

POLSKIE  
ARCHIWUM  
PSYCHOLOGJI

**CZASOPISMO**

POŚWIĘCONE ZAGADNIENIOM PSYCHOLOGII  
TEORETYCZNEJ I STOSOWANEJ, WYDAWANE  
PRZEZ ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ZAŁOŻYCIELKA: PROF. D-R J. JOTEYKO

TOM VII

W A R S Z A W A . 1 9 3 4 / 5 . R O K



## SPIS RZECZY TOMU VII-go

### ARTYKUŁY:

	Str.
Badania nad słownictwem charakterologicznem dzieci szkół powszechnych <i>Baley Stefan</i> — I. O doniosłości badań nad słownictwem charakterologicznem . . . . .	1
<i>Domański Franciszek</i> — II. Słownictwo charakterologiczne dzieci od 7 do 14 roku życia . . . . .	5
<i>Janina Szabuniewiczowa</i> — III. Słownik charakterologiczny dziecka 7-mio i 8-mioletniego . . . . .	52
<i>J. Jasnorzewska</i> i <i>J. Kunicka</i> — Próba badania poczuć moralnych dzieci przestępczych „Testem Kur” . . . . .	97
<i>Władysław Sterling</i> — Uwagi na marginesie I-ej Polskiej Konferencji Psychologów Pracujących na Polu Wychowania (3—5 list. 1934 r.) . . . . .	118
<i>Bohdan Zawadzki</i> — Z współczesnej psychologii amerykańskiej. O badaniu postaw. . . . .	122
Ci co odeszli. Wspomnienia pośmiertne. <i>Otto Lipmann (M. Ż.)</i> , <i>Martha Muchow (Jadwiga Zawirska)</i> , <i>Owidjusz Decroly (M. Ż.)</i> . . . . .	139
<i>Gustaw Bychowski</i> — O legastenji . . . . .	193
<i>J. Konorski</i> i <i>S. Miller</i> — Pewne zagadnienia nauki o wyższych czynnościach układu nerwowego w zastosowaniu do pedagogiki . . . . .	212
<i>D-r Franciszka Baumgarten</i> — Nowa metoda badania zainteresowań młodzieży i dorosłych . . . . .	232

### GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE:

I Polska Konferencja Psychologów, pracujących na polu wychowania — <i>F. Felhorska</i> . . . . .	143
VIII Międzynarodowy Kongres Psychotechniczny w Pradze — <i>Zuzanna Stawska</i> . . . . .	148
Sprawozdanie z VI Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego — <i>W. P.</i> . . . . .	152
Memorjał Zespołu Psychologów Szkolnych przy Pracowni Wychowawczej Muzeum Oświaty i Wychowania do Ministerstwa W. R. i O. P. w sprawie psychologów szkolnych . . . . .	245
Projekt Programu Pracy i Regulaminu dla psychologów szkolnych w szkołach średnich ogólnokształcących — <i>Janina Krasuska-Bużycka</i> . . . . .	249

SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK I CZASOPISM:

	Str.
<i>George H. Green</i> — Marzenia na jawie ( <i>Stefan Szuman</i> ) . . . . .	79
Prace Pedagogiczno-psychologiczne z Instytutu Lipskiego Związku Nauczycielskiego, t. XIX cz. I i II, t. XX cz. II ( <i>Joanna Kunicka</i> )	80
Z Psychologii Zwierząt ( <i>J. Konorski</i> ) . . . . .	83
<i>M. Kryński</i> — Karta indywidualna. <i>D-r J. Schwarz</i> — Karta indywidualności. <i>R. Czaplińska-Mutermilchowa</i> i <i>E. Rybicka</i> — Arkusz obserwacyjny do użytku nauczycieli gimnazjum ogólnokształcącego ( <i>Stefan Baley</i> ) . . . . .	154
Psychologiczne Podstawy Wychowania. Encyklopedia Wychowawcza T. I ( <i>Leopold Blaustein</i> ) . . . . .	157
<i>Stefan Rudniański</i> — Technologia pracy umysłowej ( <i>M. Librachowa</i> )	163
<i>D-r Charlotte Bühler</i> — Przebieg życia ludzkiego jako zagadnienie psychologiczne ( <i>Leopold Blaustein</i> ) . . . . .	165
<i>Ernest Kretschmer</i> — Ludzie genialni ( <i>Irena Filozofówna</i> ) . . . . .	168
<i>Jakób Prostig</i> — Psychjatrja ( <i>G. Bychowski</i> ) . . . . .	172
<i>D-r Brunswik Egon</i> — Spostrzeżenie a świat przedmiotów ( <i>Baley Stefan</i> )	172
<i>Prof. S. Szuman</i> i <i>doc. St. Skowron.</i> — Organizm a życie psychiczne ( <i>J. Kunicka</i> ) . . . . .	255
<i>Thorndike E. I.</i> — Human Learning. The Fundamentals of Learning. An Experimental Study of Rewards. ( <i>A. Zagańczyk</i> ) . . . . .	258
<i>Aniela Zagańczyk</i> — Wpływ nagrody opóźnionej na uczenie się (autoreferat) . . . . .	263
Dziecko wsi polskiej. Pod redakcją <i>M. Librachowej</i> . ( <i>J. Kunicka</i> ) . . . . .	265
Poznajmy warunki życia dziecka ( <i>J. Kunicka</i> ) . . . . .	266
<i>Tadeusz Witwicki</i> — O reprezentacji ( <i>L. Blaustein</i> ) . . . . .	267
<i>Mary Chadwick</i> — Adolescent Girlhood (Dziewczęta w okresie dojrzewania) ( <i>D-r R. Mutermilchowa</i> ) . . . . .	270
<i>I. Pawłow, C. Sherrington, E. Adrian</i> — Mózg i jego mechanizm ( <i>B. Z.</i> )	273
<i>Zeitschrift für angewandte Psychologie</i> ( <i>D-r E. Markinówna</i> ) . . . . .	87, 181
<i>Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und Forschung</i> ( <i>Wanda Ptaszyńska</i> ) . . . . .	89, 184
<i>Année Psychologique</i> . . . . .	273
<i>Journal de Psychologie Normale et Patologique</i> ( <i>D-r Aniela Meyer-Ginsbergowa</i> ) . . . . .	172, 276
<i>The Journal of Educational Psychology</i> ( <i>D-r R. Mutermilchowa</i> ) . . . . .	174
<i>Charakter</i> ( <i>Leon Langholz</i> ) . . . . .	187
<i>Psychometrja</i> ( <i>J. K.</i> ) . . . . .	188
NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE . . . . .	93, 189, 280
STRESZCZENIA ARTYKUŁÓW W JĘZYKACH OBCYCH . . . . .	95, 191, 282

## BADANIA NAD SŁOWNICTWEM CHARAKTEROLOGICZNYM DZIECI SZKÓŁ Powszechnych

BALEY STEFAN

### I. O DONIOSŁOŚCI BADAŃ NAD SŁOWNICTWEM CHARAKTEROLOGICZNYM.

(Uwagi wstępne do artykułów pp. Domańskiego i Szabuniewiczowej)

Badanie mowy dziecka ma duże znaczenie zarówno ze względów teoretycznych, jak praktycznych. Etapy i prawa rozwoju mowy dziecka są odbiciem etapów i praw rozwoju psychiki dziecięcej. Z tej racji rozwój ten żywo interesuje psychologa. Z drugiej strony jednak niemniej żywo interesuje się rozwojem mowy wychowawca. Albowiem mowa jest głównym narzędziem kontaktu pomiędzy wychowawcą a dzieckiem od pewnego jego wieku. Zwłaszcza w wychowaniu szkolnym rola języka w kształceniu dziecka odgrywa rolę podstawową.

Jest zatem rzeczą zrozumiałą, że psychologowie i pedagogowie współcześni poświęcają wiele trudu badaniom mowy dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym. Wymienię dla przykładu znaną monografię Klary i Wiliama Sternów o rozwoju mowy dziecka. Znane są także badania p. Descouedres na tym terenie. Terman, jak wiadomo, włącza nawet badania słownictwa dziecięcego do swoich testów, badających inteligencję.

Oczywiście, badania mowy dziecięcej mogą być prowadzone z różnych punktów widzenia. Można śledzić zasób słów, które dziecko rozumie i zasób słów, którymi się posługuje. Można śledzić rozwój zdolności posługiwania się fleksją oraz tworzenia zdań. Można usiłować uchwycić cały słownik danego dziecka, można też badać słownictwo tylko w jakimś jednym specjalnym zakresie. Badania, z których

na tem miejscu zamierzamy zdać sprawę, tycząc się tylko drobnego odcinka mowy dziecka; idzie nam mianowicie o c h a r a k t e r o l o g i c z n y słownik dziecięcy i to w pewnym tylko okresie jego rozwoju, a mianowicie w okresie szkoły powszechnej z pominięciem lat wcześniejszych.

Ograniczenie się do tego tylko okresu łatwo tłumaczy się jego ważnością pod względem wychowawczym. Pozostaje więc tylko usprawiedliwić się, dlaczego ograniczamy się tutaj jedynie do sfery charakteru.

Gdy chodzi o dzieci w wieku przedszkolnym, możliwą jest jeszcze rzeczą, jak to robiła pani Descoedres, usiłować zestawić kompletny słownik dziecka. W odniesieniu do dziecka szkolnego, chociażby tylko z I klasy szkoły powszechnej, rzecz taka jest już bez porównania trudniejsza. Daje ona pozatem materiał bardzo obfity, trudny do opracowania. Bardziej celowem natomiast wydaje się ograniczenie do pewnej jakiejś określonej dziedziny. Otóż, słownictwo charakterologiczne jest niewątpliwie jedną z takich dziedzin, zasługujących na dokładniejsze zbadanie. Poznanie tej dziedziny słownictwa rzucić może wiele światła na rozwój pojęć dziecka w tym zakresie, a przez to stworzyć racjonalne podstawy do wychowawczego oddziaływania na dziecko.

Wszak w pedagogice współczesnej kładzie się tak wielki nacisk na rozwijanie charakteru przez wychowawców, a równocześnie psychologia dzisiejsza stawia sobie jako jedno z głównych swoich zadań poznanie struktury osobowości człowieka, specjalnie zaś tych jej składników, które określane bywają mianem temperamentu i charakteru. Badanie słownictwa charakterologicznego znajduje tu swoje pełne usprawiedliwienie. Jakie pojęcia charakterologiczne znane są dziecku w danym momencie jego rozwoju? Które z nich są dla niego więcej, a które mniej dostępne? Jak tłumaczy ono sobie różne wyrazy i zwroty z tego zakresu, które słyszy z ust starszych? I jakimi słowami z tej domeny w danym momencie rozwoju ono samo najczęściej i najchętniej się posługuje? Oto pytania, zasługujące ze wszech miar na bliższe rozpatrzenie.

Czy nie wydaje się rzeczą jasną, iż wychowawca, który ma rozmawiać z dzieckiem o wadach i zaletach jego charakteru i chce stawiać przed niem wzory wszelkich cnót charakterowych, powinien wiedzieć dokładnie, jakiego z terminów z tego zakresu wolno mu użyć wobec dziecka, będącego na pewnym stopniu rozwoju, tak, aby dziecko rozumiało naprawdę to, co się do niego mówi? Czy nie powinny wszelkiego rodzaju czytanki i książeczki, przeznaczone dla dzieci w pewnym wie-

ku właśnie w celu urabiania ich charakteru, liczyć się dokładnie z tem, jakie słowa z tej sfery są już dziecku znane, a jakie jeszcze nie? A przecież łatwo przekonać się o tem, że nawet i fachowy nauczyciel wychowawca robi pod tym względem grube pomyłki. Ileż to razy, karcąc dziecko, używa słów, które są dlań naprawdę obce, skoro idzie nie o samą tylko znajomość dźwięku, lecz także o odpowiadającą jemu treść. Zresztą, powiedzmy to wyraźnie, skąd właściwie wychowawca ma wiedzieć, jakie słowa charakterologiczne są dostępne jasnemu zrozumieniu dzieci w pewnych określonych latach? Opiera się on tu na grubej empirji, oraz na tradycji szkolnej, która pod tym względem pozbawiona jest naukowych podstaw. Znamiennem pod tym względem jest zeznanie jednego z autorów prac nad słownictwem, które właśnie teraz ogłaszamy, a który sam jest nauczycielem szkoły powszechnej, iż w odniesieniu do całego szeregu terminów charakterologicznych rozczarował się bardzo w swoich badaniach. Był przedtem całkiem pewny, iż dzieciom terminy te są dobrze znane, tak, iż dziwił się niepomierne, skoro się okazało, że dzieciom terminy te są albo zupełnie obce, albo też, że rozumieją one je w sposób opaczny. Nauczyciel, który dzieciom wytyka „złośliwość”, napewno nie wie często, dla ilu dzieci „złośliwy” znaczy „ten, który się złości”. Prace, które ogłaszamy, dostarczą całego szeregu przykładów dowodzących, że dzieci zachowują się tak, jakgdyby rozumiały pewne słowa charakterologiczne i bez wahania usiłują je na żądanie określić, a w rzeczywistości podsuwają pod nie treść całkiem fałszywą. Zdaje się nie istnieć dzisiaj wiek zbyt wczesny, aby już opowiadać dzieciom o bohaterach i czynach bohaterskich. Czy nie padają te słowa już w pogadankach z dziećmi przedszkolnymi? A cóż dopiero mówić o dzieciach szkoły powszechnej. Jak komicznie z tym stanem rzeczy kontrastują odpowiedzi na pytanie, co to jest „bohater” i „bohaterski”, dawane jednemu z autorów naszych prac jeszcze przez dzieci 8 i 9-letnie, dla których bohater, to taki, „co wszystko ma”, „co jest bogaty”, „co służy w wojsku” i „może być ministrem”.

Ten stan rzeczy skłonił niektórych psychologów amerykańskich by układać słowniki wyrazów, przeznaczone specjalnie dla użytku szkoły i nauczyciela. Tu należy znana książka *Thorndike'a* p. t. „Słownik nauczyciela” („*The Teacher's Word Book*”). Zaznaczyć jednak trzeba, iż w słowniku tym autor obejmuje nietylko słownictwo charakterologiczne, lecz słownictwo wogóle. Są tam zestawione według pewnych zasad najczęściej używane słowa, któremi operować powinni nauczyciel i dziecko na terenie szkoły z podaniem stopnia ich trudności.

Otóż wydało mi się rzeczą bardzo wskazaną, ażeby podjęte zostały próby utworzenia specjalnego rodzaju słownika charakterologicznego, dostosowanego do użytku szkół powszechnych, w języku polskim. Nie szło mi w tym wypadku o słownik charakterologiczny w ogóle, tak jak np. podaje go pani Baumgarten w jednej ze swych ostatnich prac (w języku niemieckim) <sup>1)</sup>. Miałem na myśli taki słownik, który byłby zarazem pewnego rodzaju skalą trudności charakterologicznych wyrazów, wycechowaną na materiale dzieci szkół powszechnych. Lista taka, teoretycznie interesująca, mogłaby mieć praktyczne znaczenie dla nauczyciela, pozwalając mu zorientować się, jakie jest prawdopodobieństwo, iż pewien wyraz charakterologiczny będzie rozumiały dla dzieci w pewnym wieku. Autorowie prac, które teraz ogłaszamy, p. Franciszek Domański i p. Janina Szabuniewiczowa, podjęli się pewnych prób w tym kierunku. Przytem p. Szabuniewiczowa ograniczyła się do słownika dzieci 7 i 8-letnich, analizując zato słownik ów w sposób szczegółowy. P. Domański natomiast zrobił próbę objęcia swojemi badaniami wszystkich klas szkoły powszechnej. Poza tem prace obu autorów różnią się metodą zbierania materiału słownikowego. Są to różnice ważne, których tu jednak charakteryzować nie będę, gdyż wynikają one z toku samych prac.

Zaznaczyć muszę odrazu, iż obydwie prace są tylko częściową próbą zrealizowania powyższego planu, a nie jego definitywnem przeprowadzeniem. W każdym razie praca p. Domańskiego podaje taką skalę trudności słów charakterologicznych, która, jak sądzę, nie będzie dla nauczyciela praktyka bez wartości, tak samo, jak jest ona interesującą dla psychologa, śledzącego rozwój dziecka w okresie szkolnym. Należyte ściśle przeprowadzenie wspomnianego programu nie jest jednak do pomyślenia jako wyłączna praca jednego czy dwojga ludzi. Pracę taką mógłby wykonać należycie dopiero zespół osób, odpowiednio zorganizowanych, który z jednej strony objąłby wystarczający pod względem liczbowym materiał dziecięcy, a z drugiej strony dokonał wszelkich potrzebnych, a niewątpliwie bardzo żmudnych zestawień i wylczeń. Dobrzeby było, gdyby zapoczątkowane przez nas próby zostały podjęte przez większy zespół nauczycieli i psychologów.

Ze względu na brak miejsca, obie prace, a zwłaszcza pracę p. Szabuniewiczowej, drukujemy w znacznem skróceniu.

---

1) Baumgarten Franciszka, Die Charaktereigenschaften, Bern 1933.



DOMAŃSKI FRANCISZEK

## II. SŁOWNICTWO CHARAKTEROLOGICZNE DZIECI OD 7 DO 14 ROKU ŻYCIA.

(Praca dyplomowa z Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie,  
wykonana pod kierunkiem Prof. D-ra Stefana Baleya).

### A. Cel i metoda badań.

#### 1. Cel i zakres badań.

Zadaniem tej pracy jest zbadanie, jaki zasób słów, dotyczących cech charakteru, rozumie dziecko, uczęszczające do szkoły powszechnej, a więc w wieku od 7 do 14 lat. Przytem wyraz „charakter” należy tutaj rozumieć w sensie szerszym, obejmującym poniekąd całość osobowości ludzkiej. Wyrazy bowiem, których użyto do badania, odnoszą się zarówno do dziedziny uczuć, woli, jak i sfery intelektu, temperamentu, usposobienia, oraz dziedziny pojęć religijno-moralnych.

Badań ściśle z tego zakresu dotychczas nie przeprowadzono, o ile mi wiadomo. Mamy natomiast badania z dziedziny trochę pokrewnej. Mam tu na myśli badania nad słownikiem dzieci wogóle, oraz badania nad zasobem wyobrażeń (Pohlmann, Dawid, Szcówna).

Twórcą pomysłu obliczania słownika dziecka jest psycholog i pedagog amerykański Terman. Badania zapoczątkowane przez tego autora prowadzili następnie inni psychologowie. U nas opublikowano dwie próby badań nad t. zw. słowniczkiem Termana<sup>1)</sup>, w których to próbach autorzy posługiwali się metodą, zastosowaną przez Termana, z nieznacznymi modyfikacjami. Terman za podstawę swych badań nad słowniczkiem dziecka bierze słownik języka ojczystego, według którego wypytuje badanego o znajomość zawartych w nim słów. Żeby jednak nie wypytać o zbyt wielką masę słów, wybiera ze słownika podług pewnej zasady (np. co pierwsze lub drugie słowo z każdej dwudziestej stronicy), tylko pewną ilość słów i tworzy w ten sposób „listę” wyrazów, która zastępuje mu słownik. Terman twierdzi, że jaki procent słów zna dziecko z takiej listy, taki też procent słów zna z całego słownika.

W badaniach przeprowadzonych w Polsce autorzy stosowali różne zasady doboru takich „list” ze słownika i porównywali ze sobą wy-

1) D-r E. R o m a h n. Badania nad słowniczkiem Termana. „Muzeum” Nr. 1. Rok 1931, str. 24 — 39, oraz S t e f a n S t e f a ń s k i. Z badań nad słowniczkiem dzieci i młodzieży. „Ruch Pedagogiczny”. R. 1934. Nr. 3.

niki, otrzymywane przy badaniu tych samych osób. Jednak wobec małej liczby osób zbadanych próby te mogą mieć znaczenie prawie wyłącznie jako pewien przyczynek metodologiczny.

Termanowi chodziło głównie o włączenie tak otrzymanego słownika dziecka w ramy metrycznej skali inteligencji. Z innych prób badania słownika dziecka wymienię tu badania, przeprowadzone w Instytucie J. J. Rousseau przez dr. A l f. P r e s c o t t<sup>2)</sup> nad dziećmi szkół początkowych w Genewie. W badaniach Termana chodziło nie o słowa, używane przez dziecko, ale o te słowa, które dziecko rozumie, mimo, że niektórych z nich może nie używać wcale. Prescott postawił sobie za cel swoich badań ustalić, których słów dziecko szkoły powszechnej używa biegle, zbadać, jak wzrasta taki słownik z wiekiem, czy zachodzą tu różnice między płciami, oraz jaki jest stosunek tego słownika do słownika, niezbędnego dla korzystania z lektury dorosłych i do słownika książek szkolnych.

W badaniach posługiwał się t. zw. metodą wolnych skojarzeń. Polegała ona na tem, że kazano dzieciom pisać w ciągu 15 minut wszystkie słowa, które im przyjdą na myśl, traktując tę próbę jako grę (która klasa da najwięcej słów). Z napisanych w ten sposób przez ucznia słów eliminowano następnie imiona własne, oraz różne formy gramatyczne tego samego słowa. Wszystkie słowa, użyte przez conajmniej dwoje dzieci pewnego wieku, przyjmuje autor jako znane przez większość dzieci tego wieku, a przez wszystkie dzieci starsze.

Badania nad zasobem wyobrażeń i pojęć dzieci rozwinęły się szczególnie w Niemczech i Ameryce. U nas prowadzili je D a w i d<sup>3)</sup> i S z y c ó w n a<sup>4)</sup>, z obcych autorów wymienić można (oprócz wspomnianego wyżej P o h l m a n n a), S t a n l e y H a l l'a, L o m b r o s o<sup>5)</sup>. W ramach tych badań zaczynają się, wyodrębniając się później, badania nad logiką i definicjami dzieci.

Ponieważ w badaniach niniejszych posługiwałem się testem definicji (o czem będzie jeszcze mowa niżej), muszę tu zaznaczyć, że otrzymane definicje rozpatrywać będą nie z logicznego punktu widzenia, ale z punktu

2) D-r Alfr. Prescott. Le Vocabulaire des Enfants et des Manuels de Lecture. Extrait des Archives de Psychologie. Tome XXI. Nr. 83—84. 1929. Geneve, Librairie Kundig 1929.

3) D a w i d J. W. Zasób umysłowy dziecka. W-wa 1896.

4) S z y c ó w n a A n i e l a op. cit.

5) L o m b r o s o P. Życie dzieci. Tłum. Król. W-wa 1905.

widzenia rozumienia wyrazu przez dziecko. Dr. J. Joteyko oddziela w definicji stronę psychologiczną od strony logicznej, która odnosi się do logicznej poprawności definicji <sup>6)</sup>). Strona psychologiczna definicji ma na celu, jak pisze Dr. Joteyko, wyjaśnienie dwu zagadnień: 1. czy wyraz jest rozumiany niezależnie od poprawności formy logicznej wyrażenia, 2. czy pojęcie jest znane, mimo nieznamości wyrazu. Otóż w moich badaniach chodziło mi tylko o ten pierwszy moment strony psychologicznej definicji. Chodziło mi o zbadanie, ile słów, odnoszących się do cech charakteru w sensie wyżej podanym, dzieci znają i jak je rozumieją. Stroną logiczną wypowiedzi dzieci zajmować się nie będę, z wyjątkiem oczywiście wypadków, w których rozpatrzenie formy logicznej odpowiedzi dziecka potrzebne jest albo pomocne przy ustalaniu rozumienia wyrazu.

Badania niniejsze obejmują dzieci wszystkich klas szkoły powszechnej, zarówno dziewczęta jak i chłopców. Liczba zbadanych wynosi 112 (po 16 z każdej klasy), w tem chłopców 53, dziewcząt 59. Zasadniczo zamierzałem brać do badań z każdej klasy 8 chłopców i 8 dziewcząt. Jednakże z przyczyn ode mnie niezależnych musiałem w kl. VI-tej zbadać 9 chłopców, a w kl. VII-mej 4 chłopców i 12 dziewcząt. Badania przeprowadziłem w dwóch szkołach warszawskich. W każdej szkole badałem 56 dzieci, po 8 z każdej klasy (4 chłopców i 4 dziewczynki). Do badań brałem dzieci w wieku normalnym dla danej klasy, t. zn. z kl. I-szej dzieci, które ukończyły 7 lat (a nie przekroczyły 8 lat), z kl. II-giej dzieci, które ukończyły 8 lat, z kl. III-ciej — 9 lat i t. d. Każdy rocznik pokrywa się tu z odpowiednią klasą. Badania więc obejmowały dzieci od 7 do 14 roku życia, z tem, że dzieci, któreby przekroczyły 14 lat życia, nie było. W ten sposób można przypuszczać, że dokonała się też zgrubsza i selekcja inteligencji, gdyż, jak twierdzi Binet, dzieci normalne wiekiem w danej klasie, są też naogół normalne intelektualnie <sup>7)</sup>). Pozatem ponieważ z każdej klasy dostawałem do badań 4 chłopców i 4 dziewczynki, prosiłem każdorazowo nauczyciela, który mi dzieci do badań wyznaczał, aby w każdej takiej czwórce znalazło się jedno dziecko, które zdaniem jego należy do grupy najzdolniejszych w klasie, jedno, które należy do grupy najslabszych

<sup>6)</sup> J o t e y k o J ó z e f a D-r. — Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego. Lwów — Warszawa 1922, str. 79 i 80.

<sup>7)</sup> R a d o m s k a - S t r z e m e c k a H e l e n a: Monografia testu definicji. Studium z zakresu logiki dzieci i młodzieży. W-wa—Lwów 1931 s. 52.

i dwoje będących na poziomie przeciętnym. Zaznaczałem przy tem, żeby wśród tych zdolniejszych i słabszych nie było takich, któreby w sposób wybitny różniły się od reszty. W ten sposób można przypuszczać, że dzieci badane reprezentowały w przybliżeniu ogólny poziom umysłowy danej klasy.

