysunkach dzieci starszych widzimy także, że np. głowa u „ładnego” człowieka jest większa, niż u „brzydkiego”, tułów pozostaje bez zmian. Dzięki temu całość przybiera na okazałości.

Jednakże sposób powiększania, polegający na tem, że jedna część schematu jest nierównomiernie wyolbrzymiona, charakterystyczny jest raczej dla rysowania postaci „brzydkiej” jako większej. Widać to dobrze na rys. Anielci P. 4;8 (rys. 5, tab. II), gdzie głowa, nogi, ręce są prawie równe u obu figur, tułów natomiast u „brzydkiej” olbrzymi. Często także wymiary „brzydkiej” figury podkreślają wielkie ręce, które wtedy dziecko nazywa „łapami” lub „pazurami”, albo karykaturalne wydłużenie szyi, co można zobaczyć na rys. Danusi J. 6;9 l. (rys. 6, tab. III).

W pewnych znowu rysunkach widać, jak dziecko korzysta z więk-

szego rozmachu ramienia, rysując człowieka „brzydkiego”. „Brzydka” postać robi wtedy wrażenie czegoś olbrzymiego, przytłaczającego. Rys. Basi J. 4;9 l. (rys. 7, tab. III) przedstawia głowonoga „brzydkiego” o wielkiej głowie i wielkich oczach.

Jeszcze jeden czynnik dołącza się wtedy, gdy rysunek „brzydki” jest większy od „ładnego”. Otóż dziecko, rysując postać „brzydką”, ma zwyczaj niekiedy bazgrać po niej, rysować nonszalancko, z wielkim rozmachem jej kontur. Łatwiej wtedy dziecku rysować postać większą, niż małą. Taką tendencję można zauważyć na rys. 8, tab. III (Zdzisia K. 4;5 l.). Rączka dziecka, deformująca kontur „brzydkiego” chłopca, musiała wykonać szereg szybkich szarpnięć, które mogły wpłynąć na powiększenie się figury.

Powyższa analiza rysunków wymaga jeszcze uzupełnienia wypowiedziami dzieci. Okazuje się jednak, że dzieci chętnie powiększające lub pomniejszające jedną z rysowanych postaci, przy omawianiu rysunków ani razu nie przytaczają motywu wielkości. Jedynie słowa, wypowiedziane w czasie rysowania, zdają się świadczyć o tem, że dziecko ma szacunek dla tego, co duże, lub upodobanie do tego, co małe. Np. między dwoma chłopcami „starszymi” następuje wymiana zdań:

Januszek U. 6;5 l. rysuje chłopca „brzydkiego” i mówi: „Ja małego chłopczyka”. Na to odpowiada jego towarzysz, Stefek M. 6;8 l.: „A ja dużego”.

Kryśia J. 6;0 l., zabierając się do rysowania „ładnej” dziewczynki, zapowiada: „Teraz to będzie duża”.

Podobnie Jurek K. 4;10 l., rysując „brzydkiego”, zaznacza: „O, ja takiego narysuję... wielki będzie”.

Największą różnicę wielkości między figurą „ładną” i „brzydką” przedstawia rys. Hani K. 7;0 l. (rys. 9, tab. IV). „Brzydka” dziewczynka jest większa od „ładnej”. Hania nie motywuje „pięknego” względnie „brzydkiego” wyglądu wielkością. Zapytana umyślnie, dlaczego jedną dziewczynkę zrobiła taką dużą, odpowiada: „Bo brzydziej wygląda”. Dziecko lubi widać przedmioty małe: z dwóch lalek, z których jedna była większa, a druga mniejsza, wybrała sobie do zabawy mniejszą, gdyż ta jej się lepiej podobała.

Przykłady te nasuwają przypuszczenie, że u dzieci występuje upodobanie do większych lub mniejszych rozmiarów, wyrażone w rysunku, ale jest to tendencja w umyśle dziecka nieugruntowana i tylko przy nacisku ze strony dorosłego dająca się ujawnić. Po zestawieniu rysunków i wypowiedzi dzieci, najważniejsze wnioski, dotyczące rozmiarów „ładnego” i „brzydkiego” schematu, można ująć krótko w punktach:

1. Badanie norm estetycznych, jakimi się dziecko kieruje, gdy

chodzi o rysunek postaci ludzkiej, potwierdziło częściowo zjawisko znane już w psychologii dziecka, polegające na tem, że dziecku podobają się wielkie rozmiary. Wniosek ten dotyczy jednak (w naszych badaniach) tylko dzieci starszych. Dzieci młodsze, przeciwnie, rysują częściej człowieka „brzydkiego” większego, niż „ładnego”. Nie znaczy to jednakże, by dzieciom starszym podobała się wyłącznie postać duża. Istnieje wśród nich pewna liczba, rysująca „ładną” w mniejszych rozmiarach, jak istnieją wśród rysunków dzieci młodszych schematy, przedstawiające postać „ładną” większą od „brzydkiej”.

2. Dzieci nie podają w motywacjach czynnika wielkości, jako kryterjum „piękna” lub „brzydoty”. Niektóre z nich zaznaczają tylko przy rysowaniu, że będą robiły „małego”, lub „wielkiego” człowieka. Wielkość jest zatem czynnikiem, z którego roli w tym wypadku dziecko nie zdaje sobie jasno sprawy.

3. Różnice w wielkości między figurą „ładną” i „brzydką” są wydatniejsze, gdy „brzydka” jest większa od „ładnej”. „Brzydka” może przewyższać „ładną” nawet czterokrotnie.

b) Wygląd ubrania człowieka „ładnego” i „brzydkiego”.

Kryterja estetyczne, stosowane przez dziecko, związane są ściśle z tematem, który miało wyrysować. Ponieważ dzieciom polecało się wyrysować człowieka, więc na jego wygląd składają się conajmniej dwa czynniki. Z jednej strony sama konstrukcja figury ludzkiej, traktowana niezależnie od ubrania, z drugiej ubranie, które jest składową częścią postaci. W tym rozdziale rozważone zostanie zagadnienie, jakie wnioski nasuwają rysunki dziecka, przedstawiające człowieka ubranego, „ładnego” i „brzydkiego”, a w następnym paragrafie przejdę do sprawy wyglądu człowieka, rozpatrywanego bez względu na ubranie. Naturalnie tylko pewna część dzieci badanych, przeważnie starsze, będzie rysowała postać w ubraniu. Wśród dzieci młodszych spotyka się najczęściej rysunki, na których ubranie nie jest zaznaczone żadnym szczegółem. Odnosi się to zarówno do rysunku „ładnego” jak i do „brzydkiego”. Okazało się jednak, że dwoje dzieci młodszych wyrysowało ubranie tylko ładnemu człowiekowi. Natomiast dzieci starsze, jeżeli już rysują ubranie, to można je zauważyć w obu schematach. Może się więc zdarzyć, że dziecko młodsze sam brak ubrania traktuje jako objaw „brzydoty”.

Dzieci, które rysują postać „ładną” i „brzydką” w ubraniu, posiadają pozatem szereg środków „upiększania”, czy też „oszpecania”.

Najprostszy sposób zmiany wyglądu jest dodawanie pewnych szczegółów ubrania „ładnemu” lub „brzydkiemu” człowiekowi.

„Ładny” będzie miał wtedy np. kapelusz, czy guziki, „brzydki” — łąty na spodniach. Na rys. 11 (tab. IV) Basi K. 6;7 l. „ładna” postać jest ozdobiona koralami, ma pozatem na nogach skarpetki i we włosach kokardy.

O dalszych sposobach można powiedzieć ogólnie, że polegają na przekształceniu schematu ubrania jednej postaci w stosunku do wyglądu drugiej. Tu należy wypadek taki, jak wyrysowanie dwóch części ubrania tylko „ładnej”. „Ładny” człowiek będzie miał wówczas bluzkę i spódniczkę, względnie spodnie i marynarkę, u „brzydkiego” natomiast schemat ubrania nie będzie rozczłonkowany. Drugi wypadek, który tu także zaliczymy, chociaż zmiana schematu jest tu mniej wyraźna, polega na tem, że np. sukienka „ładnej” postaci jest bardziej ozdobna, niż ubranie „brzydkiej”.

W ten sposób jednak rysują tylko dziewczynki. Na wzajemny stosunek obu sposobów rzucają światło tabele VI i VII.

T a b e l a VI.

Dodawanie pewnych szczegółów stroju człowiekowi „ładnemu”.

Dzieci	Ilość	%
Młodsze	10	17
Starsze	34	47

T a b e l a VII.

Zmiana schematu ubrania u człowieka „ładnego”.

Dzieci	Ilość	%
Młodsze	7	12
Starsze	17	24

Z porównania obu tabel wypływa wniosek, że dziecko przedszkolne chętniej charakteryzuje „piękno” stroju przez dorysowanie części, niż przez zmianę schematu ubrania. Dla dziecka pewien szczegół stroju ma większe znaczenie, niż ogólna jego konstrukcja.

Dla zorientowania się, jakie to szczegóły czy części ubioru mają dla dziecka walor estetyczny, zestawię je w tabeli VIII-ej. Ponieważ ubiór „ładnego” i „brzydkiego” schematu wykazuje różnice między chłopcami a dziewczynkami, przeto w tabeli osobno znajdują się wyliczenia dla chłopców i dziewcząt.

T a b e l a VIII.

Szczegóły i części stroju, spotykane tylko w postaci „ładnej”.

	Dzieci młodsze			Dzieci starsze		
	Chłopcy	Dziewcz.	Razem	Chłopcy	Dziewcz.	Razem
Kapelusz	2	4	6	7	2	9
Kokardy	—	2	2	—	9	9
Buty	—	1	1	2	4	6
Guziki	—	1	1	9	2	11
Korale	—	—	—	—	3	3
Kieszenie	—	—	—	2	—	2
Pasek	—	—	—	1	1	2
Pierścień	—	—	—	—	1	1

Z tabeli tej wynika, że co innego cenią chłopcy w ubiorze, a co innego dziewczynki, zwłaszcza wśród dzieci starszych. Wpływa zapewne na to odmienny sposób ubierania chłopców i dziewczynek. Chłopcy będą więc przystrajali „ładnego” chłopczyka guzikami, dorysują mu kieszenie, kapelusz, dodadzą paseczek. Dziewczynki natomiast mają upodobanie do kokard, skarpetek, korali. Wiesia W. 7;4 l. (rys. 12, tab. V) rysuje na palcu „ładnej” dziewczynki pierścień.

Zdarza się jednak, że te szczegóły, uznane widać przez dziecko za atrybuty „piękna”, w rysunkach innych dzieci występują tylko przy postaci „brzydkiej”. Wypadki te zostały zestawione w tabeli IX-tej.

T a b e l a IX.

Szczegóły i części ubrania, które posiada tylko postać „brzydka”.

	Dzieci młodsze			Dzieci starsze		
	Chłopcy	Dziewcz.	Razem	Chłopcy	Dziewcz.	Razem
Guziki	2	—	2	—	7	7
Buty	1	—	1	—	—	—
Kapelusz	—	—	—	—	1	1
Korale	—	—	—	1	—	1

Na podstawie tej tabeli można powiedzieć, że dziecko nie tylko przystraja człowieka „ładnego”, ale czyni to także w odniesieniu do „brzydkiego”. Tylko wypadki te są za mało liczne, by podważyć zasadę, iż właśnie „ładny” posiada szereg szczegółów, które podkreślają piękny wygląd jego ubrania. Zresztą taki szczegół może mieć charakter szpecący. Na rys. 13 (tab. V) Stasi U. 6;8 l., dziewczynka „brzydka” ma na głowie kapelusz o wyglądzie karykaturalnym. Również szpecącym dodatkiem do schematu ubrania „brzydkiego” są łąty w postaci kótek.

Wypowiedzi dzieci wskazują także, iż można ustalić zasadę ozdabiania człowieka przez szczegóły i części ubioru. Oto przykłady:

Irek B. 5;11 l. motywuje: „ładny, bo ma kieszenie”.

Hania R. 6;1 l. wypowiada się o rysunku Zbyszka R.: (ładny) „...ma paseczek”.

Lola P. 7;4 l.: (ładna) „Bo ma koraliki”.

Zbyszek 6;1 l. o rysunku Hani R.: (ładna) „ma kokardkę”.

Wiesia W. mówi w czasie rysowania „ładnej” dziewczynki: „Pierścień” i zatacza kółko na palcu.

Podobnie wypowiadają się dzieci młodsze:

Jasio Z. 4;9 l. (brzydki) „Bo ten bez butów”.

Kazio P. 4;11 l. o rysunku Romka: (ładny) „Ma kapelusz, a ten brzydki nie ma”.

Heniusz W. 4;8 l. o rysunku Zygmunia: (ładny) „Ma guziczki”.

Gdy się skolei zestawi ilość dzieci, różnicujących ubranie „ładnego” i „brzydkiego” człowieka przez zmianę wyglądu, to trzeba, jak już zaznaczyliśmy, uwzględnić dwie ewentualności. Z jednej strony podział ubrania zasadniczego na większą ilość sztuk u „ładnej” postaci, z drugiej strony ornamentowanie ubrania. Z tabeli X-tej można wyczytać, jak często oba sposoby dziecko stosuje i jakie różnice zachodzą między chłopcami i dziewczynkami.

T a b e l a X.

Zasady przekształcania schematu postaci „ładnej”.

	Dzieci młodsze				Dzieci starsze			
	Chłopcy	Dziewcz.	Razem	%	Chłopcy	Dziewcz.	Razem	%
Podział schematu ubrania na 2 części	—	3	3	5	7	1	8	12
Ozdabianie sukienek schematu ł. dziewcz.	—	4	4	8	—	8	8	12

Z zestawień powyższych wynika, że wśród starszych chłopców typowym przykładem zmiany wyglądu ubrania postaci „ładnej” jest rysunek, na którym strój „ładnego” chłopca dzieli się na dwie części: spodnie i marynarkę czy bluzkę. Odpowiednio u dziewczynek występuje podział schematu sukienki „ładnej” na bluzkę i spódniczkę. Dla dziewczynek „ładnych” jednakże charakterystyczną wydaje się być sukienka przystrojona kropkami, ząbkami, kratkami, motywami geometrycznymi i roślinnymi.

Zdarza się także, iż ubranie postaci „brzydkiej” jest ozdobione, ale ornament taki bywa uboższy. Przykłady można znaleźć w rys. Ba-

si K. 6;7 l. (rys. 11, tab. IV), Tereni W. 5;2 l. (rys. 14, tab. V). Rys. 15 (tab. VI) przedstawia „ładną” dziewczynkę, ubraną w bluzkę i spódniczkę, autorką jego jest Wandzia T. 5;0 l. Na rys. 16 (tab. VI) Wacka S. 7;4 l. ubranie „ładnego” chłopca składa się ze spodni i bluzki (czy marynarki).

Po stronie motywacyj znajduje się potwierdzenie spostrzeżeń, jakie nasuwają rysunki:

Jasia L. 6;0 l. uzasadnia: (ładna) „Bo ma ząbki przy sukience”.

Anulka K. 7;1 l.: „ładna, bo ma kwiatki (na sukience)”.

Pewna liczba wypowiedzi odnosi się wyraźnie do ubrania, złożonego z dwóch części, co ma podkreślać ładny wygląd postaci:

Basia G. o Jurku: (ładny) „Bo ma marynarkę i spodnie”.

Terenia W. 5;2 l. mówi, rysując „ładną” dziewczynkę: „Moja będzie w bluzkę i spódniczkę ubrana”.

Na zakończenie ujmemy w kilku punktach najważniejsze wnioski, które się nasunęły:

1. Dzieci, rysując człowieka ubranego, do stroju postaci „ładnej” dodają pewne szczegóły, które mają świadczyć o pięknie. Będą to guziki, kokardy, korale, kieszenie i t. p. Taki sposób upiększania spotyka się częściej u dzieci starszych.

2. Pewna liczba dzieci inaczej rysuje schemat ubioru „ładnej” figury w stosunku do „brzydkiej”. Można wówczas wyróżnić dwie zasady. Pierwsza, częściej spotykana wśród chłopców, polega na oddzieleniu w schemacie „ładnej” postaci — górnej i dolnej części ubrania, t. zn. bluzki i spódniczki, względnie marynarki i spodni. Druga zasada spotyka się wyłącznie wśród dziewczynek i dotyczy zjawiska zdobienia sukienek rysowanych postaci pewnymi ornamentami geometrycznymi i roślinnymi. W obu wypadkach można mówić o wzbogaceniu struktury ubrania u postaci „ładnej”.

Jednakże cyfry, świadczące o odmiennej postawie chłopców i dziewczynek, są zbyt małe, by można było na ich podstawie formułować ogólne prawo.

c) Wygląd schematu ciała postaci „ładnej” i „brzydkiej”.

Po rozpatrzeniu ubrania postaci „ładnej” i „brzydkiej” przedstawionej na rysunku, okazało się, że dziecko posługuje się kilkoma sposobami dla oznaczenia „piękna” lub „brzydoty” stroju. Podobnie

niewiele ustosunkowuje się dziecko do rysowania schematu ciała postaci „ładnej” i „brzydkiej”. Analogia polega na tym, że rysowanie fundamentalnych części korpusu ludzkiego: głowy, szyi, kończyn, tułowia opiera się na dwóch zasadach. Jedna z nich będzie polegała na pozbawieniu schematu człowieka „brzydkiego” tych części ciała, które posiada „ładny”. „Brzydki” ogołocony jest z rąk, nóg, szczegółów twarzy i t. p., lecz schemat jego ciała jest taki sam, jak „ładnego”. Druga przejawia się w tym, że schemat „ładnego” posiada prawidłową, harmonijną budowę, natomiast w schemacie „brzydkiego” układ ulega zakłóceniu, a sam schemat zmienia. Naturalnie, ze względu na to, że każde dziecko ma swój własny wzór, którym się posługuje, rysując człowieka, dysharmonijną budowę „brzydkiego” można tylko rozpoznać na podstawie porównania z postacią „ładną”. Bowiem schemat „ładnego” człowieka można uznać za miarę tego, co ono samo uważa za poprawne. Na wzajemny stosunek obu wyróżnionych zasad rzucają światło tabele XI i XII.

T a b e l a XI.

Pominięcie składowych części schematu u człowieka „brzydkiego”.

Dzieci	Ilość	%
Młodsze	17	28
Starsze	18	25

T a b e l a XII.

Przekształcenie korpusu schematu postaci „brzydkiej”.

Dzieci	Ilość	%
Młodsze	24	40
Starsze	14	20

Z tabel tych wynika, że dzieci młodsze o wiele chętniej przekształcają schemat „brzydkiej”, niż pomijają pewne zasadnicze elementy. Natomiast wśród dzieci starszych niema tak dużej różnicy w sposobie operowania dwiema zasadami.

Aby stwierdzić, czy różnice między dziećmi młodszymi i starszymi nie istnieją od strony jakościowej, należałoby zobaczyć, czego pozbawia postać brzydką dziecko młodsze i starsze. W tabeli XIII-tej zestawione są te części korpusu, które dzieci opuszczają w rysunku postaci „brzydkiej”.

T a b e l a XIII.

Opuszczanie części schematu ciała u człowieka „brzydkiego”.

	Dzieci młodsze Ilość	Dzieci starsze Ilość
Brak szczegółów głowy (uszu, ust, oczu, nosa, włosów)	8	3
Brak rąk	4	9
Brak nóg	3	1
Brak szyi	2	4
Brak szczegółów rąk (dłoni, palców)	1	2

Z tabeli tej wynika, że u dzieci młodszych brak szczegółów twarzy, rąk, nóg stoi na pierwszym planie. U dzieci starszych natomiast w pierwszym rzędzie występuje brak rąk, potem szyi i szczegółów głowy; brak nóg zdarza się rzadko. Tabela ta nie świadczy jednak, aby między dziećmi starszemi i młodszymi zachodziły zasadnicze różnice. Częstsze opuszczanie szyi czy rąk lub dłoni u człowieka „brzydkiego” daje się wytłumaczyć tem, że dzieci starsze częściej uwzględniają w rysunku ręce i szyję, podczas gdy dla dzieci młodszych człowiek składa się przeważnie z głowy, osadzonej wprost na tułowiu lub nogach.

Jako przykład może posłużyć rys. 10 (tab. IV) Gienia G. 4;8 l. i rys. 17 (tab. VI) Mirki S. 4;0 l., na których „brzydka” postać nie ma nóg.

Na rys. 20 (tab. VII) Jędrusia W. 4;6 l., „brzydki” nie posiada rąk.

Rys. 18 (tab. VII) Heni J. 7;4 l. przedstawia „brzydką” dziewczynkę bez dłoni. Zdarzają się pozatem rysunki, na których postać „brzydka” nie posiada szyi, włosów i t. p.