Dzieci pochodziły przeważnie ze sfer robotniczych, rzemieślniczych i drobnomieszczańskich (sklepikarze, tramwajarze), a tylko kilkoro z nich pochodziło z zamożniejszych rodzin inteligentkich.

## 2. Metoda i technika badania.

Przy badaniach posługiwałem się, jak to już wspomniałem, metodą testu definicji. Sposób badania w ogólnych zarysach zaproponowany został przez prof. B a l e y a.

Należało przede wszystkim ułożyć odpowiednią „listę” wyrazów. Chodziło przytem o to, żeby „lista” ta, ten słownik wyrazów charakterologicznych był możliwie kompletny. W tym celu przejrzałem najpierw słownik języka polskiego M. A r c t a <sup>6)</sup>, wynotowując odpowiednie wyrazy. Następnie przejrzałem cały szereg kart indywidualności, arkuszy obserwacyjnych, kwestjonariuszy (np. kwestjonariusz Decroly'ego, arkusz obserwacyjny Zakładu Psychologii Wychowawczej U. W., arkusz obserwacyjny Koła Psychol. im. J. Joteyko i inne), oraz 2 listy cech charakterologicznych: L u t z a i K i b l e r a, uzupełniając otrzymaną poprzednią listę wyrazów. W liście tej pominąłem przymiotniki z przedrostkiem „nie”, np. nieopanowany, nieposłuszny, o ile znajdowały się w liście przymiotniki o znaczeniu przeciwnem, mające ten sam źródłosłów (opanowany, posłuszny). W ten sposób otrzymałem słownik wyrazów charakterologicznych, składający się z 262 słów. Jak już wspomniałem, w słowniku tym znajdują się wyrazy z zakresu uczuć, woli, usposobienia, temperamentu, sfery intelektualnej i pojęć religijno-moralnych. Ścisłe ustalenie słownika takiego, któryby wyczerpywał wszystkie wyrazy z tego zakresu, jest praktycznie rzeczą prawie niemożliwą. W trakcie badań i opracowania materiału przekonałem się, że pominąłem cały szereg słów, używanych w mowie potocznej. Niektóre z nich użyte były przez dzieci w definicjach. Poniżej podaję słownik, używany przezemnie do badań, uzupełniony wyrazami, których brak później zauważyłem (na liście oznaczono je gwiazdkami).

<sup>6)</sup> A r c t M. Słownik ilustrowany języka polskiego. Wyd. M. Arcta. W-wa. Wydanie trzecie. Tom I i II.

W liście, użytej przeze mnie, prawie wszystkie wyrazy miały formę przymiotnika z męską końcówką, a tylko nieliczne formę rzeczownika, wszystkie zaś były ułożone w porządku alfabetycznym.

### Słownik wyrazów charakterologicznych.

- |                   |                    |                    |
|-------------------|--------------------|--------------------|
| 1. antypatyczny   | 43. durny          | 85. krytyczny      |
| 2. apatyczny      | 44. dumny          | 86. krnąbrny       |
| 3. arogancki      | 45. dyskretny      | 87. lekkoduch      |
| 4. ascetyczny     | 46. dobroduszny    | 88. lekkomyślny    |
| 5. ambitny        | 47. dziecinny      | 89. leniuch        |
| 6. awanturnik *   | 48. dzielny        | 90. lekliwy        |
| 7. bezinteresowny | 49. dziwak         | 91. litościwy      |
| 8. bezczelny      | 50. egoista        | 92. lojalny        |
| 9. bezradny       | 51. entuzjasta     | 93. łagodny        |
| 10. bezwzględny   | 52. energiczny     | 94. łajdaki        |
| 11. bigot         | 53. fałszywy       | 95. łakomy         |
| 12. birbant       | 54. fanatyczny     | 96. łapczywy       |
| 13. blagier       | 55. filantrop      | 97. łaskawy        |
| 14. błazeński     | 56. filister       | 98. łotr           |
| 15. bohaterski    | 57. flegmatyczny   | 99. łobuz          |
| 16. bojaźliwy     | 58. frywolny       | 100. łatwowierny   |
| 17. brawura       | 59. furjat         | 101. majestatyczny |
| 18. brutalny      | 60. gadatliwy      | 102. małomówny     |
| 19. buntowniczy   | 61. gbur *         | 103. malkontent    |
| 20. butny         | 62. gderliwy       | 104. marzyciel     |
| 21. bystry        | 63. genjalny       | 105. melancholijny |
| 22. bzikowaty     | 64. gnuśny         | 106. mężny         |
| 23. cham          | 65. gorliwy        | 107. miękki        |
| 24. chciwy        | 66. godny          | 108. miłosierny    |
| 25. chępliwy      | 67. gościnny       | 109. miły          |
| 26. chwacki       | 68. grubiański     | 110. mizantrop     |
| 27. ceremonialny  | 69. grymaśny       | 111. moralny       |
| 28. ciapa         | 70. grzeszny       | 112. mściwy        |
| 29. ciemięga      | 71. grzeszny       | 113. natrętny      |
| 30. chwiejny      | 72. gwałtownik     | 114. naturalny     |
| 31. czigodny      | 73. hardy          | 115. nachalny *    |
| 32. chytry        | 74. histeryk       | 116. niechlujny    |
| 33. cierpliwy     | 75. honorowy       | 117. naiwny        |
| 34. cnotliwy      | 76. hojny          | 118. niedbały      |
| 35. cichy         | 77. idealista      | 119. niedołączny * |
| 36. cyniczny      | 78. indywidualista | 120. niepohamowany |
| 37. dewot         | 79. junacki        | 121. niedelikatny  |
| 38. despota       | 80. karny          | 122. nieobliczalny |
| 39. drań          | 81. kapryśny *     | 123. niegodziwy    |
| 40. drażliwy      | 82. kłamca         | 124. nieokrzesany  |
| 41. dobry         | 83. kłótniwy       | 125. nierówny      |
| 42. dowcipny      | 84. konsekwentny   | 126. nieufny       |

- |                     |                      |                      |
|---------------------|----------------------|----------------------|
| 127. nieugięty *    | 175. prostoduszny    | 223. szczerzy        |
| 128. niepospolity   | 176. przebiegły      | 224. szorstki        |
| 129. nieskazitelný  | 177. przedsiębiorczy | 225. szuler          |
| 130. nikczemny      | 178. przewrotny      | 226. szczodry        |
| 131. niewdzięczny   | 179. przeczulony *   | 227. ślamazarny      |
| 132. ociężały       | 180. przyjacielski   | 228. śmiały          |
| 133. odważny        | 181. prawdomówny     | 229. taktowny        |
| 134. obraźliwy *    | 182. przekupny       | 230. tolerancyjny    |
| 135. obłudny *      | 183. punktualny      | 231. towarzyski      |
| 136. odpowiedzialny | 184. przywoity       | 232. twórczy         |
| 137. oschły         | 185. przychylny *    | 233. tępy            |
| 138. opanowany      | 186. pyszałek        | 234. trwożliwy       |
| 139. oszczędny      | 187. przekorny       | 235. trzeźwy         |
| 140. optymista      | 188. rozsądny        | 236. tchórz          |
| 141. oszust *       | 189. roztropny       | 237. tyran           |
| 142. ospały *       | 190. roztargniony *  | 238. uczuciowy       |
| 143. opieśzały      | 191. rozważny        | 239. uczciwy         |
| 144. okrutny        | 192. rozumny         | 240. uczynny         |
| 145. opryskliwy     | 193. rezolutny *     | 241. uległy *        |
| 146. ordynarny      | 194. roztrzepany     | 242. ujmujący        |
| 147. obowiązkowy    | 195. rozmowny        | 243. uparty          |
| 148. obrotny        | 196. rycerski        | 244. uprzejmy        |
| 149. otwarty        | 197. samodzielny     | 245. usłużny         |
| 150. pesymista      | 198. samowolny       | 246. ustępliwy       |
| 151. pedantyczny    | 199. samotnik *      | 247. uważny          |
| 152. pilny          | 200. solidny         | 248. wesoły          |
| 153. pobożny        | 201. srogi *         | 249. wdzięczny       |
| 154. pobłażliwy *   | 202. sentymentalny   | 250. wielkoduszny    |
| 155. pochlebca      | 203. samolubny       | 251. wierny          |
| 156. powolny *      | 204. skąpy           | 252. władczy         |
| 157. próżniak       | 205. sknera          | 253. wojowniczy      |
| 158. poczciwy       | 206. skrupulatny     | 254. wspaniałomyślny |
| 159. podejrziwy     | 207. skromny         | 255. wstrzemięźliwy  |
| 160. podły          | 208. skryty          | 256. wstydlivy       |
| 161. posłuszny      | 209. skupiony *      | 257. wytrwały        |
| 162. podstępny      | 210. spokojny        | 258. wybredny        |
| 163. pogodny        | 211. sprytny *       | 259. wrażliwy        |
| 164. pokorny        | 212. sprawiedliwy    | 260. wybuchowy       |
| 165. popędliwy      | 213. stanowczy       | 261. wygodnicki      |
| 166. porywczy       | 214. subtelny        | 262. wyrozumiały *   |
| 167. potulny        | 215. sumienny        | 263. zapobiegliwy    |
| 168. powierzchowny  | 216. surowy          | 264. zabijaka        |
| 169. praktyczny     | 217. smutny          | 265. zaciekły        |
| 170. poważny        | 218. swawolny        | 266. zagorzaiec      |
| 171. prawy          | 219. szlachetny *    | 267. zalotny         |
| 172. pracowity      | 220. strojniś        | 268. zapalczywy      |
| 173. próżny         | 221. sympatyczny     | 269. zapamiętały     |
| 174. powściągliwy   | 222. systematyczny   | 270. zaradny *       |

271. zrozumiwały	278. zuchwały	285. zdecydowany
272. zacyjny *	279. zgodny	286. zaczepny
273. zbrodniczy	280. zacięty	287. złośliwy
274. zdolny	281. zawzięty *	288. zuch
275. zdemoralizowany*	282. zły	289. żwawy
276. zniewieściał	283. zazdrosny	290. żywy
277. życzliwy	284. zrównoważony	291. drobiazgowy

Badania przeprowadziłem w ciągu października, listopada i grudnia 1933 r. Badania uczniów klas młodszych od klasy I-szej do klasy III-ciej włącznie odbywały się indywidualnie i drogą ustnego wypytywania, starszych zaś, t. j. uczniów klas IV, V, VI i VII — piśmiennie i zbiorowo. Badania przeprowadzałem sam, a tylko 3 uczniów klasy III zbadał jeden z kolegów z Instytutu Nauczycielskiego, po uprzednim przysłuchaniu się badaniom, prowadzonym przeze mnie. Wszystkie badania odbywały się przed południem, w szkole, w czasie trwania nauki, a dzieci do badań były zwalniane z lekcji. Badania indywidualne odbywały się w oddzielnym pokoju i miały następujący przebieg: do badania brałem każdorazowo jednocześnie dwoje dzieci. Gdy jedno z nich było badane, drugie w tym czasie znajdowało się na korytarzu, lub w oddzielnym pokoju i czytało „Płomyczek”. Po 20 — 30 minutach następowała zmiana, badany szedł czytać, a ten, który czytał, przychodził do badania. Czas jednorazowego wypytywania regulowałem w zależności od zmęczenia ucznia, lub nawet od jego życzenia, gdyż badanie było dla dzieci uciążliwe. W ten sposób badanie jednego dziecka trwało w sumie od jednej godziny 15 minut (w klasie pierwszej) do 2 i  $\frac{1}{2}$ , a nawet 2 i  $\frac{3}{4}$  godziny (w klasie III). Ściśle czasu nie mierzyłem. Często z taką dwójką dzieci kończyłem badania w ciągu jednego dnia, szczególnie z dziećmi z klasy I i II-giej, jeżeli jednak uczniowie sobie tego życzyli, lub jeżeli widziałem, że to ich zaczyna nudzić lub męczyć, a w klasie III-ciej prawie z reguły, przeprowadzałem jednego dnia tylko połowę badania, resztę zaś drugiego dnia. Zwykle dla ośmienia dziecka badanie poprzedzałem swobodną rozmówką na jakiś temat z życia dziecka. Następnie mówiłem dziecku mniej więcej w ten sposób: „Chciałbym się zapytać o różne rzeczy. Chodzisz do szkoły i pewnie już dużo rzeczy wiesz. Będę ci czytał różne słowa, a ty mi powiesz, co one znaczą”. Zwykle dzieci były zainteresowane tem, co im powiem. Wtedy czytałem dziecku kilka łatwych wyrazów ze środka lub końca listy i pytałem, czy wie, o czym te wyrazy mówią. Odpowiedź brzmiała: „to o chłopcu”, albo u starszych dzieci: „to o człowieku może być”, czasem znów: „to chłopiec jest niegrzeczny, łakomy” i t. p. Po

tem pytaniu, które miało na celu ułatwić dziecku odpowiedź przez zwrócenie uwagi na to, że we wszystkich wypadkach mowa jest o człowieku, pytałem dziecko: „co to znaczy...” (tu wymieniałem odpowiedni wyraz w tej postaci, w jakiej znajdował się w liście). Zwykle w dotychczasowych badaniach tego rodzaju definicyjnych pytanie brzmiało: „Co to jest...” Słusznie jednak zauważa R a d o m s k a - S t r z e m e c k a <sup>9)</sup>, że pytanie to w obrębie przymiotników nastęrcza duże trudności, gdyż definicje przymiotników nie mieszczą się dobrze w schemacie definicji klasycznej, która odpowiada na pytanie: „Co to jest...” To też autorka posługiwała się w drugiej serji swoich badań w odniesieniu do przymiotników i czasowników pytaniem: „Co to znaczy...”, przytem zaznacza, że ta zmiana pytania niewiele wpłynęła na charakter odpowiedzi. Do wyrazów użytych w formie rzeczownika, których zresztą było tylko 33 na ogólną ilość 262, dawałem pytanie: „Co to jest...” Zdarzało się, że dziecko bardziej krytyczne przed daniem odpowiedzi pytało się, czy to też o człowieku (np. przy wyrazie „nierówny”), wtedy odpowiadałem: „Tak, o człowieku”. „Czy wiesz co to znaczy...?”

Odpowiedź dziecka notowałem natychmiast, w całości i dosłownie, z wyjątkiem bardzo rzadkich wypadków, kiedy dziecko odpowiadało szybko, długo i chaotycznie.

O ile nie miałem pewności, czy dziecko dany wyraz rozumie dobrze czy źle, zadawałem pytania dodatkowe, których forma i treść zależne były od odpowiedzi dziecka. Odpowiedzi na te dodatkowe pytania notowałem w nawiasie obok odpowiedzi pierwszej. Czasami, gdy odpowiedź ta była bardzo długa, pisałem w nawiasie: „rozumie” lub „nie rozumie”. W wypadkach złej odpowiedzi, aby nie zniechęcać dziecka, nie dawałem mu tego poznać, że źle odpowiada, a bardziej nieśmiało zachęcałem, chwalać odpowiedzi dobre.

Po zbadaniu kilku uczniów klasy III-ciej (od tej klasy zacząłem zadania) doszedłem do wniosku, że nie jest rzeczą konieczną pytać dzieci o wszystkie słowa. To też w dalszych badaniach pomijałem te wyrazy, co do których miałem pewność, że dziecko ich nie rozumie. Choć opuszczonych w ten sposób słów było niewiele (około 20 do 25% całej listy), to jednak przyczyniało się to do skracania czasu badań.

Dzieciom, które orjentowały się lepiej, po kilkunastu odpowiedziach nie powtarzałem przy każdym wyrazie pytania „Co to znaczy...?”, a tylko czytałem wyraz, a dziecko dawało odpowiedź. W wy-

9) R a d o m s k a - S t r z e m e c k a H e l e n a op. cit. str. 87.



padkach, gdy dziecko, zapytane o jakiś łatwy wyraz, odpowiadało „nie wiem”, zachęcałem je, ażeby sobie przypomniało, bo być może, że wie, a następnie próbowałem przy pomocy pytań dodatkowych dowiedzieć się, czy dziecko rzeczywiście wyrazu nie rozumie. Słusznie bowiem powiada Radomska-Strzemecka, że „...wypowiedź „nie wiem” może mieć dwojakie domyślne znaczenie, bądź: „nie rozumiem wyrazu...”, bądź też: „wprawdzie sam wyraz rozumiem, ale go zdefiniować nie potrafię”<sup>10)</sup>.

Dzieci podczas badań czuły się swobodnie i naogół odpowiadały bardzo chętnie.

Badanie starszych klas, t. j. IV, V, VI i VII odbywało się zbiorowo i piśmiennie w klasie, w ciągu dwóch kolejno po sobie następujących dni, a rozpoczynało się o godzinie 8 lub 9 rano.

Przy takim badaniu grupa dzieci badanych wynosiła 32, po 8 z każdej klasy. Każdy uczeń otrzymał arkusz papieru (na którym zapisał imię, nazwisko i klasę), oraz listę wyrazów, składającą się ze 132 słów (połowa listy, używanej przeze mnie do badań), pisanych na maszynie w porządku alfabetycznym i ponumerowanych. Z kolei jeden z uczniów odczytywał tę listę głośno wobec wszystkich. W trakcie czytania dzieci w jednej ze szkół samorzutnie zwróciły uwagę na to, że wszystkie te słowa mówią nam o różnych cechach człowieka, w drugiej zaś sam zwróciłem im na to uwagę przez postawienie odpowiedniego pytania.

Następnie powiedziałem dzieciom, że zbieram w różnych szkołach odpowiedzi na pytania, co oznaczają wyrazy, które mają przed sobą, a więc np. co to znaczy „antypatyczny”, co to znaczy „ambitny”, co to znaczy „bezczelny” i t. d. (Wyrazy podkreślone powtarzałem z pewnym naciskiem, dla uwydatnienia formy pytania). Zbieram w ten sposób odpowiedzi dzieci z różnych szkół, obliczam, ile słów dzieci dobrze rozumieją, porównywanam odpowiedzi starszych i młodszych. Zapewniłem ich też, że odpowiedzi te są tylko dla mojego użytku i że nikt z nauczycieli nie będzie ich na tej podstawie oceniał. Po wyjaśnieniu gdzie należy pisać odpowiedź, poleciłem dzieciom, by każde czytało kolejno po cichu wyrazy z listy i o ile dany wyraz rozumie, wpisywało go na marginesie arkusza, a obok odpowiedź.

W czasie pisania wyjaśniłem uczniom, na skutek ich zapytań, że mogą posługiwać się w odpowiedziach wyrazami z tej listy, o ile są pewni, że użyty w odpowiedzi wyraz ma to samo znaczenie, co wyraz

10) R a d o m s k a - S t r z e m e c k a op. cit. str. 55.

określany i o ile już poprzednio znaczenie jego było wytłumaczone, oraz że mogą używać przykładów, nawet z lektury. Odpowiedź na taką listę ze 132 wyrazów trwała od 1 godziny 10 min. do 2 godz. 30 min., a w wyjątkowych wypadkach nawet do 3 godzin. Uczniom, którzy pisali dłużej, niż 2 godziny, proponowałem, żeby odłożyli dokończenie odpowiedzi do następnego dnia. Za każdym razem jednak oświadczali kategorycznie, że chcą pisać, aż skończą. Oczywiście pisanie nie odbywało się bez przerwy. W ciągu pierwszych dwóch godzin lekcyjnych (co łącznie z pauzą trwało 1 godz. i 35 minut) uczniowie mogli wychodzić z klasy za moim pozwoleniem pojedynczo, a następnie wychodzili na pauzę. Zresztą większość z nich skończyła odpowiedzi przed tą pauzą. Przestrzegałem, by uczniowie nie odpisywali i nie porozumiewali się ze sobą w czasie pisania.

Naogół dzieci odpowiadały chętnie i wytrwale, chociaż była to praca uciążliwa. Po skończeniu pisania odpowiedzi, każde z dzieci przeglądało jeszcze raz listę wyrazów i te z nich, które pominęło przez nieuwagę, dopisywało.

Tak samo postępowałem następnego dnia z drugą grupą 130 wyrazów.

### 3. Zasady oceny odpowiedzi dzieci.

W sposób opisany poprzednio otrzymałem ponad 11000 odpowiedzi dzieci. Należało teraz ten obfity materiał ocenić ze względu na rozumienie wyrazów przez dziecko. Okazało się przy tym, że dokonanie takiej oceny jest sprawą bardzo trudną. Na tę trudność zwracają uwagę autorzy badań nad słowniczkiem *Termana* w Polsce. *D-r R o m a h n* pisze: „Najistotniejszą trudnością przez *C l a p a r è d e'a* nie poruszoną, a przez *T e r m a n a* tylko dotkniętą, jest ustalenie znaczenia słowa „rozumieć”<sup>11)</sup>. W badaniach swych autor ten początkowo różnicował wyrazy rozumiane przez dzieci, dając za pełne rozumienie wyrazu ocenę 1, za niepełne rozumienie —  $\frac{1}{2}$ , a nawet  $\frac{3}{4}$  i  $\frac{1}{4}$ , później jednak zaniechał tego i oceniał tylko dwustopniowo: rozumie i nie rozumie. *S t e f a n S t e f a ń s k i* we wspomnianym poprzednio artykule powiada: „W badaniach swych notowałem więc w poszczególnych rubrykach wyrazy znane, tylko rozumiane i źle rozumiane. Łączyłem pierwsze i drugie w jedną grupę wyrazów rozumianych i z niej w myśl zasady *Termana* obliczałem zasób słownika ba-

11) *D-r R o m a h n*, op. cit. str. 25.

danego" <sup>12)</sup>). Wydaje mi się jednak, że odróżnienie wyrazów „znanych” od „tylko rozumianych” jest może jeszcze bardziej trudne, niż odróżnienie wyrazów dobrze i źle rozumianych. Autor powiada, że wyrazy znane (t. zn. te, które dziecko używa) to są te wyrazy, które sprawiają na dziecku „wrażenie swojskości”, „dzieci odpowiadają na nie z uśmiechem i natychmiast”. Takie kryterjum może prowadzić w praktyce do daleko idącej dowolności. Poza tem wyraz „znany” może być przez dziecko źle zrozumiany i w złem znaczeniu używany, z czem spotkałem się w swoich badaniach, a na co autor nie zwraca uwagi. Np. na pytanie, co to jest cham, dziecko odpowiada natychmiast i z uśmiechem: „To ze wsi jest”. W rozmowie z tem dzieckiem przekonywuję się, że dziecko w tym sensie używało wyrazu „cham”, w mieście zaś nazywa chamem tego, kto mówi tak, jak ludzie ze wsi. To też zasób wyrazów „znanych” i tylko „rozumianych” nie pokrywa się z zasobem wyrazów dobrze rozumianych, raczej należałoby wśród wyrazów dobrze rozumianych wyróżnić „znane” (lub może lepiej nazwać je „używane przez dzieci”) i tylko rozumiane, co zresztą praktycznie jest rzeczą bardzo trudną i czego w swoich badaniach nie przeprowadzałem.

Przy ocenie rozumienia wyrazu Romahn i Stefański w wypadkach wątpliwych, t. zn. przy niepełnem rozumieniu, zaliczali wyraz według własnego przekonania do dobrze lub źle rozumianych. Terman, który badanie zasobu słownika dziecka włączył do testów inteligencji, w instrukcji poleca oceniać rozumienie wyrazu zasadniczo dwustopniowo, a tylko wyjątkowo dopuszcza ocenę wyniku jako  $\frac{1}{2}$ , radzi jednak unikać tego <sup>13)</sup>). Wyrazy wieloznaczne poleca Terman uważać za dobrze rozumiane nawet w tym wypadku, gdy badany podaje tylko jedno z możliwych znaczeń wyrazu, bez względu na to, czy będzie to znaczenie pierwotne, czy pochodne. Stefański stosował w tym wypadku inną zasadę: gdy dziecko podawało jedno znaczenie, uważał odpowiedź za jednostkę, gdy podawało dwa znaczenia — za dwie jednostki i t. d.

W ocenie odpowiedzi dzieci przyjąłem w ogólności zasadę Termana, oceniałem więc trójstopniowo. Jednakże odpowiedzi, które oceniałem jako częściowe (niepełne) rozumienie wyrazu, nie przyjmowałem za  $\frac{1}{2}$  dobrej odpowiedzi, tylko obliczałem i zestawiałem te odpowiedzi obok dobrych, gdyż, zdaniem mojem, większość, albo przy-

<sup>12)</sup> S. S t e f a ń s k i, op. cit. str. 14.

<sup>13)</sup> Skala inteligencji B i n e t a - T e r m a n a. Tłumaczenie dokonane pod kierunkiem prof. B a l e y a cz. I, tekst. Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa 1932 str. 37.

najmniej znaczna część ich miała swe źródło raczej w tem, że dziecko nie potrafiło wyrazić swej myśli (szczególnie w odpowiedziach piśmiennych), niż w tem, że wyrazu nie rozumiało dostatecznie jasno.

W wypadku dobrej odpowiedzi (pełnego rozumienia) stawiałem w protokóle badań z lewej strony danego wyrazu znak „+”, gdy dziecko źle rozumiało wyraz — znak „0”, przy odpowiedzi zbliżającej się tylko do dobrej (rozumienie niepełne) — znak „—”. Ścisłe sformułowanie kryterjum takiej oceny jest rzeczą bardzo trudną, choć konieczną, szczególnie w badaniach, prowadzonych na szerszą skalę, gdyż zjawia się tu wielka ilość wypadków wątpliwych, a stąd i amplituda dowolności oceny może być bardzo duża. Toteż postaram się podać pewne wytyczne, którymi się w ocenie odpowiedzi kierowałem i środki, które stosowałem. Przedewszystkiem więc miałem na uwadze fakt, że odpowiedź na pytanie definicyjne jest bardzo trudna, na co zwraca uwagę Strzemecka<sup>14)</sup>. To też odpowiedź może być fałszywa, a mimo to dziecko może rozumieć znaczenie wyrazu<sup>15)</sup>. Poza tem definicje nazw przymiotnikowych, jako niemieszczące się dobrze w ramach definicji klasycznej, przedstawiają szczególne trudności w definjowaniu i dają w rezultacie niższe typy definicij (definicje semantyczne, słownikowe, tautologie), co nie musi świadczyć o złem rozumieniu wyrazu. Stwarza to specjalne trudności w ocenie, ale jest jednocześnie wskazówką do zachowania ostrożności w wydawaniu ocen negatywnych.

To też przy wydawaniu oceny brałem pod uwagę nietylko samą treść i formę odpowiedzi, ale i moje przeświadczenie, czy dziecko dany wyraz dobrze lub źle rozumie. Fakt ten, łącznie z brakiem ściśle sformułowanego kryterjum oceny każdego wyrazu, przyczyniał się do pewnej dowolności oceny, szczególnie przy ocenie piśmiennych odpowiedzi uczniów. Zdarzało się, że przeglądając odpowiedzi po raz drugi czy trzeci, oceniałem część z nich inaczej, niż poprzednio. To też dla zmniejszenia czynnika subiektywności i dowolności w ocenie, poprosiłem kilku kolegów z Instytutu, aby niezależnie od ocen moich, dokonali oceny odpowiedzi w kilku, lub kilkunastu protokółach, przyczem objaśniłem im zasady, którymi kierowałem się przy ocenie. Prawie wszyscy z pośród tych kolegów mieli już pewną wprawę w badaniach psychologicznych.

W ten sposób każdy protokół uczniów klas starszych (od IV do VII) był oceniany przez dwie osoby. Różnica w ocenie była stosunko-

14) R a d o m s k a - S t r z e m e c k a, op. cit. str. 55 i nast.

15) Przykłady takie cytuje S t r z e m e c k a, op. cit. str. 59 i 60.

wo nieduża: zwykle około 5% ogólnej liczby odpowiedzi ocenione było inaczej przeze mnie, a inaczej przez kolegów (wyjątkowo dochodziło do 10%), przyczem znaczna ilość tych rozbieżnych ocen przypadła na wyrazy, które przy ocenie traktowałem według pewnych specjalnych zasad, o czym będzie mowa niżej, a o czym koledzy niezawsze pamiętali. Następnie przeglądałem protokoły jeszcze raz i albo zmieniałem oceny, które się różniły, albo zostawiałem swoją dawną ocenę bez zmiany.

Często się zdarzało, że uczeń dla zdefiniowania jakiegoś wyrazu posługiwał się wyrazami z listy, służącej do badań (szczególnie wśród starszych uczniów). Wtedy zestawiałem ze sobą stopień poprawności użycia tego wyrazu przy definiowaniu innego i w ten sposób uzupełniałem dokonaną już ocenę. Jeśli uczeń nie określił jakiegoś wyrazu, a następnie w odpowiedzi użył go w znaczeniu właściwym, wtedy notowałem, że uczeń dany wyraz rozumie.

Ocen odpowiedzi dzieci młodszych, badanych indywidualnie, dokonywałem zwykle bezpośrednio podczas badań, gdyż samo zachowanie się dziecka podczas dawania odpowiedzi, gesty, mimika, były tu nieraz pomocne przy ocenie. Później odpowiedzi te przeglądałem jeszcze raz i sprawdzałem dokonane oceny.

Przy badaniu indywidualnem ocena rozumienia wyrazu też naraża duże trudności. Niekiedy dziecko, które początkowo dało niezupełnie poprawną odpowiedź, wypytywane następnie odpowiada byle co, lub zmyśla jakąś historyjkę i opowiada ją. Z takimi przykładami „bylejakości” i „fabulacji”, o których mówi P i a g e t<sup>16)</sup> spotykałem się w czasie badań dzieci 7 i 8-letnich. Czasem znów dziecko uparcie twierdzi, że nie wie, co to znaczy, choć wszystko przemawia za tem, że dany wyraz jest dziecku znany, i, mimo zachęty, nie chce odpowiedzieć. W tym wypadku stosowałem taki środek: wypytywałem o dalsze wyrazy, a dopiero później, czasem aż na drugi dzień, zapytywałem i ten pominięty wyraz i zwykle odnosiło to pożądaný skutek. Często dziecku brak słów i zamiast wyjaśnić odpowiedź, zaciemnia ją jeszcze.

W wyjątkowych wypadkach, gdy trudno było orzec, czy źle czy dobrze wyraz jest rozumiany, np. w wypadku czystej tautologii w odpowiedziach piśmiennych, pozostawiałem odpowiedź bez oceny, oznaczając ją znakiem zapytania.

Przy wyrazach wieloznacznych oceniałem odpowiedź jako dobrą

---

16) P i a g e t J a n. Jak sobie dziecko świat przedstawia. Wydawn. Książnicy-Atlas. Lwów — Warszawa, str. 14.

nawet wtedy, gdy dziecko podało którekolwiek ze znaczeń wyrazu. Wyjątek od tej reguły stanowiły następujące słowa: bystry, chwiejny, miękki, naturalny, nierówny, przewrotny, prawy, pogodny, trzeźwy, żywy, — przy których znaczenia pierwotne tych wyrazów, niemające nic wspólnego z cechami charakterologicznymi, a podane przez dzieci, oceniałem jako odpowiedzi złe, np. „chwiejny to jak nie może stać na jednej nodze”, nierówny to „pochylony”, albo „garbaty”, „trzeźwy to taki człowiek, co nie jest pijany” i t. p. Zresztą odpowiedzi takich było stosunkowo niewiele. Wyraz „bystry” oceniałem jako dobrze rozumiany tylko wtedy, gdy podane w odpowiedzi znaczenie odnosiło się do strony intelektualnej człowieka.

Określenia wyrazów „dobry” i „zły” z reguły oceniałem dodatnio, trudno tu bowiem było przeprowadzić jakąś granicę między tem, co ma być dobrą odpowiedzią, a co złą.

Często też nie brałem pod uwagę subtelnych różnic, zachodzących między pojęciami, np. między pojęciem miłosierdzia i litości, jak to czyniła w swych badaniach dr. Joteyko <sup>17)</sup>.

## B. Wyniki badań.

### 1. Zestawienia liczbowe i omówienie wyników badań.

Po dokonaniu ocen odpowiedzi dzieci przystąpiłem do opracowania materiału pod względem ilościowym. W tym celu odpowiedzi każdej klasy zestawilem na specjalnych tablicach, na których notowałem, ile i które wyrazy każdy uczeń zdefiniował, oraz czy rozumie je dobrze, czy źle, posługując się poprzednio przyjętym sposobem znakowania. Nie mogę podać tu przykładu tych tablic ze względu na wielkie ich rozmiary. Zestawienie takich tablic kosztowało wprawdzie dużo czasu, ale zato dawało możliwość stosunkowo łatwego i prostego obliczania sumarycznych wyników odpowiedzi pojedynczych uczniów i klas, oraz odpowiedzi na poszczególne wyrazy.

Przy opracowaniu wyników nie brałem pod uwagę grup płci, uzdolnienia, sfery pochodzenia socjalnego, gdyż stosunkowo niewielka ilość zbadanych (16 dzieci z każdej klasy) nie pozwalała na poszukiwanie jakichś korelacji w tym zakresie. Dzieliłem jedynie uczniów na grupy wieku, pokrywając się tu zresztą z poszczególnymi klasami.

<sup>17)</sup> Joteyko Józefa D-r op. cit. str. 101.

Zdaję sobie sprawę z tego, że wyniki, które tu zamierzam podać, nie są idealnie ścisłe i nie ilustrują całkiem dokładnie rzeczywistego stanu. Złożyło się na to kilka przyczyn. O jednej z nich mówiłem już przy zasadach oceny odpowiedzi, o innych mówić będę w dalszym ciągu pracy, oraz wysunę w związku z tem pewne pomysły, jakie mi się w czasie przeprowadzania badań i opracowania wyników nasunęły.

Na pierwszy plan wysuwa się pytanie, ile wyrazów z listy, użytej przeze mnie do badań, rozumie dziecko, oraz które mianowicie wyrazy rozumie. Inaczej mówiąc, jaki jest zakres słownika charakterologicznego dziecka.

Odpowiedź na pierwsze pytanie daje nam niżej zamieszczona tablica (tabl. I), na której mamy odpowiedzi wszystkich 112 dzieci, zestawione w porządku wzrastającym w obrębie każdej klasy. Na tablicy tej każdy pierwszy szereg liczb (podany zwykłym drukiem) zawiera ilość wyrazów dobrze rozumianych, każdy zaś drugi szereg (liczby podane) — sumę wyrazów rozumianych dobrze i wyrazów rozumianych częściowo przez każde dziecko. Tę zasadę zestawiania wyników będę naogół stosował wszędzie, to zn. będę z reguły zestawiał obok odpowiedzi poprawnych, odpowiedzi półpoprawne i poprawne wzięte razem. Trudno tu bowiem odróżnić, kiedy odpowiedź półpoprawna jest wynikiem niedostatecznego rozumienia wyrazu, a kiedy jest spowodowana trudnością w wysłowieniu, szczególnie w odpowiedziach piśmiennych, gdzie nie można sprawdzić tego przez wypytywanie. W tych warunkach uznałem za bardziej właściwe przyjęcie powyższej zasady obliczania, niż tej, którą stosował Terman, licząc odpowiedź półpoprawną za pół odpowiedzi dobrej.

T a b l i c a I.

(Uwaga: Druk zwykły oznacza odpowiedzi poprawne, tłusty — odpowiedzi poprawne razem z półpoprawnymi).

K l a s a I.															
18	23	25	31	32	32	32	35	35	35	38	38	38	42	45	46
<b>25</b>	<b>26</b>	<b>29</b>	<b>32</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>38</b>	<b>40</b>	<b>42</b>	<b>43</b>	<b>44</b>	<b>47</b>	<b>48</b>	<b>55</b>
K l a s a II.															
23	33	35	35	43	46	47	50	50	64	74	77	82	92	112	116
<b>25</b>	<b>35</b>	<b>38</b>	<b>42</b>	<b>47</b>	<b>48</b>	<b>52</b>	<b>52</b>	<b>57</b>	<b>74</b>	<b>78</b>	<b>85</b>	<b>92</b>	<b>102</b>	<b>113</b>	<b>127</b>
K l a s a III.															
45	46	52	52	54	63	63	70	74	79	82	85	96	99	105	131
<b>48</b>	<b>49</b>	<b>56</b>	<b>58</b>	<b>61</b>	<b>68</b>	<b>70</b>	<b>73</b>	<b>85</b>	<b>91</b>	<b>94</b>	<b>105</b>	<b>106</b>	<b>112</b>	<b>114</b>	<b>142</b>

## K l a s a IV.

30	32	34	36	39	41	43	45	45	61	61	63	67	69	81	134
<b>38</b>	<b>39</b>	<b>41</b>	<b>42</b>	<b>44</b>	<b>48</b>	<b>48</b>	<b>52</b>	<b>58</b>	<b>69</b>	<b>69</b>	<b>76</b>	<b>79</b>	<b>83</b>	<b>98</b>	<b>148</b>

## K l a s a V.

45	51	57	60	75	75	76	76	76	83	84	93	98	136	136	157
<b>49</b>	<b>64</b>	<b>65</b>	<b>65</b>	<b>82</b>	<b>86</b>	<b>88</b>	<b>88</b>	<b>91</b>	<b>97</b>	<b>100</b>	<b>112</b>	<b>127</b>	<b>148</b>	<b>162</b>	<b>169</b>

## K l a s a VI.

43	56	57	69	77	82	85	85	88	89	103	109	119	129	182	187
<b>53</b>	<b>65</b>	<b>68</b>	<b>83</b>	<b>89</b>	<b>99</b>	<b>101</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>108</b>	<b>120</b>	<b>135</b>	<b>142</b>	<b>149</b>	<b>206</b>	<b>212</b>

## K l a s a VII.

68	80	99	103	105	105	106	109	111	112	117	120	130	145	164	208
<b>81</b>	<b>96</b>	<b>109</b>	<b>112</b>	<b>116</b>	<b>117</b>	<b>117</b>	<b>122</b>	<b>123</b>	<b>127</b>	<b>130</b>	<b>131</b>	<b>138</b>	<b>162</b>	<b>182</b>	<b>221</b>

Uwaga: na tabl. I, w obrębie tej samej klasy w kierunku pionowym zwykle nie mamy liczb odpowiedzi tego samego ucznia, gdyż np. uczeń kl. I, który pod względem ilości poprawnych odpowiedzi zajął w szeregu pierwszym miejsce ósme (33 odp. popr.), w szeregu drugim zajął miejsce szóste (35 odpowiedzi poprawn. i pópoprawnych razem), czego oczywiście z tej tablicy odczytać nie można.

Z tablicy powyższej widać, że test, stosowany przeze mnie w badaniach, różnicuje w wysokim stopniu zespół dzieci rówieśników tej samej klasy. Liczby słów, rozumianych przez dzieci tej samej klasy, różnią się bardzo między sobą. W obrębie każdej klasy największą ilość odpowiedzi jednego dziecka przewyższa najmniejszą liczbę odpowiedzi trzykrotnie, czterokrotnie lub pięciokrotnie, a tylko jeden raz w kl. I największa liczba odpowiedzi jest 2,2 razy większa od najmniejszej w tej klasie (tabl. I szereg drugi).

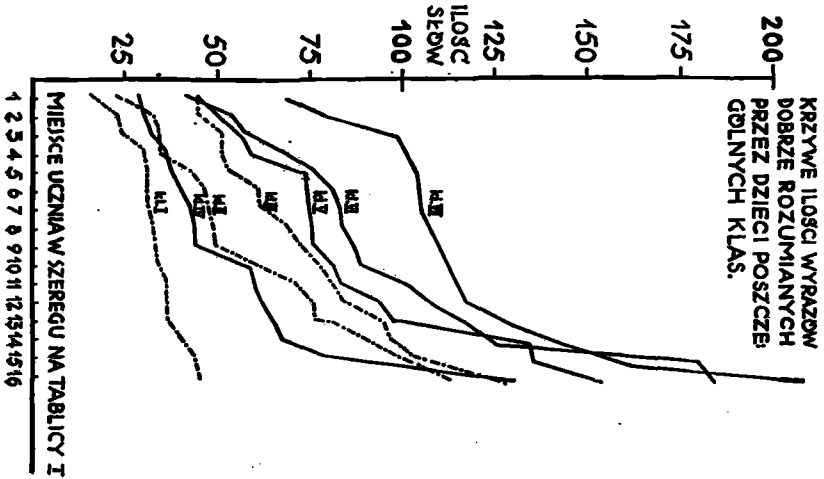
Jeśli idzie o przyrost zasobu słów z wiekiem, to chociaż tablica powyższa nie daje nam pod tym względem przejrzystego obrazu, widać jednakże w niej, że zasób słów w poszczególnych klasach wzrasta. Wyjątek pod tym względem stanowi kl. IV, w której ilość słów rozumianych spada gwałtownie mniej więcej do poziomu kl. II. Przyczyny tego zjawiska omówię później obszerniej, gdyż wiąże się to z pewnymi zasadniczymi sprawami, odnoszącymi się do stosowanej przeze mnie metody i techniki badania.

Obecnie, dla łatwiejszego porównywania wyników, przedstawionych na tabl. I, przedstawię dane liczbowe, zawarte w niej, na wykresach. Na wykresie 1 mamy tylko odpowiedzi dobre, na wykresie 2 odpowiedzi dobre i zbliżone do dobrych razem. Każda krzywa ilustruje odpowiedzi jednej klasy, co jest zaznaczone liczbą rzymską, umieszczoną na krzywej. Krzywe, rysowane linią ciągłą, przedstawiają odpowie-

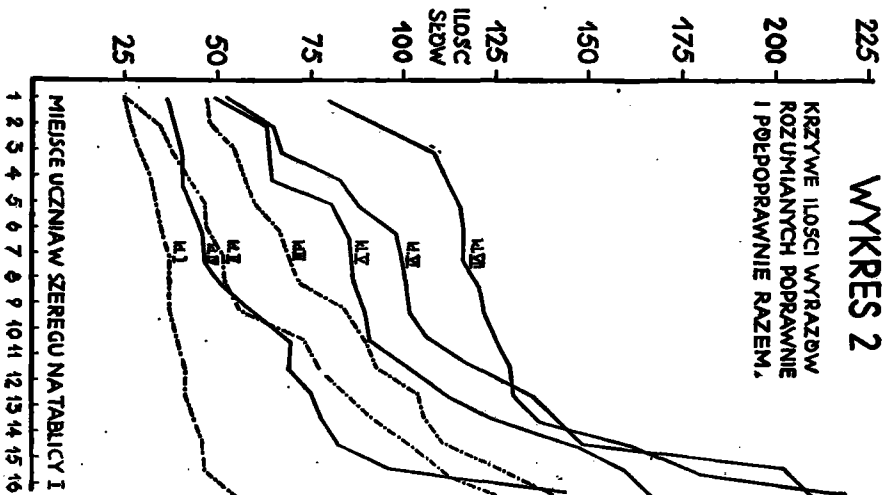


dzi klas młodszych (kl. I, II i III), badanych indywidualnie, krzywe, rysowane linją przerywaną — odpowiedzi klas starszych, badanych zbiorowo.

WYKRES 1



WYKRES 2



— — — — — ODPOWIEDZI KLAS MŁODSZYCH, BADANYCH INDYWIDUALNIE.  
— — — — — ODPOWIEDZI KLAS STARSZYCH, BADANYCH ZBIOROWO.

Z wykresów tych widzimy, że rozszanie wyników w obrębie jednej klasy jest bardzo duże i naogół nieprawidłowe. Najmniejsze i prawidłowe rozszanie wyników widzimy w kl. I. Krzywa odpowiedzi dobrych tej klasy jest bardzo zbliżona do ogiwy (wykres 1). W kl. VII rozszanie wyników jest też dość prawidłowe, choć bardzo duże, gdyż wyniki skrajne bardzo odbiegają od przeciętnej. W każdej klasie, z wyjątkiem kl. I, obserwujemy charakterystyczne odbieganie od przeciętnego poziomu paru uczniów, którzy wykazują w porównaniu ze swymi rówieśnikami dużą ilość słów rozumianych. Na wykresach tych widzimy to, co już poprzednio stwierdziłem, że słownik uczniów wzrasta z wiekiem, z wyjątkiem uczniów kl. IV, która wykazuje gwałtowne obniżenie się ilości słów rozumianych. Krzywa kl. IV przebiega przeważnie poniżej krzywej kl. II (wykres 1 i 2).

Zarówno te wykresy, jak i tabl. I, nie pozwalają nam dokładniej porównać wyników odpowiedzi różnych klas i nie dają przejrzystego obrazu wzrostu słownika dziecka z wiekiem. Aby to uzyskać, zestawimy jeszcze liczby średnie dla poszczególnych klas.

Tablica II przedstawia zestawienie medjany i przeciętnej dla każdej klasy dla odpowiedzi dobrych (druk zwykły) oraz odpowiedzi dobrych razem z półpoprawnymi (tłusty).

T a b l i c a II.

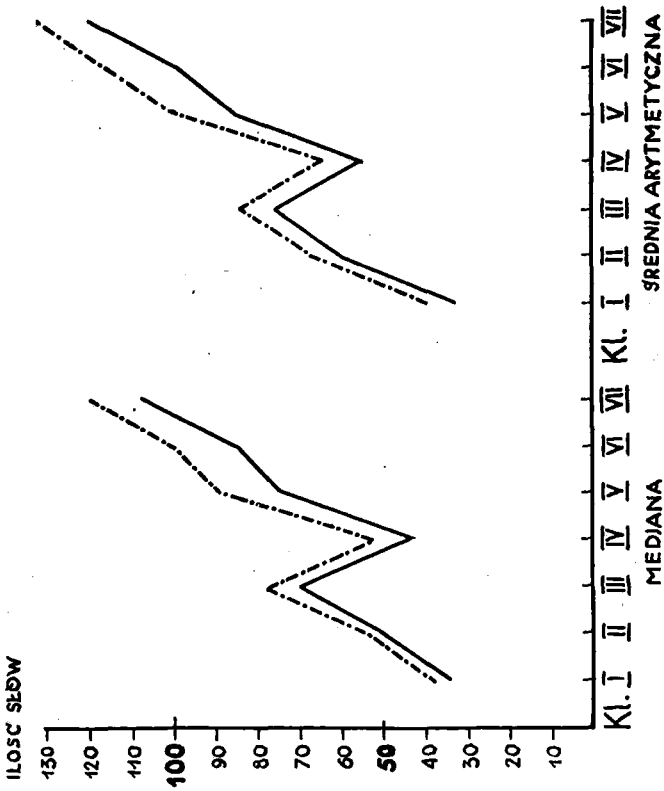
		Kl. I	Kl. II	Kl. III	Kl. IV	Kl. V	Kl. VI	Kl. VII
Medjana	Odpow. poprawne	34	50	72	45	76	86,5	110
	Odpow. popraw. i półpopraw. razem	<b>37,5</b>	<b>54,5</b>	<b>79</b>	<b>55</b>	<b>89,5</b>	<b>102</b>	<b>122,5</b>
Przeciętna	Odpow. poprawne	34	60,5	75	55	86	97	117,5
	Odpow. popraw. i półpopraw. razem	<b>38</b>	<b>66,5</b>	<b>83</b>	<b>64,5</b>	<b>99,5</b>	<b>114,5</b>	<b>130</b>

Tablica ta wskazuje, że z wyjątkiem kl. I, przeciętna jest we wszystkich klasach większa od medjany, co jest spowodowane tem, że w każdej klasie paru uczniów jaskrawo odcina się od reszty, wykazując stosunkowo wielką ilość słów rozumianych (patrz tabl. I, oraz wykresy 1 i 2). Odbieganie przeciętnej od medjany potwierdza wyżej opisane spostrzeżenie o nieprawidłowym rozszaniu wyników w obrębie klas.

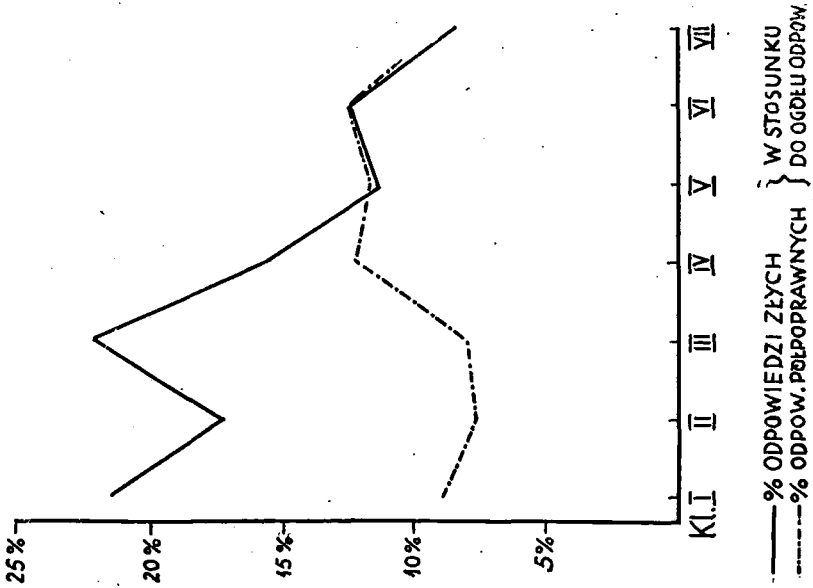
Liczby z tabl. II przedstawione są następnie na wykresach (rys. 3).

### WYKRES 3

MEDIANA I ŚREDNIA ARYTMETYCZNA ILOSCI WYRAZÓW ROZUMIANYCH W POSZCZEGÓLNYCH KLASACH...



### WYKRES 4



Zarówno z tych wykresów, jak i z tablicy widać, że zasób słów rozumianych przez dzieci rośnie z roku na rok i w kl. VII jest około 3,5 razy większy, niż w kl. I. Wyjątek pod tym względem stanowi klasa IV. Tak medjana, jak i przeciętna wskazują, że uczniowie kl. IV rozumieją nawet nieco mniejszą ilość słów, niż uczniowie kl. II.

Zanim przejdę do omówienia przypuszczalnych przyczyn tego załamania się linii rozwojowej słownika charakterologicznego badanych przez mnie uczniów, chcę jeszcze zwrócić uwagę na stosunek ilościowy odpowiedzi złych i odpowiedzi półpoprawnych do ogólnej liczby odpowiedzi, danych przez każdą klasę. Ilustruje to niżej zamieszczona tabelka i wykresy (rys. 4).

T a b l i c a III.

	kl. I	kl. II	kl. III	kl. IV	kl. V	kl. VI	kl. VII
% odpow. złych w stosunku do wszystkich odpowiedzi	21,5%	17,2%	22,4%	15,8%	11,8%	12%	8,6%
% odpowiedzi półpoprawnych w stosunku do wszystkich odpowiedzi	9%	7,8%	8%	12,3%	11,9%	12,8%	9%

Z tabelki III, a szczególnie z wykresu widać wyraźnie, że procent odpowiedzi złych (krzywa ciągła) zmniejsza się dość szybko w granicach od 22,4% (w kl. III) do 8,6% (w kl. VII). Większe wahanie widzimy tu w kl. III, która daje najwyższy procent błędnych odpowiedzi, oraz nieznaczne w kl. VI. Wzrost odpowiedzi błędnych w kl. III w porównaniu z kl. I i II pozostaje prawdopodobnie w pewnym związku z tem, że dzieci te były wypytywane o prawie wszystkie wyrazy z listy, podczas gdy przy badaniach kl. II i I znaczną ilość słów trudniejszych opuszczałem.