Wypowiedzi dzieci podkreślają zjawisko, że dziecko rysując „brzydkiego” człowieka, oszpeca jego wygląd przez pozbawienie zasadniczych i koniecznych części korpusu:

Andzia A. 4;8 l. motywuje: (ładna) „bo tu są paluszki, a tu niema”.

Basia B. 4;4 l.: (brzydka) „bo nie ma rąk”.

Irek B. 6;1 l. wypowiada się o brzydkim: „bo nie ma nóg”.

Jasia M. 6;7 l.: (brzydka) „warkocza nie ma”.

Kazio L. 7;0 l.: „ładny, bo ma buzię (usta)”.

W powyższych wypadkach miało się do czynienia ze schematem niekompletnym u „brzydkiej” postaci; brakowało jej tych części ciała, które posiadała „ładna”. Jeżeli skolei weźmiemy pod uwagę drugą zasadę, zasadę przekształcania, to dla niej będzie charakterystyczne, że za-

równy człowiek „brzydki” jak „ładny” posiada te same zasadnicze elementy ciała, tylko u „brzydkiego” są one w pewien sposób zmienione. Zmiany te idą w kilku kierunkach.

A więc dziecko może wyrysować „brzydkiej” postaci za dużą, czy za małą głowę, zbyt cienki tułów i t. p. Stanowi to zakłócenie proporcji w budowie schematu. Niektóre dzieci zniekształcają wygląd postaci, deformując jej ramiona, nogi i t. p. Człowiek, przedstawiony na rysunku, wygląda wtedy, jak kaleka. Wreszcie dzieci psują symetrię postaci ludzkiej, rysując kończyny niejednakowo.

Na stosunek liczbowy tych trzech zasad zeszcpecania: dysproporcji, deformacji (rozumianej nie w sensie pokrzywienia linii rysunku, ale mającej obrazować kalectwo) i braku symetrii, rzuca światło tabela XIV.

T a b e l a XIV.

Dysproporcje, deformacje, asymetrie, w rys. postaci „brzydkiej”.

	Dzieci młodsze		Dzieci starsze	
	Ilość	%	Ilość	%
Dysproporcja	14	23	8	11
Deformacja	9	15	9	13
Asymetria	1	2	2	3

Trzy te zasady, jak wynika z tabeli XIV-tej, są słabo reprezentowane wśród dzieci badanych, przytem u dzieci młodszych częściej się można z nimi spotkać. Uderzający jest % dzieci młodszych, posługujących się dysproporcją w stosunku do schematu „brzydkiego”. Dzieci te rysują przeważnie głowę „brzydkiego” za wielką, lub za małą.

Rys. 10 (tab. IV) Gienia G. 4;8 l. przedstawia przesadnie powiększone ręce. Rys. 13 (tab. V) Stasi S. 6;8 l. wskazuje na to, że dziecko może dysproporcjonalnie wydłużyć szyję chłopca „brzydkiego”. Rys. 17 (tab. VI) Mirki S. 4;0 l. dotyczy symetrii rysowanego człowieka. Brak symetrii postaci „brzydkiej” polega na różnicy wielkości rąk, również różnicę wyglądu rąk można stwierdzić na rys. 6-tym (tab. III).

Zasada deformacji wyraża się w rysunku Bogusia W. 6;8 l., który rysuje „garb” na czole „brzydkiego”. Na rys. 13 (tab. V) Stasi S. 6;8 l. widzimy, że dziecko wyrysowało zgarbione ramiona „brzydkiej” dziewczynce.

Rysunek Jagódki T. 4;4 l. obrazuje fantastyczne kalectwo, polegające na tem, że „brzydka” ma kilka głów — są to jakby kófećzka, umocowane na wspólnej szyi.

Wypowiedzi dzieci, odnoszące się do dysproporcji, są naogół nie-

liczne. Dziecku trudno jest widać wziąć pod uwagę całość przedstawionej postaci i wyrazić słowami stosunek jednej części do tej całości. Dziecko, które rysuje za wielkie ręce, powie raczej „wielkie” ręce i nic więcej. Pewna jednakże liczba motywacyj dobrze ilustruje zasadę dysproporcji. Oto przykłady:

Wiesia 6;11 l.: brzydka, bo „Nóżki cieniutkie, a głowa duża”.

Januszek U. 6;5 l. o rysunku Stefci S., przedstawiającym postać „brzydką”: „Głowę ma większą od siebie”.

Jurek 6;8 l. o rysunku Pawła: (brzydki ma) „Nogi większe od niego”.

Tadzio 7;4 l. o rysunku Rysia J.: „Ma małą głowę, a cały jest wysoki”.

Wśród dzieci młodszych ani razu podobnej wypowiedzi nie można spotkać. Dzieci te stwierdzają poprostu:

Janek Z. 4;9 l. o rys. Zosi: (brzydka) „Bo tu jest taka cienka”.

Gienio G. 4;8 l., rysując brzydkiego, oznajmia: „O... jaką ma dużą głowę”.

Natomiast brak symetrii rąk lub nóg postaci „brzydkiej” potrafią dzieci młodsze sformułować słownie:

Basia K. 4;8 l.: (brzydka) „Bo ma jedną nogę wyższą”.

Janek Z. 4;9 l.: (brzydki) „Ma jedną rękę dużą, a drugą małą”.

Dzieci starsze mówią w ten sposób:

Stefek M. 6;8 l.: (brzydki) „Jedną nogę ma krótszą, drugą dłuższą”.

Hania R. 6;1 l. o rys. Jędrusia: (ładny) „Ma obie nogi długie”.

Jurek M. 6;0 l.: (brzydki) „Ma drugą nogę mniejszą”.

Zasada deformacji zyskuje odpowiednik po stronie wypowiedzi w następujących przykładach:

Jadzia G.: 6;8 l.: „Brzydka, bo takie nogi ma rozkraczone”.

Boguś W. 6;8 l.: (brzydki) „Bo ma na czole dziób (garb)”.

Wacek S. 7;4 l.: (brzydki) „Bo temu narysowałem takie koślawe nogi i taką rękę ma”.

Jagódka B. 4;4 l.: (brzydka) „Bo ma cztery głowy”.

Wandzia S. 7;0 l.: (brzydka) „Bo ma zagięte pazury”.

Najważniejsze wnioski, jakie nasunęło rozpatrywanie schematu ciała postaci „ładnej” i „brzydkiej”, dadzą się sprowadzić do kilku punktów:

1. Dziecko rozporządza dwoma zasadniczymi sposobami, gdy pragnie wyrazić brzydotę korpusu człowieka.

a. Pierwszy z nich polega na pozbawieniu postaci „brzydkiej” pewnych części ciała. „Brzydki” człowiek może być bez rąk, nóg, szyi i t. p. „Ładny” natomiast posiada schemat możliwie kompletny, na jaki stać dziecko w danym okresie rozwoju rysunkowego.

b. Drugi sposób polega na zmianie wyglądu bądź to całego schematu, bądź poszczególnych jego części. Można w nim wyróżnić zasadę dysproporcji, deformacji normalnego wyglądu, asymetrii w stosunku do postaci „brzydkiej”. Zasady te są jednak słabo reprezentowane wśród dzieci badanych. Zwraca tylko uwagę dysproporcja głowy „brzydkiego” człowieka wśród rysunków dzieci młodszych.

2. Między sposobami oszpecania schematu ciała postaci „brzydkiej” zachodzą różnice między dziećmi młodszymi i starszymi. Daje się zauważyć, że dzieci młodsze nieco częściej posługują się środkami, odnoszącymi się do samej konstrukcji korpusu człowieka. Chętniej, niż starsze, przekształcają schemat i chętniej charakteryzują postać „brzydką” przez pomijanie składowych części ciała.

d) Dodatkowe przedmioty przy postaci „ładnej” lub „brzydkiej”.

Dotychczasowa analiza dotyczyła samej postaci rysowanej: jej wielkości, ubrania lub wyglądu korpusu. Okazało się jednak, że dzieci, które się prosiło o narysowanie „ładnej” lub „brzydkiej” dziewczynki względnie chłopczyka, umieszczały z własnej inicjatywy pewne dodatkowe przedmioty obok postaci. Te dodatki najczęściej pojawiały się przy schemacie „ładnym”, możnaby więc wnioskować, że funkcja dorysowywania dowolnych elementów jest u dziecka na usługach upiększania figury ludzkiej. Mimo to trzeba sprawdzić, czy dziecko dorysowuje tylko przy schemacie „ładnym”, czy też przy obu schematach. W tabeli XV-tej zestawiona jest ilość dzieci, dorysowujących samorzutnie na obu kartkach.

T a b e l a XV.

Ilość dzieci dorysowujących przy człowieku „ładnym” i przy „brzydkim”.

Dzieci	Ilość	%
Młodsze	15	22
Starsze	16	22

Widać więc, że jednakowo licznie u dzieci młodszych, jak i u starszych, występuje zjawisko dorysowywania różnych dodatków. Jakież to będą dodatki?

U dzieci młodszych będzie to najczęściej „ziemia” (tak dziecko nazywa podstawę, na której stoi wyrysowana postać). Poza-tem u jednego dziecka domek przy „brzydkim” i przy „ładnym”, a u innego jakaś plama u góry nad głowami postaci, o której dziecko mówi: „wiatr”; w pojedynczych parach rysunków — linje, które imitują podpis, nieokreślone zygzaki, kółka, które wyglądają tak, jakby dziecko wykonywało szereg ćwiczeń wstępnych, zanim zabierze się do rysowania człowieka.

Pozatem jednak u trojga dzieci występują inne przedmioty przy postaci „brzydkiej”, a inne przy „ładnej”. Więc np. domek przy „ładnej”, a przy „brzydkiej” jakiś skomplikowany zakrętas, albo cały obrazek przy „brzydkiej” z taką różnicą, że przy „ładnej” są dwa drzewka i domek, a przy „brzydkiej” domek z „ziemią”.

Na rysunkach dzieci starszych, wśród dodatków, znajdujących się poza samą postacią ludzką, przeważa „ziemia”. U 14-ga dzieci „ziemia” jest albo prostą kreską, albo mniej zarysowaną płaszczyzną i nie różni się zasadniczo wyglądem na obu kartkach. U 4-ga dzieci badanych występuje co innego przy „ładnym”, a co innego przy „brzydkim” człowieku. Np. u „ładnego” „ziemia”, a u „brzydkiego” balon, albo „ładny” stoi w drzwiach domu, który jest wyrysowany z kilkoma kominami i podpierającą go drabiną, a „brzydki” trzyma w rękę miotłę i bije nią drugiego chłopca. W innym rysunku znowu występuje u „brzydkiej” „ziemia”, narysowana zapomocą kilku kresek, a u „ładnej” dziewczynki łąka, zobrazowana szeregiem kwiatków. Najbardziej interesujące z punktu widzenia ujmowania piękna lub brzydoty przez dziecko są te właśnie wypadki, gdy co innego jest wyrysowane przy „ładnym”, a co innego przy „brzydkim” człowieku, bo to odróżnia „brzydkiego” od „ładnego”. Istotnie w pewnych wypadkach to, co występuje przy „ładnym”, ma większą wartość dla dziecka, jest samo „ładniejsze”. Widocznie bardziej podoba się dziecku domek, łąka przy „ładnym”, niż zwyczajna ziemia lub zygzak. W wypadku, gdy dziecko dodaje cały obrazek do postaci, przy „ładnej” jest on bogatszy w szczegóły, niż przy „brzydkiej”. Np. dwa drzewka i domek przy „ładnej”, sam domek przy „brzydkiej”. Na rys. Januszka O., chłopczyka 6;7 l., „ładny” chłopczyk stoi w drzwiach domu. Chłopiec wyrysował najpierw człowieka, potem ujął go w ramkę, następnie oznajmił, że narysuje dom, a „chłopczyk” będzie do niego wchodził. Dorysował potem kontur domu, okna, komin z dymem. Ale to go widać nie zadowoliło. Podzielił dom na dwie części, dzięki czemu powstało jakby drugie piętro, narysował drugi komin. Następnie wpadł jeszcze na pomysł zrobienia trzeciego piętra

z trzecim kominem, a na zakończenie podparł cały dom drabiną. Przy „ładnym” mamy więc do czynienia z bogaceniem się tematu. Postać „ładna” staje się piękniejsza dzięki temu, że występuje przy niej wiele „ładnych” szczegółów.

Czy taki sam charakter ozdabiania będą miały inne tematy dorysowywane tylko do człowieka „ładnego”?

W tabeli XVI-tej zestawiona jest ilość dzieci, u których dodatkowy temat rysunku pojawia się tylko przy „ładnym”. Ponieważ jednak dziecko dorysowuje coś czasem tylko przy brzydkiej postaci, więc trzeba zobaczyć, czy nie podważa to reguły, iż przyrost tematu jest dla niego sprawdzianem piękna. Częstość dorysowywania dowolnych elementów tylko przy „brzydkim” została zobrazowana w tabeli XVII-tej.

T a b e l a XVI.

Dodatkowe tematy tylko przy „ładnej” postaci.

Dzieci	Ilość	%
Młodsze	14	23
Starsze	19	26

T a b e l a XVII.

Dodatkowe tematy tylko przy postaci „brzydkiej”.

Dzieci	Ilość	%
Młodsze	2	3
Starsze	1	2

Z porównania obu tabel wynika, że dziecko rysuje dodatkowe elementy głównie przy postaci „ładnej”, przy „brzydkiej” zdarzają się one bardzo rzadko. Zajmę się najpierw wypadkami z tab. XVII, które przeczą zasadzie, że przy „ładnej” postaci dziecko wzbogaca temat. Otóż u tych trojga dzieci, które dorysowują tylko przy „brzydkiej”, występują przedmioty: domek z drzewkiem, sam domek, trawka, na której stoi „brzydka” dziewczynka. Nie są to naogół utwory szpecące. Dzieci, rysując „brzydką” postać, wyrażały jeszcze chęć do rysowania czego innego. Jakby im było żal rozstać się z rysunkiem. Sam przedmiot nie jest powiązany z pomysłem zeszczenia postaci rysowanej, każde z tych dzieci zaznaczyło „brzydotę” w inny sposób. Np. Manius 6;6 l. wyrysował „brzydkiego” z wąsami i bez kapelusza, a po wyrysowaniu postaci wyraził jeszcze chęć narysowania domku. Podobnie dziewczynka z grupy młodszych, rysując figurę „ładną”, oznajmiła, że

zrobi jeszcze domek. Skolei obie dziewczynki rysowały „brzydką” postać. Otóż druga z tych dziewczynek, zasugerowana przez pierwszą, wyrysowała obok „brzydkiej” także domek.

Widać więc, że między samym dodanym przedmiotem a brzydotą niema tu związku, dziecko ulega raczej chęci rysowania.

Czy podobnie będzie wtedy, gdy dziecko dorysowuje do „ładnego” schematu?

Żeby oświetlić tę sprawę, trzeba zobaczyć, jakie tematy dziecko ma zwyczaj umieszczać obok „ładnego” człowieka. Wymienione są one w tabeli XVIII-tej.

T a b e l a XVIII.
Tematy dorysowywane do postaci „ładnej”.

Dzieci młodsze	Ilość	Dzieci starsze	Ilość
Więcej ludzi	4	Ziemia	7
Domek	4	Domek	2
Balon	2	Balon	2
Kwiatki	2	Drzewko	2
Słońce, gwiazdy, księżyc	1	Kwiatki	1
Drzewko	1	Słońce	1
Gruszki	1	Samolot	1
Łyżwy	1	Chorągiewka	1
Wózek	1	Lalka	1
Litery	1	Cały obrazek	1
Kółka	1		

Tabela ta zwraca uwagę na następujące momenty: dziecko dorysowuje rozmaite przedmioty, związane bardziej lub mniej z tematem zasadniczym. Balon, chorągiewkę, lalkę „ładny” człowiek trzyma w ręku; widać, że te przedmioty są w jego posiadaniu, że do niego należą, dzięki nim „ładny” pięknieje. To samo da się powiedzieć o wózku lub łyżwach, natomiast domek, drzewko, kwiatki, słońce, samolot i t. p. są luźno przystawione do człowieka. Są to tematy, które ma dziecko w swym repertuarze rysunkowym. Niekiedy jednak widać, że dziecku chodzi o to, aby jakoś połączyć nawet wbrew rozsądkowi inne elementy z postacią wyrysowaną. Warto zwrócić uwagę na rys. 12 Wiesi W. (tab. V), gdzie dwa kwiatki, umieszczone najzupełniej bez sensu, zwieszają się przy sukience „ładnej” tuż przy nogach. „Ładna” postać może też być wpleciona w cały obrazek, jak to widać na rys. 18 (tab. VII) Heni J. 7;4 l., a „brzydka” występuje sama. Rys. 9 (tab. IV) Hani K. 7;0 l., przedstawia domek przy „ładnej” dziewczynce, a rys. 10 (tab. IV) Genia G. 4;8 l. „literki” przy „brzydkim” chłopczyku.

Z tabeli tej można jeszcze wyczytać, że u dzieci młodszych wy-

stępuje przy „ładnym” chłopczyku lub dziewczynce więcej ludzi. Niekiedy jest to rzeczywiście w pojęciu dziecka ładniej, niekiedy jednak ma się do czynienia z tem, że dziecko rysuje jeden schemat, który je nie zadawała, poczem stara się wyrysować drugi, jeszcze ładniejszy. U dzieci starszych najczęstszym dodatkiem do „ładnego” jest podstawa pod nogami, „ziemia”. U „brzydkiego” tej podstawy niema.

Postać „ładna” nie jest więc w umyśle dziecka wyizolowana. Stanowi ona całość wraz z dowolnym tematem, który dziecko obok niej umieszcza. Tendencja dorysowywania dowolnych przedmiotów przy człowieku „ładnym”, którą prof. Baley nazwał terminem „przystawiania”⁹⁾, wyraża się u dziecka w kilku formach. Najprymitywniejszym jej rodzajem byłoby umieszczanie przy figurze „ładnej” przedmiotów, posiadających według dziecka wartość estetyczną, jak: domek, samolot, drzewko, kwiatek i t. p.

Drugim przejawem „przystawiania” będzie już powiązanie przestrzenne lub logiczne postaci „ładnej” z przedmiotem dorysowanym. „Ładna” figura posiada wtedy, jak to widać na rys. 12 (tab. V) Wiesi W., kwiatki przy sukience, umieszczone w paradoksalny sposób, lub trzyma w ręku balonik, chorągiewkę, co nie przeczy logice rysunku. Dziecko może także postać „ładną” włączyć w cały obrazek i wtedy zapewne nie tylko ocenia jako „ładną” samą postać, ale cały rysunek. Tendencją „przystawiania” do tematu zasadniczego różnych szczegółów „pięknych” można byłoby też tłumaczyć przystrajanie ubioru postaci „ładnej” koralami, guzikami, kokardami — objaw wyróżniony już przy analizie ubrania.

Wypowiedzi dzieci potwierdzają przypuszczenie, że obecność innego przedmiotu, nawet nie związanego bezpośrednio z tematem zasadniczym, traktuje dziecko jako upiększenie „ładnego” schematu.

Dzieci zapowiadają w czasie rysowania i po ukończeniu:

Jagódka T. 4;4 l.: „Ja muszę jeszcze coś narysować... domek” mówi podczas rysowania „ładnej”.

Terenia S. 4;1 l. po ukończeniu „ładnej” oznajmia: „Ja narysuję jeszcze dziewczynkę”.

Krysia K. 6;1 l. mówi: „Będzie niosła drugą lalkę”.

Jurek 6;4 l.: „Ja mu dorysuję samolot”.

⁹⁾ Zjawisko „przystawiania” jako środek upiększania obserwowałem u dzieci jeszcze przed zaczęciem tej pracy, która potwierdziła jego znaczenie. Omawiałem je na ogólno-słowiańskim zjeździe pedagogicznym w Brnie, w roku 1933. (Baley).

Motywacje, podane przy omawianiu rysunków, potwierdzają przypuszczenie, że dziecko zdaje sobie sprawę, iż dorysowywanie przy-
czynia się do ładnego wyglądu.

Micio W. 4;10 l.: „Ma balony dwa”.

Wiesio G. 4;8 l.: „To są dwa chłopczyki”.

Henia Z. 6;8 l.: „Ładna, bo stoi na ziemi, a ta (brzydka) nie”.

Wandzia S. 7;0 l.: (ładna) „Bo ma chorągiewkę”.

Dziecko, zaawansowane w rozwoju myślenia, przybiera jednak niekiedy postawę krytyczną i uznaje, że element dodany nie wpływa na piękno „człowieka” rysowanego. Świadczy o tem dyskusja między 6-cioletnim chłopcem a dziewczynką.