Natomiast procent odpowiedzi półpoprawnych (krzywa przerywana) utrzymuje się w trzech najmłodszych klasach prawie na jednym poziomie (8 do 9%), później podnosi się nagle i w następnych trzech klasach, t. j. w kl. IV, V i VI też utrzymuje się prawie na jednym poziomie (około 12%), a w kl. VII znowu spada do 9%. Krzywe odpowiedzi złych i półpoprawnych mają przebieg antagonistyczny od kl. I do kl. V.

Zmniejszanie się odpowiedzi złych z wiekiem pozostaje niewątpliwie w związku z rozwojem pojęciowym, oraz stopniowym wzbogacaniem się słownika dziecka. Pewien wpływ ma tu też większy krytycyzm dzieci starszych. Dzieci starsze dają np. daleko mniej odpowiedzi złych, skonstruowanych na podstawie skojarzeń dźwiękowych.

Natomiast wydaje mi się, że wzrost odpowiedzi półpoprawnych

ma swe źródło w samej metodzie badania, choć i inne przyczyny nie są tu wykluczone. Dużą stosunkowo ilość odpowiedzi półpoprawnych dały tylko te dzieci, które odpowiadały piśmiennie. Otóż odpowiedź piśmienna była napewno trudniejsza od ustnego wyjaśnienia znaczenia wyrazu, przy którym poza tem można było ucznia dodatkowo wypytywać i upewniać się, jak rozumie wyraz. Wobec tego dziecko, odpowiadające piśmiennie, mogło rozumieć wyraz dobrze, a otrzymywało ocenę jak za częściowe lub nawet złe rozumienie.

Tu nasuwa się pytanie, czy ten piśmienny sposób badania nie był przyczyną tego faktu, że dzieci kl. IV dały wogóle ilościowo wyniki dużo gorsze, niż dzieci kl. III, a mniejwięcej równe wynikom kl. II. Czy dzieci w tym wieku istotnie mniej rozumieją wyrazów, niż dzieci w kl. III, czy też jest to tylko wynik przypadkowy, spowodowany np. wyjątkowym doбором słabszych uczniów, lub jakimiś innymi czynnikami.

W czasie opracowywania wyników badań doszedłem do wniosku, że czynnikiem decydującym była tu sama technika badania. Dzieci młodsze, badane indywidualnie, dawały nieraz odpowiedzi bardzo obszerne, składające się z kilku długich zdań, odpowiedzi zaś piśmienne choćby ze względu na konieczność pośpiechu musiały być krótsze, zwięźlejsze, a tem samem przedstawiały większe trudności. W czasie badań zbiorowych kilkakrotnie słyszałem skargi uczniów na to, że nie wiedzą jak napisać odpowiedź, chociaż, jak twierdzili, wyraz rozumieją napewno. Trzeba brać pod uwagę i to, że dzieci w szkole powszechnej nie są jeszcze należycie przyzwyczajone do wyrażania swych myśli na piśmie i z większą swobodą wypowiadają się ustnie, szczególnie dzieci kl. IV, gdzie bardziej samodzielne wypracowania piśmienne dopiero się zaczynają. Poza tem większy krytycyzm dzieci starszych też wpływał hamująco na swobodę wypowiedzania się.

Na tej podstawie przypuszczam, że dzieci kl. IV rozumieją więcej wyrazów, niż to wynika z otrzymanych przeze mnie odpowiedzi. Dziecko, mając duże trudności w podaniu definicji jakiegoś wyrazu, pomijało ten wyraz tak, jak wyrazy, których nie rozumiało. Potwierdzenie tego znalazłem, zestawiając ilość odpowiedzi poprawnych i półpoprawnych odnośnie do każdego wyrazu w kl. III i w kl. IV. Podaję tu wykaz tych wyrazów, w których różnica na korzyść kl. III wynosi co najmniej 3 odpowiedzi. Obok każdego wyrazu podana jest liczba, która oznacza, o ile więcej było odpowiedzi, wykazujących rozumienie wyrazu, w kl. III, niż w kl. IV (na ogólną liczbę 16 uczniów, zbadanych w każdej klasie).

miły	10	niedelikatny	4	łobuz	5
małomówny	10	odważny	4	ocięzały	5
zaczepny	10	bojaźliwy	4	grzeczny	5
uważny	8	cichy	4	dzielny	5
spokojny	8	dobry	4	energiczny	5
obraźliwy	8	durny	4	skryty	4
przyswoity	7	dumny	4	smutny	4
wdzięczny	7	dobroduszny	4	usłużny	4
zazdrosny	7	gadatliwy	3	wesoły	4
grzeszny	7	mściwy	6	prawdomówny	3
niedbały	7	niewdzięczny	6	rozmówny	3
kłótniwy	7	oszczędny	6	mężny	
dziecinny	7	grymaśny	6	pilny	3
uparty	6	strojniś	5	posłuszny	3
uprzejmy	6	zdolny	5	litościwy	3
ustępliwy	6	zgodny	5	lękliwy	3
wstydlivy	6	zuch	5	chytry	3

Otóż prawie wszystkie z tych wyrazów należą do łatwych lub najłatwiejszych z naszej listy (patrz niżej tabl. V) a nawet z potocznej obserwacji wiemy, że większość z nich jest niewątpliwie rozumiana przez dzieci na poziomie klasy IV, a nawet często używana przez te dzieci.

Jednocześnie cały szereg z póród tych wyrazów ma treść dość nieokreśloną (np. grzeczny, miły, spokojny), a tem samem przedstawia większą trudność w definjowaniu, co wyraźnie dało się zaobserwować w badaniach indywidualnych. Tak więc znaczna ilość dzieci kl. IV nie podała definicji tych wyrazów, pomimo, że wszystko przemawia za tem, iż wyrazy te dzieci rozumiały. Poza tem w odpowiedziach piśmieniowych zachodziła jeszcze możliwość opuszczenia wyrazów przez nieuwagę.

Natomiast w grupie wyrazów, rozumianych przez większy odsetek dzieci w kl. IV, niż w klasie III, są wyrazy trudniejsze od poprzednich. Dla przykładu podaję kilka kolejnych wyrazów z tej grupy.

% dzieci wykazujących rozumienie wyrazu

	w kl. III	w kl. IV
dowcipny	51	50
fałszywy	45	62
gorliwy	6	51
obowiązkowy	45	62
otwarty	19	62

W związku z tem powstaje pytanie, czy i dzieci klas V, VI i VII nie pominęły w odpowiedziach wyrazów, które rozumiały. Otóż wy-

daje mi się, że miało to miejsce, choć w stopniu daleko mniejszym, dzieci te bowiem są bardziej przyzwyczajone do wyrażania swych myśli na piśmie i mają bogatszy zasób słów, niż dzieci w kl. IV co ułatwiało im dawanie odpowiedzi.

Toteż wszystkie zestawienia wyników badań należy rozpatrywać w świetle powyższych uwag, odnoszących się do piśmiennych odpowiedzi uczniów, i uwag poprzednich, dotyczących zasad oceny odpowiedzi. Poza tem z rozważań tych wynikają pewne wskazówki natury metodologicznej, któremi zajmę się jeszcze przy końcu niniejszej pracy.

Wyniki moich badań nie ilustrują zatem ściśle rozwoju słownictwa charakterologicznego w obrębie klas starszych, badanych zbiorowo, gdyż jest bardzo prawdopodobne, że dzieci tych klas rozumieją więcej słów, niż to wynika z ich odpowiedzi.

Właściwie po stwierdzeniu tego należało uzupełnić otrzymane wyniki badaniami dodatkowymi, przeprowadzonymi na tych samych dzieciach. Jednakże brak czasu na przeprowadzenie takich dodatkowych badań, oraz konieczność opracowania wyników na określony termin nie pozwoliły mi na zrobienie tego.

Przeprowadziłem natomiast na tych samych dzieciach dodatkowe badania następujące: Rozdałem dzieciom listy wyrazów i poleciłem, aby podkreśliły te wyrazy, które rozumieją. Zbadałem w ten sposób 56 dzieci klas IV, V, VI i VII.

Początkowo zamierzałem w ten prosty i niewymagający dużo czasu sposób zbadać większą ilość (np. kilkaset) dzieci dla ustalenia zasobu słów w każdej klasie. Później jednak zaniechałem tego i stosowałem w badaniach tylko metodę, opisaną na początku. Obecnie chodziło mi o to, czy nie uda się na tej drodze uzupełnić rezultatów, otrzymanych poprzednio, oraz ubocznie niejako wypróbować przydatność takiej metody do badań słownikowych wogóle. Na tablicy IV podaję przeciętną ilość wyrazów podkreślonych przez uczniów każdej klasy, oraz przeciętną ilość wyrazów zdefiniowanych (bez względu na poprawność odpowiedzi), obliczoną dla tych samych uczniów.

T a b l i c a IV.

	Kl. IV	Kl. V	Kl. VI	Kl. VII
Badania pierwsze (definiowanie)	80	114	133	143
Badania drugie (podkreślanie wyrazów)	<b>152</b>	<b>153</b>	<b>198</b>	<b>203</b>

W każdej klasie przeciętna ilość wyrazów podkreślonych jest większa od przeciętnej wyrazów zdefiniowanych. Największa różnica przypada na kl. IV (prawie 2 razy więcej wyrazów podkreślonych), najmniejsza (1,3 razy więcej wyrazów podkreśl.) na kl. V. W wyniku tych drugich badań uczniowie kl. VI podkreślili średnio prawie tyle wyrazów, co uczniowie kl. VII, a uczniowie kl. IV tyle, co uczniowie kl. V; znaczniejszy wzrost ilości słów podkreślonych obserwujemy tylko między kl. V a VI.

Przy zliczaniu wyrazów podkreślonych stwierdziłem, że niektóre dzieci podkreślają tylko około połowy wyrazów zdefiniowanych, inne znów podkreślają około 3 razy więcej, niż zdefiniowały. Poza to bardzo często podkreślają wyrazy trudne, których nie rozumieją: np. wyraz „moralny”, który definiowało poprawnie tylko 12% uczniów kl. VI i VII, podkreśla przeciętnie 50% dzieci wszystkich klas, a wyraz „złośliwy”, który rozumie około 20%, a źle zdefiniowało 30%, podkreśla 93% dzieci. Z tych względów uważam, że wyników tych badań zupełnie nie można brać pod uwagę i że wogóle jest rzeczą wątpliwą, czy w ten sposób można przy badaniach słownikowych dzieci w tym wieku osiągnąć wartościowe rezultaty, nawet przy zbadaniu wielkiej ilości osobników.

W rozważaniach dotychczasowych starałem się dać odpowiedź na pierwsze z postawionych sobie pytań, dotyczące ilości rozumianych przez dzieci słów. Pozostaje teraz do rozpatrzenia drugie zagadnienie: które słowa dzieci rozumieją. W tym celu zestawilem wyniki badań w ten sposób, że obok każdego z pośród 262 użytych do badania słów podałem, jaki procent dzieci w każdej klasie rozumie to słowo. Nie mogę, z braku miejsca, podać tu tej tabeli. Zaznaczę jedynie, że widać z niej, iż wzrost rozumienia wyrazu w miarę wzrastania wieku nie we wszystkich wypadkach jest prawidłowy. Często wśród starszych uczniów mniejszy procent rozumie wyraz, niż wśród młodszych. Poza czynnikami, które omówiłem już, przyczyniła się do tego jeszcze i ta okoliczność, że ilość dzieci zbadanych w każdej klasie jest stosunkowo mała.

Należałoby teraz zorientować się, jak się przedstawia stopień trudności (dla rozumienia dziecięcego) wyrazów, użytych w badaniu, i w jakiej kolejności następują one po sobie pod tym względem.

Aby takie zestawienie uzyskać w sposób najprostszy, należałoby obliczyć, jaki procent wszystkich dzieci przeciętnie rozumie każdy wyraz i według otrzymanych w ten sposób liczb uszeregować wyrazy. Wobec tego jednak, że nie wszystkie dzieci w moich badaniach były



w jednakowo korzystnych warunkach naskutek różnej techniki badania dzieci starszych i młodszych i że w skutek tego wyniki klas starszych są zapewne mniej dokładne, postąpiłem inaczej. Uszeregowałem wyrazy według stopnia trudności oddzielnie dla trzech klas najmłodszych (I, II i III) a oddzielnie dla trzech klas najstarszych (kl. V, VI, VII). Klasę IV, której wyniki uważam za najmniej pewne, pomijam przy tych obliczeniach. Przytem przy obliczeniu przeciętnej dla klas młodszych brałem pod uwagę tylko odpowiedzi poprawne, a przy doboru przeciętnej dla klas starszych odpowiedzi poprawne razem z półpoprawnymi, gdyż jak to już wspominałem niejednokrotnie, wydaje mi się, że odpowiedzi półpoprawne w starszych klasach spowodowane są raczej techniką badania, niż niezupełnym rozumieniem wyrazu.

Tablica V przedstawia listę wyrazów, uszeregowanych według stopnia trudności. O ile kilka wyrazów posiada tę samą przeciętną ilość odpowiedzi, wykazujących rozumienie wyrazu, to kolejność ich na tablicy jest zupełnie dowolna.

Tablica V.

Rozumie przeciętnie w kl. I, II, III.	%	Rozumie przeciętnie w kl. V, VI i VII.	%
1. grzeczny	100	1. kłamca	100
2. kłamca	98	2. leniuch	100
3. dobry	96	3. pobożny	96
4. kłótlivy	96	4. grzeczny	94
5. leniuch	96	5. kłótlivy	94
6. pracowity	96	6. chciwy	92
7. wstydlivy	96	7. chytry	92
8. łobuz	94	8. cierpliwy	92
9. posłuszny	94	9. próżniak	92
10. oszczędny	92	10. gadatliwy	90
11. próżniak	88	11. bohaterki	90
12. spokojny	88	12. tchórz	90
13. wesoły	88	13. litościwy	89
14. zaczepny	87	14. prawdomówny	89
15. cichy	87	15. bezradny	87
16. gadatliwy	87	16. oszczędny	87
17. uważny	86	17. posłuszny	87
18. łakomy	85	18. pracowity	87
19. zły	85	19. punktualny	87
20. chytry	83	20. cichy	85
21. niedbały	83	21. dobry	85
22. mało mówny	81	22. ordynarny	85
23. pobożny	81	23. obowiązkowy	85

	Rozumie przeciętnie w kl. I, II, III.	%		Rozumie przeciętnie w kl. V, VI i VII.	%
	24. zgodny	81	24.	zły	85
	25. odważny	80	25.	grymaśny	83
	26. zdolny	79	26.	wstydlivy	83
	27. tchórz	77	27.	bojaźliwy	81
	28. pilny	77	28.	dowcipny	81
	29. miły	77	29.	łakomy	81
	30. grzeczny	77	30.	pilny	81
	31. grymaśny	76	31.	rozmowny	81
	32. smutny	75	32.	skąpy	81
	33. obraźliwy	73	33.	ślamazarny	81
Kl. I	34. prawdomówny	73	34.	zdolny	81
	35. lękliwy	68	35.	zuch	81
	36. zuch	68	36.	dzielny	79
	37. rozmowny	64	37.	dumny	79
	38. usługny	60	38.	lękliwy	79
	39. śmiały	60	39.	łobuz	79
	40. strojniś	60	40.	wesoły	79
	41. cierpliwy	58	41.	fałszywy	77
	42. gościny	58	42.	gościny	77
	43. litościwy	56	43.	niedbały	77
	44. uparty	56	44.	odważny	77
	45. bojaźliwy	54	45.	okrutny	75
	46. drań	54	46.	przyjacielski	75
	47. ustępliwy	50	47.	uparty	75
	48. zazdrosny	50	48.	wygodnicki	75
	49. podły	48	49.	miły	73
	50. dzielny	46	50.	śmiały	73
	51. punktualny	44	51.	zazdrosny	73
	52. niewdzięczny	43	52.	błazeński	71
	53. skąpy	43	53.	ciapa	71
	54. chciwy	40	54.	energiczny	71
	55. ordynarny	37	55.	obraźliwy	71
Kl. II	56. wygodnicki	37	56.	roztrzępany	71
	57. bzikowaty	33	57.	strojniś	71
	58. łajdacki	33	58.	zgodny	71
	59. obowiązkowy	33	59.	dziecinny	70
	60. dziecinny	31	60.	buntowniczy	69
	61. mściwy	31	61.	bkikowaty	69
	62. przyzwoity	31	62.	cham	69
	63. wdzięczny	31	63.	otwarty	69
	64. bohaterski	29	Kl. IV	64. poważny	69
	65. wojowniczy	29		spokojny	69
	66. ciapa	27		szczerzy	69
	67. miłosierny	27		towarzyski	69
	68. skromny	27		niewdzięczny	67

Rozumie przeciętnie w kl. I, II, III.		%	Rozumie przeciętnie w kl. V, VI i VII.		%
Kl. III	69. tępy	27	69. mściwy	66	
	70. uprzejmy	27	70. uważny	66	
	71. dumny	25	71. smutny	64	
	72. hardy	25	72. wytrwały	64	
	73. buntowniczy	23	73. lekkomyślny	62	
	74. łatwowiezny	23	74. marzyciel	62	
	75. mężny	23	75. mężny	62	
	76. niechlujny	23	76. miłośnierny	62	
	77. poważny	23	79. zarozumiały	62	
	78. żywy	23	77. uczciwy	62	
	79. energiczny	21	78. uprzejmy	62	
	80. bezradny	21	80. brutalny	62	
81. roztrzepany	21	81. surowy	62		
82. ślamazarny	21	82. bezczelny	60		
83. towarzyski	21	83. drań	60		
84. dobroduszny	20	84. łagodny	60		
85. przyjacielski	20	85. małomówny	60		
86. łotr	19	86. samodzielny	60		
87. marzyciel	19	87. sprawiedliwy	60		
88. rozsądny	19	88. hojny	58		
89. uczynny	19	89. poczciwy	58		
90. dowcipny	17	90. podły	58		
91. stanowczy	17	91. samolubny	58		
92. trwożliwy	17	92. stanowczy	58		
93. durny	16	93. wdzięczny	58		
94. łagodny	16	94. życzliwy	58		
95. opanowany	16	95. żywy	58		
96. szczerzy	16	96. blagier	56		
97. zbrodniczy	15	97. grzeczny	56		
98. cham	15	98. łatwowiezny	56		
99. natrzętny	15	99. pogodny	56		
100. niedelikatny	15	Kl. V 100. przyzwoity	56		
101. ociężały	14	101. rozsądny	56		
102. samodzielny	14	102. solidny	56		
103. skryty	14	103. skromny	56		
104. sprawiedliwy	14	104. skryty	56		
105. wytrwały	14	105. wojowniczy	56		
106. honorowy	13	106. bystry	54		
107. sympatyczny	13	107. rozumny	54		
108. fałszywy	12	108. sympatyczny	54		
109. niegodziwy	12	109. uczuciowy	54		
110. pyszałek	12	110. zaczepny	54		
111. samolubny	12	111. karny	52		
112. surowy	12	112. sknera	52		

Rozumie przeciętnie w kl. I. II. III.	%
113. zarozumiały	12
114. błazeński	11
115. chwacki	10
116. flegmatyczny	10
117. łapczywy	10
118. nieufny	10
119. rozumny	10
120. rycerski	10
121. solidny	10
122. życzliwy	10
123. otwarty	8
124. poczciwy	8
125. uczciwy	8
126. wybredny	8
127. bezczelny	6
128. błagier	6
129. bystry	6
130. ciemiega	6
131. czcigodny	6
132. gderliwy	6
133. hojny	6
134. junacki	6
135. karny	6
136. lekkomyślny	6
137. nikczemny	6
138. okrutny	6
139. podejrzliwy	6
140. porywczy	6
141. przekorny	6
142. roztropny	6
143. rozważny	6
144. swawolny	6
145. uczuciowy	6
146. zabijaka	6
147. brutalny	6
148. arogancki	4
149. cnotliwy	4
150. drażliwy	4
151. dziwak	4
152. furjat	4
153. gwałtownik	4
154. łaskawy	4
155. niepohamowany	4
156. odpowiedzialny	4
157. opryskliwy	4

Rozumie przeciętnie w kl. V. VI i VII.	%
<b>Kl. VI</b> 113. dobroduszny	50
114. hardy	50
115. łotr	50
116. porywczy	50
117. chwacki	49
118. ambitny	48
119. flegmatyczny	48
120. rycerski	48
121. ustepliwy	48
122. dyskretny	46
123. honorowy	46
124. niedelikatny	46
125. opanowany	46
126. tępy	46
127. zapalczywy	46
128. egoista	44
<b>Kl. VII</b> 129. popędliwy	44
130. furjat	42
131. tyran	42
132. zbrodniczy	42
133. pokorny	41
134. trwożliwy	41
135. wybuchowy	41
136. szuler	41
137. chwiejny	39
138. czcigodny	39
139. gderliwy	39
140. gorliwy	39
141. niechlujny	39
142. roztropny	39
143. usłużny	39
144. wybredny	39
145. ociężały	37
146. szorstki	37
147. uczynny	37
148. durny	35
149. gwałtownik	35
150. łaskawy	35
151. arogancki	33
152. łajdacki	33
153. miękki	33
154. nieufny	33
155. opryskliwy	33
156. obrotny	33
157. podejrzliwy	33

Nie rozumie żadne dziecko w kl. I, II, III.		Rozumie przeciętnie w kl. V, VI i VII.	
	%		%
158. sknera	4	158. rozważny	33
159. sumienny	4	159. wierny	31
160. systematyczny	4	160. wrażliwy	31
161. szorstki	4	161. zuchwały	31
162. szuler	4	162. niepohamowany	31
163. wstrzemięźliwy	4	163. przebiegły	29
164. wrażliwy	4	164. sumienny	29
165. zdecydowany	4	165. twórczy	29
166. chwiejny	2	166. zacięty	29
167. egoista	2	167. cnotliwy	27
168. genialny	2	168. histeryk	27
169. gnuśny	2	169. niegodziwy	27
170. gorliwy	2	170. swawolny	27
171. godny	2	171. trzeźwy	27
172. histeryk	2	172. zapobiegliwy	26
173. lekkoduch	2	173. zaciekły	26
174. lojalny	2	174. potulny	26
175. miękki	2	175. zabijaka	26
176. opieszaly	2	176. dziwak	25
177. obrotny	2	177. grubiański	25
178. podstępny	2	178. podstępny	25
179. pogodny	2	179. zdecydowany	25
180. popędliwy	2	180. złośliwy	25
181. potulny	2	181. antypatyczny	23
182. próżny	2	182. genialny	23
183. samowolny	2	183. godny	23
184. skrupulatny	2	184. nieokrzesany	23
185. trzeźwy	2	185. pochlebca	23
186. ujmujący	2	186. pyszałek	23
187. złośliwy	2	187. wstrzemięźliwy	23
<b>Nie rozumie żadne dziecko.</b>		188. chełpliwy	21
188. antypatyczny		189. natrętny	21
189. apatyczny		190. nikczemny	21
190. ascetyczny		191. odpowiedzialny	21
191. ambitny		192. butny	19
192. bezwzględny		193. ciemiega	19
193. bezinteresowny		194. majestatyczny	19
194. bigot		195. przekorny	19
195. birbant		196. szczodry	19
196. brawura		197. skrupulatny	18
197. butny		198. oschły	17
198. chełpliwy		199. praktyczny	17
199. ceremonjalny		200. przewrotny	17
200. cyniczny		201. przekupny	17
201. dewot		202. bezinteresowny	15
202. despota			

Nie rozumie żadne dziecko w kl. I, II, III	Rozumie przeciętnie w kl. V, VI i VII.	%
203. dyskretny	203. bezwzględny	15
204. drobiazgowy	204. dewot	15
205. entuzjasta	205. sentymentalny	15
206. fanatyczny	206. naturalny	15
207. filantrop	207. gnuśny	14
208. filister	208. junacki	14
209. frywolny	209. łapczywy	14
210. grubiański	210. niepospolity	14
211. idealista	211. opieszły	14
212. indywidualista	212. drobiazgowy	14
213. konsekwentny	213. samowolny	14
214. krytyczny	214. systematyczny	14
215. majestatyczny	215. krytyczny	12
216. melancholijny	216. naiwny	12
217. mizantrop	217. prawy	12
218. moralny	218. prostoduszny	12
219. naturalny	219. przedsiębiorczy	12
220. naiwny	220. tolerancyjny	12
221. nieobliczalny	221. zalotny	12
222. nierówny	222. zniewieściały	12
223. niepospolity	223. brawura	10
224. nieokrzesany	224. ceremonjalny	10
225. nieskazitelny	225. drażliwy	10
226. oschły	226. konsekwentny	10
227. optymista	227. lekkoduch	10
228. pesymista	228. melancholijny	10
229. pedantyczny	229. subtelny	10
230. pochlebca	230. zrównoważony	10
231. pokorny	231. bigot	10
232. powierzchowny	232. apatyczny	8
233. praktyczny	233. birbant	8
234. prawy	234. moralny	8
235. powściągliwy	235. cyniczny	6
236. prostoduszny	236. fanatyczny	6
237. przebiegły	237. frywolny	6
238. przedsiębiorczy	238. nieskazitelny	6
239. przewrotny	239. pesymista	6
240. przekupny	240. władczy	6
241. subtelny	241. wspaniałomyślny	6
242. sentymentalny	242. lojalny	4
243. szczodry	243. powściągliwy	4
244. taktowny	244. nieobliczalny	4
245. tolerancyjny	245. despota	4
246. twórczy	246. nierówny	4
247. tyran	247. optymista	4
248. wielkoduszny	248. próżny	4

Nie rozumie żadne dziecko w kl. I, II, III.	Rozumie przeciętnie w kl. V, VI i VII.	%
249. wierny	249. zapamiętały	4
250. władczy	250. entuzjasta	4
251. wspaniałomyślny	251. idealista	2
252. wybuchowy	252. pedantyczny	2
253. zapobiegliwy	253. taktowny	2
254. zaciekły	254. ujmujący	2
255. zagorzalec	255. wielkoduszny	2
256. zalotny	<b>Nie rozumie żadne dziecko.</b>	
257. zapalczywy	256. ascetyczny	
258. zapamiętały	257. filantrop	
259. zniewieściały	258. filister	
260. zuchwały	259. indywidualista	
261. zacięty	260. mizantrop	
262. zrównoważony	261. powierzchowny	
	262. zagorzalec	

Z tablicy tej możemy w sposób uproszczony, choć niedokładny, otrzymać słownik uczniów każdej klasy. Chcąc otrzymać słownik dzieci kl. I, odliczam z szeregu pierwszego tabl. V ilość słów, jaką przeciętnie rozumieją uczniowie w tej klasie (Tabl. II, liczby drukiem zwykłym). Na tablicy V jest to zaznaczone linią i napisem „kl. I”. W ten sam sposób obliczam słownik kl. II i III, oraz dalszych klas. Ten sposób ustalania słownika dzieci w moich badaniach nie jest ścisły, jednakże w pewnej mierze orjentuje nas co do tego, które wyrazy obejmuje słownik każdej klasy. Wydaje mi się jednakże, że po uściśleniu metody badania i zasad oceny odpowiedzi, oraz po zbadaniu wielkiej liczby dzieci, możnaby w ten sposób uzyskać rezultaty dokładne i pewne.

Zwróćmy teraz uwagę na obydwa szeregi słów na ostatniej tablicy. Przeciętny zakres słów kl. I kończy się w miejscu, gdzie średnio 73% dzieci rozumie wyrazy. Odpowiednie liczby dla kl. II i III wynoszą 37% i 25%, wreszcie dla kl. IV (w drugim szeregu) 69%, dla kl. V 56%, dla kl. VI 50% i dla kl. VII 44%. Z porównania ostatnich liczb w każdym szeregu (25% i 44%) można wnioskować, że poszczególni uczniowie klas młodszych częściej definjowali poprawnie te same słowa, niż uczniowie klas starszych, a zatem, że treść słownika poszczególnych uczniów klas młodszych jest bardziej ze sobą zgodna, niż uczniów klas starszych. Poza ustalonym w wyżej opisany sposób przeciętnym zakresem słownika ucznia klasy VII znajdują się jeszcze słowa, które rozumie średnio ponad 40% uczniów trzech najstarszych klas. To też w obrębie klas starszych ustalony przeze mnie na tablicy

V słownik każdej klasy jest daleko mniej dokładny, niż w obrębie kl. I, II i III.

## 2. Porównanie wyników własnych z innymi.

Na zakończenie tych rozważań nad zasobem słownictwa charakterologicznego badanych przeze mnie dzieci, chciałbym zestawić i porównać wyniki swoich badań z wynikami badań innych autorów z dziedzin pokrewnych (jak wspominałem już, badań ściśle z tego samego zakresu niema).

Przedewszystkiem zestawię wyniki swoich badań nad rozwojem słownictwa z badaniami Dawida nad rozwojem wyobrażeń i z badaniami Szycówny nad rozwojem pojęć u dzieci. Dawid i Szycówna stwierdzają, że rozwój umysłowy dziecka nie dokonywa się równomiernie, ale w pewnym rytmie, choć co do okresów akcji i reakcji tego rozwoju nie zgadzają się.

Podaję tu tablicę porównawczą z książki Szycówny<sup>18)</sup>, oraz wyniki swoich badań, obliczone tak, jak to robili Dawid i Szycówna. Roczny przyrost obliczają oni procentowo w stosunku do poprzednio posiadanego zakresu wyobrażeń lub pojęć. Liczby ujemne na tej tablicy oznaczają ubytek zasobu słów lub wyobrażeń. Przy swoich wynikach podaję obliczenie dla odpowiedzi poprawnych (drukem zwykłym) i oddzielnie dla odpowiedzi poprawnych razem z półpoprawnymi (drukem tłustym).

Przyrost wyobrażeń						
Lata . . .	6 — 7	7 — 8	8 — 9	9 — 10	10 — 11	11 — 12
przyrost . .	6,2 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	9,4 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	6,7 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	3,0 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	7,8 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	3,6 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>
	akcja		reakcja		akcja	reakcja
Przyrost pojęć						
lata . . . .	6 — 7	7 — 8	8 — 9	9 — 10	10 — 11	11 — 12
przyrost . .	27,2 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	10,7 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	3,6 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	5,8 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	0,0 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	8,3 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>
	akcja		reakcja		akcja	

<sup>18)</sup> Szycówna Aniela, op. cit. str. 40.



## Przyrost słownictwa charakterologicznego

lata . . . . .	8 — 9	9 — 10	10 — 11	11 — 12	12 — 13	13 — 14
klasa . . . . .	I — II	II — III	III — IV	IV — V	V — VI	VI — VII
	78%	24%	-26%	56%	13%	21%
	75%	25%	-22%	54%	15%	14%

UWAGA: druk zwykły oznacza % odpowiedzi poprawnych, druk tłusty — % odpowiedzi poprawnych razem z półpoprawnymi.

Ścisłe porównanie wyników jest trudne z tego względu, że Dawid i Szcycówna inaczej liczyli wiek ucznia, niż ja. Zaliczają oni do siedmioletnich dzieci w wieku 6;6 do 7;6, (t. zn. lat 6 mies. 6 do lat 7 mies. 6), do ośmioletnich — lat 7;6 do 8;6 i t. d., podczas gdy ja do wspólnej grupy wieku zaliczałem dzieci w wieku 7;0 do 8;0; 8;0 do 9;0 i t. d., gdyż w ten sposób wiek pokrywał mi się z odpowiednią klasą. (Wynika z tego, że popełniłoby się tę samą nieścisłość, gdyby wyniki moje podpisać pod wynikami Szcycówny o jedno miejsce dalej na lewo).

Z zestawienia tych danych wynika, że w okresie lat 7 — 12 rozwój słownictwa charakterologicznego odbywa się w tempie dużo szybszym, niż rozwój wyobrażeń i pojęć, jaki stwierdzili w swych badaniach Dawid i Szcycówna. Porównanie ściślejsze poszczególnych faz rozwojowych jest tu niemożliwe choćby z tego względu, że wyniki moje w okresie lat 10 — 14 nie ilustrują ściśle rzeczywistego przebiegu rozwoju słownictwa z powodów, wyżej opisanych. Zgodność panuje tu tylko w odniesieniu do okresu między 9 a 10 rokiem, gdzie we wszystkich trzech wypadkach następuje cofnięcie w rozwoju.

Następnie porównam swoje wyniki z badaniami Stefańskiego nad słownictwem dzieci. Stefański badał między innymi po 4 dzieci z klas I, II, III, V, VI i VII 5-cio klasowej szkoły powszechnej w małym miasteczku. Wiek uczniów dobierał, jak się zdaje, w ten sposób, jak ja. Z podanego przez niego zestawienia <sup>19)</sup> obliczam procentowo roczny przyrost słów i zestawiam z wynikami moimi.

K l a s a	I-II	II-III	III-IV	IV-V	V-VI	VI-VII
U Stefańskiego . . . . .	50%	8,3%			21,8%	32%
U mnie . . . . .	78%	24%	-26%	56%	13%	21%
	75%	25%	-22%	54%	15%	14%

<sup>19)</sup> S t e f a ń s k i, op. cit. str. 263.

Jeżeli wziąć pod uwagę odpowiedzi poprawne w moich badaniach, to okresy akcji i reakcji w rozwoju są zupełnie zgodne. Między dziesiątym a dziesiątym rokiem życia (kl. II, III) rozwój słownictwa słabnie, a między trzynastym a czternastym rokiem życia (kl. VI — VII) wzmagają się.

Wreszcie porównam niektóre dane ze swoich badań z tem, co z zakresu słownictwa dzieci i młodzieży zawarte jest w testach inteligencji Binet-Termana. Jednym z testów dla dzieci od lat 8 do 18 jest badanie słownika dziecka; badanie to ma stwierdzić, ile słów dziecko rozumie. Badanie odbywa się przy pomocy dwóch list, z których każda składa się z 50 wyrazów, uszeregowanych według stopnia trudności<sup>20)</sup>. W listach tych znajdują się niektóre wyrazy, użyte przeze mnie do badań. Podaję tu te wyrazy z listy Termana, oraz takie wyrazy, które choć mają inną od użytej przeze mnie formę językową, oznaczają jednak to samo pojęcie (np. skąpstwo — skąpy). Przy każdym wyrazie podaję liczbę porządkową, pod którą wyraz znajduje się w liście Termana.

## LISTA I.

- 25. histerja
- 31. tolerować
- 36. sknera
- 37. chełpić się
- 44. niedbały

## LISTA II.

- 9. niegrzeczny
- 23. przebiegły
- 26. sumienny
- 31. skąpstwo

Z instrukcji do tego testu wynika, że wyraz „skąpstwo” powinien być rozumiany przez dziecko 15 lub 16-letnie, a tymczasem w moich badaniach wyraz „skąpy” rozumie 87% dzieci w 14 roku życia, a wyraz „niedbały”, który znajduje się u Termana na 44 miejscu, a więc poza zakresem wymagań dla 16-letnich, rozumie na podstawie moich badań 69% siedmioletnich, 87% ośmioletnich, a 94% dziewięcioletnich. Podobne dane otrzymujemy z porównania innych wyrazów z wynikami moich badań. Widzimy z tego, że wyrazy w liście Termana, przetłumaczonej na jęz. polski, nie idą kolejno według stopnia trudności, na co zresztą zwrócili już uwagę tłumacze książki.

Jednym z testów dla dzieci dwunastoletnich jest definicja pięciu następujących wyrazów abstrakcyjnych: 1) litość, 2) zemsta, 3) miłosierdzie, 4) sprawiedliwość, 5) zazdrość. Test uważa się za rozwiązany,

<sup>20)</sup> Skala inteligencji Binet - Termana, op. cit. str. 83 — 84. Nie podaję tu instrukcji, określającej sposób badania, a podanej na str. 37—38.

jeżeli okaże się, że dziecku jest znany sens conajmniej trzech wyrazów. Definicje przez przykłady są dopuszczalne. Niżej podaję na podstawie tabl. V wyniki moich badań w odniesieniu do wyrazów: litościwy, mściwy, miłosierny, sprawiedliwy, zazdrosny.

	Rozumie przeciętnie w kl. I, II i III,	Rozumie przeciętnie w kl. V, VI i VII.
litościwy	56%	89%
mściwy	31%	66%
miłosierny	27%	62%
sprawiedliwy	15%	60%
zazdrosny	52%	73%

Z danych tych wynika, że wyrazy użyte w tym teście posiadają różny stopień trudności, co zapewne nie leżało w intencji autorów testu, i być może, że niektóre z nich są za trudne dla dzieci 12-letnich. Trzeba jednak pamiętać, że wyniki powyższe osiągnięto na stosunkowo niewielkiej liczbie zbadanych dzieci i metodą, która za zupełnie ścisłą uznana być nie może z powodów, o których wyżej była mowa.

### 3. Jak dzieci rozumieją wyrazy: bohaterski, ambitny, chytry, sprawiedliwy, dobry, zły.

W rozdziale niniejszym zamierzam rozpatrzyć szczegółowo odpowiedzi wszystkich dzieci na niektóre wyrazy, aby zdać sobie sprawę z tego, jak wyglądają w pojęciu dziecka pewne cechy charakterologiczne. W wyborze tych wyrazów kieruję się następującymi zasadami: przede wszystkim chodzi mi o to, żeby wyrazy te oznaczały pojęcia z zakresu charakteru w ściślejszym tego słowa znaczeniu. Oczywiście wyrazów takich jest dużo wśród użytych przeze mnie do badań i w ramach niniejszej pracy omówię tylko kilka z nich przykładowo. Wybieram te mianowicie, na które otrzymałem bardziej, zdaniem moim, interesujące odpowiedzi, oraz wyrazy „dobry” i „zły”, gdyż odpowiedzi otrzymane w moich badaniach przy tych wyrazach mogę porównać z wynikami innych badań, mianowicie badań Szycówny.

Ograniczam się przytem tylko do przytoczenia odpowiedzi dzieci i czasami bardzo krótkiej charakterystyki tych odpowiedzi, bez wyrowadzania z nich jakichkolwiek wniosków, gdyż przy tak małej liczbie badanych z każdego rocznika dzieci usiłowanie wyrowadzania jakichś wniosków, np. odnośnie do rozwoju pojęcia, uważam za niecelowe. Zwykle oddzielnie grupuję odpowiedzi dzieci z klasy I, II i III, a oddzielnie odpowiedzi klas starszych.

## a) Bohaterstwo w pojęciu dziecka.

Wyraz „bohaterski” nieznan jest zupełnie dzieciom klasy pierwszej. W dwóch następnych klasach, t. j. drugiej i trzeciej, objaśnia ten wyraz około 60% dzieci, a w starszych klasach ponad 90%.

Dla dzieci ośmioletnich i dziewięcioletnich (kl. II i III) czasami bohaterem jest ten, kto czemkolwiek dziecku imponuje. Oto przykłady takich odpowiedzi: „bohater to wszystko ma; taki bogaty; taki wielki pan; to poważny; to żołnierz; w wojsku służy; to może być minister”.

Pozatem dzieci te przeważnie uważają bohaterstwo za równoznaczne z odwagą, dzielnością lub siłą (zresztą „dzielny” w pojęciu tych dzieci to zwykle to samo, co silny).

Niżej podaję wykaz wymienionych przez dzieci cech. Starłem się przytem zachować możliwie wiernie wysłowienie się dzieci, to też, gdy np. dziecko zamiast „odważny” mówiło „nie tchórzy”, podaję takie odpowiedzi oddzielnie.

## Cechy wymienione przez dzieci kl. II i III.

odważny	4 odpowiedzi
nie tchórzy, nie boi się nieprzyjaciela;	
nie boi się niczego	4 „
dzielny (raz z przykładem Sobieskiego)	4 „
dobrze walczy w boju; jak walczy to wygra	2 „
silny	3 „
mężny	2 „
za ojczyznę się bije; obrońca kraju	2 „
jak się pali, to będzie gasił; dobrze coś zrobi;	
wyratuje coś	2 „

## Lista cech i czynów, charakteryzujących bohaterstwo w pojęciu dzieci starszych.

odważny	13 odpowiedzi
niczego się nie boi (albo nie lęka)	6 „
nie ustąpi przed niebezpieczeństwem	2 „
dzielny	9 „
odznaczył się w boju; zwycięzca; wygrywa wojny	3 „
mężny	2 „
silny	2 „
sam traci życie, a ratuje innego; wyratuje kogoś z przykrego położenia; wyratuje kogoś z narażeniem życia; wyratuje życie wrogowi; występuje w obronie innych nawet wtedy, gdy mu grozi utrata życia; ratuje tonącego; wyratował kogoś z niebezpieczeństwa; coś zrobił dla	

kogoś z narażeniem życia; gotów oddać życie za kogoś; w obronie bliźnich występujący; kogoś obronił lub zwyciężył; czyn pełen poświęcenia i t. p.	15	odpowiedzi
dokonał wielkiego czynu, lub odznaczył się wielkim czynem (bez bliższego określenia)	9	„
taki, co zrobił coś użytecznego i ważnego; zrobił dobry uczynek	2	„
wszystko przezwyćieża; odznaczył się stanowczością	2	„
służy ojczyźnie i znosi cierpienia; umie bronić ojczyzny	2	„

Z powyższego widzimy, że i wśród starszych dzieci bohaterstwo jest pojmowane zwykle naiwnie i utożsamiane z odwagą lub dzielnością. Różnica między dziećmi starszemi i młodszemi polega na tem, że wśród starszych około 25% akcentuje w pojęciu bohaterstwa szlachetność lub moment poświęcenia się za innych, przytem poświęcenie to wymaga zwykle walki pełnej niebezpieczeństw. Ze zrozumieniem bohaterstwa duchowego, moralnego, nie spotykamy się tu wcale.

#### b) Ambitny w pojęciu dziecka.

Wyraz „ambitny” należy do trudnych i poza pierwszą klasą, w której mamy tylko jedną odpowiedź, opartą na skojarzeniu dźwiękowym („ambitny to się bije”), objaśnia ten wyraz tylko około 40% dzieci. Dzieci klasy drugiej i trzeciej mówią, że „ambitny” to „dobre wychowany, grzeczny” (4 odpowiedzi), albo „wstydlivy, wstydzi się źle robić” (1 odp.). Dla innych znów dzieci w tych klasach „ambitny” to „rozumny”, „taki co wie, że wszystko umie”, „niedobry”, „chwalący się”, „ordynarny” i t. p. (7 odpowiedzi). Reszta, to jest 20 dzieci, oświadcza, że wyrazu nie rozumie.

W klasach starszych (IV — VII) mamy 26 odpowiedzi na 64 dzieci, przytem 9-ro dzieci posługuje się w określaniu pojęciem honoru. Niżej cytuję wszystkie odpowiedzi każdej klasy, a w nawiasie podaję objaśnienie wyrazu „honorowy”, o ile objaśnienie takie uczeń podał.

- Kl. IV. 1) Taki, co lubi dać więcej pieniędzy, niż pan kazał. 2) Taki, który dba, ażeby dobrze o nim myśleli. 3) Ze wstydem i ambicją.
- Kl. V. 1) Honorowy (jak da słowo, to spełni). 2) Człowiek honorowy nie potrzebuje niczyjej łaski. 3) Ma honor, nie kłamie, jest podobny do harcerza. 4) Człowiek honorowy, nie pozwoli sobie nic złego powiedzieć.

- Kl. VI. 1) Człowiek z honorem i stałym charakterem (danego słowa nie złamie). 2) Człowiek honorowy (nie żąda zapłaty za usługi). 3) Honorowy (nie dający sobie ubliżyć). 4) i 5) Honorowy. 6) Co wiać. 8) Uważa siebie za lepszego od innych i szczyty się tem. postanowi to zrobi. 7) Dumny z siebie, z nikim nie chce rozma- 9) O wszystko się obraża. 10) Dumny, to zn: chępliwy, chwala- cy się.
- Kl. VII. 1) Gdy mu na coś zwróca uwagę, stara się nie robić tego więcej. 2) Gdzie go nie proszą, tam nie wejdzie. 3) Nie odzywa się do tych, co mu coś źle zrobili. 4) Stały charakter, silna wola. 5) Chce pokazać co on może. 6) Honorowy (zarozumiął o sobie). 7) Człowiek, któremu chodzi o swój wygląd zewnętrzny. 8) O byle żart się gniewa. 9) Nie odzywa się do nikogo.

Z odpowiedzi tych widzimy, że przez ambicję rozumieją dzieci poczucie własnej godności, czasami znów utożsamiają ją z pychą lub zarozumiałością. Natomiast w odpowiedziach tych prawie wcale nie mamy przykładów jakichś czynów, dążeń ambitnych.

### c) Chytry w pojęciu dziecka.

Wyraz „chytry” objaśnia 75% dzieci klasy pierwszej i prawie wszystkie dzieci innych klas. Przytem, zgodnie z rozpowszechnionem wśród warstw nieoświeconych mniemaniem, wyraz ten oznacza w pojęciu dziecka chciwość, skąpstwo, czasami zazdrość, a u młodszych dzieci także i łakomstwo.

Tylko u trojga dzieci na 112 spotykamy się z innym rozumieniem chytrności. Jeden z uczniów kl. IV pisze: „chytry to przebiegły”, drugi w klasie VII — „chytry to podstępny”, a wybitnie inteligentna dziewczynka w klasie III, córka dyrektora gimnazjum, mówi: „chytry to taki, jak lis, który się schowa, jak chce coś porwać, albo myśliwy, co używa różnych sposobów”.

Rozklasyfikowanie odpowiedzi jest trudne, gdyż wyrażają one zwykle bardzo pokrewne myśli, a mają nieco odmienną formę językową. Nie chcąc przytaczać wszystkich, scharakteryzuję je ogólnie i podam niektóre przykłady.

W klasie I-szej prawie wszystkie dzieci mówią: „Chytry to jak ma, to nic nikomu nie chce dać”, a jedna odpowiedź, w której dziecko mówi o łakomstwie, brzmi: „wszystko zabiera, wszystko chce zjeść”.

W klasie II i III trzecia część dzieci mówi o łakomstwie np. „nikomu nie da zjeść, tylko sam zabiera”, „łakomy”, „chytry na owoce”, „nie da dziadkowi, tylko kupi sobie cukierków” i t. p. W pozostałych odpowiedziach mówią dzieci, że chytry to chce wszystko dla siebie, al-

bo, że chytry jak ma coś, to nikomu nie chce dać np.: „chciałby wszystko dla siebie”, „wszystkoby zabrał, a biednemu nicby nie dał”, „dużo ma, a drugiemu nie da”, „nie użyczy nic” i t. p.

Wśród starszych dzieci około 45% (28 na 64) określa znaczenie wyrazu podobnie, jak dzieci klasy II i III, reszta zaś pisze przeważnie, że „chytry to chciwy”, czasami „chytry to skąpy”, a w dwóch wypadkach mamy utożsamienie chytrości z zazdrością.

#### d) Sprawiedliwość w pojęciu dziecka.

Wyraz „sprawiedliwy” jest dla dzieci trudny. Dzieci młodsze (klasa I, II i III) często utożsamiają sprawiedliwość z prawdomównością: „sprawiedliwy to taki, co mówi prawdę”, lub „taki, co nie kłamie”. Takich odpowiedzi jest 6 na ogólną liczbę 24 odpowiedzi dzieci młodszych. Inne znów dzieci utożsamiają sprawiedliwość z dobrocią, lub innymi zaletami (5 odpowiedzi). Troje dzieci uważa, że „sprawiedliwy to ten, co nikogo nie oszuka”, a jedno mówi, że sprawiedliwy „to sędzia, co sądzi dobrze”. Pięcioro dzieci w określaniu posługuje się pojęciem kary i karania np.: „wie, czy wziąć na karę, czy nie, jak ktoś coś zrobi”, „sprawiedliwie wyznaczają kary: za coś małego to przebaczą, albo da małą karę, a za coś dużego da dużą karę”, „pani niesprawiedliwa, to jak kogoś lubi to stawia piątki, a jak nie lubi, to stawia dwójki”. Wreszcie czworo dzieci posługuje się pojęciem podziału, który koniecznie musi być równy, jeżeli ma być sprawiedliwy, np.: „sam tak i komu tak da”, lub „jak coś chce rozdzielić na dwóch, to podzieli równo”.

Wśród 41 odpowiedzi dzieci klas starszych spotykamy się już tylko dwa razy z utożsamieniem sprawiedliwości z dobrocią lub życzliwością. W 9 odpowiedziach sprawiedliwość identyfikowana jest z prawdomównością (w tym 6 odpow. uczniów kl. IV), a w 2 odpowiedziach sprawiedliwy „to ten, co nie oszuka”.

W pewnej ilości odpowiedzi dzieci starszych mamy mniej lub bardziej wyraźnie podkreślone zgodne z zasługą postępowanie w stosunku do osób, czego w odpowiedziach dzieci młodszych nie było. Widzimy to w niektórych niżej zamieszczonych odpowiedziach.

1) „Sądzi dobrze i daje, ile komu się należy”. 2) „Nie krzywdzi za dużo i nie wynagradza za dużo”. 3) „Za duże przestępstwo dużo karze, za małe mało”. 4) i 5) „Za dobre wynagradza, za złe karze”. 6) „Sądzi tak, żeby innych nie skrzywdzić”. 7) „Wymierza karę, jak kto zasłużył”. 8) „Osądzi, jak na to zasługujesz”. 9) „Oceniający zgodnie z prawdą”. 10) „Sam nie chce za dużo, a komu za mało”. 11) „Nie jest dla jednego wrogo usposobiony, a dla drugiego dobrze”. 12) „Dla każdego jest jednakowy”.

Najwięcej jednak, bo aż 15 odpowiedzi, to tautologje, np.: „Czyni sprawiedliwie”, „Rozsądza sprawiedliwie”, oraz wyrażenie takie, jak „lubiący prawdę”, „idący za prawdą”.

e) Dobry w pojęciu dziecka.

W odpowiedziach na pytanie „co to znaczy dobry” i „co to znaczy zły” większość dzieci starszych i prawie wszystkie dzieci młodsze podają nie cechy, ale czyny, które cechować mają człowieka dobrego i człowieka złego. Ułożenie listy zalet i wad, wymienionych przez dzieci, nastręcza dużo trudności. Z jednej bowiem strony tę samą zaletę czy obowiązek dzieci określają w różny sposób (np. „posłuszny”, „jak mamusia mówi idź, to idzie”, „wszystko chce zrobić”), z drugiej znów strony wiele znajduje się odpowiedzi pokrewnych, a przecież nie identycznych (np. „wszystko chciałby dla kogoś”, „wszystkoby oddał jak go poproszą”, „biednemu da pieniędzy”, „nawet jak ma jedno śniadanie, to się podzieli”).

To też niżej podaję dla ścisłości prawie wszystkie odpowiedzi, gdyż dla psychologii ważną jest rzeczą nie tylko to, jakimi dziecku pojęciami operuje, ale i to, jakich słów używa i w jakiej formie. Starłem się przytem zgrupować identyczne lub pokrewne odpowiedzi razem.