Lusia D. 6;1 l.: (ładna) „Bo ja drzewko narysowałam”. A na to Boguś W. 6;1 l.: „To drzewko nic nie robi, bo drzewko nie jest człowiekiem”.

Zbierając krótko najważniejsze wyniki, trzeba zaznaczyć:

1. U dziecka istnieje w pewnym stopniu skłonność dorysowywania innych tematów poza tym, które wymieniała instrukcja, zarówno przy postaci „ładnej” jak i „brzydkiej”. Wtedy dowolny temat, pojawiający się przy „ładnej”, ma charakter upiększający przez to, że jest bogatszy w szczegóły.

2. Za jedną z zasad upiększania można uznać „przystawianie” tylko do postaci „ładnej” dowolnych przedmiotów. Można postawić hipotezę, wymagającą dalszych badań, że charakteryzowanie „ładnej” przez „przystawianie” przechodzi przez kilka stadij rozwojowych. Najprostszą formą byłoby luźne dorysowywanie przedmiotów takich, jak samoloty, domki i t. p. do figury „ładnej”. Następnie powiązanie przestrzenne figury „ładnej” z elementami dorysowanymi, wreszcie powiązanie logiczne, które występuje wtedy, gdy np. „ładny” człowiek trzyma chorągiewkę w rękę i t. p. Jednakże najwyższa forma „przystawiania” — to powiązanie, które ma charakter związku logicznego z punktu widzenia norm estetycznych.

3. W pewnych rysunkach dodatkowy temat pojawia się tylko przy człowieku „brzydkim”. Nie ma on jednak szpecącego charakteru. Raczej widać, że dziecko pragnie jeszcze coś narysować, aby nie rozstawać się tak szybko z dziełem.

e) Pozycja, którą dziecko nadaje postaci „ładnej” lub „brzydkiej”.

Pewne dzieci mówią o tem, że człowiek wyrysowany jest smutny lub wesoły, że biega i t. d. Sam rysunek jest wtedy

przedstawieniem pewnych czynności, stanów, które wyrażone przy pomocy znaku graficznego, świadczą o „pięknie” lub „brzydocie”. Podobnie przez zaakcentowanie kilku szczegółów, dziecko nadaje schematowi znaczenie konkretne: rysunek nie przedstawia człowieka wogóle, ale wojskowego, pajaca i t. p. Zbierając te wypadki razem powiemy, że dziecko nadaje inną „pozycję” „ładnemu”, a inną „brzydkiemu”.

W tabeli XIX zestawiona jest ilość wypadków, w których kryterjum „piękna” lub „brzydoty” polega na znaczeniu, jakie dziecko nadaje schematowi, popartem wyglądem rysunku. W tabeli zestawione są tylko te rysunki, w których interpretacja dziecka pokrywa się z wyglądem schematu. Np. kiedy o kropkach na twarzy „brzydkiego” dziecko mówi, że są to łzy. Istnieje jednak pewna liczba rysunków, nieusprawiedliwiająca w niczem interpretacji dziecka. Mówi ono np. o schemacie „brzydkiego” chłopca, że jest to strażak, choć schemat ten żadnym szczegółem nie przypomina strażaka. Te rysunki nie były brane pod uwagę w wyliczeniach. Sama więc interpretacja nie świadczy o umiejętności przedstawienia „piękna” lub „brzydoty” graficznie, a podkreśla tylko zjawisko, że „piękno” człowieka mierzy się także czynnościami, stanami lub określonym znaczeniem, jakie dziecko nadaje schematowi. Tabela ta składa się z dwóch części informujących o tem, co dziecko przypisuje człowiekowi „ładnemu”, a co „brzydkiemu”.

Tabela XIX.

„Pozycja”, przypisywana człowiekowi „ładnemu” i „brzydkiemu”.

Dzieci	Schemat „ładny”		Schemat „brzydki”	
	młodsze	starsze	młodsze	starsze
	Ilość		Ilość	
Śmiech, wesołość	—	3	Płacz	— 2
Ruch	1	2	Palec w buzi	— 1
Wojskowy	—	1	Brud	— 1
Pajac	1	—		—
Ogółem	2	6	—	4

Z tabeli tej wynika, że miarą „brzydoty” jest dla dziecka pewien naganny wygląd lub zachowanie się, takie jak trzymanie palca w buzi, brud, płacz. Natomiast o „pięknie” świadczyć mogą sytuacja lub pozycja pożądana, budząca podziw. „Ładny” jest wtedy pajacem, wojskowym, śmieje się, lub przedstawiony jest w ruchu.

Na rys. 11 (tab. IV) Basi K. 6;7 l. można zobaczyć, jak zapomocą kropek dziecko wyraziło łyzy, kapiące po twarzy „brzydkiej” dziewczynki. Rysunek Stasia K. 5;0 l. przedstawia „ładnego” chłopczyka, który się ślizga, a więc jest w ruchu. Na rysunku Romka S. 6;3 l. „brzydki” trzyma palec w buzi. Rysunek Wacia 7;0 l. przedstawia wojskowego („ładny”), ubranego w czapkę, z karabinem na ramieniu.

Wypowiedzi dzieci o wiele częściej, niż rysunki odnoszą się do pewnej „pozycji”, jako kryterjum „piękna”. Można to wytłumaczyć tem, że technika rysunku nie podąża u dziecka przedszkolnego za pomysłem, który ono chce wyrazić.

Jako przykłady będą służyły następujące wypowiedzi:

Basia 5;1 l., rysując „brzydką” mówi: „Co chodzi po proszonemu”.

Miecio W. 4;0 l. przy rysowaniu „ładnego” zaznacza: „Jakie mój wielkie kroki daje, o jak idzie, ja mu namaluję łyżwy”. Potem jako motyw „piękna” podaje: „Ładny, bo się ślizga”.

Wandzia S. 7;0 l., rysując „ładną” zaznacza: „Jak się śmieje”.

Januszek U. 6;5 l. motywuje: „Brzydki, bo beczy”.

Janek P. 6;0 l., oceniając rysunki swego kolegi, wypowiada się: „Brzydki, bo niesie drzewo... ten (ładny) jest wojskowy, a ten (brzydki) pracuje”.

Romek S. 6;3 l.: „Ładny, bo nie trzyma palca w buzi”.

Dobruś P. 6;6 l. monologuje przy rysowaniu „brzydkiego”: „Ma takie brudne na buzi... będzie brudny”.

Hania R. 6;1 l.: (ładna) „Bo ma rączki pod bokiem”.

Anulka K. 7;1 l.: „Będzie sobie szła” mówi, gdy rysuje „ładną”.

Te dwa ostatnie wypadki są o tyle interesujące, że dziecko stara się zastosować w odniesieniu do postaci „ładnej” umiejętność nadawania ruchu. Anulka K. zaznacza ruch zapomocą odmiennego ustawienia nóg „ładnej” (rys. 2, tab. I), Hania R. 6;1 l. przez zgięcie rąk „ładnej” w łokciu. Wogóle tego rodzaju rysunki i wypowiedzi dzieci zdają się być produktem synkretycznego myślenia. Pojęcie „brzydoty” czy „piękna” utożsamia dziecko z tem, co wstrętne, niegrzeczne, naganne, względnie budzące podziw, zainteresowanie, pochwałę, pożądanie.

Jak na myśleniu dziecka odbija się nieprawidłowy sposób użycia terminu „ładny” lub „brzydki” przez dorosłych, świadczy rysunek, przedstawiający chłopca „brzydkiego” z palcem w ustach. Jeszcze silniej podkreśla to wypowiedź Krysi K., 6;1 l., która na pytanie, dlaczego „dziewczynka” jest „brzydka”, odpowiada: „Bo ona była brzydka i niegrzeczna”.

Rolę „pozycji”, którą dziecko przypisuje rysowanemu „człowiekowi”, o ile ma to być człowiek „ładny”, można ująć pokrótce:

1. Dzieci młodsze bardzo rzadko, dzieci starsze nieco częściej przez rysunek postaci „ładnej” lub „brzydkiej” wyrażają jakąś szczególną „pozycję”, w której znajduje się „ładny” lub „brzydki”. Można stwierdzić, że w stosunku do „brzydkiego” „pozycja” „ładnego” jest zawsze korzystniejsza, zarówno wtedy, gdy dziecko umieszcza „ładnego” w sytuacji pozytywnej, jak i wtedy, gdy „ładnego” nie charakteryzuje, a tylko „brzydkiego” przedstawia w pozycji niepożądaney. Ten sposób charakteryzowania „piękna” lub „brzydoty” ma za podłoże synkretyczny rodzaj myślenia dziecka, gdyż z pojęciem „piękna” łączy ono wtedy pewne nienaganne zachowanie się, stanowisko społeczne, pożądane przez siebie czynności, stany, postawy i t. p.

2. U dwóch dziewczynek starszych dało się zauważyć, że w schemacie figury „ładnej” postać jest uruchomiona, podczas gdy w schemacie „brzydkiej” pozostała bez ruchu. Być może jest to rodzaj „regresji” w sposobie rysowania, który zostanie omówiony w rozdziale następnym.

f) Technika rysowania postaci „ładnej” i „brzydkiej”.

Zarówno przy rysowaniu postaci „ładnej” jak i „brzydkiej” narzędzia, służące do wykonania rysunku, były bardzo proste: czarny ołówek i biała kartka papieru. Mimo to przy pomocy tak ubogich środków dziecko potrafi wyrazić inaczej piękno, niż brzydotę; posługuje się inną techniką, rysując „ładnego” człowieka, a inną, rysując „brzydkiego”. Przez technikę będą rozumiała sposób wykonania linii i płaszczyzn, wchodzących w skład rysunku, niezależnie od tego, jaką treść w sobie zawierają. Ogólnie można powiedzieć, że gdy chodzi o rysowanie schematu człowieka „brzydkiego”, dziecko zamazuje go, wykonywa niestarannie, dodaje pewne dodatkowe, niepotrzebne kreski.

„Brzydotę” człowieka rysowanego może dziecko niekiedy utożsamiać z niedbałym wykonaniem schematu. Np. Krysia K., 6;1 l., zapytuje po wydanem jej poleceniu narysowania dziewczynki „brzydkiej”: „Tak byle jak?”.

Natomiast schemat postaci „ładnej” bywa bardziej staranny, wyraźny, wyrysowany „jak potrzeba”, według wyrażenia dzieci.

Tę ogólną tendencję dziecka, polegającą na niestarannem, non-szalanckiem wykonaniu rysunku lub zamazaniu narysowanej już postaci, prof. Baley nazwał terminem „pobazgranie”. Jednak dziecko nie tylko bazgrze po schemacie „brzydkiej” osoby. W sposobie wykonania rysunku postaci „brzydkiej” daje się mianowicie wyróżnić, prócz pobazgrania, „zamalowanie” płaszczyzn ołówkiem

na czarno. Takie „zamalowanie” może świadczyć o pięknie. Niekiedy bowiem dziecko traktuje ołówek jak kredkę i maluje na czarno części schematu „ładnego” człowieka. Świadczą o tem wypowiedzi Krysi K., 6;1 l., która podczas rysowania dziewczynki „brzydkiej” zaznacza: „A poco sukienkę malować, niech będzie biała”. Wreszcie w nielicznych wypadkach dziecko, rysując „brzydkiego” człowieka, krzywi linje, wchodzące w skład rysunku w ten sposób, że wygląd schematu lub jego poszczególnych części ulega zniekształceniu. W tab. XX zestawiona jest ilość dzieci, które stosują inną technikę do rysowania „ładnego” człowieka, a inną do rysowania „brzydkiego”.

T a b e l a XX.

Różnice w technice rysunku postaci „ładnej” a „brzydkiej”.

Dzieci	Ilość	%
Młodsze	19	32
Starsze	16	22

Z tabeli tej wynika, że technika rysowania, jako środek odróżnienia „piękną” od „brzydoty”, odgrywa większą rolę u dzieci młodszych. Jest to zrozumiałe wobec faktu, że dziecko młodsze najwięcej uwagi poświęca samej czynności rysowania. Ponadto do umiejętności rysowania schematu dziecko dochodzi poprzez okres bazgroty, a bazgrota dla dzieci, które niedawno wogóle były w tym okresie rysowania, może wydawać się odpowiednim sposobem oszpecenia postaci ludzkiej. Natomiast wśród dzieci starszych w większym stopniu można zauważyć zjawisko, że figura „ładna” i „brzydka” jest wyrysowana jednakowo pod względem techniki — sposób rysowania nie świadczy już dla nich o pięknie czy brzydocie tego, co się rysuje.

Kiedy okazało się już, że dzieci młodsze przywiązują stosunkowo większą wagę do sposobu rysowania postaci „brzydkiej”, trzeba jeszcze sprawdzić, czy nie występują tu pewne różnice jakościowe między młodszymi i starszymi dziećmi, które bazgrzą, smarują na czarno, lub krzywią linje figury ludzkiej. Różnice takie rzeczywiście istnieją. U dzieci młodszych bazgranie, zamazanie, pokrzywienie, zdeformowanie linii obejmuje cały schemat, u dzieci starszych odnosi się tylko do pewnych jego części. U dzieci młodszych całkowite pobazgranie, pokrzywienie, zamazanie, występuje 8 razy na 19. U dzieci starszych tylko 1 raz na 17 wypadków. Bardzo charakterystyczny dla techniki pobazgrania jest rys. 19 (tab. VII) Tadzia S. 3;9 l., przedstawiający chłopczyka „brzydkiego”. Jeżeli u „ładnego” można było wyróżnić

pewne części schematu: nogi, uszy, oczy, usta, to u „brzydkiego” schemat znika prawie, a zostaje tylko skłębiony ślad linii.

U dzieci starszych pobazgranie wyraża się przez dodanie niepotrzebnych kresek, zakrętasów, przez porysowanie schematu „brzydkiego” chłopczyka krzyżykami. Na rys. Jasia P. 6;10 l., widać kreskę, przechodzącą przez twarz chłopca „brzydkiego”, wykonaną umyślnie poto, by go oszpecić.

Drugim czynnikiem, odnoszącym się do sposobu rysowania, jest pomazanie na czarno człowieka „brzydkiego” lub „ładnego”.

U dzieci młodszych 2 razy na 9 ma się do czynienia z całkowitem zamazaniem postaci brzydkiej. Widać to dobrze na rys. 20 (tab. VII) Jędrusia 4;6 l. W pozostałych 7 wypadkach występuje częściowe zamalowanie schematu, ale tylko u „ładnej” postaci. Wśród dzieci starszych całkowite zamazanie nie występuje ani razu, w 3 wypadkach dziecko maże na czarno część ubrania tylko u „brzydkiego”, w 6 wypadkach u „ładnego”. Dzieci, które nie zamazują, ani nie bazgrzą po „brzydkim”, posługują się deformowaniem linii, które stanowią schemat. Ta deformacja dotyczy w jednym na 2 przypadki wśród dzieci młodszych całej figury ludzkiej. Można to zaobserwować na rys. 8 (tab. III) Zdzisia K. 4;5 l. Cała postać „brzydkiego” chłopczyka jest na nim wyrysowana zapomocą pogiętych, powykręcanych linii. Równie ciekawy jest rys. 21 (tab. VIII) starszego (6;1 l.) chłopca. Widać na nim, że dziecko, rysując człowieka „brzydkiego”, użyło do tego szeregu kółek. Pierwsze kółko — to głowa, drugie stanowi tułów, dwa kółka na ręce i dwa na nogi — oto sposób zeszpecenia postaci rysowanej. Można będzie zauważyć podobny nieco rodzaj deformowania linii u postaci „brzydkiej”, ale tylko w odniesieniu do dłoni. Mianowicie „brzydka” zamiast dłoni, posiada przy zakończeniu przedramienia koło o zdwojonym obwodzie, lub zamiast palców kółka (rys. 6, tab. III, Danusia J., 6;9). Podobny także do rys. 8 (tab. III) Zdzisia K. 4;5 l. rodzaj wykrzywienia linii, stanowiącej część postaci „brzydkiej”, można zauważyć na rys. 16 (tab. VI) Wacka S. 7;4 l. Kontur rąk człowieka „brzydkiego” jest powykręcany w fantastyczny sposób.

Dbałość dziecka o poprawne wykonanie rysunku postaci „ładnej” wyraża się także przez wypowiedzi dzieci podczas motywowania „piękna” lub „brzydoty”. Nietylko zresztą rysunki postaci „brzydkiej”, lecz także rysunki postaci „ładnej” wywołują krytykę dzieci. Szczególnie często dziecko używa słowa „krzywy” lub „koślawy” dla oznacze-

nia nierównych linii rysunku. Słowo to powtarza się u dzieci młodszych 3 razy na 14,5 czwórek dzieci, u starszych w 14 czwórkach na 18. U młodszych więc 21%, u starszych 78%. A więc dzieci starsze bardziej są wrażliwe na staranność formy. Rzadziej także krzywią lub bazgrzą schemat, rysując „brzydką” postać. U dzieci starszych spotyka się powiedzenia, które nasuwają przypuszczenie, że dziecko posiada jakieś kanony, których w rysunku przestrzega: głowa powinna być okrągła, rece — linje proste, cały schemat zresztą taki, jak należy. „Tu niema takich rąk, jak potrzeba” lub „ładny ma dobre ręce” — mówią starsze dzieci.

Przykłady motywacji, odnoszących się do techniki rysowania, zawierają całą skalę terminów, używanych przez dziecko. Oto słownik wyrazów, którymi się dziecko posługuje: (brzydki) „bo pokrzywiony, krzywy, koślawy, pomazany, kwadratowy; nogi — czubiaste, kuścigi, pokręcone, krągłe; ręce — zagięte, obskubane; głowa — dołkowata, z czubem; tułów — z garbem (na oznaczenie pokrzywionej linii)”. W konkretnych przykładach używa ich dziecko następująco:

Dobruś P. 6;6 l.: „Brzydki ma tu takie pokrzywione”.

Hala G. 7;1 l., stwierdza po ukończeniu rysunku „brzydkiej”: „Taka zamazana”.

Basia M. o rysunku Basi G.: „(Brzydka) ma kreseczki brzydkie”.

Marysia Sz. 6;6 l.: „(Brzydka), bo ma koślawe nogi”.

Januszek W. o rysunku Basi K.: „(Brzydka) ma nogi czubiaste”.

Bogusław W. 6;8 l. o rysunku Jadzi: „(Brzydka), bo ma kwadratowe nogi”.

Jasiek P. 6;10 l.: „(Brzydki), bo ma nogi pokręcone”.

Kazik L. 7;0 l.: „Bo ten (brzydki) ma krągłe nogi, a ten ładny nie”.

Miecio G. 6;3 l. o rysunku Loli P.: „Brzydka, bo ma dołkowatą głowę, a tamta (ładna) ma okrągłą”.

Krótko można ująć wyniki analizy techniki, jaką dziecko stosuje do rysowania postaci „ładnej” i „brzydkiej” następująco:

1. Z pośród dzieci młodszych i starszych pewne dzieci rysują postać „brzydką” niestarannie, byle jak. Posługują się sposobem pobazgrania, zamazania na czarno lub pokrzywienia linii. Dzieci młodsze używają tego sposobu chętniej, niż starsze.

2. Zamazanie płaszczyzn na czarno występuje także wtedy, gdy dziecko rysuje postać „ładną”. Zapewne ołówek w tych wypadkach spełnia rolę kredki, i „ładniej” jest dla dziecka, gdy pewne części schematu są pomalowane.

3. Wśród dzieci młodszych pobazgranie, zamazanie, pokrzywienie linii odnosi się częściej do całego rysunku człowieka, niż u starszych. U starszych przeważnie tylko pewne części schematu są wykonane niestarannie.

Wtedy, gdy dziecko posługuje się techniką pobazgrania w stosunku do postaci „brzydkiej”, możnaby to interpretować w ten sposób, że, rysując człowieka „brzydkiego”, dziecko wraca do sposobu rysowania, którym posługiwało się w poprzedniej fazie rozwoju rysunkowego, w fazie bazgroty. Dzieci młodsze, które dopiero co nauczyły się rysować schematycznie, powracają do stadium, z którego wyrosły, gdy trzeba rysować „brzydką” postać. Dzieci bardziej zaawansowane, rysujące schemat rozwinięty, bogaty w szczegóły, o dwuwymiarowych kończynach, powinnyby zatem, rysując człowieka „brzydkiego”, powracać do schematu uproszczonego.

Rzeczywiście w pewnych wypadkach rysunki „brzydkiej” postaci sprawiają wrażenie, że dziecko posługuje się techniką, którą stosowało w poprzednim okresie rysowania. W tabeli XXI zestawiona jest ilość dzieci, u których zdaje się działać w odniesieniu do schematu człowieka „brzydkiego” owo prawo regresji.

T a b e l a X X I .

Regresje w sposobie rysowania postaci „brzydkiej”.

Dzieci	Ilość	%
Młodsze	7	12
Starsze	16	22

Z tabeli tej wynika, że u dzieci starszych prawo to znajduje zastosowanie częściej, aniżeli u młodszych. Wogóle te zmiany sposobu rysowania wśród obu grup dzieci dotyczą tylko niektórych części postaci ludzkiej. Przeważnie kończyny — nogi i ręce — rysuje dziecko w schemacie postaci „ładnej” dwuwymiarowo, a „brzydkiej” tylko za pomocą prostej kreski. Rys. 5 (tab. II) Anielci P. 4;5 l., przedstawia nogi „brzydkiej” dziewczynki, rys. 15 (tab. VI) Wandzi T. 5;0 l., nogi i ręce rysowane techniką uproszczoną.

Również tułów postaci „brzydkiej” może mieć formę jajowatą, podczas gdy tułów „ładnej” ma kształt, przedstawiający ubranie, co można zaobserwować na rys. 2 (tab. I) Anulki K. 7;1 l. i rys. 10 Gienia G. 4;8 l.

Na jednym rysunku dziecka z pośród grupy starszych „brzydki”

chłopiec wogóle nie ma tułowia: nogi osadzone bezpośrednio przy głowie sprawiają wrażenie, jakby dziecko wyrysowało głowonoga! Nie jest to jednak głowonóg w czystej formie, gdyż górna część nóg służy jakby za boki tułowia, nie mającego zakończenia od dołu (rys. 22 tab. VIII, Januszka K. 5;10). Upraszczenie części „brzydkiego” schematu, częściej spotykane wśród dzieci starszych, naprowadza na wniosek, że dziecko, rysując człowieka „brzydkiego”, powraca do sposobu rysowania, jakim posługiwało się dawniej. Dzieci starsze mają większą perspektywę rozwojową, dzięki temu łatwiej mogą upraszczać schemat, dzieci młodsze, które wyszły dopiero co z okresu bazgroty, będą raczej bazgrały postacią „brzydką”.

19. Ocena obiektywna „piękna” lub „brzydota” twarzy człowieka, wyrysowanego przez dziecko.

Przy rozpatrywaniu rysunków, przedstawiających postaci „ładną” i „brzydką”, chodziło o ustalenie pewnych kryteriów estetycznych, którymi rozporządza dziecko. W niniejszym rozdziale chodzi o stwierdzenie, o ile udaje się dzieciom osiągnąć w rysunku „ładny” lub „brzydki” wygląd człowieka, zgodny z wymaganiami dorosłych. Dzieło dziecka traktowane jest w tym wypadku jak podobizna osób „ładnych” i „brzydkich”. Analiza rysunków dzieci, przeprowadzona pod tym względem, ma dostarczyć odpowiedzi na pytanie, czy dziecko potrafi przedstawić przy pomocy rysunku „piękno” lub „brzydotę” ludzką naturalistycznie. W dalszym ciągu można postawić pytanie, przy pomocy jakich środków dziecko to osiąga i o ile umiejętność ta jest procesem świadomym.

Wobec tego, że wygląd ubrania, kończyn i t. d. utrudniałby bardzo wydanie oceny przy porównaniu postaci „ładnej” i „brzydkiej”. ograniczymy się tylko do rozpatrzenia samej twarzy. W wyliczeniach brane były pod uwagę tylko jaskrawe różnice między wyglądem twarzy „ładnej” i „brzydkiej”.

Metoda oceny polegała na tym, że dwie osoby wybrały z pośród wszystkich zebranych rysunków te, w których „piękno” lub „brzydota” twarzy schematu wydawały się oczywiste. Rysunki te zostały następnie ocenione przez trzecią osobę, której sąd decydował w wypadkach wątpliwych.

W tabeli XXII zestawiona jest ilość rysunków, w których „piękno” lub „brzydota” twarzy człowieka ma charakter naturalistyczny.

T a b e l a XXII.

Naturalistyczne przedstawienie „piękna” lub „brzydoty” twarzy.

Dzieci	Ilość	%
Młodsze	1	2
Starsze	13	18

Z tabeli tej wynika, że u dzieci młodszych raz tylko się zdarza, że twarz „brzydkiego” człowieka sprawia wrażenie brzydoty. Natomiast wśród dzieci starszych liczba takich rysunków wzrasta. (Na ilość 13 składają się 2 rysunki, przedstawiające naturalistyczne „piękno” twarzy człowieka i 11, w których udało się dziecku wyrazić „brzydotę” twarzy). Wzrost ten z wiekiem można wytłumaczyć tem, że dzieci młodsze rysują twarz niekompletną, bez oczu, nosa, ust, nic więc dziwnego, iż twarz nie jest tą częścią schematu, zapomocą której dziecko odróżnia człowieka „ładnego” od „brzydkiego”. U dzieci starszych, które wykazują większą umiejętność wykonania szczegółów twarzy, zwiększa się liczba schematów, o których można powiedzieć, że przedstawiają „ładną” lub „brzydką” twarz.

Należy jednak przed wyciągnięciem wniosków sprawdzić, czy dziecko nie czyni tego w sposób przypadkowy. Można to zrobić na dwóch drogach. Po pierwsze zobaczyć, czy są wypadki sprzeczne, to znaczy czy twarz „ładnego” nie wydaje się brzydka, a twarz „brzydkiego” — ładna. Po drugie trzeba sprawdzić, czy wypowiedzi dzieci są zgodne z wyglądem rysunku.

W tabeli XXIII-ciej zestawiona jest ilość rysunków, w których twarz człowieka „ładnego” wydaje się brzydka, a twarz „brzydkiego” ładna.

T a b e l a XXIII.

Dzieci	Ilość	%
Młodsze	1	2
Starsze	4	5

Wynika z niej, że wśród dzieci starszych (rubrykę dzieci młodszych pomijam wobec małej ilości rysunków), ilość wypadków sprzecznych jest trzy razy mniejsza od rysunków potwierdzających zjawisko, że „brzydkiemu” potrafi dziecko wyrysować brzydką twarz, a „ładnemu” ładną.

Podobnie potwierdzenie tego zjawiska znajdujemy w wypowiedzi

dziach niektórych dzieci, które rysują brzydką twarz „brzydkiemu” a ładną „ładnemu” człowiekowi. Natomiast wśród dzieci, u których wygląd twarzy człowieka „ładnego” jest brzydki, a „brzydkiego” ładny, nie znajdujemy wzmianki, odnoszącej się do twarzy.

Oto przykłady wypowiedzi: Wandzia S. 7;0 l., mówi podczas rysowania „brzydkiej” dziewczynki: „Taki nos”. Motywuje „brzydotę” takimi słowami: „Brzydka, bo ma buzię otwartą”.

Krysia K. 6;1 l., rysując „brzydką” zaznacza: „Taka będzie beksa”. a motywuje rysunek następująco: „Brzydka, bo taka skrzywiona”.

Wiesia W. 7;4 l.: Uzasadnia piękno „ładnej” w ten sposób: „Bo ma oczki i włoski i nosek i buzię ładną”.

Manius S. 6;6 l., motywuje: „Brzydki, że ma nogi pokraczne, wąsy, ma oczy wielkie, nos brzydki”.

Jasiek P. 6;10 l., zaznacza: „Brzydki, bo brzydka twarz”.

Z pośród takich pięciu wypowiedzi, cztery dotyczą twarzy postaci „brzydkiej”, a tylko jedna „ładnej”. Wprawdzie ocena piękna czy brzydoty twarzy możliwa jest tylko przez porównanie schematu „ładnego” i „brzydkiego”, gdyż twarz „ładnego” dorosłemu wydaje się także „brzydka”, ale po przyjrzeniu się rysunkom nasuwa się wniosek, że dziecko częściej zeszpeca twarz, niż upiększa (na 13 rysunków tylko w 2 wypadkach twarz „ładnej” dziewczynki wydaje się upiększona). Na rys. 12 (tab. V) widzimy, z jaką starannością wykonane są włosy, brwi i oczy; twarz „ładnej” posiada lepsze proporcje, niż twarz „brzydkiej”. Natomiast oszpecenie twarzy „brzydkiej” postaci można stwierdzić na rys. 23 (tab. VIII) Hali K. 5;4 l.

„Brzydki” wygląd osiąga dziecko w ten sposób, że deformuje kontur twarzy, rysuje potargane włosy, wyolbrzymia oczy. Często wykrzywia usta i nos, co się plastycznie zaznacza w rys. Hali K. (Rys. 23, tab. VIII). Krótko można więc powiedzieć:

1. Ocena ze strony dorosłego może w pewnej ilości wypadków wyróżnić wśród rysunków twarz „brzydką” i „ładną” bez odwoływania się do interpretacji dziecka. Pewne dzieci potrafią naturalistycznie wyrazić piękno, lub brzydotę rysowanej twarzy.

2. Umiejętność ta jest udziałem dzieci starszych, u młodszych pojawia się sporadycznie.

3. U pewnych dzieci zeszpecanie twarzy „brzydkiego” a upiększanie „ładnego” człowieka jest zjawiskiem świadomem, a nie mimowolnym, co znajduje potwierdzenie w motywacjach.

4. Zeszpecanie twarzy częściej się spotyka, niż upiększanie. „Brzydki” wygląd osiąga dziecko przez deformację poszczególnych jej

części, zwłaszcza przez skrzywienie linii ust, nosa; „ładny” przez wyrysowanie wielkiej ilości szczegółów, składających się na obraz twarzy oraz prawidłowe proporcje.

20. Ogólne zestawienie wyników analizy rysunków, przedstawiających postać „ładną” i „brzydką”.

Analiza rysunków dzieci, przeprowadzona z kilku punktów widzenia, miała ujawnić te sposoby, którymi dziecko, rysując postać człowieka, zaznacza jej „piękno” względnie „brzydotę”. Dlatego rozpatrywane były poszczególne dziedziny takie, jak wielkość schematu, ubranie postaci, dodatkowe przedmioty wyrysowane obok i t. d., a zawsze chodziło o to, aby ustalić, jakimi normami estetycznymi operuje dziecko. Obecnie, gdy te sposoby zostały już oświetlone, należałoby je zestawić razem, żeby zobaczyć, które z nich pojawiają się najczęściej i czy pod tym względem nie zachodzą różnice między dziećmi młodszymi i starszymi.

Zestawiając kryteria „piękna” względnie „brzydoty”, będą jeszcze brała pod uwagę to, czy środki, jakich używa dziecko w rysunku, są poparte wypowiedziami, czy zatem dziecko zdaje sobie sprawę ze sposobu upiększania, względnie oszpecania. Wtedy, przy ustalaniu pewnych praw postawa samego dziecka znajduje odbicie, jego ocenę estetyczną bierzemy na serio, jego wypowiedź staje się punktem wyjścia poszukiwań. Dlatego też w ogólnym zestawieniu kryteriów pomijam sprawę regresji w sposobie rysowania oraz umiejętności naturalistycznego przedstawienia „piękna” względnie brzydoty twarzy. Bowiem dwa te punkty widzenia zawdzięczamy raczej tylko postawie, jaką przybiera dorosły, oglądając dzieło dziecka; ono samo nie może sobie należycie uświadamiać ich roli estetycznej. Dorosły, nie zaglądając do protokołów z wypowiedziami dzieci, grupuje rysunki, ustala fakty, a dopiero na końcu dla ich oświetlenia kontroluje słowa dzieci. Z pozostałych czynników, które różnią schemat „ładny” od „brzydkiego”, wątpliwości nasuwała jedynie wielkość schematu. Ponieważ jednak dzieci zaznaczają w czasie rysowania człowieka „ładnego”: „O... jaki duży” i t. p., zaliczam ten środek do sposobów, które nie są dziecku obce; naturalnie tylko częściowo i w daleko mniejszym stopniu niż inne. Dzięki temu wyróżniam 9 zasadniczych sposobów, zapomoć których dziecko wyraża w rysunku swoją postawę w stosunku do piękna. Zestawione one zostały wraz z odpowiednimi procentami, odnoszającymi się do dzieci młodszych i starszych, w tabeli XXIV.

T a b e l a XXIV.

Zestawienie kryterjów estetycznych, jakimi operuje dziecko.

	D z i e c i	Młodsze	Starsze
	I l o ś ć b a d a n y c h	60	72
1	Nadawanie większych rozmiarów „ładnemu	17%	46%
2	Nadawanie większych rozmiarów „brzydkiemu“	35%	17%
3	Zniekształcanie schematu ciała „brzydkiego“	40%	20%
4	Pomińanie w schemacie „brzydkim“ części ciała	28%	25%
5	Przystrajanie „ładnego“ takimi częściami ubrania, których nie posiada „brzydki“	17%	47%
6	Wzbogacanie struktury ubrania „ładnego“ przez zmianę schematu	12%	54%
7	Dorysowywanie pewnych przedmiotów obok „ładnego“	23%	26%
8	Wyrażanie w rysunku „ładnego“ lub „brzydkiego“ pewnej „pozycji“, korzystniejszej dla „ładnego“	3%	13%
9	Braki techniczne w rysunku „brzydkiego“	32%	22%

Naogół trzeba zaznaczyć, że żaden ze sposobów upiększania wśród obu grup dzieci nie wybija się wyraźnie. Nawet najczęściej pojawiająca się tendencja nie osiąga 50% wypadków.

Dzieci młodsze operują najczęściej (40%) zniekształceniem schematu ciała jako środkiem zespecania. Wśród dzieci starszych częstość ta maleje do 20%. Zniekształcanie schematu polega na nieproporcjonalnem ustosunkowaniu części ciała, składających się na postać. Drugą ewentualnością jest asymetria rąk lub nóg, można wreszcie wyróżnić jako trzecią zasadę oszpecanie przez zaznaczenie ułomności, kalectwa ciała ludzkiego. „Brzydki” posiada za długą czy za krótką szyję, wielką głowę, cienki brzuch, jedną rękę większą, drugą mniejszą, garb na plecach, guz na czole i t. p.

Oszpecanie to, mające na celu zmianę zwykłego wyglądu ciała na nienormalny, chorobliwy, nie jest łatwe do interpretacji. Bowiem dziecko często krzywi, garbi, zniekształca w ten sposób linje schematu, że mogą one dawać wrażenie kalectwa. W takim wypadku, gdy rysunek nie zostanie przez dziecko dostatecznie objaśniony, niewiadomo, czy dziecko krzywi tylko linję, czy zależy mu na tem, by w budowę korpusu ludzkiego wprowadzić defekt.

Z pośród tych zasad zniekształcenia, nielicznie zresztą reprezentowanych przez rysunki dzieci, wśród młodszych wybija się zasada dysproporcji. Odnosi się ona prawie wyłącznie do głowy schematu. Dziecko młodsze szczególną uwagę przypisuje małej lub wielkiej głowie u „brzydkiego” człowieka. Nie jest to dziwne, skoro się uwzględni

fakt, że dzieci te rysują przeważnie głowonogi, albo schematy, składające się z głowy, korpusu i nóg. Głowa jest ważną częścią schematu rysunkowego dla dziecka, które zaczyna rysować człowieka, na głowie więc koncentruje się „ładny” względnie „brzydki” wygląd. W porównaniu z dziećmi młodszymi, wśród dzieci starszych zanika oszczędanie przez rysowanie wielkich lub małych głów. Dlatego liczba rysunków, zawierających dysproporcję części ciała, maleje. Poza to dzieci starsze zdolne są wziąć pod uwagę całość figury, rysując np. człowieka o wąskim korpusie, długich nogach i małej główce.

Pozostałe dwie zasady są jednakowo rzadko reprezentowane wśród dzieci młodszych, jak wśród starszych.

Zjawisko, polegające na tym, że dzieci młodsze najczęściej stosują środek deformacji schematu „brzydkiego”, a u dzieci starszych tendencja ta o połowę spada, możnaby tłumaczyć tem, że dla dzieci młodszych schemat ubogi w szczegóły, nieubrany, pozbawiony podstawy i sąsiedztwa innych przedmiotów, jest podstawową formą rysunkową człowieka. Natomiast dzieci starsze, bardziej wyrobione rysunkowo, rozporządzają większą skalą środków, na których koncentruje się ich uwaga. Rysowanie prostego schematu ciała nie jest już dla nich trudną sztuką.

Drugą co do częstości zasadą jest wśród dzieci młodszych upiększanie „ładnego” człowieka przez to, że rysują go w mniejszych rozmiarach — 35% dzieci. Upodobanie do małych wymiarów spada wśród dzieci starszych do 17%. Rysowanie „ładnego” jako mniejszego, niż „brzydki” nie jest w zgodzie ze znaną skądinąd zasadą, że dzieci przedszkolne mają raczej skłonność do nazywania „ładnymi” przedmiotów dużych. Być może, że na ilość rysunków przedstawiających człowieka „brzydkiego” jako większego wpływa w pewien sposób to, że dzieci młodsze rysują mu wielką głowę. Cały schemat ulega przez to wyolbrzymieniu.

Zagadnienie, czy istotnie dzieci młodsze wykazują upodobanie do małych schematów, wymaga jednak dalszych badań.

Skolei na trzecim miejscu co do częstości pojawia się u dzieci młodszych posługiwanie się gorszą techniką jako środkiem zeszpecania. Pobazgraniem rysunku „brzydkiego” niepotrzebnymi linjami, pokrzywieniem linii zaznacza dziecko „brzydotę”. Ciekawym także sposobem jest powyginanie postaci tak, że w rysunku znika nieraz zupełnie obraz danej części, lub wogóle obraz człowieka. Również do środków technicznych należy zamazywanie ołówkiem płaszczyzn na czarno. Zamazywanie to służy z jednej strony jako środek oszczędania i dzie-

cko może doznawać wtedy pewnej sadystycznej przyjemności. Np. jeden z młodszych chłopców mówi: „Tak go zamaluję, że śladu nie będzie po nim”. Z drugiej strony pomalowanie płaszczyzn ma dodawać „ładnemu” splendoru.

Wśród dzieci starszych braki technicznej natury u „brzydkiej” postaci pojawiają się rzadziej. Procent spada z 32 na 22. Rzadziej pojawia się pobazgranie rysunku i odnosi się ono tylko do drobniejszych jego partyj. Dla dzieci starszych sposób rysowania w mniejszym stopniu świadczy o „ładnym” wyglądzie; dzieci te opanowały bardziej technikę rysunku i mniej są na nią wrażliwe. Przeciwnie, dla dzieci młodszych sama czynność rysowania musi mieć duże znaczenie, ponieważ opuściły one niedawno okres bazgroty. Dlatego poświęcają więcej uwagi poprawnemu sposobowi wykonania schematu „ładnego”.

Czwartym co do częstości (28%) jest u dzieci małych środek, polegający na pomijaniu w schemacie „brzydkiego” człowieka koniecznych części ciała. Dziecko pomija w rysunku nogi, ręce, nie troszczy się o to, że „brzydki” nie ma włosów, oczu lub ust. U dzieci starszych częstość posługiwania się tym środkiem spada do 25%.

Wogóle przy różnicowaniu schematu ciała u dzieci badanych, między młodszymi a starszymi nie zachodzi większa różnica w sposobie posługiwania się dwiema zasadami: pomijania pewnych elementów w postaci „brzydkiej” i zniekształcania wyglądu korpusu. Dzieci młodsze chętniej operują kryterjami z dziedziny budowy figury ludzkiej, niż starsze. Częściej także zniekształcają schemat, niż opuszczają u „brzydkiej” figury elementy budowy. Wśród dzieci starszych obie zasady są czynne prawie w równym stopniu.

Pomijanie zasadniczych części ciała postaci „brzydkiej” rozwija się u dziecka w stosunku proporcjonalnym do wzrostu umiejętności rysowania człowieka. A więc dzieci młodsze chętniej opuszczają nogi w schemacie, dzieci starsze ręce lub szyję, jako te części korpusu, które częściej uwzględniają w rysunku.

Piątą pozycję u dzieci młodszych zajmuje dorysowywanie obok schematu „ładnego” różnych przedmiotów. Będą to domki, drzewka, samoloty, balony i t. p. U dzieci młodszych pojawia się ono w 23%, wśród dzieci starszych nieco wzrasta, dochodząc do 26%. Ta tendencja „przystawiania”, polegająca na charakteryzowaniu postaci „ładnej” przez połączenie z ładnym dodatkiem, przechodzi przez pewien rozwój. U dzieci młodszych między treścią dodatku a przedmiotem „ładnym” daje się zauważyć pewien dystans. Obok „ładnego” stoi

drzewko, wózek, litery. Wśród dzieci starszych przedmiot dorysowany zbliża się przestrzennie i logicznie do człowieka. Będzie to raczej balon, chorągiewka, lalka, trzymane w ręku, albo domek, do którego postać wchodzi. U pewnych dzieci rysunek przedstawia cały obrazek, np. krajobraz z domkiem, drzewkiem, płotkiem, między którymi stoi człowiek.