Odpowiedzi dzieci młodszych (klasa I, II, III)		Odpowiedzi dzieci starszych (klasa IV — VII)	
	Ilość odpow.		Ilość odpow.
grzeczny	6	usłużny; każdemu pomaga;	
nie bije się	6	każdemu poradzi coś; przystu-	
nie psoci	3	ży się; każdemu da dobrą ra-	
nie drażni się	1	dę, pożyczycy coś; zrobi coś dla	
nie przezywa	1	drugich z własnej woli	17
dobrze się zachowuje	1	grzeczny — uprzejmy	8
z dziećmi się bawi	1	spokojny (nie drażni się)	6
nic nie zabiera	1	kocha wszystkich ludzi;	
	<u>20</u>		
wszystkoby oddał jak go po-		chciałby wszystkim dogodzić;	
proszą; jak da coś; da każde-		wszystkim daje dobre słowo;	
mu wszystko; samby nie zjadł,		każdego lubi i z każdym roz-	
a komuby dał; rozdaje pienią-		mawia	6
dze, ubranie; jak co ma, to się		nikomu nie robi krzywdy; ni-	
dzieli; nawet jak ma jedno		komu nie robi na złość; nie	
śniadanie, to się podzieli	14	dokuczy	4
posłuszny; słucha się; jak ma-		pomoże w nieszczęściu; wspo-	
musia mówi idź, to idzie; jak		maga biednych; ma dobre ser-	
go o coś prosić, to zrobi	6	ce; opiekuje się zwierzętami	4



Odpowiedzi dzieci młodszych  
(klasa I, II, III)

	Ilość odpow.
pomaga; każdemu coś dobre- go zrobi, pożyczycy; jak lekcje zadaje, to wytłumaczy jak to zrobić, tatuś dobry dopomoże w lekcjach	5
z biednymi się podzieli (da chleba, pieniądze, zaopiekuje się)	4
nic złego nie zrobi; nie zrobi krzywdy i t. p.	4
każdego lubi, przyjemny	2
<b>Razem</b>	<b>55</b>

Odpowiedzi dzieci starszych  
(klasa IV — VII)

	Ilość odpow.
posłuszny	4
zgodny	2
nikomu nic nie żałuje, daje wszystko	2
na nikogo się nie gniewa	2
porządny	1
uczciwy	1
ofiarny	1
przykładowy	1
wyrozumiały	1
nie jest zazdrosny	1
nie jest chytry	1
lubiany	1
cnotliwy	1
ma dużo zalet	1

**Razem 65**

Z powyższego zestawienia odpowiedzi dzieci widzimy, że dla dzieci młodszych dobry jest ten, kto jest grzeczny, nie bije się, nie psoci, nie drażni, nie przezywa, a więc ten, kto stosuje się do nakazów i zakazów starszych. Odpowiedzi podobnych jest około 30%. Poza to dobry jest ten, który wszystko da, jak go poprosić, albo podzieli się wszystkim. Takich odpowiedzi jest około 25%. Trzecie miejsce wśród wymienionych przez dzieci młodsze zalet zajmuje posłuszeństwo (około 10%), czwarte — usłużność i uczynność (9%), piąte — miłosierdzie (7%). Poza to również 7% dzieci mówi, że dobry, to taki co nie skrzywdzi, nie dokuczy i t. p.

Wśród dzieci starszych najwięcej, bo około 25%, wymienia cechę usłużności i uczynności, następnie idą takie cechy, jak grzeczny i uprzejmy (razem około 12%), spokojny (około 10%), oraz takie zalety, które możnaby nazwać przychylnością, przyjacielskością np.: „wszystkim daje dobre słowo”; „chciałby wszystkim dogodzić” — razem około 10%, „nikomu nie zrobi krzywdy”, „nie dokuczy” (około 6%), litość i miłosierdzie (np.: „pomocze w nieszczęściu”, „wspomaga biednych” i t. p.) — razem około 6%, posłuszeństwo (około 6%). Wreszcie cały szereg zalet, podanych wyżej w zestawieniu odpowiedzi, wymienia tylko jedno lub dwoje dzieci.

Mała liczba dzieci zbadanych nie pozwala tu na wyprowadzenie wniosków odnośnie do rozwoju pojęć moralnych u dzieci. Porówny-

wując odpowiedzi dzieci starszych i młodszych możemy jednak i przy stosunkowo małej liczbie odpowiedzi dzieci stwierdzić postęp w rozwoju. U dzieci młodszych wśród zalet na pierwszym miejscu mamy grzeczność i nie czynienie tego, czego zabraniają starsi, natomiast u dzieci starszych usłużność, a później dopiero grzeczność i uprzejmość. Dzieci starsze wymieniają takie zalety, jak zgodność, uczciwość, ofiarność, porządek, przykładność, wyrozumiałość, cnotliwość i inne, których w odpowiedziach dzieci młodszych niema.

Wyniki moich badań w odniesieniu do pojęć „dobry” i „zły” nie zgadzają się z wynikami badań Szycówny, opublikowanymi w cytowanej poprzednio pracy. Trzeba jednak pamiętać, że pytania Szycówny były inne, niż moje. Autorka polecała dzieciom, aby wymienili trzy zalety i trzy wady. „Wymień trzy rzeczy, które dziecko powinno czynić, (które ci nakazano, za które cię chwalą)”. „Wymień trzy rzeczy, których czynić nie powinieneś, (których ci zakazują, za które ganią, karzą)”<sup>21)</sup> — brzmiały te pytania. Ta różnica w pytaniu miała niewątpliwie wpływ na odpowiedź, co uwidoczniło się przedewszystkiem w ilości wymienianych przez poszczególne dzieci zalet i wad. U mnie prawie z reguły dziecko wymieniało tylko jedną zaletę i jedną wadę, u Szycówny zaś miało ich wymienić trzy, a wymieniało często nawet więcej. To też ogólna ilość wymienionych w jej badaniach zalet jest dużo większa.

Różnica pomiędzy wynikami Szycówny a mojemu jest duża. Posłuszeństwo, które u Szycówny zajmuje pierwsze miejsce i jest wymieniane przez 49,6% dzieci młodszych (6 — 10 lat), a przez 66,6% dzieci starszych (9 — 12 lat)<sup>22)</sup>, u mnie wymienia tylko 10% dzieci młodszych, a 6% dzieci starszych. Pilność w nauce, którą u Szycówny zajmuje drugie miejsce, oraz pobożność, którą zajmuje czwarte miejsce, u mnie nie są wymienione ani razu. To samo odnosi się do pracowitości, miłości dla rodziców i szeregu innych zalet. Natomiast usłużność wymienia u mnie 25% dzieci starszych, u Szycówny zaś tylko 2,2% dzieci starszych.

#### f) Zły w pojęciu dziecka.

Wyraz „zły” nie wszystkie dzieci rozumieją w sensie pewnej oceny etycznej. Bardzo często dla dzieci badanych przeze mnie „zły” znaczy mniej więcej to samo, co rozniewany, taki co się złości, zdenerwo-

21) Szycówna A., op. cit. str. 12.

22) Szycówna A. op. cit. tabl. VI. str. 112.

wany i t. p. Tak objaśnia ten wyraz około 30% dzieci młodszych i około 25% dzieci starszych. Poza tem największy odsetek odpowiedzi to tautologie: „zły to jest niedobry”, lub „to taki, co nie jest dobry”. Wśród dzieci starszych odpowiedzi takich mamy około 45%. W niżej zamieszczonym wykazie wad, wymienionych przez dzieci, nie mamy tautologii w odpowiedziach dzieci młodszych, dlatego, że dzieci te badane były indywidualnie i w drodze dodatkowych pytań można każdą taką odpowiedź uzupełnić.

Odpowiedzi dzieci młodszych (klasa I, II, III)		Odpowiedzi dzieci starszych (klasa IV — VII)	
	Ilość odpow.		Ilość odpow.
złości się; jak się zdenerwuje		niedobry	24
to jest zły; jak się pobije to		taki, który się denerwuje; zde-	
jest zły; wybucha złością; jak		nerwowany; ciągle się złości;	
przegra to się złości	16	nerwowo; wszystko go gniewa;	
bije się; bije niewinnie; chciał		do złego się odezwać, to	
by pobić kogoś i t. p.	11	jak djabła pociągnąć za ogon	
niegrzeczny	3	i t. p.	13
brzydkie słowa mówi	3	nie jest przyjacielski; nie lubi	
mści się	2	kogoś; nie lubi innych	3
kłóci się	1	gniewa się z każdym	3
psoci	1	surowy, ostry	2
nie chodzi do kościoła	1	niegrzeczny	2
nie da nic	1	bije się, podły, brutalny, złoś-	
hardy, nie ustąpi	1	nik, bezbożnik (odpow. dziewczyn-	
niezdolny	1	ki inteligentnej z kl. IV)	1
ordynarny	1	bryka	1
to może być złodziej	1	kłóci się	1
	<hr/> Razem 43	zazdrosny	1
		z nikim nie rozmawia	1
		dokucza komuś	1
		nieżyczliwy	1
			<hr/> Razem 54

Z zestawienia tego widzimy, że liczby wad, wymienionych przez dzieci starsze i młodsze, są prawie równe. Na podkreślenie zasługuje fakt, że bicie się, które wymienia 25% wśród odpowiadających dzieci młodszych, wśród starszych dzieci wymienia tylko jedna dziewczynka z klasy IV.

Trudno tu cośkolwiek powiedzieć o rozwoju pojęć moralnych, gdyż wielka ilość tautologii w odpowiedziach dzieci starszych nie pozwalała na zdanie sprawy z tego, co te dzieci uważają za złe.

W badaniach Szycówny w tej sprawie dzieci wymieniły dwa razy większą liczbę wad, niż zalet, z czego autorka wyprowadza wniosek, że dzieci badane przez nią lepiej umieją określić to, czego nie należy czynić, niż to, co robić trzeba. Ogółem u Szycówny dzieci wymieniły 60 wad. Tylko cztery z tych wad wymieniają dzieci moje, a mianowicie: niegrzeczność, bicie się, kradzież i niechodzenie do kościoła.

Nieposłuszeństwo, które u Szycówny wymienia 48% dzieci, oraz nieuctwo i próżniactwo wymieniane przez 13% dzieci<sup>23)</sup>, w moich badaniach nie są wymienione ani razu.

### Uwagi końcowe.

Praca niniejsza, jak to już wspomniałem we wstępie, miała na celu dokonanie próby zapoczątkowania badań nad słownictwem charakterologicznym dzieci. Podejmując ją nie mogłem rościć sobie pretensji do tego, by zaraz w tej pierwszej próbie osiągnąć jakieś kompletne rezultaty, by dać rozstrzygającą, zupełnie pewną odpowiedź na postawione poprzednio pytania, dotyczące zasobu słów rozumianych przez dziecko, rozwoju słownika dziecka z wiekiem, charakteru i treści pojęciowej tego słownika. Rezultatów takich nie mogłem osiągnąć całkowicie choćby dlatego, że posługiwałem się metodą i techniką badania niewypróbowaną poprzednio, a wypróbowanie metody mogłoby być dokonane tylko na większej liczbie dzieci i przy większym nakładzie czasu, wreszcie dlatego, że osiągnięcie takich rezultatów przekraczało moją możliwość w czasie tak ograniczonym, jakim rozporządzałem.

Jednakże i z tych niekompletnych, fragmentarycznych i czasami niezupełnie ścisłych rezultatów, jakie w badaniach swych osiągnąłem, można wyprowadzić pewne wnioski i wskazania, głównie natury metodologicznej, wnioski, które nasunęły mi się w czasie przeprowadzania badań i opracowywania materiału. Postaram się omówić je pokrótce.

Przedewszystkiem uważam, że badania nad słownictwem charakterologicznym dzieci powinny być kontynuowane, gdyż po udoskonaleniu sposobu badania i po zbadaniu większej liczby dzieci, można będzie osiągnąć na tej drodze rezultaty pewne i ścisłe, interesujące dla psychologii i ważne dla celów praktycznych.

Badania te przekraczają możliwości jednego człowieka, gdyż: 1) liczba dzieci zbadanych musi być duża (co najmniej kilkaset), 2) czas badania jednego dziecka jest długi, 3) badania powinny być przepro-

<sup>23)</sup> Szycówna A. — op. cit. tabl. IX.

wadzone w ciągu niewielkiego okresu czasu (najwyżej 2 — 3 miesięcy). Terenem najodpowiedniejszym dla tych badań jest szkoła, a badania mogą być przeprowadzane przez grupę odpowiednio przygotowanych nauczycieli pod kierunkiem psychologa i pod warunkami, o których będzie mowa niżej. Czasem najodpowiedniejszym do badań byłyby pierwsze lub ostatnie tygodnie roku szkolnego, gdyż wtedy dałoby się stwierdzić wpływ nauczania w poszczególnych klasach na rozwój słownictwa dzieci.

Stosowaną przeze mnie metodę, t. j. metodę testu definicji, uważam za odpowiednią do tych badań. Za rzecz konieczną uważam ustalenie możliwie ścisłych kryteriów oceny odpowiedzi dzieci. Tylko pod tym warunkiem badania może przeprowadzać kilka osób. Sprawa oceny odpowiedzi dzieci pod względem rozumienia wyrazów jest może najtrudniejsza w całych tych badaniach. Należałoby sformułować dla każdego wyrazu zasady oceny odpowiedzi, gdyż w ten sposób możnaby czynnik dowolności i subiektywności w ocenie zmniejszyć do minimum. Ale sformułowanie takiego kryterjum oceny dla każdego wyrazu jest bardzo trudne, szczególnie w odniesieniu do wyrazów, które mają dość nieokreślone, chwiejne znaczenie, oraz w odniesieniu do wyrazów wieloznacznych. Próbę sformułowania takich kryteriów oceny rozumienia wyrazów znajdujemy w badaniach d-r J. Joteyko nad rozumieniem przez dzieci pojęć abstrakcyjnych o treści moralnej<sup>24)</sup>.

Ustalenie kryteriów oceny rozumienia wyrazu ułatwi badającemu stawianie pytań dodatkowych w razie niejasności pierwszej odpowiedzi i pozwoli odróżnić z większą dokładnością wyrazy rozumiane dobrze, rozumiane źle i rozumiane częściowo. Taką ocenę trójstopniową uważam za dobrą, gdyż jest cały szereg wyrazów, o znaczeniu których dzieci mają pojęcie niedostatecznie jasne lub niedostatecznie ścisłe, a o których nie można powiedzieć, żeby je dzieci rozumiały całkiem źle. Byłoby rzeczą interesującą zbadanie pod względem ilościowym i jakościowym zasobu tych niedostatecznie rozumianych wyrazów w poszczególnych latach życia dziecka. Wydaje mi się, że wyniki moich badań w tej sprawie (patrz rys. 4) nie odpowiadają rzeczywistości.

Pozatem ilość wyrazów, o które mają być pytane dzieci młodsze, powinna być ściśle ustalona. Najlepiej byłoby ułożyć dwie listy wyrazów: jedną dla dzieci młodszych siedmioletnich i ośmioletnich, a drugą dla dzieci starszych. Dla stwierdzenia przyrostu słownika dziecka

<sup>24)</sup> Joteyko J. d-r. — op. cit. str. 101 i nast.

w pierwszym roku nauki w szkole powinno się zbadać i dzieci sześćioletnie, o ile badania odbywałyby się przy końcu roku szkolnego.

Co do technicznej strony badania to uważam, że badania dzieci starszych zbiorowo może i powinno mieć miejsce. Ma ono tę dobrą stronę, że bardzo skraca czas badań, ale ma też i cały szereg stron ujemnych, o których była mowa wyżej, a z winy których nie udało mi się ściśle ustalić rozwoju słownika badanych uczniów. Dzieci nie wypowiadają się tak swobodnie na piśmie, jak ustnie, odpowiedź piśmienna jest trudniejsza od ustnej i dlatego dzieci albo opuszczają wyrazy, których nie rozumieją, albo dają odpowiedzi niepoprawne nawet w tych wypadkach, gdy wyraz rozumieją. To też proponuję następujący sposób postępowania w badaniach. Po zebraniu odpowiedzi piśmiennych dokonać ich oceny i uzupełnić je dodatkowymi badaniami indywidualnymi. W tych badaniach dodatkowych powinno się pytać ucznia o wszystkie wyrazy, których odpowiedź uznaliśmy za półpoprawną lub złą, oraz o łatwiejsze wyrazy opuszczone, a odpowiedź notować możliwie dosłownie obok odpowiedzi poprzedniej z ewentualnymi uwagami badającego. Wtedy uczniowie klas starszych będą prawie w tych samych warunkach podczas badania, co i młodsi, (którzy oczywiście muszą być badani tylko indywidualnie). W ten sposób możnaby badać dzieci klas IV, V, VI i VII szkoły powszechnej.

Do badania powinno się dawać jednej grupie uczniów nie więcej, jak 50 wyrazów na jedno posiedzenie, gdyż tylko wtedy można się spodziewać odpowiedzi bardziej wyczerpujących. Przy większej liczbie wyrazów dzieci śpieszą się i dają odpowiedzi gorsze, lub opuszczają wyrazy. To też badanie musi się odbywać etapami, między którymi jednak nie powinno być dłuższych przerw. Dobrze byłoby dać dzieciom do pisania odpowiedzi takie arkusze, na których obok każdego wyrazu byłaby rubryka na odpowiedź, gdyż w ten sposób każdy opuszczony wyraz rzucałby się dziecku w oczy.

Przy opracowaniu wyników badań powinno się szczegółowo rozpatrzyć stronę pojęciową odpowiedzi dzieci na wszystkie wyrazy z zakresu charakteru w ściślejszym tego słowa znaczeniu i ustalić rozwój poszczególnych pojęć charakterologicznych. Wydaje mi się, że po zbadaniu większej liczby dzieci każdego rocznika będzie to możliwe, a wyniki niewątpliwie będą ciekawe dla charakterystyki osobowości dziecka. W rozdziale 3 części B niniejszej pracy podałem próbę opracowania wyników badań od tej właśnie strony w odniesieniu do kilku wyrazów.

Pozatem przy opracowaniu wyników powinno się zróżnicować

dzieci pod względem płci i pochodzenia socjalnego. Dzieci z różnych środowisk socjalnych mają różny słownik nie tylko co do ilości rozumianych słów, ale i co do treści pojęciowej słownika. Np. inteligentna dziewczynka ze sfery urzędniczej mówi, że „łajdacki to taki niedobry” i więcej nic nie potrafi powiedzieć, podczas gdy jej koleżanka ze sfery robotniczej, mało inteligentna, powiada: „łajdus taki, jak dostanie wypłatę, to nie przyniesie do domu tylko pójdzie i przepije; nie dba o nic, o żonę, o dzieci”. Tu, jak i w wielu innych wypadkach, odpowiedź dziecka zależna jest od jego przeżyć, uwarunkowanych środowiskiem socjalnym, w którym dziecko żyje. Przy mniejszej liczbie dzieci badanych należy wybierać do badań zespół możliwie jednolity pod względem socjalnym.

Sądzę, że przy uściśleniu metody badania przez uwzględnienie powyższych uwag, możnaby po zbadaniu większej liczby dzieci otrzymać na tej drodze rezultaty dokładne.

### III. SŁOWNIK CHARAKTEROLOGICZNY DZIECKA 7-MIO I 8-MIOLETNIEGO.

#### A. Cel i technika badań.

Ogólny cel, który stawiam sobie w mojej pracy, jest ten sam, jaki miała praca p. Domańskiego. Został on już sformułowany w uwagach wstępnych, napisanych przez prof. Baleya i dlatego też nad sprawą tą nie potrzebuję się dłużej zatrzymywać. Zaznaczę więc tylko cel specjalny, który różni mój artykuł od poprzedniego.

Moje badania nad słownictwem charakterologicznym dzieci szkolnych nie obejmują całego wieku szkolnego, a ograniczają się jedynie do dzieci 7 i 8-letnich, uczniów II-ej klasy szkoły powszechnej. Zakres moich badań jest zatem bez porównania szerszy, aniżeli zakres badań p. Domańskiego. Szło mi jednak o rzecz następującą. Ucząc sama w jednej ze szkół prywatnych w Warszawie, miałam do dyspozycji materiał dziecięcy, rekrutujący się ze sfer posiadających (przemysł i inteligencja pracująca). Wszystkie te dzieci są otoczone staranną opieką w domu, wszystkie są dobrze odżywione i wychowane w zdrowych warunkach higienicznych i moralnych. Otoczenie ich posługuje się poprawnym i bogatym językiem polskim. Nadarzała się zatem sytuacja, pozwalająca poznać optimum, jakie dzieci w tym wieku w zakresie słownika charakterologicznego osiągnąć potrafią. Otóż, idąc za propozycją prof. Baleya, tę właśnie sytuację postanowiłam wykorzystać.

Przejdę teraz do opisanego sposobu, w jaki zestawiałam słownik charakterologiczny, którym miały być badane owe dzieci. Jako podstawę słownika przyjęłam wszystkie słowa z dziedziny charakteru, używane w czytance dla II-go oddziału szkół powszechnych Kubskiego, Kotarbińskiego i Zarembiny. Jest to książka polecona przez Min. W. R. i O. P. dla dzieci miejskich, którą używały w szkole dzieci badane przeze mnie. Z tej czytanki wybrałam 30 słów. Uzyskany w ten sposób materiał uzupełniłam słowami, napotkanymi w książce „Patrząc i opisując” Baczyńskiej i Oderfeldówny na klasę II-gą szkół powszechnych, gdyż książka ta również była w użyciu badanych dzieci. Z tego źródła wybrałam 7 słów. W ten sposób zebrany słownik dokompletowałam wyrazami używanymi w rozmowach dzieci między sobą, dzieci z rodzicami lub nauczycielami. Naturalnie, że ta trzecia część słownika jest już rzeczą bardziej dowolną niż dwie pierwsze. Ogółem wybrałam 67 wyrazów, które podzieliłam na dwie grupy: rzeczowniki i przymiotniki.



Można było uniknąć tego, doprowadzając wszystkie słowa do pierwszej formy przez tworzenie pochodnych, np.: bohater, bohaterski. Zależało mi jednak na tem, aby słowa te były podane w postaci zasadniczej, jaknajprostszej, jaknajczęściej używanej i aby były przez to najłatwiejsze do rozumienia dla dzieci. Dlatego więc zachowałam te dwa rodzaje słów, wyrzekając się jednolitości materiału badanego.

Uzyskany w ten sposób słowniczek obejmuje 67 wyrazów, które teraz przytoczę w alfabetycznym porządku. Zawiera on niektóre wyrazy, których brak w słowniczku p. Domańskiego; słowa te są zaopatrzone w gwiazdki:

1 a. ambitny	24	nieśmiały *	47	swawolny
2 b. bohater	25	nicpoń *	48	swobodny *
3 c. chwyt	26	o. obowiązkowy *	49	szczerzy
4 ciekawy *	27	odważny	50	szlachetny *
5 cierpliwy	28	p. pilny	51	systematyczny
6 czuły *	29	pokorny	52	ś. śmiały
7 d. dobry	30	porządny *	53	t. tchórz
8 drażliwy	31	powolny	54	u. urwis *
9 dumny	32	pracowity	55	uczciwy
10 dzielny	33	prawdomówny *	56	uparty
11 f. fałszywy	34	próżniak *	57	usłużny
12 g. gadatliwy	35	pyszny	58	w. wdzięczny
13 godny	36	r. rozsądny	59	wierny
14 grzeczny	37	roztropny	60	wygodnicki
15 guzdrała *	38	rzewny *	61	wyrozumiały
16 h. hojny	39	s. samochwała *	62	wytrwały
17 j. junak	40	serdeczny *	63	z. zarozumiały
18 k. kłamczuch	41	skryty	64	zgodny
19 l. leniuch	42	spokojny	65	zły
20 ł. łakomy	43	sprawiedliwy	66	zuch
21 m. małomówny	44	strogi	67	ż. żwawy
22 miły	45	staranny *		
23 n. niemrawy *	46	stanowczy		

Ilość zbadanych dzieci wynosiła 15. Wszystkie one uczęszczały do tej samej klasy (kl. II), 11. wśród nich było siedmiolatków, a 4 — 8-latków. Ażeby uniknąć porozumiewania się dzieci między sobą, podzieliłam wszystkie wyrazy słownika na 6 grup po 11. — 12 słów. Następnie pytałam każde dziecko pokolei o słowa z grupy pierwszej. Po wyczerpaniu grupy pierwszej, przeszłam do następnej i w dalszym ciągu postępowałam tak samo. Zbadanie całej klasy w zakresie jednej grupy zajmowało około 2 tygodni. Całość zajęła 3 miesiące, od grudnia 1933 r. do marca 1934 r., odliczając miesiąc wakacyj zimowych, kiedy badania musiały być przerwane ze względów technicznych.

Dzieci badałam pojedynczo, w oddzielnym pokoju, w czasie zajęć szkolnych lub przed ich rozpoczęciem. Każdorazowe badanie poprzedzała krótka rozmowa z dzieckiem, dla ośmielenia go i wytworzenia swobodnej, naturalnej atmosfery. Potem dopiero pytałam, co znaczy dane słowo, np. „co to znaczy dobry”, lub „co to znaczy wytrwały”.

Pytania nie formułowałam: „co to znaczy słowo dobry”, gdyż rozróżnienie nazwy i desygnatu jest dziecku zupełnie obce i nie wpłynęłoby przypuszczalnie na wynik. W przekonaniu tem utwierdza mnie fakt, że niektóre dzieci odpowiadały mimo pierwszej formy pytania tak, jak gdyby pytała: „co to znaczy słowo dobry”.

Każdą wypowiedź dziecka notowałam dosłownie, zachowując także nieprawidłową budowę zdania lub błędy gramatyczne. Potem dopiero zadawałam następne pytanie: „kogo nazwałbyś dobrym, wytrwałym i t. d.”. O ile dziecko podawało przykład i uzasadniało go, przechodziłam do następnego słowa, o ile zaś przykład był podany bez uzasadnienia, zadawałam dodatkowe pytanie: „dlaczego”. Uzasadnienie przykładu było konieczne do oceny, czy dane słowo jest należycie rozumiane i czy przykład nie jest przypadkowy.