W dalszym ciągu, omawiając kolejność występowania kryterjów u dzieci młodszych, natrafiamy na nadawanie „ładnemu” człowiekowi większych rozmiarów i na przystrajanie go takimi częściami ubioru, których nie posiada „brzydki”. Obie tendencje stoją u dziecka młodszego na szóstym miejscu. Pierwsza z nich z 17% rośnie do 46% u dzieci starszych. Starsze, jeżeli charakteryzują „ładnego” pod względem wielkości, to nadają mu daleko częściej większe rozmiary. To, co większe, podoba się dzieciom, motywu wielkości nie podaje jednak wyraźnie żadne dziecko przy omawianiu rysunków. Jedynie wypowiedzi podczas rysowania naprowadzają na wniosek o upodobaniu dziecka do rzeczy wielkich, potężnych.

Dorysowywanie „ładnemu” pewnych szczegółów stroju z 17% wśród dzieci młodszych wzrasta do 47% u starszych, wybijając się u nich wogóle na czołowe miejsce. Tłumaczyć to można w ten sposób, że dzieci starsze częściej rysują schematy w ubraniu; ubranie przyciąga ich zainteresowanie.

Dorysowywanie części ubrania, kapeluszy, kokard, guzików, paszków, koralii i t. p. zdaje się być dalszym etapem w rozwoju tendencji „przystawiania”. W tym wypadku przedmiot jest już w bardzo bliskim kontakcie z człowiekiem. Ładny strój przez to samo, że istnieje, użycza piękna człowiekowi. „Brzydki” chłopiec pozbawiony jest np. guzików, „ładny” je posiada, „brzydki” nie ma kapelusza, „ładny” ma go na głowie i t. p.

Na następnym miejscu znajduje się u dzieci młodszych sposób, polegający na bogaceniu struktury ubrania „ładnego” człowieka. Bogacenie to polega na ozdabianiu ubrania ornamentacjami, co spotyka się tylko u dziewczynek, lub na rysowaniu w schemacie „ładnym” większej ilości sztuk ubrania, przez co schemat sam ulega przebudowie. Wogóle różnice między dziewczynkami a chłopcami zaznaczyły się już w przystrajaniu „ładnego” człowieka temi częściami ubioru, których nie posiadał „brzydki”. Dziewczynki stroiły „ładną” postać w kokardy, w korale, w skarpetki, chłopcy raczej w paski, w kieszonki i guziki. U dziewczynek dał się zauważyć pewien przepych ubrania, na który składała się obfitość kokard, korale, pierścien na palcu i t. p. Podobnie ozdoby

kwiatków, pasków, kropek, ząbków i t. p. przystrajają ubiór „dziewczynki” rysowanej. Również przystraja ubranie podział na większą ilość sztuk. „Dziewczynki ładne” mają wtedy bluzki i spódniczki, „chłopcy ładni” spodnie i marynarki, lub tylko sama dolna część spodni jest zaznaczona. Tendencja bogacenia ubioru „ładnej” postaci z 12% u dzieci młodszych wzrasta u dzieci starszych do 24%.

I wreszcie na ostatnim planie stoi charakteryzowanie „piękna” postaci rysowanej przez wyrażenie pewnej „pozycji” dodatniej, w której znajduje się człowiek (3% u młodszych, 13% u starszych dzieci). Może to być stan pożądany u „ładnego”, lub naganny u „brzydkiego”. „Brzydki” trzyma palce w buzi, „ładny” tego nie robi, „brzydki” pracuje, „ładny” jest to wojskowy i t. p. W rysunkach dzieci, które operują takim kryterjum, rzadko można odszukać ślady, świadczące o słuszności wypowiedzi. Dziecko często mówi gołosłownie o schemacie, który w niczem nie usprawiedliwia interpretacji.

Tendencja ta ma za podłoże synkretyczny sposób myślenia dziecka. Rezonans społeczny sprawia, że dziecko będzie uważało pewne drobne wykroczenia za „brzydkie”. „Brzydki” będzie to także ten, który zajmuje gorszą pozycję społeczną: kto pracuje, chodzi po proszonymu. „Ładny” natomiast jest w „pozycji” korzystnej, może być strażakiem, wojskowym, może stać na łyżwach.

Widzieliśmy, że częstość występowania poszczególnych kryterjów u dzieci starszych jest inna, niż u młodszych. Na pierwszy plan wysuwa się przystrajanie „ładnego” człowieka częściami ubrania — 47%, prawie obok stoi nadawanie „ładnemu” większych rozmiarów — 46%, dalej dorysowywania pewnych przedmiotów do „ładnego” — 26%; następnie pomijanie części ciała w schemacie „brzydkiego” — 25%, potem zmiana wyglądu struktury ubrania „ładnego” — 24%, następnie braki techniczne w rysunku „brzydkiego” — 22%; dalej zniekształcanie schematu ciała „brzydkiego” — 20%, nadawanie „ładnemu” mniejszych rozmiarów — 17% i wreszcie wyrażania przez rysunek „ładnego” lub „brzydkiego” korzystniejszej sytuacji, w jakiej znajduje się człowiek „ładny” — 13%.

Mimo, że zarówno u dzieci młodszych jak i starszych istnieją te same środki upiększania względnie oszpecania postaci rysowanej, to jednak rysunek dziecka starszego jest o wiele bogatszy pod względem obfitości użytych w nim sposobów. Dziecko młodsze nadaje „piękno” schematowi przeważnie zapomocą jednego jakiegoś środka, dziecko starsze będzie rozporządzało większą ilością kryterjów. Na zasób ope-

rowania różnymi kryterjami w obrębie jednej pary rysunków wśród dzieci starszych i młodszych rzuca światło tabela XXV.

T a b e l a XXV.

Zasób środków, użytych w każdej parze rysunków.

Dzieci	0	1	2	3	4	5	6	7
Młodsze	3	37	37	15	8	—	—	—
Starsze	7	29	17	23	18	2	2	1

Uwzględniono w tabeli tej 8 sposobów zasadniczych, pominięto zaś zróżnicowanie na kryterjum powiększania, lub pomniejszania „ładnego”, gdyż u jednego dziecka dwie te zasady nie mogą współistnieć.

W tabeli tej w pierwszej rubryce poziomej umieszczona jest liczba kryterjów, dających się wyróżnić w rysunkach, a pod każdą liczbą w drugiej i trzeciej rubryce poziomej, znajduje się procent rysunków, w których taką właśnie liczbę kryterjów można stwierdzić. Z tabeli XXV-tej wynika, że dzieci młodsze rozporządzają skalą najwyżej czterech sposobów, zawartych w jednym rysunku, natomiast u dzieci starszych nawet siedem sposobów może istnieć jednocześnie. Wśród dzieci młodszych stosowanie jednego lub dwu kryterjów spotyka się najczęściej, wśród starszych maximum przypada także na jeden sposób, ale licznie reprezentowane są również trzy sposoby.

Dla wyczerpania opisu wyników analizy rysunków, trzeba jeszcze wspomnieć o dwóch zjawiskach. Pierwsze z nich to zjawisko regresji w sposobie rysowania, drugie to umiejętność nadania schematowi rzeczywistej „brzydoty”, lub „piękna” twarzy.

Zjawisko regresji polega, jakśmy już mówili, na tem, że pewne części schematu, przeważnie nogi i ręce, rysuje dziecko uproszczoną techniką. „Ładny” ma wtedy grubsze, dwuwymiarowe kończyny, „brzydki” proste kreseczki zamiast rąk i nóg. Także ubranie „brzydkiego” może posiadać formę owalną, „ładny” ma wtedy zaznaczony ogólny kontur ubrania. Też, że dziecko, rysując „brzydkiego” wraca niekiedy do tej fazy rysunkowej z której obecnie już wyrosło, mogłyby popierać takie jeszcze momenty: dziecko młodsze chętniej, niż starsze, bawrze po rysunku „brzydkiego”, a więc powraca do punktu wyjścia rozwoju rysowania. Także okoliczność, że „brzydkiemu” brak niektórych części korpusu zbliża schemat „brzydki” do tego wyglądu, jaki miały rysunki dziecka w fazie, poprzedzającej jego obecną umiejętność rysunkową. Wreszcie, co prawda w bardzo małej ilości wypadków, schemat „ładny” nie posiada

sztywnej postawy, lecz przedstawia pewien ruch, a w stosunku do „brzydkiego” dziecko nie korzysta z umiejętności uruchomienia.

Wśród dzieci młodszych procent rysunków, świadczących o uproszczeniu, regresji schematu „brzydkiego”, wynosi 8%, u dzieci starszych podnosi się do 15%. Wzrost ten jest zrozumiały, jeżeli uwzględnimy się większą perspektywę rozwojową dzieci starszych.

Stosując tylko obiektywny punkt wyjścia, który niema pokrycia w wypowiedziach dzieci, można stwierdzić, że pewnym dzieciom udaje się przedstawić twarz schematu w ten sposób, że sprawia ona na dorosłym wrażenie naturalistycznej „brzydoty” lub „piękna”. Zdarza się to częściej u dzieci starszych. Stosunek procentów u dzieci młodszych i starszych, wyraża się cyframi — 2% : 10%. Częściej przy tem dziecko rysuje twarz brzydką „brzydkiemu”, niż ładną „ładnemu”. Brzydota twarzy polega wtedy na dysproporcjonalnym wyglądzie poszczególnych jej części, oczu, nosa, ust i t. p., lub na pokrzywieniu ust i nosa, z czego dziecko może częściowo zdawać sobie sprawę. Nigdy jednak dziecko nie użyło argumentu, że „brzydota” człowieka polega na tem, iż jego twarz jest taka, jaką mają ludzie żywi, uznani za brzydkich.

IV. Uwagi końcowe, dotyczące całości przeprowadzonych badań w zakresie sfery etycznej i estetycznej (Baley).

Rzućmy teraz ostatecznie okiem na całość rezultatów uzyskanych przez badania w zakresie obu sfer: etycznej i estetycznej.

Badania nasze rzucają przedewszystkiem pewne światło na ewolucję, która dokonuje się w etycznej i estetycznej sferze u dzieci w wieku przedszkolnym, a więc pomiędzy 4 a 7 rokiem życia. Okazuje się, iż zmiany, które dokonują się w tym czasie w psychice dziecka, są daleko idące. Dotyczy to obu badanych przez nas sfer. Niemniej jednak zwraca uwagę, iż tempo ewolucyjne w sferze etycznej (społecznej) zdaje się być w tym okresie szybsze od tempa zmian w sferze estetycznej.

W sferze społecznej zwraca uwagę przedewszystkiem bardzo duży postęp w zakresie zdolności współpracy. Jaskrawe światło rzuca na ten fakt prosta próba z budową domku z klocków. Zachowanie się w tym wypadku dzieci młodszych (4-letnich) jest zjawiskiem, które musi frazować obserwatora i utrwała się w jego pamięci. Rzeczywiście jest rzeczą poniekąd pocieszną obserwować, jak wiele dzieci 4-letnich, mimo wyraźnego zlecenia, ażeby razem budowały jeden domek, którego model widzą przed sobą, i otrzymawszy do dyspozycji taką ilość klocków, z których można zbudować jeden tylko dom zgodny z modelem, usiłuje

budować oddzielnie dwa domki. I to nawet wtedy, gdy jako miejsce budowy wskażemy dla obojga ten sam mały skrawek papieru, na którym trudno jest zmieścić dwie budowle. Dzieci te zachowują się tak, jakgdyby były zupełnie głuche na słowa instrukcji. Jest to, naszym zdaniem, eksperyment bardzo pouczający, który nadaje się ze względu na swoją prostotę jako demonstracja braku zdolności współpracy u dziecka w tym wieku. Można tu mówić o pewnej swoistej formie egocentryzmu, która każe dziecku działać samemu i dla siebie.

Dzieci 6-letnie przedstawiają się pod tym względem już zupełnie inaczej. Tak wśród 6-latków przez nas badanych nie było ani jednej pary dziecięcej, któraby przy próbie budowania domku usiłowała zbudować dwa domki.

Również w sferze etycznej w węższym tego słowa znaczeniu — tam, gdzie rozgrywa się walka między egoizmem a altruizmem, widzimy u dzieci przedszkolnych duży krok naprzód w tym okresie. Dzieci 4-letnie bardzo często w sposób niepohamowany zdradzają samolubne nastawienie. Na pytanie, dlaczego zatrzymały sobie ładniejszy samochód czy lalkę, i ładniejszą piłkę, motywują w sposób otwarty i bez żenady swój wybór właśnie tem, iż wybrany przez nie przedmiot jest ładniejszy. Dzieci starsze potrafią, chociażby już tylko ze względu na otoczenie, hamować popędy samolubne. Jest rzeczą znamionną, iż wśród chłopców 6-letnich nie było żadnego, któryby trzy czekoladki podzielił pomiędzy siebie i kolegę w ten sposób, iż sobie zatrzymałby dwie, oddając towarzyszowi tylko jedną. Spotykamy tu już jedynie albo wspianałomyślne albo przynajmniej sprawiedliwe rozwiązanie próby, to znaczy albo zatrzymanie sobie jednej tylko czekoladki, albo też rozłamanie trzeciej na dwie równe części. Coprawda pewien procent dziewczynek w tym wieku, mimo iż dziewczęta naogół okazują się mniej samolubne, postępują w tym wypadku egoistycznie. Ale jest to procent bardzo drobny.

Wynika stąd, iż wiek przedszkolny jest okresem bardzo doniosłym pod względem rozwoju etycznego dziecka, co nie jest rzeczą obojętną z pedagogicznego punktu widzenia.

Mówiliśmy o tem, na co wskazują rezultaty naszych badań w zakresie społecznego zachowania się przedszkolnych dzieci. Trzeba jeszcze wspomnieć o metodzie badania, która polegała na stosowaniu pewnego rodzaju „testów”. Badania nasze nie wytrzymują pod tym względem porównania z podjętymi na bardzo szeroką skalę eksperymentami Hartshorne'a i May'a czy też niektórych innych autorów, zajmujących się eksperymentalnem badaniem charakteru. Nie sądzimy

jednak mimo to, by próby nasze nie mogły mieć także i pod względem metody żadnego znaczenia w porównaniu z techniką eksperymentu powyższych autorów. Nie ulega wątpliwości, iż technika eksperymentu, stosowana przez amerykańskich badaczy, a także przez Henninga, nie jest pozbawiona pewnej sztuczności, co może wpływać ujemnie na rezultat badań. Dwie pary nożyczek, które otwierają się i zamykają tylko razem, są czemś dziwnym i muszą też robić na osobach badanych wrażenie czegoś nienaturalnego, co może usposabiać je źle do samej próby. Technika Hartshorne'a jest często niewątpliwie znacznie prostsza. Ale i ona nie jest wolna od pewnej sztuczności. Żądać od dzieci, ażeby stawiały punkty w środku kół przy zamkniętych oczach, jest czemś sztucznym, jest prowokowaniem ich do „oszukaństwa”, co zresztą ułatwia dzieciom eksperymentator, odwracając się czy wychodząc. Zostaje więc jeszcze po takiej próbie niemiły posmak „zwodzenia” dzieci przez badacza.

Wobec tego nie wydaje się nam rzeczą zbyteczną dalsze poszukiwanie środków badań, które byłyby łatwe do wykonania, naturalne i dające diagnostyczne. Przecież charakterologia eksperymentalna jest nauką bardzo jeszcze młodą.

Otóż z powyższego punktu widzenia nasze „festy” nie są może bez wartości. Dla dziecka, które przywykło do roli „dyżurnego” w przedszkolu, zadanie podziału pewnych przedmiotów jest czemś zupełnie naturalnym i prostym; to samo dotyczy żądania zbudowania domku z klocków czy też wspólnego oglądania książeczki. Próby takie, choć bardzo proste, nie są, jak widzieliśmy, pozbawione diagnostyczności oraz pewnego stopnia korelacji wzajemnej. Pod tym względem jeden użyty przez nas sztuczny aparat, „kasa”, nie ujawnił jakichś większych zalet w porównaniu z próbami bez aparatów. Staraliśmy się zresztą o to, żeby także ów przyrząd miał, przynajmniej dla dzieci, charakter zabawki i nie wymagał od nich czegoś niezwykłego.

Że niektóre z naszych prób zdają się nadawać dobrze do demonstracji psychologicznej, ujawniającej pewne cechy charakterologiczne, właściwe dla danego wieku (jak np. próba z budowaniem domku we dwójkę), o tem była już mowa poprzednio.

Przejdziemy teraz do badań sfery estetycznej.

Spróbowaliśmy zastosować tu zasadę odwołania się do aktywności samego dziecka. Chcieliśmy zobaczyć nie to, co z różnych okazanych rzeczy dziecko uzna za piękne i za brzydkie, lecz jak będzie wyglądało to, co dziecko samo stworzy z intencją zrealizowania czegoś

ładnego i czegoś brzydkiego. Sądzymy, iż ta druga zasada powinna znaleźć miejsce obok pierwszej przy badaniu sfery estetycznej dziecka.

Dla wielu dzieci tworzenie czegoś brzydkiego jest zadaniem, na które nie od razu się godzą. Są jakby nastawione na tworzenie samych tylko rzeczy „pięknych”. Gdy jednak uzyskamy ich zgodę, otrzymujemy rozwiązania bardzo charakterystyczne i, jak to widzieliśmy, dające się ująć w pewne prawa. Zaznacza się tu wyraźna ewolucja wraz z postępem wieku. Nie będziemy jednak wracać do tych praw, które zostały już w odpowiednich rozdziałach naszej pracy sformułowane i zestawione. Tu idzie nam tylko o najogólniejsze punkty widzenia, z których pada światło na całość psychicznej struktury dziecka w okresie przedszkolnym.

Otóż pod tym względem znamienem wydaje się mieszanie przez dziecko techniki odtwarzania danego przedmiotu z cechami samego przedmiotu. Człowiek może dla dziecka zrobić się brzydki przez to, że się zamaże jego podobizną lub też narysuje jego postać niedbałym, powyginanym konturem. Jest to właśnie owa technika „pobazgrania”, którą charakteryzowaliśmy bliżej w toku pracy. Termin „synkretyzm” jest niewątpliwie terminem nieco chwiejnym, niemniej jednak wskazuje on, w sensie, w którym używa go Piaget, na pewne zjawiska istotne. Fenomen, z którym tu się spotykamy, może być zaszeregowany właśnie do zjawisk synkretyzmu. Dziecko miesza jeszcze przedmiot i jego obraz, treść utworu i techniczny sposób realizacji.

Zdaje mi się, że także fenomen upiększania przez „przystawianie” może być interpretowany jako pewna forma synkretyzmu. Dziecko stara się rzecz jakąś zrobić ładną w ten sposób, iż obok niej umieszcza rzecz inną, którą uważa za ładną czy też wartościową. Nie idzie więc tu o ten wypadek, iż dziecko robi jakąś dziewczynkę ładną w ten sposób, iż przyozdabia jej sukienkę, lub umieszcza na głowie kokardkę, lecz o te wypadki, w których dziecko czyni pięknym człowieka przez to, iż umieszcza obok niego np. drzewko. Interpretacja psychologiczna działającego tu mechanizmu jest dość trudna. Możliaby rzecz tę starać się rozumieć w ten sposób, iż w ujęciu dziecka pewien refleks piękna od takiego na uboczu stojącego drzewka pada na postać ludzką w sposób podobny, jak dla dorosłego ma piękność człowieka podnosić kolczyk, zawieszony w uchu, czy też pierścień brylantowy, założony na palec. Można jednak skłaniać się raczej do innej interpretacji. Dziecko, jak się można domyślać, nie różnicuje jeszcze wyraźnie piękna człowieka przedstawionego na rycinie od piękna ryciny samej, a przecież rycina w jego oczach piękniejszą staje się przez to, iż oprócz człowieka przed-

stawia także drzewko. Widzimy jednak, iż niezależnie od tego, która interpretacja wydawałaby się nam bardziej prawdopodobną, fenomen, który tu spotykamy, wskazywałby na synkretyczne traktowanie przez dziecko przedmiotów jego doświadczenia.

Na osobną wzmiankę zasługuje zapewne jeszcze zjawisko regresji przy tworzeniu rzeczy brzydkich, na które zwróciła uwagę pierwsza Derwiszówna. Skonstatowano już gdzieindziej, iż dziecko, kiedy ma rysować coś śmiesznego, stosuje technikę przedstawiania właściwą fazie psychicznej, z której już wyrosło¹⁰⁾. Taką regresję spotykamy u dzieci także przy realizacji przedmiotów brzydkich, co zresztą nie będzie rzeczą dziwną wobec faktu, iż między rzeczami brzydkimi i śmiesznymi u dzieci na wielu punktach niema ostrej granicy.