Otrzymane wyniki oceniałam z dwóch punktów widzenia. Po pierwsze, szło mi o ustalenie, czy dziecko rozumie dany wyraz, po drugie, o ile poprawną jest definicja tego wyrazu. Otóż pytanie drugie i trzecie było mi pomocne do zorientowania się w rozumieniu wyrazu. Często bowiem odpowiedź dziecka niepełna lub niepoprawna (tautologia) nie tłumaczyła, czy słowo kojarzy się z przedstawieniem odpowiednim, czy też z nieodpowiednim. W tych wypadkach przykłady rzuciły wiele światła na to, jak dziecko rozumie dany wyraz.

Ponadto w niektórych wypadkach po pytaniu pierwszym zadawałam jeszcze jedno dodatkowe pytanie. Przy niektórych słowach dzieci odpowiadały tautologią, zmieniając jedynie formę gramatyczną słowa, np. „kłamczuch to ten, co kłamie”. Wówczas pytałam „co to znaczy kłamie”, aby móc stwierdzić, czy dane słowo zostało dobrze zrozumiane i czy odpowiedź jest wynikiem ubóstwa słownika dziecka, czy też skutkiem braku skojarzeń przedstawienia z danym wyrazem.

## B. Liczbowe zestawienie uzyskanych odpowiedzi.

### 1. Częstość i stopień zrozumienia wyrazów.

Dla uwypuklenia różnych możliwości w stopniu przyswojenia pojęć, wszystkie odpowiedzi dzieci poklasyfikowałam w sposób następujący:

- 1) pojęcie jest nieznanne,
- 2) pojęcie jest interpretowane fałszywie,
- 3) pojęcie jest interpretowane niedokładnie,
- 4) pojęcie jest rozumiane dokładnie.

O ile dziecko odpowiadało „nie wiem” lub „nie znam tego słowa”, wówczas uważałam, że jest to termin nieznanany. Tu zaliczyłam także wszystkie odpowiedzi, odnoszące się do innego, nie charakterologicznego znaczenia słowa, o które pytałam. (Jest to zaznaczone w każdym indywidualnym wypadku). Tak np. było, gdy dzieci określały słowo „pyszny” jedynie jako synonim terminu „smaczny” lub „ładny”, pomijając jego znaczenie charakterologiczne. Ponieważ zaś celem badania było zorientowanie się, o ile dziecko rozumie określenie charakteru przez słowo „pyszny”, uważałam, że termin ten jest nieznanany i odpowiedzi te zaklasyfikowałam w rubryce „brak odpowiedzi”, wychodząc z założenia, że na pytanie w tym znaczeniu, jakie mu nadawałam, nie dostałam żadnej odpowiedzi. W rubryce „odpowiedzi fałszywe” zamieszczałam wszystkie definicje, które wykazały mylną interpretację danego słowa. Tak np., gdy dziecko określało, „że zarozumiały, to taki co już za dużo rozumie”, odpowiedź tę umieszczałam w rubryce „odpowiedzi fałszywe”.

Za odpowiedzi niedokładne uważałam te, które uwzględniały rzeczywiste, ale nie wszystkie cechy omawianego pojęcia, te, które miały budowę opisu, nie uwzględniając cech najważniejszych i wyróżniających dane pojęcia od innych. Jeśli np. dziecko, definiując pojęcie „bohater”, uwzględniało cechę odwagi, która jest rzeczywiście istotną cechą, ale nie jedyną, a pomijało wszystkie inne, uważałam odpowiedź tę za niedokładną.

Za odpowiedź dobrą uważałam te wszystkie odpowiedzi, z których jasno i wyraźnie wynikało, do jakich terminów się odnoszą i co określają.

Wyniki otrzymane przy definiowaniu poszczególnych słów zestawiałam, celem łatwej orientacji, w odpowiedniej tabeli.

## Ogólne zestawienie odpowiedzi ze względu na rozumienie wyrazu

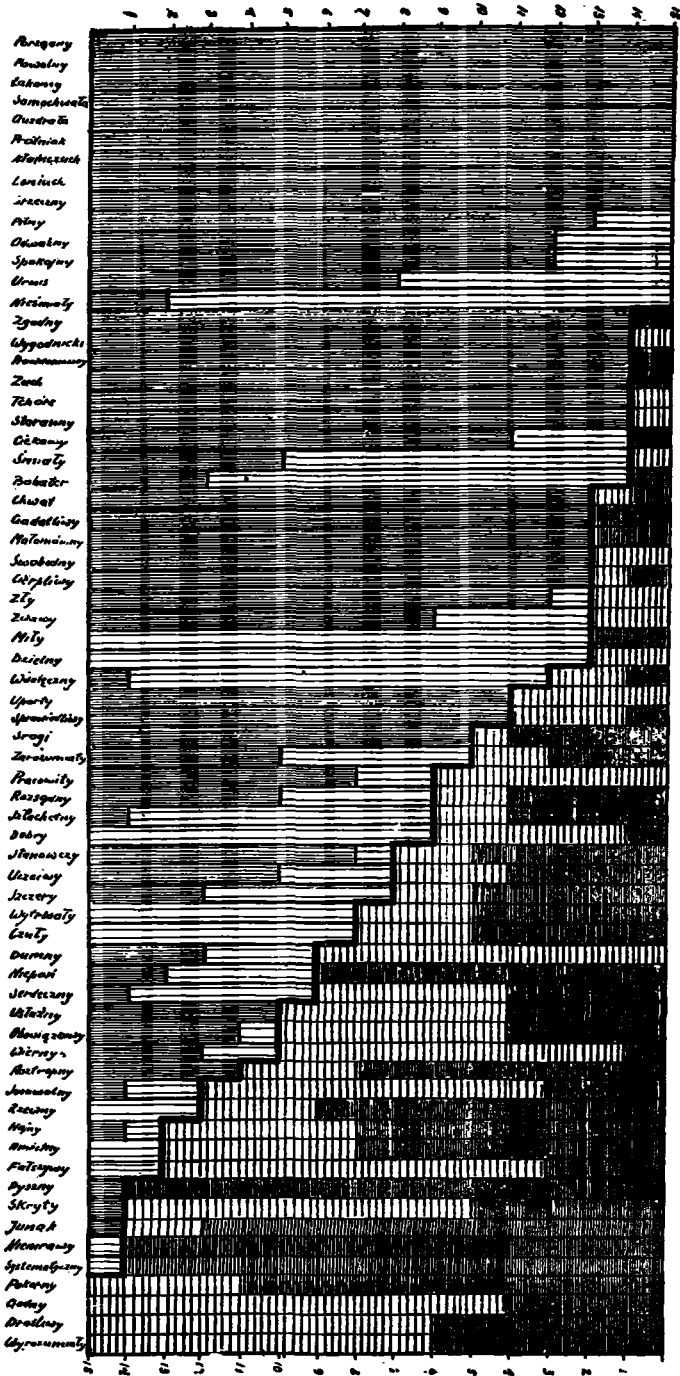
W Y R A Z	Odpowiedzi wykazujące rozumienie			Odp. wykazujące brak zrozumienia		
	odp. dobra	odp. niedokł.	Razem	odp. fałszywe	brak odpow.	Razem
porządny . . . . .	15	—	15	—	—	0
powolny . . . . .	15	—	15	—	—	0
łakomy . . . . .	15	—	15	—	—	0
samochwala . . . . .	15	—	15	—	—	0
guzdrała . . . . .	15	—	15	—	—	0
próżniak . . . . .	15	—	15	—	—	0
kłamaczuch . . . . .	15	—	15	—	—	0
leniuch . . . . .	15	—	15	—	—	0
grzeczny . . . . .	15	—	15	—	—	0
pilny . . . . .	13	2	15	—	—	0
odważny . . . . .	12	3	15	—	—	0
spokojny . . . . .	12	3	15	—	—	0
urwis . . . . .	8	7	15	—	—	0
nieśmiały . . . . .	2	13	15	—	—	0
zgodny . . . . .	14	—	14	—	1	1
wygodnicki . . . . .	14	—	14	1	—	1
prawdomówny . . . . .	14	—	14	—	1	1
zuch . . . . .	14	—	14	—	1	1
tchórz . . . . .	14	—	14	1	—	1
staranny . . . . .	14	—	14	1	—	1
ciekawym . . . . .	11	3	14	—	1	1
śmiały . . . . .	5	9	14	1	—	1
bohater . . . . .	3	11	14	—	1	1
chwat . . . . .	13	—	13	1	1	2
gadatliwym . . . . .	13	—	13	—	2	2
małomównym . . . . .	13	—	13	—	2	2
swobodnym . . . . .	13	—	13	2	—	2
cierpliwym . . . . .	13	—	13	1	1	2
zły . . . . .	12	1	13	2	—	2
żwawy . . . . .	9	4	13	2	—	2
miły . . . . .	—	13	13	—	2	2
dzielny . . . . .	—	13	13	2	—	2
wdzięczny . . . . .	1	11	12	2	1	3
uparty . . . . .	11	—	11	4	—	4
sprawiedliwym . . . . .	11	—	11	3	1	4
srogi . . . . .	10	—	10	1	4	5
zarozumiały . . . . .	5	5	10	2	3	5
pracowity . . . . .	7	2	9	6	—	6
rozsądny . . . . .	5	4	9	2	4	6
szlachetnym . . . . .	1	8	9	2	4	6
dobry . . . . .	—	9	9	2	4	6
stanowczy . . . . .	7	1	8	2	5	7
uczciwym . . . . .	5	3	8	3	4	7
szczerym . . . . .	3	5	8	2	5	7
wytrwały . . . . .	0	7	7	3	5	8
czuły . . . . .	—	7	7	3	5	8
dumny . . . . .	3	3	6	9	—	9
nicpoń . . . . .	2	4	6	—	9	9
serdecznym . . . . .	1	5	6	5	4	9
usłużnym . . . . .	3	—	5	6	4	10
obowiązkowym . . . . .	4	1	5	6	4	10
Do przeniesienia . . . . .	452	157	609	77	79	156

W Y R A Z	Odpowiedzi wykazujące rozumienie			Odp. wykazujące brak zrozumienia		
	odp. dobra	odp. niedokł.	Razem	odp. fałszywe	brak odpow.	Razem
Z przeniesienia . . . . .	452	157	609	77	79	156
wierny . . . . .	3	2	5	9	1	10
roztropny . . . . .	4	—	4	3	8	11
swawolny . . . . .	1	2	3	9	3	12
rzewny . . . . .	—	3	3	3	9	12
hojny . . . . .	1	1	2	5	8	13
ambitny . . . . .	—	2	2	5	8	13
fałszywy . . . . .	—	2	2	10	3	13
pyszny . . . . .	1	—	1	—	14	14
skryty . . . . .	1	—	1	9	5	14
junak . . . . .	1	—	1	2	12	14
niemrawy . . . . .	—	1	1	—	14	14
systematyczny . . . . .	—	1	1	—	14	14
pokorny . . . . .	—	—	—	4	11	15
godny . . . . .	—	—	—	11	4	15
drażliwy . . . . .	—	—	—	9	6	15
wyrozumiały . . . . .	—	—	—	9	6	15
RAZEM . . . . .	464	171	635	165	205	370

W tabeli tej wszystkie definjowane wyrazy zostały zaszeregowane według stopnia zrozumienia ich przez dzieci. Kolejność jest taka, iż pierwsze miejsca zajmują wyrazy najbardziej dostępne dzieciom, a następne—wyrazy coraz mniej znane. Przytem za rozumiany przyjmowałam każdy taki wyraz, którego znaczenie podawały dzieci całkiem dobrze, lub też wprawdzie niecałkiem dokładnie, ale nie fałszywie. Dla większej przejrzystości wyniki, zawarte w tabeli, podaję jeszcze w formie wykresu. (Zobacz wykres str. 58).

Każdy wyraz został tu przedstawiony w postaci prostokąta, którego wysokość wykazuje ilość odpowiedzi otrzymanych. Część, zakreskowana pionowo, wskazuje ilość wypadków, w których wyraz jest rozumiany, część, cieniowana poziomo, ilość wypadków, w których wyraz jest nierozumiany, lub fałszywie rozumiany. Kreskowanie gęste pionowe odpowiada interpretacji dobrej, kreskowanie w większych odstępach pionowych — interpretacji niedokładnej. Analogiczne kreskowanie poziome odpowiada interpretacji fałszywej, kreskowanie poziome w dużych odstępach — wypadkom, w których odpowiedź brzmi „nie wiem”. Wyrazów całkowicie dobrze rozumianych jest 9, zupełnie nierozumianych lub fałszywie rozumianych jest 4. Reszta jest rozumiana w różnym stopniu i przez różną ilość dzieci.

Z powyższej tabeli oraz wykresu można łatwo odczytać, które wyrazy wchodzą w zakres słownika dziecięcego, które dopiero są przyśwajane, które zaś są jeszcze dziecku zupełnie obce.



ZESTAWIENIE WYRAZÓW ZE WZGLĘDU NA STADIUM ICH PRZYGOTOWANIA

## 2. Klasyfikacja form odpowiedzi.

Otrzymane odpowiedzi przy każdym słowie były również poklasyfikowane ze względu na swą formę logiczną.

Definiując pojęcia charakterologiczne, dzieci bardzo często używały przykładów, często też odpowiedzi nie posiadały formy definicji, lecz formę opisu. Pierwsze próby definicji, które mogą już być zaklasyfikowane jako definicje poprawne, są budowane w ten sposób, że dziecko odpowiada na pytanie, zmienione nieświadomie, np. na pytanie „co to znaczy dobry” odpowiedź brzmi: „dobry, to jest, który nikomu nie zrobił krzywdy”. Dziecko więc odpowiadało tak, jakby je pytano: „co to znaczy dobry człowiek”. Ponieważ w badaniach mych celem było określenie, jak dziecko rozumie pojęcie charakterologiczne, pojęcia zaś te są fikcją w oderwaniu od człowieka, odpowiedzi na tak zmienione pytanie uważałam za dobre. Tembardziej, że reszta odpowiedzi, zastosowana do pytania niezmienionego, może być zaklasyfikowana jako definicja słownikowa lub semantyczna <sup>1)</sup>, nigdy jednak nie przybiera postaci definicji klasycznej. Odpowiedzi na zmienione pytanie były bądź to opisem, niezastępującym na miano definicji, bądź też definicją klasyczną, mniej lub więcej poprawnie zbudowaną, zawsze jednak logiczną i wykazującą stosunek nadrzędności. W rezultacie wszystkie odpowiedzi podzieliłam na te, które nie mają formy definicji logicznej, i te, które tę formę mają. Pierwsza grupa z kolei została podzielona na odpowiedzi przez tautologię, przez przykład, lub przez opis (bardziej lub mniej wyczerpujący). W drugiej grupie wyróżniłam trzy zasadnicze postaci definicji dziecięcych: klasyczną, semantyczną i słownikową. Przyczem przy klasyfikowaniu definicji klasycznych okazało się, że niektóre z nich są zupełnie poprawne, np. „tchórz, to jest ten, co się wszystkiego boi”, inne zaś mają wyraźny charakter definicji klasycznych, brak im jednak części łączących dwie strony definicji lub wyrażających poprawnie rodzaj definiendum; np.: „prawdomówny, kto nie kłamie”. Te odpowiedzi klasyfikowałam jako definicje klasyczne niezupełnie poprawne. Przy klasyfikowaniu nie uwzględniłam tego, czy sąd dziecka jest słuszny, czy niesłuszny, dzieląc je jedynie ze względu na ich budowę logiczną.

Wszystkie poszczególne dane, odnoszące się do formy odpowiedzi, co nas teraz właśnie obchodzi, zestawiam celem większej przejrzystości w tabeli.

1) Definicję klasyczną, semantyczną i słownikową rozumiem zgodnie z określeniem p. prof. Kotarbińskiego. (Prof. Kotarbiński — Elementy logiki i metodologii poznania). Dla definicji słownikowej (A znaczy tyle co B) „istotne jest tylko to, że zarówno definiens jak definiendum są tu wskazane przy pomocy ich nazw jako desygnaty tych nazw” (tamże str. 29). Semantycznymi czyli znaczeniowymi (A znaczy, że p) nazywa prof. Kotarbiński te definicje, gdzie za pomocą zwrotu następującego po „że”, wydobywa się na jaw znaczenie zwrotu określanego w sposób najwłaściwszy, bezpośredni niejako (tamże str. 32). Definicja klasyczna (A jest to BC, gdzie ABC reprezentują nazwy) zbudowana jest przy pomocy zwrotu jest to lub jego zastępnika. Definiens tworzy się przez połączenie rzeczownika z przydawką. Przykładem jej są definicje nazw (tamże str. 44).

## Ogólne zestawienie form definicji w odpowiedziach dzieci

W Y R A Z	Ilość odpowiedzi z definicją								Ilość odp. bez defin. przez				Razem odp.
	Poprawną				Niezupełnie popr.				tautologie	przykład	Opis	Razem	
	klasyz- nych	semant.	słownik	Razem	klasyz- nych	semant.	słownik	Razem					
pokorny . . . . .	1	—	—	1	2	—	—	2	—	—	1	1	4
niemrawy . . . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	1
wyrozumiały . . . . .	—	2	2	4	4	—	—	4	—	—	1	1	9
systematyczny . . . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	1
hojny . . . . .	1	—	—	1	4	—	—	4	—	1	1	2	7
junak . . . . .	—	—	1	1	—	—	—	—	—	1	1	2	3
szlachetny . . . . .	1	—	5	6	3	—	—	3	2	—	—	2	11
roztropny . . . . .	1	—	3	4	—	—	—	—	2	—	1	3	7
nicpoń . . . . .	—	—	—	—	3	—	—	3	—	1	2	3	6
rzewny . . . . .	—	—	—	—	2	—	—	2	—	—	3	3	5
szczerzy . . . . .	—	—	2	2	5	—	—	5	—	—	3	3	10
godny . . . . .	4	—	1	5	3	—	—	3	—	—	4	4	12
wierny . . . . .	3	1	1	5	5	—	—	5	2	2	—	4	14
ambitny . . . . .	—	—	2	2	1	—	—	1	1	1	2	4	7
drażliwy . . . . .	3	—	—	3	2	—	—	2	—	1	3	4	9
chwat . . . . .	—	—	8	8	2	—	—	2	1	1	2	4	14
tchórz . . . . .	4	1	—	5	6	—	—	6	—	1	3	4	15
żwawy . . . . .	2	1	2	5	5	—	—	5	—	1	4	5	15
swawolny . . . . .	—	—	2	2	5	—	—	5	—	1	4	5	12
swobodny . . . . .	3	2	1	6	4	—	—	4	—	—	5	5	15
małomówny . . . . .	3	—	1	4	4	—	—	4	—	—	5	5	13
uczciwy . . . . .	2	—	1	3	2	—	—	2	1	—	4	5	10
obowiązkowy . . . . .	3	1	—	4	2	—	—	2	—	1	4	5	11
stanowczy . . . . .	3	1	—	4	2	—	—	2	1	—	4	5	11
gadatliwy . . . . .	3	1	1	5	3	—	—	3	—	1	4	5	13
zarozumiały . . . . .	3	—	—	3	4	—	—	4	—	—	5	5	12
rozsądny . . . . .	—	1	5	6	—	—	—	—	1	1	3	5	11
wytrwały . . . . .	2	1	1	4	1	—	—	1	—	2	3	5	10
czuły . . . . .	1	—	2	3	1	—	—	1	1	2	2	5	9
nieśmiały . . . . .	2	1	—	3	6	—	—	6	—	1	5	6	15
urwis . . . . .	1	1	5	7	2	—	—	2	—	1	5	6	15
usłużny . . . . .	3	—	—	3	2	—	—	2	—	—	6	6	11
miły . . . . .	1	1	5	7	—	—	—	—	1	1	4	6	13
pracowity . . . . .	—	2	2	4	5	—	—	5	—	1	5	6	15
zgodny . . . . .	4	1	—	5	3	—	—	3	—	—	6	6	14
próżniak . . . . .	2	2	—	4	4	—	—	4	—	—	7	7	15
zuch . . . . .	2	—	5	7	—	—	—	—	—	3	4	7	14
skryty . . . . .	1	—	—	1	2	—	—	2	1	6	—	7	10
pilny . . . . .	4	2	—	6	2	—	—	2	—	—	7	7	15
serdeczny . . . . .	—	1	3	4	1	—	—	1	—	—	7	7	12
srogi . . . . .	2	2	—	4	2	—	—	2	2	2	3	7	13
dzielny . . . . .	1	1	—	2	6	—	—	6	—	1	6	7	15
fałszywy . . . . .	3	—	—	3	1	—	—	1	1	3	4	8	12
leniuch . . . . .	3	1	—	4	3	—	—	3	—	1	7	8	15
odważny . . . . .	—	2	—	2	5	—	—	5	1	2	5	8	15
staranny . . . . .	—	—	—	—	7	—	—	7	—	1	7	8	15
cierpliwy . . . . .	3	1	—	4	2	—	—	2	1	1	6	8	14
dobry . . . . .	—	3	1	4	2	—	—	2	3	—	5	8	14
zły . . . . .	1	1	3	5	2	—	—	2	2	—	6	8	15
Do przeniesienia . . . . .	76	34	65	175	132	—	—	132	24	42	181	247	554



W Y R A Z	Ilość odpowiedzi z definicją								Ilość odp. bez defin.				Razem odp.
	Poprawną				Niezupełnie popr.				tautologię	przykład	Opis	Razem	
	klasyc- nych	semant.	słownik	Razem	klasyc- nych	semant	słownik	Razem					
Z przeniesienia . . .	76	34	65	175	132	—	—	132	24	42	181	247	554
hohater . . . . .	2	1	1	4	2	—	—	2	—	5	4	9	15
sprawiedliwy . . . .	—	1	1	2	3	—	—	3	1	6	2	9	14
łakomy . . . . .	4	1	—	5	1	—	—	1	—	3	6	9	15
śmiały . . . . .	—	2	—	2	4	—	—	4	1	2	6	9	15
porządy . . . . .	1	1	2	4	2	—	—	2	—	—	9	9	15
pyszny . . . . .	—	1	5	6	—	—	—	—	1	4	4	9	15
spokojny . . . . .	1	—	2	3	2	—	—	2	6	1	3	10	15
powolny . . . . .	3	—	—	3	2	—	—	2	1	—	9	10	15
dumny . . . . .	—	—	2	2	3	—	—	3	2	3	5	10	15
prawdomówny . . . .	1	—	—	1	3	—	—	3	9	—	1	10	14
samochwala . . . . .	2	1	—	3	2	—	—	2	—	3	7	10	15
guzdrała . . . . .	2	1	—	3	2	—	—	2	—	3	7	10	15
grzeczny . . . . .	1	2	—	3	—	—	—	—	2	1	7	10	13
kłamczuch . . . . .	1	—	—	1	4	—	—	4	4	2	4	10	15
wygodnicki . . . . .	3	—	—	3	1	—	—	1	—	—	11	11	15
ciekawý . . . . .	1	1	—	2	2	—	—	2	1	3	7	11	15
uparty . . . . .	1	—	1	2	2	—	—	2	—	4	8	12	15
wdzięczny . . . . .	1	—	1	2	1	—	—	1	7	1	4	12	15
<b>Ogółem . . . . .</b>	<b>100</b>	<b>46</b>	<b>79</b>	<b>225</b>	<b>168</b>	—	—	<b>168</b>	<b>59</b>	<b>83</b>	<b>285</b>	<b>427</b>	<b>820</b>
Procentowo . . . . .	12,2	5,6	9,7	27,5	20,5	—	—	20,5	7,2	10,1	34,7	52,0	100,1

Ogólna suma odpowiedzi na tej tabeli nie jest taką samą, jak analogiczna suma na tabeli Nr. 1, a to dlatego, że wszystkie odpowiedzi brzmiące „nie wiem” w tym podziale nie odgrywały żadnej roli, zostały więc pominięte. Wszystkie wyrazy zostały zaszerogowane w ten sposób, że ilość odpowiedzi bez definicji tworzy szereg wzrastający. Jest to więc jakby szereg porównawczy, z którym zestawiać można wyniki, uzyskane w innych rubrykach. Zauważyć się daje niewielka przewaga odpowiedzi bez definicji (427 na ogólną ilość 820, czyli 52,0%), przyczem w grupie tej więcej niż połowa odpowiedzi ma formę opisu. Przykłady wystąpiły w 83 wypadkach (10,1%), tautologie tylko w 59 wypadkach (7,2%). Odpowiedzi z definicją, podzielone na dwie grupy (budowanych poprawnie i niezupełnie poprawnie) wykazują przewagę w grupie pierwszej. Przyczyna tkwi w rodzaju definiowanych słów. Ponieważ były to przymiotniki, pytanie zaś brzmiało „co to znaczy taki a taki” nie zaś „co to jest taki a taki”, dziecku sugerowało się niejako definicję semantyczną. Rzeczywiście wystąpiła ona w 46 wypadkach (5,6%) i we wszystkich budowaną zupełnie poprawnie. Ponadto forma gramatyczna słów podsuwała dużo możliwości definicji słownikowej, która występuje w 79 wypadkach (9,7%), i również budowana jest poprawnie. Definicji klasycznych, zbudowanych poprawnie, jest 100 (12,2%), a definicji klasycznych o sformułowaniu niedokładnym znajdziemy aż 168 (20,5%). Widać tu jasno, że dzieci częściej wysławiają się niedokładnie, co przy ich słowniku i nieopanowaniu formy gramatycznej jest zupełnie zrozumiałe. Wyniki, naogół biorąc, potwierdzają oddawna:

zaobserwowany fakt, że dziecko wcześniej rozumie pojęcie, niż umie je zdefiniować, forma zaś definicji ulega stopniowemu udoskonaleniu, w miarę, jak pojęcia definiowane zyskują na jasności.