UWAGA: Załączone poniżej tablice zawierają 23 pary rysunków, wybranych dla przykładu z pośród całego materiału — 132 par. Każda para składa się z rysunku postaci „ładnej” (rysunek oznaczony literą „L”) i postaci „brzydkiej” (rysunek oznaczony literą „B”), wykonanych przez to samo dziecko. W tablicy I rysunki z jednej pary umieszczone są obok siebie, w pozostałych tablicach — rysunek postaci „brzydkiej” pod rysunkiem postaci „ładnej”.

10) Herzfeld Elli i Prager Fr. Verständnis für Scherz u. Komik beim Kinde. Zeitsch. f. ang. Psych. 34, 1930.

Tablica I.



Σ.

Dys. 1. Wiesia K. 6l. 11m. B.



Σ.

Dys. 2. Anielcia K. 7l. 1m. B.



Tablica II.

Dys. 3. Jazun 0. 7. 1. 1.

A



Dys. 4. Jazun 0. 4. 1. 10.

Ludny kuzin

B

Dys. 3. Jazun 0. 7. 1. 1.

B.



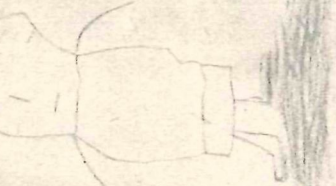
Dys. 4. Jazun 0. 4. 1. 10.

Ludny kuzin

B

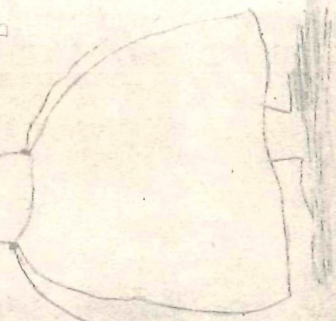
Dys. 5. Jazun 0. 4. 1. 10.

A

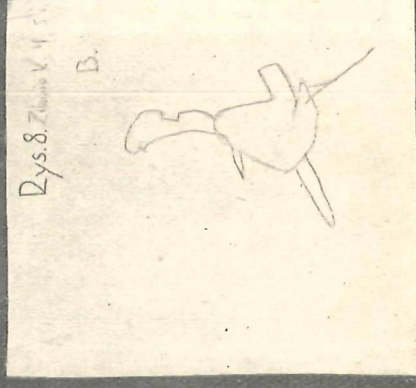
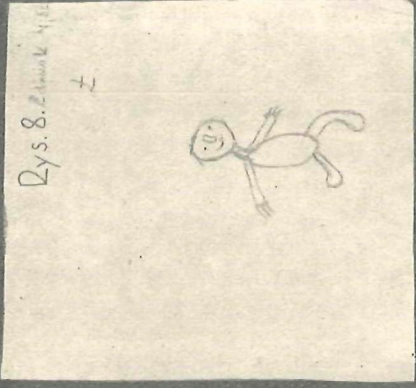
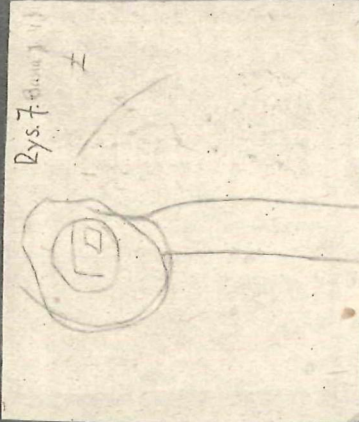
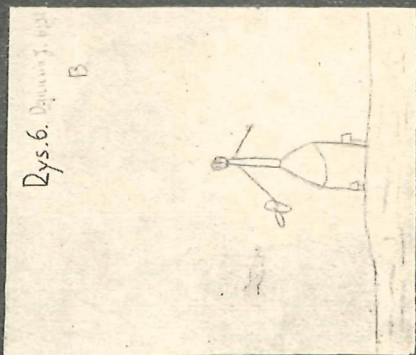
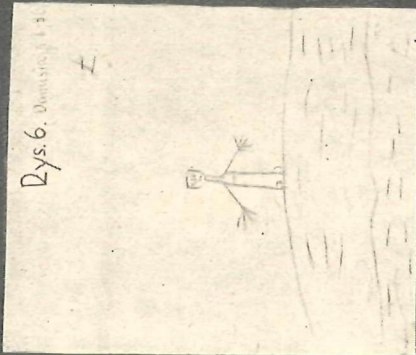


Dys. 5. Jazun 0. 4. 1. 10.

B



Tablica III.



Tablica IV.

Rys. 9. Płaski 1. 0



Rys. 10. Główny 1. 1



Rys. 11. Dama 1. 11



Rys. 11. Dama 1. 11



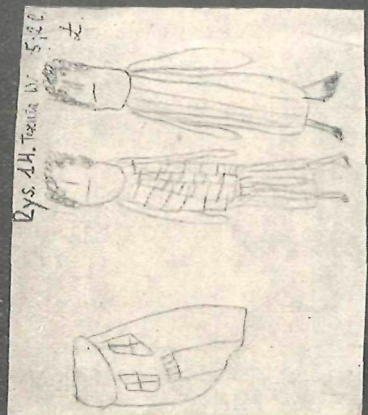
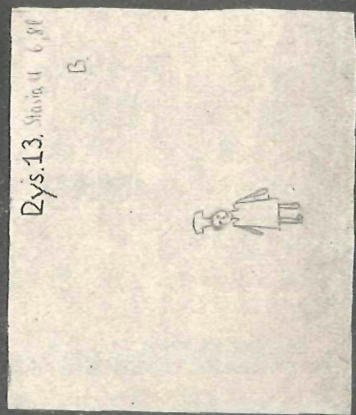
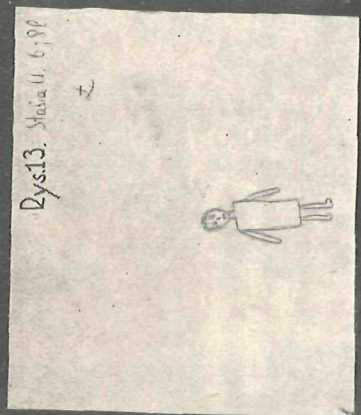
Rys. 10. Główny 1. 1



Rys. 11. Dama 1. 11



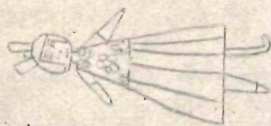
Tablica V.



Tablica VI.

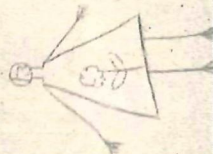
Dys.15. Mandra T. 500

z



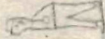
Dys.15. Mandra T. 500

B



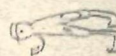
Dys.16. Mandra T. 400

z



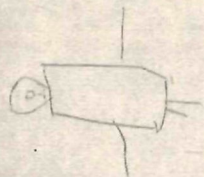
Dys.16. Mandra T. 400

B



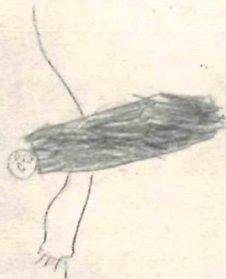
Dys.17. Mandra T. 400

z

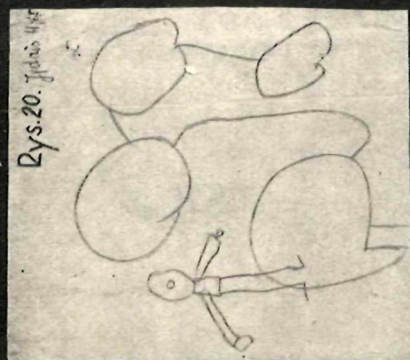
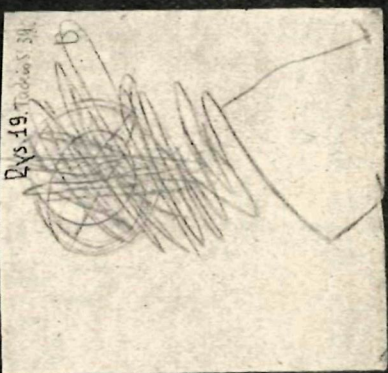
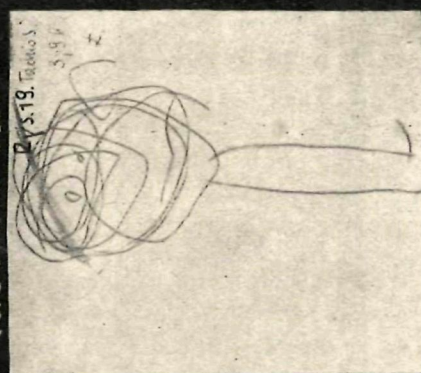
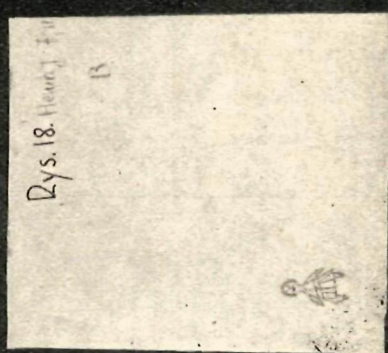


Dys.17. Mandra T. 400

B



Tablica VII.

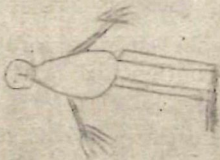


Tablica VIII.

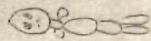
Dys. 21. Tardivo R. 6, 14



Dys. 22. Tardivo R. 5, 10



Dys. 24. Tardivo R. 6, 14



Dys. 22. Tardivo R. 5, 10



Dys. 23. Haba R. 5, 11



Dys. 23. Haba R. 5, 11



SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM

Dr. Bronisław Biegeleisen: *Metody Statystyczne w Psychologii* — podręcznik dla psychologów, psychotechników i pedagogów. Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, skład główny w księgarniach S. A. Książnica-Atlas. Warszawa — Lwów, 1935 r. Stron IV + 304. 22 strony tablic statystycznych.

Dzieło powyższe — to pierwszy oryginalny polski podręcznik statystyki, przeznaczony dla osób, pracujących na polu psychologii czystej i stosowanej. Już za ten początek, zrobiony na naszym polskim terenie, należy się autorowi uznanie i pewna wyrozumiałość za ewentualne uchybienia.

Treść książki tego rodzaju nie może być rewelacyjną i musi podawać te rzeczy, które już niejednokrotnie zostały omówione w podobnych podręcznikach angielskich i niemieckich. Autor może przejawić oryginalność tylko w układzie materiału, w rozwinięciu kwestyj bardziej szczegółowych i w sposobie wykładu.

W dziele d-ra Biegeleisena zostały omówione następujące kwestje teoretyczne, o znaczeniu podstawowym:

1. Charakterystyka danych statystycznych i różnica między zmiennymi ciągłymi a nieciągłymi.

2. Sposoby porządkowania danych i uwidocznianie tego na wykresach (rozkłady liczebności, histogramy, przedziały klasowe, idealny układ liczebności i normalna krzywa prawdopodobieństwa).

3. Wartości charakterystyczne uporządkowanego zbioru danych — a zatem wartości średnie i miary rozszewu (odchylenia przeciętne, normalne i ćwiartkowe).

4. Związki między zmiennymi czyli korelacje. Różne rodzaje korelacji (spółczynnik Pearsona, Spearmana, Yule'a, współczynnik zależności jakościowej Pearsona, korelacja krzywolinijna, częściowa i wielokrotna).

5. Błędy, któremi są obarczone wszelkie wartości statystyczne. W tym punkcie autor poszedł za tradycją i podał dawne, znane wzory — nowszych zaś i trudniejszych, ale ściślejszych metod Studenta nie uwzględnił.

Część teoretyczna w dziele autora jest przepleciona wieloma rozdziałami o treści praktycznej, pełnymi wskazówkami, co ma robić psycholog i pedagog w praktyce codziennej.

Są więc dwa rozdziały, które pouczają, jak oceniać wyniki testów i wyniki szkolne. Autor omówił szeroko oba systemy ocen: centyle i noty. Warto podnieść, że własny system not oparł autor na normalnej krzywej prawdopodobieństwa, dzięki czemu liczebności poszczególnych not będą się zawsze układać w postać idealnej krzywej Gaussa.

Pozostałe rozdziały praktyczne mówią o zastosowaniach korelacji. W szczególności rozwinął autor naukę:

- o stałości testów i not szkolnych,
- o błędach, któremi są obarczone wyniki testów,
- o prognostyczność testów.

Jak widać, autor poruszył zagadnienia o bardzo wielkiej praktycznej doniosłości. Za to należy mu się wiele uznania, mimo, że przy omawianiu błędów badania indywidualnego pewne wzory zostały trochę niewłaściwie zinterpretowane.

Każdy rozdział zawiera na końcu pewną ilość ćwiczeń.

W wielu miejscach obok sposobów zasadniczych autor podał krótsze, łatwiejsze metody obliczeń. Coprawda, naogół zbyt zwięzłe i przez to za mało przystępnie.

Do książki został dołączony osobno zbroszurowany zbiór tabel, wśród których jest tabela do obliczania centyl i tabela częściowych pól krzywej Gaussa. Wydrukowanie tablic w osobnej broszurze jest pomysłem godnym uznania, gdyż może ułatwić korzystanie z nich.

Należy jeszcze wymienić następujące właściwości dzieła. Rzuca się w oczy brak dowodów i wyprowadzania wzorów. Jest to celowe posunięcie autora, aby nie powiększać rozmiarów książki. Autor naogół nie podaje definicji, wskutek czego terminologia jest w wielu wypadkach chwiejna, a same terminy mogą być dla początkującego niezrozumiałe. Między dokładnością opracowania poszczególnych zagadnień zachodzą spore dysproporcje. Np. centyle są omówione bardzo szeroko, a miary rozszewu i wartości średnie bardzo, nawet zbyt zwięzłe. Niekiedy podaje autor fikcyjne przykłady (str. 159 np.), czego lepiej jest unikać. Obok terminów polskich nie podaje autor terminów obcych (choćby w nawiasach), chociaż bardzoby się to przydało czytelnikom, sięgającym do dzieł obcych.

W dziele jest dużo omyłek druku i to nawet w samych wzorach (nie wszystkie ważne omyłki są podane w erracie). Są też błędy w niektórych zdaniach, np. na stronie 158, wiersz 9 z dołu, zamiast „odchylenia wyników od średniej arytmetycznej” co byłoby prawidłowe, czytamy: „wyniki surowe testów”. Stwierdzić trzeba również niewłaściwą interpretację niektórych wzorów (34-go, 35-go i 37-go ze strony 234, 235 i 236). Należy jeszcze wytknąć druk zbyt jednostajny, który nie wyodrębnia nawet wzorów.

Mimo tych uchybień należy się cieszyć, że książka ta wyszła z druku. Ma niezłą szatę zewnętrzną. Dobry papier. Czytelny druk. Trafny naogół dobór materiału. Zawiera bardzo udatne i cenne rozważania nad stałością testów i nad ich prognostycznością.

Dr. Władysław Kowalski

Dr. Kazimierz Dąbrowski. *Nerwowość Dzieci i Młodzieży*. Nakładem „Naszej Księgarni”. Warszawa, 1935.

Obszerna książka (przeszło 330 stron druku) omawia zagadnienia niezmiernie ważne dla każdego, kto interesuje się dzieckiem nerwowem i trudnem do prowadzenia. Wobec ogromu piśmiennictwa zagranicznego w tej dziedzinie jaskrawo odbijało ubóstwo naszej literatury, która poza całym szeregiem oddzielnych prac i przyczynków, pozbawiona była dotychczas opracowania monograficznego. Toteż należy się uznanie kol. Dąbrowskiemu, że podjął się tej ważnej pracy; szczególnie podkreślić należy jej nastawienie praktyczne; przy omawianiu każdego zagadnienia szczegółowego autor zastanawia się zawsze

nd tem, jak powinno ono wyglądać w praktyce wychowawczej i leczniczo-wychowawczej. To nastawienie praktyczno-psychologiczne, ściśle związane z prawdziwym zrozumieniem, z jakim autor odnosi się do zagadnień higieny psychicznej, stanowi bodajże najcenniejszą pozycję książki.

Oczywista, że przy takim nastawieniu praktycznym pragnęłoby się, zwłaszcza w opracowaniu monograficznym, widzieć głębokie podstawy naukowe, przemyślane i przeżyte przez autora. Niestety, z tego punktu widzenia książka nie wydaje się recenzentowi wolna od zarzutów. Oto niektóre z nich.

Podstawy kliniczne książki są bardzo szczupłe; mimo, iż autor powołuje się na swoje niewątpliwie rozległe doświadczenie lekarskie, uderza brak dokładnych historii chorób, które ilustrowałyby poszczególne typy neuro- i psychopatyczne. Wzmianki, które o takich obserwowanych przez autora przypadkach znajdujemy, są niewątpliwie nazbyt sumaryczne, nic też dziwnego, że autor w paru słowach nie jest w stanie opisać przypadku fobji lub zaburzeń charakteru: takiego cudu nie dokonałby nawet największy mistrz opisu klinicznego. — Dążenie do uprzystępnienia przedmiotu i uproszczenia wykładu nie jest dostatecznym powodem do wprowadzenia określeń nieściślych albo zgoła błędnych: dla przykładu przytoczę, iż na jednej stronie w odsyłaczu (!) znajdujemy dwie błędne definicje. Pierwsza: „Hipocondryka charakteryzuje nadpobudliwość ogólna i stany przygnębienia, związane z przeżywaniem nieistniejących czy wyolbrzymionych zaburzeń przewodu pokarmowego” (str. 23). Druga definicja, równie błędna jak zbyteczna, dotyczy różnicy pomiędzy psychozą a nerwicą. Nieraz odnosi się wrażenie, że niedostateczne przemyślenie zagadnienia jest przyczyną niejasnych sformułowań, które nie mogą przyczynić się do wyjaśnienia trudnych zagadnień. Niejasny np. jest ustęp ze strony 126 na temat psychologii samobójstwa; bo jakąż treść psychologiczną mamy wyłuskać ze zdania: „Zdawałoby się, że falowanie tendencji, ich walka, winny być w stosunku odwrotnie proporcjonalnym do różnych natręctw”. Równie mętny jest cały ustęp następny.

Psychoterapia, jako podstawowa metoda lecznicza, została w różnych swoich systemach omówiona przez autora. Ale i tutaj nie znajdujemy ani jednego opisu leczenia, przeprowadzonego w ten sposób, i zadajemy sobie pytanie, czy nie pozostaje to w głębszym związku z podkreślanym przez autora jego eklektyzmem, z wyraźną niechęcią, z jaką odnosi się do psychoanalizy, bez której niepodobna dzisiaj uprawiać właściwej psychoterapii. Usiłując przedstawić naukę psychoanalityczną, autor daleki jest od koniecznego w opracowaniu monograficznym obiektywizmu i wypowiada zarzuty, nie świadczące, niestety, o głębokiej znajomości przedmiotu. Do takich należy powtarzana wielokrotnie staroświecka skarga na rzekomy panseksualizm Freuda, na wykrywane przez psychoanalityków zawsze te same mechanizmy, „mimo, że czasem niema ich wcale”, a już zupełnie przeczą rzeczywistości stanowi rzeczy obawy i ostrzeżenia, dotyczące stosowania psychoanalizy u dziecka. Dosyć naiwne są rozważania porównawcze pomiędzy Freudem a Janetem.

Mimo wspomnianych zastrzeżeń, które stanowią raczej prośbę recenzenta o udoskonalenie wymienionych niedociągnięć w następnym wydaniu, książka, jako owoc dużej pracy, nadaje się do wprowadzenia czytelnika w zagadnienie nerwowości dziecięcej.

G. Bychowski

Dr. M. Grzywak-Kaczyńska: *Powódzenie szkolne a inteligencja*. Biblioteka Dzieł Pedagogicznych. Rok X, nr. 52. Nakładem „Naszej Księgarni”. Warszawa, 1935. Str. 180.

Praca ta ukazała się również w języku francuskim p. t. *Succès scolaire et intelligence* (wydawn. „Collection d'actualités pédagogiques” — Neuchâtel). Pracę poprzedza przedmowa Claparède'a.

P. Kaczyńska w pracy swej przedstawia wyniki własnych badań nad zależnością pomiędzy powodzeniem szkolnym dzieci a ich inteligencją. Autorka, jak sama to zaznacza we wstępie, stara się spojrzeć z punktu widzenia dziecka na zagadnienie postępów szkolnych, które wtedy przedstawia się nam jako zagadnienie powodzeń lub niepowodzeń szkolnych dziecka. A na innym miejscu tak precyzuje swe ujęcie: „zagadnienie postępów szkolnych przestało być dla nas zagadnieniem dyscypliny szkolnej, za co je dotąd uważano; przestaje być nawet zagadnieniem wydajności szkolnej, za co się je teraz uważa; natomiast staje się coraz wyraźniej zagadnieniem właściwego ustosunkowania się szkoły do dziecka, a temsamem przystosowania się dziecka do szkoły, w przyszłości zaś przystosowania się jednostki do społeczeństwa. Takim musi je widzieć ten, kto od strony dziecka, a nie od strony programów i przepisów szkolnych patrzy na wszelkie sprawy szkolne”.

Badania p. Kaczyńskiej dotyczyły rozwoju umysłowego dzieci, wyników pracy szkolnej, stanu zdrowia i warunków życia dziecka.

Badania swe dzieli autorka na statystyczne, czyli „wszerz” i na indywidualne, czyli „wgląd”. Badania wszerz, z natury swej raczej masowe, pozwoliły na wyprowadzenie wniosków natury ogólnej, dotyczących korelacji pomiędzy wynikami szkolnymi a inteligencją i t. p.; badania wgląd pozwoliły na głębsze wniknięcie w psychikę poszczególnych, według specjalnych kryteriów wybranych, dzieci i na wyjaśnienie przyczyn niezgodności pomiędzy ich wynikami szkolnymi a inteligencją. Badania wszerz składały się z badań testowych (testy inteligencji i umiejętności szkolnych opracowane przez autorkę i znormalizowane dla dzieci polskich) przeprowadzonych nad 1046 dziećmi w wieku od 7 do 15 lat oraz z badań lekarskich i warunków życia domowego 138-ga dzieci od 7 do 8 lat; badania wgląd dotyczyły 110 dzieci — autorka przez codzienny osobisty kontakt z nimi w szkole oraz przez poznanie osobiste ich warunków domowych i t. p. starała się uzyskać możliwie jasny obraz osobowości każdego poszczególnego dziecka, objętego temi badaniami.

Badania autorki wykazały, że — jak powszechnie wiadomo — inteligencja nie jest jedynym czynnikiem decydującym o wynikach szkolnych ucznia. Wyniki te są zależne od wielu innych jeszcze czynników, a między innymi w wielkiej mierze od warunków życia; wyniki szkolne małych dzieci wydają się być bardziej zależne od inteligencji niż dzieci starszych; że poziom intelektualny i poziom szkolny (w stosunku do wieku) uczniów szkół powszechnych obniża się w miarę posuwania się do starszych roczników. Co do tego ostatniego, nasuwa się zastrzeżenie: autorka tłumaczy częściowo zjawisko to faktem, że zdolni uczniowie opuszczają wyższe klasy szkoły powszechnej ażeby wstąpić do szkół średnich (autorka podkreśla, że normy były robione z uwzględnieniem tych właśnie dzieci), uważa jednak, że w dużej mierze wina tego leży po stronie szkoły powszechnej; otóż wydaje mi się, że obniżenie poziomu na-

leży tłumaczyć tylko tem, że dzieci lepsze przeszły do szkoły średniej, chyba, że zaszła jakaś inna zmiana zasadnicza w materiale dziecięcym od czasu normalizacji testów, gdyż testy te były właśnie normalizowane na materiale dziecięcym analogicznym do rozpatrywanego obecnie przez p. Kaczyńską, a więc normy są dostosowane do tych dzieci.

Następnie badania uwypukliły te przyczyny, które utrudniają dzieciom wykazanie się odpowiedniami do ich inteligencji postępami szkolnemi, mianowicie: silna potrzeba aktywności fizycznej (zwłaszcza u chłopców), brak właściwości takich jak poczucie obowiązku, zdolności do wysiłku, staranności i systematyczności w pracy, rozdźwięk pomiędzy pracą szkolną a zainteresowaniami dziecka; jak również te cechy, które ułatwiają dzieciom o przeciętnej inteligencji osiągnięcie powodzenia szkolnego, mianowicie: mała aktywność fizyczna i potrzeba ekspansowania energii w aktywności intelektualnej, łatwość wysławiania się, dobre warunki domowe, ambicja. Ponadto jako wniosek z tych badań wysuwa się wyraźnie wyższość w pracy szkolnej dziewczynek nad chłopcami, wyższość dzieci młodszych nad starszemi.

W syntetycznem ujęciu, zamieszczonem w zakończeniu książki, autorka dochodzi między innymi do ciekawego wniosku, że szkoła dzisiejsza jest lepiej przystosowana do dziewczynek niż do chłopców, przytem wysuwa jako jedną z przyczyn niepowodzeń chłopców ich silną potrzebę aktywności fizycznej, której dzisiejsza szkoła wyzyskać nie potrafi; dziewczęta mają mniejszą potrzebę tej aktywności, pozatem mają większe zdolności wypowiedzania się słownego, a właśnie szkoła dzisiejsza jest przystosowana do tego typu uzdolnień. Dzieci o uzdolnieniach technicznych, artystycznych i t. p., nawet bardzo inteligentne, marnują swoje uzdolnienia, gdyż nie znajdują okazji do zaspokojenia swych zainteresowań. Wogóle szkoła dzisiejsza jest przystosowana do dzieci przeciętnych.

Autorka zajmuje się również zagadnieniem dzieci „trudnych” i „przebiegłych” i twierdzi na podstawie swych wyników, że małe uzdolnienia same przez się mniej decydują o zejściu tych dzieci na złą drogę, niż niepowodzenia szkolne. Wiele innych jeszcze b. istotnych zagadnień roztrząsa autorka, np. jak bardzo ujemnie wpływa zmiana nauczyciela i szkoły na postępy dzieci — bo masowe pozbywanie się uczniów słabych i oddawanie ich innej szkole jest wszak bólem naszym szkolnictwa (rozdział ten nie był zamieszczony w wydaniu francuskim); następnie porusza wpływ pierwszego roku nauczania, podkreślając, jak bardzo ważne w procesie przystosowywania się dziecka do szkoły jest zapewnienie mu powodzenia szkolnego w granicach jego możliwości umysłowych i fizycznych. Kwestja złych postępów i złych ocen nie powinna istnieć w pierwszych latach szkolnych.

Jak widzimy, p. Kaczyńska w pracy swej ciągle nawiązuje do praktyki szkolnej. Krytyka szkoły obecnej przeprowadzona przez autorkę godzi w najślabsze punkty szkoły; krytyka ta jest miejscami bardzo ostra, łagodzi ją jednak serdeczna troska o dobro dziecka. Książka ta dla nauczyciela ma specjalną jeszcze wartość, gdyż na podstawie danych konkretnych (autorka przytacza ciekawe charakterystyki poszczególnych dzieci) przekonywa go, jak bardzo trzeba być ostrożnym przy ocenach dzieci i jak ważne jest odpowiednie ustosunkowanie się szkoły do poszczególnego dziecka.

W przedmowie do pracy p. Kaczyńskiej prof. Claparède podkreśla wartość tej książki dla pracujących na polu pedagogiki. Interesującym jest przytem fakt, że podkreślenie przez Claparède'a różnych ustępów z pracy p. Kaczyńskiej, dotyczących krytyki szkoły obecnej, dowodzi, że i w innych krajach te same braki w szkolnictwie są odczuwane, a więc zagadnienia poruszane przez p. Kaczyńską dotyczą szkolnictwa powszechnego wogóle, a nie tylko szkolnictwa polskiego. I tak Claparède pisze: „Niektóre z tych wyników powinny skłonić szkołę do poważnego rachunku sumienia. Kiedy dowiadujemy się np., że szkoła zawodzi co do 43% dzieci bardzo zdolnych, ogarnia zdumienie, że nie potrafi ona lepiej zużytkować swego najcenniejszego materiału”. „Już sam fakt, że dzieci małozdolne mogą nieraz osiągnąć lepsze wyniki szkolne od swych zdolnych kolegów, świadczy, że coś „kuleje” w tej dziedzinie. To coś, co „kuleje”, ma swoje źródło w ignorancji, w jakiej szkoła pozostaje w stosunku do różnic indywidualnych uczniów. Szkoła dzisiejsza jest przedewszystkiem przystosowana do średnich uczniów”.

Książka p. Kaczyńskiej napisana jest jasno i przejrzysto, każdy dział zakończony jest zebraniem wniosków, co bardzo ułatwia orientację w wynikach, do których dochodzi autorka na podstawie analizy tabel zamieszczonych w pracy.

Książka ta porusza tak istotne i palące zagadnienia, że ogół nauczycieli powinien się z nią zapoznać.

F. Felhorska

Leopold Blaustein: *Psychologiczne podstawy pracy oświatowej*. Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny. Warszawa, 1935. Str. 32.

Książeczka ta stanowi zeszyt II-gi Kursu dla Pracowników Oświatowych, pozostającego pod redakcją d-ra Al. Hertza. Krótki wstęp bardzo słusznie podkreśla zaniebanie u nas tego działu psychologii, któryby analizował i opisywał specyficzne cechy i przeżycia dorosłego ucznia oraz pracownika oświatowego. Słuszna też jest uwaga, że danie podstaw psychologicznych oświacie pozaszkolnej jest szczególnie ważne. Możliwość zaznaczyć, że — niewymienioną przez autora, a najważniejszą — przyczyną, dla której pomoc psychologa jest niezbędna zwłaszcza pracownikowi oświatowemu, jest brak planowego, systematycznego, pogłębionego programu kształcenia zawodowego tego typu pracowników. Podczas gdy nauczyciel szkolny, od przedszkola aż do szkół wyższych, przygotowuje się do swej pracy przez szereg lat zarówno teoretycznie jak praktycznie i przytem przechodzi zawsze przez pewien kurs psychologii (inna rzecz, że zasięg tego kursu i metoda prowadzenia nie są zadowalające), to t. zw. pracownik oświaty pozaszkolnej zdany jest na dorywcze, krótkotrwałe kursy, a przedewszystkiem — na samouctwo, w którym nadmiar złego brak mu należytego kierownictwa. Dotyczy to specjalnie psychologii — nauki tak dotąd rozproszonej na olbrzymią ilość zagadnień, uprawianej przez różne szkoły psychologiczne, dalekiej nieraz od konkretnych nawet sformułowań, a cóż dopiero wniosków, któreby można uznać za obowiązujące dla praktyki!

Toteż bodaj najistotniejszym, najtrudniejszym zadaniem dla kogoś, kto chce dać psychologiczne podstawy pracy oświatowej, jest dobór zagadnień. D-r Blaustein wymienia we wstępie owe „problemy centralne”. Są to: motywy,

skłaniające ludzi do poszukiwania oświaty pozaszkolnej, motywy, które skłaniają do udzielania jej innym, psychologiczne możliwości kształcenia się w wieku pozaszkolnym, możliwości oddziaływania wychowawczego na ludzi dorosłych, psychologiczne podstawy nauczania poza szkołą, psychologia samokształcenia jednostkowego i zespołowego, psychologia wzajemnego stosunku dorosłego ucznia i oświatowca. Można by do nich dodać jeszcze cały szereg innych zagadnień, jak np. psychologia wysiłku i zmęczenia, typy kierownika, przywódcy i przodownika, zmiany w psychice, powstające pod wpływem zawodu, psychologia grupy i t. p. Ale autor omawianej książeczki poświęcił ją dwóm tylko problemom — i to jest najpoważniejszy jej brak — a mianowicie: motywów i możliwości pracy oświatowej z dorosłymi. Stąd tytuły rozdziałów: I. Motywy dążenia do oświaty pozaszkolnej, II. Psychologiczne możliwości kształcenia się w wieku pozaszkolnym, III. Możliwości oddziaływania wychowawczego na ludzi w wieku pozaszkolnym.

Rozdział I-szy wskazuje na tło społeczne motywów, skłaniających ludzi do korzystania z oświaty pozaszkolnej. Pęd do samokształcenia, do dokształcania się zależy w dużej mierze od wartości, jaką wogóle dane społeczeństwo w danym okresie przypisuje wykształceniu, od środowiska bliższego, które bądź zagłusza, bądź pobudza tendencję do pracy nad samym sobą, wreszcie od czynników natury indywidualnej, jak pragnienie zrozumienia czy rozwiązania problemów socjalnych, religijnych i inne, bardzo licznie wymienione przez autora. Podkreśleniem konieczności poznania motywów pracy nad sobą u grupy, którą powierzono danemu oświatowcowi, i wskazaniem ankiety (z zastrzeżeniem) oraz rozmowy i obserwacji, jako metod poznania tych motywów, kończy się rozdział pierwszy.

Rozdział II-gi wylicza na wstępie czynniki, od których zależy łatwość uczenia się: 1. formal, 2. zdolności wrodzone, 3. zasób nabytej wiedzy, 4. osiągnięty stopień formalnego wykształcenia, inteligencji, pamięci i innych dyspozycji umysłowych, 5. rodzaj wykonywanej pracy zawodowej, 6. doświadczenie życiowe danego osobnika. Analiza wszystkich tych czynników doprowadza autora do optymistycznego wniosku, sformułowanego w sposób następujący: „...zdolność uczenia się jest większa w szkole, kształcenia się natomiast — w oświacie pozaszkolnej”, przy czym kształcenie się definiuje autor, jako — w odróżnieniu od „uczenia się” — „takie nabywanie dóbr kulturalnych, że stają się one integralną częścią jego życia duchowego i kształtują jego osobowość”.

W rozdziale III-cim autor, założywszy, że oświata pozaszkolna ma na celu bardziej jeszcze wychowanie niż nauczanie, rozważa podatność człowieka dorosłego na wpływy wychowawcze, przy czym dochodzi do następującego twierdzenia: „...człowiek dorosły ulega kształtującemu i umacniającemu oddziaływaniu wychowawczemu środowiska, w którym żyje, rzadko zaś oddziaływaniu jednostki”. Autor stwierdza następnie w dziedzinie oświaty pozaszkolnej: „...większe możliwości wychowawczego oddziaływania na światopogląd, niż na charakter człowieka”.

W tym także rozdziale znajduje się, nieco luźno zresztą z poprzednimi rozważaniami związana, króciutka analiza „psychologicznych podstaw zespołowego samowychowywania starszej młodzieży”. Stanowi ona najstarszą część pracy — potraktowana jest dość pobieżnie, zawiera wiele truizmów.

Całość dobrze skonstruowana, napisana jasno i wnikliwie, ma jednak charakter raczej wstępu do książki o tytule takim, jak powyższa broszurka. Pierwsze dwa rozdziały poruszają istotnie podstawowe problemy, ale po 1) poruszają tylko, po 2) fundament nie stanowi gmachu. Dopiero cały cykl takich książeczek spełniły swoje zadanie.

Bibliografia jest bardzo uboga. Wprowadzenie do niej jednej książki w obcym języku (Ch. Bühler — *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*) pociąga za sobą konieczność obszerniejszego uwzględnienia obcej literatury, zwłaszcza bodaj że najbogatszej w tej dziedzinie angielskiej i amerykańskiej. Niektórych pozycji, nawet polskich, dotkliwie brak (np. Wybrane zagadnienia oświatowe — Dougalla, *Psychologia grupy*), inne, jak np. Witwickiego 2-tomowa *Psychologia*, Librachowej „*Rozumowanie dzieci*” — nie są dostatecznie w tem miejscu uzasadnione.

Pomimo tych usterek autor ma wielką zasługę, wspólnie z Powszechnym Uniwersytetem Korespondencyjnym, że zainicjował pracę tak pożyteczną, tak oddawna wyglądaną. Zewnętrznie książeczka jest bez zarzutu.

H. Heftmanowa

Dr. Władysław Kowalski. *O działaniu poniżeń czyli Jak wpływają na duszę ludzką poniżenia doznane od ludzi*¹⁾. Poznań, 1935. Nakładem autora.

Opierając się na 15 wywiadach, zebranych przez autora, jednej własnej obserwacji i trzech historjach psychoz, zaczerpniętych z literatury naukowej, autor analizuje przeżycia, jakie powstają pod wpływem poniżeń doznanych od ludzi, oraz dyspozycje, będące konsekwencją tych przeżyć. Rozważa stosunek poniżonego do przeciwnika, do ludzi, do świata, zmiany w samopoczuciu i w opinii o sobie samym, zmiany w charakterze poniżonego i t. p. Praca zmierza do naukowego ujęcia i usystematyzowania tych tak doniosłych zagadnień, o których dotąd niema wiedzy w ścisłym tego słowa znaczeniu, lecz jest „tylko zbiór poczuć i popularnych twierdzeń, opartych co najwyżej na intuicji i dorywczych obserwacjach” (str. 90).

Jak zaznacza autor we wstępie, praca kontynuuje badania stosunków międzyosobniczych, zainicjowane przez prof. Witwickiego. Poczucie własnej mocy i odczucie mocy przeciwnika jest tłem, na którym reakcja na poniżenie przyjmuje różne postaci.

Na końcu pracy autor wysuwa hipotezę, że charakter schizoidalny mógłby być skutkiem doznanych poniżeń, a nie wrodzoną i niezmienną dyspozycją. Jest to zgodne z teorią Junga, który próbuje pojąć schizofrenję jako skutek przykrych i bolesnych przeżyć.

Praca napisana jest bardzo jasno. Wszystkie donioślejsze twierdzenia wydrukowane są rozstrzelonym drukiem, co bardzo podnosi przejrzystość pracy.

Dr. E. Markinówna

¹⁾ Rozprawa złożona Wydziałowi Humanistycznemu Uniwersytetu Warszawskiego celem uzyskania stopnia doktora filozofii i przyjęta przez Radę tegoż Wydziału dnia 20 lutego 1934 r.

Helena Radlińska: *Służba społeczna pielęgniarki*. Warszawa 1935, str. 64.

Mała ta, jeśli chodzi o rozmiary, a bardzo bogata w treść książeczka jest w zasadzie przeznaczona dla pielęgniarek, należałoby jej jednak życzyć, by znalazła znacznie szersze koło czytelników. Przeczyta ją z korzyścią każdy młody pracownik społeczny i każdy zawodowiec, rozpoczynający pracę w nieznanym środowisku: nauczyciel, lekarz wiejski, urzędnik ubezpieczalni.

Książeczka nie jest — jak to często bywa z wydawnictwami na podobne tematy — ani pełnym patosu kazaniem na temat wielkości pracy społecznej, ani zbiorem recept, co i jak w różnych wypadkach robić należy, ma ona raczej pobudzić od samokształcenia, niż „pouczyć” czytelnika.

W sześciu krótkich, ujętych w jaknajprostszą formę słowną wykładach-gawędach autorka omawia najważniejsze zagadnienia pracy społecznej wogóle, na szeregu konkretnych przykładów wykazuje złe i dobre strony różnego do niej podejścia, wskazuje drogi samokształcenia i podwyższenia wartości swej pracy. Praca społeczna jest w ujęciu autorki przedewszystkiem „przetwarzaniem środowiska siłami człowieka, w imię ideału, siłami pracownika społecznego, ale w pierwszym rzędzie siłami tego, komu pragniemy dopomóc. Cała teoria pracy społecznej dałaby się sprowadzić... do tego: odnaleźć siły istniejące w człowieku, a w środowisku tego człowieka jednostki i urządzenia, które go podeprą”. Konsekwencją tego poglądu jest żądanie zrozumienia i szacunku dla odrębności człowieka, któremu pielęgniarka ma służyć, a nie płynącego z góry współczucia.

Żądanie to nie jest jednak tylko pobożnym życzeniem w ustach autorki. W szeregu rozdziałów („wspólny język”, „inne ja”, „odpowiedzi na pytania”, „na wywiadzie”), na przykładach zaczerpniętych z życia instytucji społecznych, usiłuje ona przekonać czytelnika, że nie jest to tylko sprawa dobrych chęci, że trzeba się sztuki rozumienia innego człowieka długo i ofiarnie uczyć — i niejedno niepowodzenie przypisać niedostatecznemu jej opanowaniu.

Nie brak też wskazówek do tej pracy: tak oto należy poznawać nową dzielnicę, wzywać się w obce środowisko, tak szukać wspólnego języka z ludźmi z odmiennego środowiska, tak uczyć się patrzeć, słuchać, notować, a tak dotrzeć do tego, co w danym człowieku najlepsze, nie moralizując i nie narzucając mu własnego punktu widzenia.

Praca nad innymi jest jednak zawsze, zdaniem autorki, nieustanną pracą nad sobą. Nie wynika to zresztą z jakiegoś abstrakcyjnego dążenia do doskonałości, lecz z konkretnych wymagań, jakie stawia nam sama praca: choremu potrzebny jest uśmiech pielęgniarki — trzeba więc umieć zdobyć się na pogodę, wykrzesać trochę radosnych przeżyć z własnego życia. Ludzie, z którymi się styka podczas pracy zawodowej, potrzebują wskazówek w tysiącu spraw, czasem ważnych, czasem błahych: jak zażegnać nieporozumienie rodzinne, wychowywać dziecko, poradzić sobie ze skąpym budżetem, odżywiać się racjonalnie, uszyć wyprawkę dla niemowlęcia? Pielęgniarka musi wiele z tych spraw poznać nie z książek, lecz z własnego doświadczenia — i tem lepiej spełni swe zadania im więcej rzeczy potrafi rozwiązać praktycznie.

Stąd zrozumiałe jest żądanie, wypowiedziane przez autorkę, by pielęgniarka nie zasklepiała się wyłącznie w pracy zawodowej, lecz by miała własne jaknajbogatsze życie prywatne, nie tylko dla własnego dobra, ale dla dobra tej pracy właśnie.

Obok rozważań, mających znaczenie dla wszelkiej pracy społecznej, książka zawiera sporo materiału, dotyczącego ściśle warunków pracy pielęgniarki. Autorka docenia główną trudność tej pracy, polegającą z jednej strony na całkowitem podporządkowaniu się wskazówkom lekarza w jednych dziedzinach, a konieczności samodzielności i inicjatywy w innych. Stosunek autorki do czytelniczek, pełen zaufania do dobrej woli i umiejętności przystosowania się do wysokich wymagań, jakie stawia pracownikowi praca społeczna, ton książki pozbawiony wszelkiego patosu, moralizowania, pouczenia — to lekcja praktyczna tego właśnie stosunku do człowieka jaki autorka propaguje.

J. Kunicka

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE

Dąbrowski P. Z. d-r. *Dziecko leniwe*. Z cyklu: „*Dzieci trudne do wychowania*”. Lwów, 1936. Księgarnia Nauczycielska. Skł. G. W. W. Michalak. Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna, Nr. 2, str. 36.

Dryjski Albert. *Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu*. Warszawa. N. K. Biblioteka Dziel Pedagogicznych. T. 53—54. Str. 388.

Kączkowska Janina. *Kandydaci do szkół zawodowych w świetle badań psychologicznych*. Warszawa, 1935. Polskie Tow. Psychotechniczne. Skł. DKP. Biblioteka Psychotechniczna Nr. 5, str. 59.

Klimowicz Tadeusz d-r. *Jak się rozwija psychika dziecka*. Warszawa, 1936. N. K., str. 55.

Kuchta Jan d-r. *Typologja Nauczyciela. Szkice wychowawcze*. Wyd. 2-gie. Lwów, 1936. Księgarnia Nauczycielska. Lwowska Biblioteka Pedagogiczna Nr. 1. Str. 32.

Wiszniewski Michał. *Charaktery rozumów ludzkich*. Wydał i wstępem zaopatrzył Stefan Szuman. Kraków, 1935. Naukowe Tow. Pedagogiczne. Skł. N. K. Wydaw. Klasyków Pedagogji. Str. 213.

KSIAŻKI I CZASOPISMA NADESŁANE DO REDAKCJI

Dziesięciolecie Instytutu Psychologicznego w Krakowie. Kraków, 1936. Nakładem Wojewódzkiego Instytutu Rzemieślniczo-Przemysłowego.

Action et Pensée. Miesięcznik. T. XII, z. 1. Paris.

Bulletin International. Kwartalnik. T. XII, z. 46. 1935 r. Berlin.

Bulletin de la Société Lorraine de Psychologie Appliquée. Kwartalnik. T. XV, z. 57, 58. 1936 r.

Bulletin Trimestriel de l'Office Intercommunal pour l'Orientalion Professionnelle. Kwartalnik. T. XV, z. 60. 1935 r. Bruxelles.

Chowanna. Miesięcznik. T. VII, z. 1—4. 1936 r. Katowice.

Coopération Intellectuelle. Miesięcznik. T. VI, z. 61—62. 1936 r. Paris.

L'Ecole Coopérative. Kwartalnik. T. XVIII, z. 40. 1936 r. La Rochelle.

Higjena Psychiczna. Kwartalnik. T. I, z. 1—2, 3—4. 1935 r. Kościan.

Kultura i Wychowanie. Kwartalnik. T. III, z. 2. 1935 r. Warszawa.

Kwartalnik Psychologiczny. T. VII, z. 1. 1936 r. Poznań.

ARCHIVES POLONAISES DE PSYCHOLOGIE

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

FONDÉE PAR LE PROF. J. JOT EYKO.

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 A L'ADMINISTRATION 35, WYBRZEŻE KOŚCIUSZKOWSKIE, VARSOVIE.

RÉSUMÉS DES ARTICLES

BALEY STEFAN, RYBICKA EWA,
DERWISZÓWNA MARJA, MENTLIKÓWNA WANDA

RESEARCH ON ETHICS AND AESTHETICS OF CHILDREN IN PRE - SCHOOL AGE

(Institute of Educational Psychology, University of Warsaw)

The paper presents the results of an investigation into the social behaviour and aesthetic reactions of children in pre-school age, made by the Institute of Educational Psychology, University of Warsaw. The authors' aim was to test the value of certain new methods which would allow, on the one hand, to watch developmental stages in these two fields, and on the other to state individual differences.

As far as social behaviour is concerned, a series of 6 tests were applied, falling into two groups containing three similar tests each. All the tests belonging to the first group were those of division. The first and second of those tests consisted in giving a child two things of unequal value to be divided between itself and another child. In the first case (I) these were two toy-motor-cars (for boys) or two dolls (for girls). One car was larger and rather „statelily”, another — smaller and homely; it was all alike with dolls. The child was free to keep one of these things and give another to its companion. It thus could behave „generously” or „selfishly”. The only difference between the first and the second test (II) was that in the second case the child was given two balls of different „stateliness” instead of two motor-cars or dolls. In the third test (III) the child received for division three chocolates; in that case, beside a selfish behaviour, i. e. keeping two chocolates for itself, and giving one chocolate to the partner, and a generous behaviour, i. e. keeping one chocolate and giving up two, there was a possibility for a „just” behaviour, each

child receiving $1\frac{1}{2}$ chocolates. All the three tests were applied, one after another, as enumerated above, to the same pair of children; the same child was making all the three divisions.

All the tests belonging to the second group were collaboration tests. In the first of them (i. e. the IVth in the whole series) an apparatus was applied, devised by Baley, based upon the principle suggested by Henning. The graphic representing that apparatus and explaining the way it is used may be found on page 210. This is a round closed box; on two opposite sides of its upper surface two slits are provided for coins to drop through, like in a „money-box”; yet, the upper surface is sheltered by a screen, rotating about an axis, in which screen there is only one slit. Thus coins cannot be dropped simultaneously through both slits, but only through that one which is just below the slit in the screen, brought there by means of a corresponding rotation. As each of two children, playing with the money-box, must drop coins only in that part of the box which belongs to it (each slit being slightly different in form, and fitted to receive such coins only as were given to the corresponding child), there is need for an organization of work, and, beside the capacity for collaboration, there is also field for initiative to be shown.

Two next tests required no special apparatus. They just aimed at comparing the results obtained with help of an artificial apparatus to those of simple tests, adapted to children's natural pastimes. One of them (V) consisted in building a house with marbles, in special conditions and following a special instruction. Two children sitting one by another at a table were shown a plain model of a house made of marbles, and invited, both of them simultaneously, to build together the same house; the children received a number of marbles just sufficient to build one house corresponding to the model. Those marbles were not directly given to them but put on the table between them. If children constructed two separate houses, contrary to what they were told, the test was completed in so far that they were ordered to build the house once more, while a particular stress was laid on the necessity of building one house only, and while that house was now to be built on a piece of paper placed between the two children, small enough to prevent the construction of two houses.

The next and last of collaboration tests (VI) consisted in giving children one picture-book, and telling them they must look it through together and then tell the experimentator whether there was such a book at their nursery-school.

The examined children fall into two groups, the younger one and the elder one. The median of age of younger children was 4 years and 8 months (they are called in the present paper children of 4) and that of the elder ones — 6 years and 8 months (they are called children of 6). The number of children amounted to 68 in each group; half of them were boys and half girls.

The teacher from the nursery-school was asked to give her opinion on each child subject to examination. In that way, the results of the test examination could be confronted with the opinion of the teacher, who knew the children from the nursery-school, on qualities concerned.

Let us now enumerate the main results of that part of investigation.

First of all, with respect to the division tests, it was found that the grea-

test correlation exists between the results of the first test (division of motor cars or dolls) and the second one (division of balls); the coefficient of correlation (calculated by Bykowski's method) amounts here to 0.64 for children of 4 and to 0.28 for children of 6. The coefficients of correlation between the first and the third tests are much lower and move within the limits of 0.10 to 0.20 (between II and III — 0.14 for children of 4, and 0.10 for children of 6; between I and III — 0.10 for children of 4, and 0.20 for children of 6). As regards the conformity of our results with the teacher's opinion concerning selfishness and generosity of individual children, it was the greatest for the first test (the coefficient of correlation 0.20 for children of 4 and 0.46 for children of 6). As to other tests, the coefficients were smaller, fluctuating between 0.05 and 0.18. When the coefficients of correlation were calculated separately for each sex, even two negative values were obtained (— 0.09 and — 0.14). For cases in which there is a total conformity between the results of the first and the second test, the coefficient of correlation with the teacher's opinion amounts: to 0.18 for children of 4, and to 0.60 for those of 6.

Lower correlation for children of 4 may partly be accounted for by the circumstance that those children have been staying less time at the nursery-school than the children of 6, and that therefore the teacher had less opportunity of making their thorough acquaintance.

As regards the collaboration tests, the degree of initiative children show when put to the test, and their capacity for collaboration, were evaluated separately. Coefficients of correlation between individual tests were as follows: IV and V — 0.25 for children of 4 and 0.33 for those of 6; IV and VI — 0.32 for children of 4 and 0.53 for children of 6; V and VI — 0.46 for children of 4 and 0.40 for children of 6. Thus, all the coefficients are here distinctly higher than in the first group of tests. There is a perceptible conformity between the apparatus-test and the two tests without apparatus, though it is less striking than the conformity between these two tests themselves. As regards the correlation between these two tests and the teacher's opinion on the initiative of children subject to examination, the coefficient of correlation for the test IV (money-box) is 0.12 for children of 4 and 0.48 for children of 6; for the test V (building a house) — 0.30 for children of 4 and 0.29 for those of 6; for the test VI (the picture-book) — 0.32 for children of 4 and 0.58 for those of 6. Thus, here again the apparatus-test is lagging behind, while the picture-book-test proves to be the most symptomatic. It must, however, be added that in the two last tests it was rather difficult to fix some unambiguous principle in estimating the degree of initiative, that could be applied in every case without reserve; therefore, our valuations in that respect could hardly be regarded as strictly objective.

All the three tests of the second series allow to evaluate not only the initiative of examined children but also their capacity for collaboration. The basis on which the behaviour of the child is judged is much wider in the three last tests than in the three first tests. While in division tests, and in particular, in tests I and II there actually was one alternative really important from the point of view of the experimentator, namely: either the child could behave generously, or it could behave selfishly, the number of alternatives is much greater as far as collaboration tests are concerned. In the money-box test

either one child can drop first all its coins, and let the other child do the same later, or each child may throw one coin in turn, or two coins, etc. Moreover, the work may either be directed by one child, or the leadership may change, or else there may be a collaboration based on quite equal terms. In the building test each child may try to build a house for itself, or both children can build the house together. In that second case there are again two possible issues. Either the children really build the house together, or actually one of them is constructing the house, while another acts as an assistant or observer. All the above eventualities make it possible to characterize more fully the behaviour of individual children, but also make it much more difficult to compare between them the results of individual tests. That is why we gave up the establishing of coefficients of correlation between individual tests of the second group with respect to the degree of capacity for collaboration, the more so, as information supplied by teachers from nursery-schools failed to provide sufficient material that would allow to confront the results of our test experiments with their judgement on just that personality trait.

Now we shall try to present the main results relating to the character of children in pre-school age, as revealed by the above test-experiments.

If we admit that the results of our test-experiments can be relied upon — if only in a part — we may conclude in the first place that between the two levels of psychic development covered by our investigations, there is a great difference, indicative of a rapid pace of development of a pre-school child just in the period under consideration.

Thus, in comparing the behaviour of elder children to that of the younger ones, we see in all the three division tests a considerable increase in generous decisions and a decrease in the selfish ones, the number of generous decisions being twice as great in the elder group, while the number of selfish decisions is twice as great in the younger group. In the first test (motor-cars, dolls) 18 per cent of children of 4 and 39 per cent of children of 6 acted generously, and 70 per cent of children of 4 and 58 per cent of children of 6 acted selfishly. In the second test (balls) the percentage of generous decisions was 26 for the younger group and 55 for the elder one, whereas 59 per cent of younger children and 36 of elder children behaved selfishly. In the chocolate test 35 per cent of younger and 63 per cent of elder children acted generously, and 59 per cent of younger and 9 per cent of elder children behaved selfishly. The behaviour of elder children during that test is also distinguished from that of the younger ones in that we have with elder children 27 per cent of „just” decisions ($1\frac{1}{2}$ chocolates for each partner), while younger children showed this kind of behaviour in 3 per cent of cases only. Thus we see here a big stride, and, what is important, all the three of our division-tests are unanimous in this respect. It also should be noted that boys appear, broadly, more selfish, resp. less generous than girls.

A conversation with children on the subject of their behaviour during the performance of the test betrays their motives. Among elder children a much greater percentage than among the younger ones exhibited the faculty of referring to some general principle, or the like (e. g. „because he is my pal”). Younger children gave this kind of explanation in 9 per cent of cases, the elder ones — in 30 per cent of cases.

When considering the second group of tests, those of collaboration, we found here too a marked difference between the two ages. Yet, that difference was rather noted with respect to genuine collaboration than with respect to initiative. E. g. at the money-box test in 72 per cent of cases elder children behaved in such a way that each of two partners was dropping coins alternatively, while younger children behaved so in 39 per cent of cases only. The cases when one child was dropping all its coins first, and another all its coins afterwards, were recorded in 26 per cent of cases in the younger group and in 18 per cent of cases in the elder group. It should also be noted that younger children change the principle of collaboration much more often than the elder ones.

In the building test a frequent occurrence in the younger group was that, contrary to the instruction, children were constructing two houses instead of one: this happened in 44 per cent, i. e. in almost half the cases; meanwhile this kind of behaviour does not occur at all in the elder group. Further, in cases when children of 4 constructed, like those of 6, one house only, a genuine collaboration was noted in 33 per cent of cases only, while this was the case with 82 per cent of elder children. We must also add that some of the children of 4 were constructing two separate houses even when given a more rigorous instruction and working in special conditions, as described above (a small piece of paper as the place where the house was to be built). We do not give the percentage of such cases, as that idea came to us rather late, when we were no more in position to apply it to all the children building two separate houses.

As regards the book-test, only younger children gazed at the pictures one after another, and this happened only in 6 per cent of cases. As a rule, children considered the book together.

As already mentioned, the two ages do not show any distinct difference with regard to initiative. There is, however, a difference with regard to sex. Boys show more initiative than girls.

We shall consider now the investigations into the aesthetic reactions of pre-school children. Our aim was to test certain methods of approaching children's criteria of „beauty” and „ugliness”. Our method, which we called an active method, is a sort of modification of the choice method, which consists in showing to a child two or more objects between which it has to choose the prettiest resp. the ugliest one. This method has a defect in that a ready object may lack properties which are relevant to the child as criteria of aesthetic valuation. In order to remove this defect we choosed the method of asking the child to make for itself one beautiful and one ugly object, the child thus being free to apply criteria which it believes to be the proper ones. In our experiments each girl was invited to draw one girl as beautiful as possible and one girl as ugly as possible. And each boy was invited to draw in a similar way one handsom and one ugly boy. Having the drawings performed, we discussed them with children, asking for some explanation as to the means of producing beauty and ugliness. We examined now the same children (with but a few exceptions) which were tested on social behaviour. Thus, the number and age of children examined were nearly the same as mentioned before.

Let us quote some of our results.

Among the arts of producing beautiful objects by elder children adorn-

ment of clothing ranges in the first place. Beautiful girls wear ribbons, buttons, bags, etc., while there are none of these decorations on ugly figures (table IV, 11, V, 12). This way of beautifying by adornment occurs in 47 per cent of cases in the elder and in 17 per cent of cases in the younger group. Another art of embellishing which can be distinguished, at least partially, from the former, is to make the dress of the prettiest person more differentiated than that of the ugly figure (the suit of a nice boy is differentiated into trousers and blouse, whereas that of an ugly boy has no distinct parts, table VI, 16). Sometimes also the garment of a nice figure is being ornamented (a geometrical pattern on a dress, table IV, 11). This kind of adornment was recorded in 24 per cent of cases in the elder group and in 12 per cent of cases in the younger group.

Another manner of beautifying consists in drawing some additional object at the side of the „beautiful” figure. Those objects may remain in an direct contact with the beautiful figure (a balloon kept in the hand), not seldom, however, they remain at some distance from the figure (a tree, an aeroplane, table IV, 9). This was the case with 26 per cent of elder and 23 per cent of younger children. Cases, when, on the contrary, additional objects were located on the side of figures regarded as ugly, make only 3 per cent in the younger group and 2 per cent in the elder one. The fact that in some cases children positively motivate the beauty of a figure by such a remote addition proves that the above numbers are no chance coincidences. Such an embellishment of objects by other objects „at distance” which we meet here is a very interesting phenomenon from the theoretical point of view, and can be interpreted as a kind of „syncretism” in the meaning of Piaget.

A further criterion of beauty of an object for children examined by us was the size of those objects. The interpretation of that criterion presented, however, some difficulty which we were unable to remove. The elder children were drawing beautiful persons larger in 46, i. e. in a considerable per cent of cases, (table IV, 9) and the ugly figures were drawn larger in 17 per cent of cases, (table II, 3). This criterion does not work, however, for younger children, who, on the contrary, very often draw the ugly person larger than the beautiful one (35 per cent of cases), while the beautiful person is drawn larger than the ugly one in 17 per cent only (table VI, 15). Beside this incongruency, the interpretation is also made difficult by the circumstance that, although in some cases children, when drawing, announced plainly that they were going to draw a big or a small figure, they never motivated in their valuations beauty or ugliness by this moment. One is inclined to suppose that, at least with respect to elder children, the bigger size contributes towards the beauty of objects; maybe, the reverse is true for younger children, in a certain period. The matter requires, however, a further study.

It should be added that, as regards younger children, an important part in differentiating nice and ugly persons is taken by size of the head than by that of the whole body. This is a moment which children themselves put forward in their valuations (table III, 7).

Further, some children embellish the given figure while presenting it in some special attitude. This is sometimes only betrayed by the child’s motivation. The nicer person is moving, laughing, acts as a military; the ugly one is:

weeping, puts its finger into its mouth, is working, etc. This way was chosen by 6 per cent of younger children, and 13 per cent of elder children, and was employed, as we have seen, not only in order to make objects beautiful, but to make them ugly as well (table IV, 11).

Let us consider now other ways of making figures ugly. Younger children usually have recourse to a deformation of the scheme of an „ugly” body (40 per cent). Elder children use that means less often (20 per cent). The deformation consists in destroying the right proportions of different parts of the body, in asymmetry of arms and legs, in marking some physical injury (table IV, 10, VI, 17, V, 13).

Another way is that of omitting in the scheme of an ugly person some parts of its body (an ugly person is often deprived of arms, or legs, or details of the face, etc. table IV, 10). This occurred in 28 per cent of cases with the younger and in 25 per cent of cases with the elder children.

A further means of making a person ugly consists in a worse technical performance of the drawing. The ugly person is drawn carelessly (table VII, 19), its outlines are all contorted (table III, 8), the drawing is blurred. This manner is applied by 32 per cent of younger children and 22 per cent of elder ones. It is also indicative of a certain syncretism in children’s perceiving; they do not separate the object itself from the way in which it is presented.

As the last thing we must mention the phenomenon of „regression” in creating ugly objects which other authors observed in children producing comical objects. Some children, when drawing ugly objects, treat the scheme of a man in a manner corresponding to some earlier stage of development of the drawing art (table VI, 15, legs of a beautiful person have two dimensions, while those of an ugly person are presented by means of single lines, etc.).

Comparing the frequency of appearance of each of the above criteria of beauty and ugliness, we see here again a considerable progress achieved when passing from one age level to another. There are, however, no such distinct strides as noted in the sphere of social behaviour.

(The included tables contain several characteristic drawings made by children, representing beautiful and ugly persons. The beautiful and the ugly figures drawn by the same child are always placed one by another. In the first table the „beautiful” figure is placed on the left side of the „ugly” figure; in the following tables the „beautiful” figures are placed above the „ugly” ones).