### 3. Szczegółowe omówienie odpowiedzi.

Nr. 1. „A m b i t n y”. Na pytanie, co to znaczy ambitny, 7-ro dzieci odpowiada „nie wiem”, a 8-ma dziewczynka wprowadza bardzo subtelne wyróżnienie: „słyszałam, jak mamusia mówiła, ale nie wiem, co to znaczy”. Odpowiedź ta wskazuje wyraźnie, że jest to słowo ze słownika starszych, dzieciom obce. Słowo to obija się o uszy dzieci, a one rozumieją je w sposób bardzo różny. Jedne jako „mądry”, inne jako określenie podrzędnych objawów posiadania ambicji. Np. „Ambitny ten, który, jak on coś złego zrobi, to on się wstydzi tego”. „Który ma ambicję, jak go ktoś wyprosi, to już nie wchodzi tam”. Przykłady dzieci są wytłumaczeniem podanej interpretacji lub są zupełnie błędnie dobrane.

Nr. 2. „B o h a t e r”. Słowo „bohater” znają ze słyszenia wszystkie dzieci, jeżeli nie skądinąd, to z obchodów w czasie świąt narodowych, lub uroczystości, poświęconych bohaterom narodowym. Zdaje się, że skutkiem tego najpopularniejszym przykładem bohatera jest Marszałek Piłsudski lub pro prostu żołnierz. Często powtarzającym się przykładem jest strażak, ale to jest już wynikiem pogadanki, która miała miejsce na krótko przed rozpoczęciem badań. Cechą o pierwszorzędnej wartości, omawianą przez wszystkie dzieci, jest odwaga. „Bohater nie tchórzy się”. „Bohater, to znaczy, że się niczego nie boi”. Są to więc odpowiedzi niedokładne. Dobrych odpowiedzi jest trzy. „Bohater to jest taki, co chociaż jest burza lub ogień, albo na wojnie, to on się zawsze tego podejmuje, chociaż to są bardzo straszne rzeczy”. W tych odpowiedziach uwzględnione jest poświęcenie własnego dobra dla dobra innych, lub praca o celach ogólnych.

Nr. 3. „C h w a t”. „Chwat” jest terminem często spotykanym w wierszykach i książeczkach dla dzieci. Skutkiem tego tylko jedno dziecko nie zna tego wyrazu i jedno tłumaczy je fałszywie. Reszta rozumie, co to znaczy „chwat”, ale tak, jak przy definiowaniu słów o podobnym znaczeniu, jak np. „dzielny”, „śmiały”, „zuch”, nacisk kładzie na odwagę. Przeważają tu definicje słownikowe, przyczem jako synonimy dla słowa „chwat” występują wyżej wspomniane wyrazy. Ogół przykładów jest brany wyłącznie z życia dzieci, gdyż pojęcie „chwat” jest wyłącznie też na usługach tego wieku.

Nr. 4. „C i e k a w y”. Najczęściej spotykamy odpowiedź „ciekawym, który wszystko chce wiedzieć”. Inne odpowiedzi wyjaśniają szczegółowiej, co to znaczy „wszystko chce wiedzieć”, lub uwzględniają specjalne okoliczności ujawnienia tej cechy. „Ciekawym, to ten, który idzie gdzie mu nie pozwalają, bo on jest ciekawym, chce zobaczyć co tam jest”. Raz tylko dziecko interpretowało słowo „ciekawym” nie jako cechę człowieka, który chce rozszerzyć swe wiadomości, ale jako cechę przedmiotu, który go interesuje. „Co jest ciekawe do oglądania”. Nie jest to właściwie niesłuszna interpretacja, nie uwzględnia ona jednak zabarwienia charakterologicznego pojęcia „ciekawym”, wskutek czego przy zestawieniach uwzględniłam ją w rubryce „brak odpowiedzi”. Przykłady wszystkie są brane z życia dzieci, z życia im najbliższego, którego cechą właśnie jest ciekawość.

Nr. 5. „Cierpliwy”. Znaczenie wyrazu „cierpliwy” dzieci znają dobrze. Na 15 dzieci tylko jedno nie zna terminu, i określa go fałszywie: „cierpliwy to człowiek, który się nigdy nie śpieszy”. Reszta w liczbie 13 podkreśla, że człowiek cierpliwy nie zniechęca się łatwo, umie długo czekać i odznacza się wytrwałością. Szczególnie często powtarzają się w odpowiedziach dzieci słowa „czeka” (5 razy) i „wytrzymuje” (4 razy), np. „cierpliwy, to wytrzymuje wszystko”. „Ten co wszystkiego doczeka się: nigdy nic nie łapie co ma być, tylko czeka na swą kolej, to jest cierpliwy”.

Jedną z najciekawszych odpowiedzi jest typowa tautologia, która przecież wskazuje na to, że choć dziecko nie umie odpowiedzieć na pytanie, jednak rozumie, w jakich okolicznościach przejawia się cierpliwość: „Który jest cierpliwy, jak mu dokuczać, to jest cierpliwy”.

Nr. 6. „Czuły”. Sześcioro dzieci nie zna słowa „czuły”. Trzy razy odpowiedzi odnoszą się raczej do pojęcia „czujny”. „Taki, co czuje dużo, czuje nawet we śnie”. Reszta odpowiedzi interpretuje pojęcie „czuły”, jako „tkliwy”, „miły”, „przyjemny”, lub też jako „wrażliwy na cudzy ból”. „Piesek taki miły, co się lubi tulić, miły”. „Czuły, to taki co czuje, jak kogo się bije, to on też czuje i chce obronić”. Dokładnego zrozumienia nie było ani w jednym wypadku, jednak rozumienie niedokładne uwidacznia się w 7-miu wypadkach. Przykłady są nieciekawe, nic nie mówiące, kilkakrotnie bez wytłumaczenia.

Nr. 7. „D o b r y”. Słowo „dobry” znane jest napewno wszystkim dzieciom, jest jednak w tak różnych sytuacjach używane i tak różnie interpretowane, że dziecku trudno uchwycić, na czym polega istota dobra. To też jedno z dzieci odpowiada na pytanie, co to znaczy dobry: „nie wiem”, trzy razy spotyka się tautologię, dwa razy pomieszanie pojęć „dobry i grzeczny”, w 9 wypadkach cechy człowieka dobrego są oddane dość trafnie: „Dobry, to znaczy, że nic nie krzywdzi, pomaga, nie odmawia, nikogo nie bije”; „Ktoś go o coś prosi, zawsze mu to da i stara się, żeby ludziom było dobrze, książkę pożyczy, choć sam ma mało, to wszystko wszystkim oddaje”. Przykładów dostarczało życie rodzinne i szkolne.

Nr. 8. „D r a ż l i w y”. Słowo „drażliwy” w pojęciu dziecka znaczy to samo co „drażniący”. To też dzieci odpowiadają w 8 wypadkach: „drażliwy, to ten, co się drażni z każdym”. Raz odpowiedź jest inna choć równie błędna: „Drażliwy, taki co się boi, wdraża”, gdzie „wdraża” należy rozumieć jako „wzdraga”. W 6 wypadkach dzieci nie znają tego słowa.

Nr. 9. „D u m n y”. Słowo „dumny” z brzmienia znane jest wszystkim dzieciom. Jednak tylko troje zdaje sobie istotnie sprawę ze znaczenia tego wyrazu. Jedno z tych dzieci odpowiada: „dumny, to ten, który... jak naprzykład dziewczynka dostanie nową sukienkę, to ona jest z tego dumna, pyszni się”. Dwoje pozostałych tłumaczy ten termin jako „pyszny”. Inne tłumaczą, że „dumny” to to samo co „poważny”, co „samolubny”. Dwie odpowiedzi tautologiczne wykazują, że dziecko rozumie, iż dumnym można być tylko z tego, co się posiada, bądź to ze swych dorobków zewnętrznych, bądź to z cech wewnętrznych. „Dumny, co jest ze wszystkiego dumny”, lub „kto jest zawsze dumny z siebie”. Jedno dziecko uważa, że „kto, jak coś zrobi dobrego, to jest z siebie dumny”. Nie jest to odpowiedź zła, nie uwzględnia ona jednak wszystkich odcieni dumy, tylko jej rodzaj dodatni. Siedmioro dzieci uważa, że „dumny to to samo, co samochwała”, lub że „taki dumny, jak coś ma, to zawsze

się chwali". Podkreślona tu cecha chwaleńcza się rzeczywiście często występuje obok dumy. Nie jest ona jednak cechą konieczną i posiada dla siebie swój odrębny termin. Dlatego tego rodzaju odpowiedzi uznałam za fałszywe.

Nr. 10. „D z i e l n y”. „Dzielny” w rozumieniu dzieci jest prawie tem samem, co „odważny”. Rzeczywiście odwaga jest nieodzownym warunkiem dzielności. Odwaga zaś jest cechą niezmiernie cenioną przez dzieci. Takich odpowiedzi, które oceniłam jako niedokładne, gdyż uwzględniają tylko jedną cechę dzielności, nie zaś wszystkie, jest 13: „Dzielny, to taki co się nie boi”. „Dzielny, ten co jest odważny”. Dwie pozostałe odpowiedzi są zupełnie fałszywe: „dzielny bije się, rzuca się, umie pływać, zna sporty”. „Dzielny, jak będzie się z kimś bił i zwycięży”. Ostatnia odpowiedź jest szczególnie charakterystyczna dla dzieci, które oceniają jedynie wartość zwycięstwa, mając pogardę dla pokonanych i widząc odwagę tylko i wyłącznie na wojnie. Wszystkie inne objawy błędne i nikną w oczach dziecka wobec odwagi żołnierza. To też przykłady są brane z wojska.

Nr. 11. „F a ł s z y w y”. Słowo „fałszywy” jest dwojgu dzieciom nieznanem. Te jednak, które znają je i definiują, robią to w 10-ciu wypadkach na 13-ście niedokładnie lub źle. „Fałszywy” w ich ujęciu, to to samo, co „kłamliwy” lub „oszust”: „Fałszywy, ten co oszukuje”. „Kto mówi nieprawdę i zawsze kłamie”. W dwóch wypadkach definicja wyraża bliższe zrozumienie, ale i tu jeden przypadek jest zły. Definicja brzmi: „fałszywy, to fałszywy, ci co podrabiają pieniądze”. Często (4) dzieci odnoszą to pojęcie do fałszywych pieniędzy lub do fałszerzy pieniędzy. Raz jako przykład posłużył stereotypowo kot. W 10 zaś wypadkach dzieci nie umiały podać przykładu.

Nr. 12. „G a d a t l i w y”. Co to znaczy „gadatliwy”, wie 13-ro na 15 pytanym i to wie mniej więcej dobrze. Wszyscy podkreślają, że gadatliwy dużo mówi. „Co wszystko mówi i nigdy nie przestaje”. Niektórzy dodają, że mu to sprawia przyjemność: „gadula, który lubi gadać dużo”. Z gadatliwością dzieci spotykają się wszędzie, a szczególnie daje się ona odczuć, jako cecha niektórych kolegów, to też przykłady są zaczerpnięte z terenu szkolnego.

Nr. 13. „G o d n y”. Słowo „godny” jest naogół biorąc dzieciom nieznanem. W 8-miu wypadkach na 13, dzieci odpowiadały tak, jak gdyby pytano je o definicję pojęcia „zgodny”, wskutek czego odpowiedzi były zupełnie fałszywe. Troje dzieci odpowiadało również błędnie, aczkolwiek rozróżniało te dwa pojęcia (zgodny i godny). Troje nie znało tego słowa wcale. Tylko jedno dziecko zdefiniowało termin „godny” jako „ten jest czegoś wart” i ono jednak nie było pewne, czy odpowiada właściwie i prosiło o stwierdzenie, czy odpowiedź jest słuszna, podczas kiedy w innych wypadkach nie zwracało się po ocenę swych odpowiedzi. Nawet ta jedna odpowiedź, zaklasyfikowana jako poprawna, nie definiowała pojęcia „godny” ściśle ze względu na jego znaczenie charakterologiczne.

Nr. 14. „G r z e c z n y”. Dwoje dzieci nie umie wytłumaczyć słowa „grzeczny”, ale i one wiedzą, o co tu chodzi. Jedno z nich na pytanie „kogo nazwiesz grzecznym” odpowiada: „wszyscy są grzeczni, jak czasami”. Pozostała trzynastka radzi sobie, jak może. Grzeczny to ten, który swem zachowaniem sprawia najmniej kłopotu, to też dzieci opisują różne objawy grzeczności: „Grzeczny, to ten kto jest dobry, nie hałasuje”; „Grzeczny, to znaczy, że się nie łobuzuje”; „Grzeczny, to jak się wszystkich słucha” i t. d. Naogół

wszystkie wywiązują się ze swego zadania dobrze. Przykłady brane są, tym razem, wyłącznie z życia dzieci. Widać z nich jasno, że nikt nie zdaje sobie sprawy z tego, że grzeczność jest również cechą starszych.

Nr. 15. „G u z d r a ł a”. Słowo „guzdrała”, najbardziej charakterystyczne dla słownika dziecięcego, jest rozumiane w 100%-tach. Dzieci często przy definjowaniu używały słowa „guzdra się”, zastępując je jednak przez „grzebie się”, „wolno robi”: „Guzdrała to taki, tak wszystko wolno robi, do niczego mu się nie śpieszy”; „Guzdrała to się pomału ubiera, guzdra się, nie chce wstać”. Odpowiedzi te wykazują, że dziecko rozumie, o czym mówi. Przykłady, rzecz prosta, z życia szkoły dotyczą ubierania się, pisania, opowiadania i t. d.

Nr. 16. „H o j n y”. Ośmioro dzieci nie zna słowa „hojny”. Pięcioro rozumie je fałszywie, w tem trzy odpowiedzi nie mają nic wspólnego z istotnym znaczeniem słowa „hojny”: „Taki, który zawsze się chwali, że ma tyle rzeczy”, dwie natomiast są fałszywym utożsamieniem pojęcia „hojny” z pojęciem „bogaty”. „To naprzykład, jak panowali w Polsce króle, to byli hojni, bo mieli złoto i srebro”. Wynika z tego, że człowiek hojny jest zazwyczaj jednocześnie bogatym. Dziecko spotykało się już z takim terminem kilka razy, zawsze jednak określenie to stosowało się do kogoś bogatego. Stąd fałszywe skojarzenie dziecka. Odpowiedź „hojny to taki co dużo daje, ziemia może być hojna” wskazuje na rozumienie zbyt ogólne. Tylko jedna jedyna definicja: „hojny to jest taki, który hojnie płaci, jak trzeba mało zapłacić, to on jest taki dobry i więcej zapłaci”, świadczy o dobrym rozumieniu.

Nr. 17. „J u n a k”. Trzynaścioro dzieci nie zna słowa „junak”. Faktycznie w życiu nie bywa ono używane, to też znają je jedynie ci, którzy wiele czytają. Na trzy uzyskane odpowiedzi tylko jedna jest dobra: „dzielny kto jest... królewicz junak nie bał się smoka”. Dwie zaś pozostałe odpowiedzi interpretują słowo „junak” jako synonim sportowca, ze specjalnym uwzględnieniem biegacza. Przykład podano tylko raz, również z dziedziny sportu.

Nr. 18. „K ł a m c z u c h”. Słowo „kłamczuch” jest w większości wypadków określane przez tautologję: „ten co zawsze kłamie”. Z punktu widzenia logicznego jest to błąd. Wyciągać jednak z tego wniosek, że dziecko nie rozumie tego terminu, byłoby niesłusznym, gdyż błąd ten pochodzi stąd, że dziecko nie mając zbyt bogatego słownika ma trudności w doborze słów, oraz stąd, że słowo „kłamie” jest dla niego pełne treści, nie rozumie więc dlaczego nie można go używać. Niektóre dzieci wyjaśniają w dalszym ciągu: kłamczuch „kłamie, nic nie mówi prawdy”. Inne dzieci uważały to za zbytuczne, wszystkie jednak rozumiały ten termin, nie rozumiały tylko na czym polega tautologja.. Przykładów mało, częściowo z książek, częściowo zaś z życia dzieci.

Nr. 19. „L e n i u c h”. Leniwy jest z jednej strony podobny do próżniaka, z drugiej jest przeciwieństwem pilnego, to też podobnie jak i tamte wyrazy, wyraz „leniuch” jest rozumiany dobrze i określany obszernie. Dzieci podkreślają, że „leniuch nie lubi pracy”, „że nie chce się uczyć”, „nie chce wcześniej wstawać”, „jak ktoś musi iść do szkoły i mu się nie chce, jak ma lekcje to przeciąga się, wykręca”; „Leniuch, który nie lubi szkoły, dużo lubi

spać". Przykładów mało, częściowo z braku materiału, częściowo dla oszczędzenia epitetu koledze.

Nr. 20. „Ł a k o m y”. „Łakomy” i „łasuch” to pojęcia bardzo bliskie, a terminy te są często używane jako synonimy. W 7-miu wypadkach dzieci podkreślały, że łakomy to ten, „który lubi słodycze”. Odpowiedzi te jednak, mimo pewnej niedokładności, uważałam za dobre po pierwsze dlatego, że jest to błąd bardzo popularny wśród społeczeństwa starszych, po drugie, że jest to najczęstszy objaw łakomstwa u dzieci, szczególnie u tych, którym niczego nie brak. Dwoje dzieci podkreśliło bardzo znamienne rys łakomstwa, przejawiający się w zupełnym braku umiaru: „Łakomy, który tak na przykład, chce wyjąć słodycze, on ich nie lubi, a jest łakomy, ugryzie kawałek i odłoży”. Wszystkie przykłady mają swe źródła w pozaszkolnym życiu dziecka.

Nr. 21. „M a ł o m ó w n y”. Słowo „małomówny”, nieznanne dwójgu dzieciom, jest w 13-tu wypadkach znane i rozumiane. Zupełnie poprawna, choć tautologiczna odpowiedź, powtarzająca się 8 razy brzmi: „Ten, co mało mówi”. Raz dziecko dobiera jako synonim termin „mruk”. Czworo dzieci odpowiada bez tautologii, omawiając obszernie zachowanie się tych, którzy mało mówią. „Małomówny, mało strasznie mówi, jak go pytają, to nie odpowiada”.

Nr. 22. „M i ł y”. Słowa „miły używają wszystkie dzieci, żadne jednak nie zdaje sobie sprawy ze znaczenia tego terminu. Troje dzieci jasno mówi, że nie umie wytłumaczyć, reszta jednak próbuje sobie dać radę. Żadne z dzieci nie zwróciło uwagi na to, że jest to cecha względna, że jest to jakby wynik subiektywnego stosunku do człowieka. Wiele zaś próbuje zastąpić ten wyraz przez rzekome synonimy: „Ładny taki”, „Sympatyczny”, „Dobry”, inne podkreślają, że skutkiem tej cechy osobnik jest lubiany przez otoczenie: „miły, to znaczy, że wszyscy go kochają”. Fałszywej interpretacji nie podaje żadne dziecko, ale dobrej także żadne. Wszystkie opisy podkreślają tylko cechę charakteru miłego, tę cechę, którą dane dziecko uważa za najważniejszą.

Nr. 23. „N i e m r a w y”. Słowo „niemrawy” jest nieznanne 14-tu dzieciom. Tylko jeden chłopiec zna i rozumie ten wyraz. „U mnie w sklepie jest taki niemrawy, to on nie wie którędy chodzić, tak się rusza. Taki chłop ze wsi jest taki niemrawy, bo on nic nie wie, jak jest w Warszawie”. Z opisu tego wynika, że dziecko zapoznało się już z tem wyrażeniem, ale że to pojęcie nie jest jeszcze należycie skryształizowane.

Nr. 24. „N i e ś m i a ł y”. Słowo „nieśmiały” jest również znane wszystkim dzieciom. 13 jednak ma o niem pojęcie nieściśle i niezupełnie zgodne z rzeczywistością, utożsamia bowiem człowieka nieśmiałego z bojaźliwym, tchórzem. Niezupełnie słusznie podkreślona została tu cecha, która występuje czasem przy nieśmiałości. To też odpowiedzi brzmią: „taki człowiek, co się wszystkiego boi”. Tylko trzy odpowiedzi wykazują lepsze zrozumienie: „taki co się wszystkiego boi, wstydzi”. 7 dzieci nie umiało dać przykładu, co w zestawieniu ze słowem „tchórz”, gdzie przykładów było znacznie więcej, wskazuje, że jednak pojęcia te nie są zupełnie utożsamiane. Przykłady dostarczane są ogromnie różne. Zahaczają o życie szkolne, rodzinne, a nawet o historję Polski. „Bolesław Wstydlawy, bo on był taki wstydlawy”.

Nr. 25. „N i c p o ò n”. „Nicpoń” jest słowem mało używanem przez ludzi inteligentnych, zwłaszcza, gdy rozmawiają z dziećmi. To też aż 9 dzieci

nie spotkało się z tem słowem, 4-ro nadaje mu znaczenie właściwe, lecz uwzględnia tylko słaby stopień nasilenia zła, które cechuje nicponia: „Taki niegrzeczny, co starszemu zwraca uwagę”. Dwoje dzieci zastępuje słowo „nicpoń” terminem „łobuz”. Te odpowiedzi uznałam za poprawne.

Nr. 26. „O b o w i ą z k o w y”. Termin „obowiązkowy” pochodzi od słowa „obowiązek”, a to ostatnie słowo jest znane niemal wszystkim dzieciom. Mimo to, 4-ro dzieci na pytanie „co to znaczy obowiązkowy” odpowiada „nie wiem”, a aż 6-ro uważa, że obowiązkowym jest każdy, który ma coś do roboty. Tu momentem decydującym było posiadanie obowiązków, a nie ich wypełnianie. Ten fałszywy wniosek powstał stąd, że określenie „obowiązkowy” dziecko słyszało zawsze w odniesieniu do tych ludzi, którym powierzono jakąś pracę. Chłopiec, któremu zawsze wszyscy powtarzają, że do jego obowiązków należy punktualne przychodzenie do szkoły odpowiada: „Obowiązkowy, to znaczy, że ktoś jest obowiązkowy, nie spóźnia się i zawsze punktualnie przychodzi”. Dobrze pojmuje, co to znaczy obowiązkowy 4-ro dzieci, które odpowiadają „obowiązkowy to ten, który spełnia swój obowiązek, co mu się kazało zrobić to on zrobi”. „Który zawsze spełnia swój obowiązek”. Napozór odpowiedź ostatnia wydaje się tautologią, jednak, gdy zwrócimy uwagę na podkreślenie momentu spełniania obowiązków, uznamy ją za dobrą.

Nr. 27. „O d w a ż n y”. Słowo „odważny” rozumieją wszystkie dzieci. Troje z nich rozumie je wprawdzie jeszcze niezupełnie dokładnie, interpretując je jako odpowiednik „zwycięzcy”. Reszta jednak odpowiedzi zazwyczaj brzmi: „odważny, to znaczy, że się niczego nie boi”. Za to przykłady aż 9 razy podają żołnierza, lub Marszałka Piłsudskiego, „bo nie boi się iść na wojnę”. Raz jako przykład posłużył Staś Tarkowski („W pustyni i puszcy”), kilka razy najbardziej wojowniczy koleddy. Jest rzeczą ciekawą, że wtedy, gdy wyraz jest dobrze rozumiany, mamy poprawną lub prawie poprawną definicję (10 razy).

Nr. 28. „P i l n y”. Cecha pilności, zgodnie z tendencją wychowawczą, jest obowiązkiem każdego ucznia i tylko ucznia w rozumieniu dziecka. To też na 15 otrzymanych odpowiedzi wszystkie uwzględniają opisy pracy szkolnej i wszystkie przykłady są zaczerpnięte z życia klasy. Ciekawy jest fakt, że aż w 6 wypadkach dzieci podkreślały wysoki wynik pracy pilnego ucznia: „Ten co się dobrze uczy”. Rzeczywiście w ich zespole pilne dzieci mają bardzo widoczne rezultaty swych starań, stąd mylny wniosek, że jest to cecha konieczna. O ile dzieci żadnych innych cech pilności nie wyczuwały, uważałam, że rozumienie dalszych cech, przyjmowałam ją za dobrą. Jedna z odpowiedzi „ten co się uczy”, na pozór fałszywa, w połączeniu z przykładem wskazuje, że dziecko dany wyraz rozumie, aczkolwiek nadaje mu znaczenie zbyt ogólne. Inne odpowiedzi, bardziej typowe, podkreślały słusznie przyjemność, jaką daje praca pilnemu uczniowi: „ten co się lubi uczyć”, „co lubi chodzić do szkoły”. Te właśnie odpowiedzi były najlepsze.

Nr. 29. „P o k o r n y”. Słowo „pokorny” włączyłam do słownika zamiast słowa „korny”, którego nie znało ani jedno dziecko. Jednak i ono było nieznanne 11-gu dzieciom. Czwooro dawało odpowiedzi zupełnie fałszywe, np. „to taki co się lubi chwalić”, „lubi pożyczać”, „który innym wszystko robi i pomaga”.

Nr. 30. „P o r z ą d n y”. Pojęcie porządku, wdrażane dziecku w szkole i w domu, jest mu znane dość dokładnie. Zależnie od tego, jakie były pierwsze skojarzenia z tym wyrazem, dziecko nazywa porządnym tego, kto ma książki obłożone i utrzymane czysto, lub też tego, kto lubi czystość i porządnie wkłada ubranie. Przykładów „porządności” dostarcza gromada, w której dzieci żyją. Najczęściej jako przykład służy dziewczynka schludnie ubrana i czysto utrzymująca przedmioty szkolne. Dalej jako przykłady służą pojęcia ogólniejsze, np. „uczeń, bo on musi trzymać wszystko w porządku”, lub też postacie z książek (postać tytułowa z powieści Marji Buyno-Arctowej „Słoneczko”).

Nr. 31. „P o w o l n y”. Słowo „powolny” jest w 100%-tach dobrze dzieciom znane i należycie rozumiane. Najczęściej spotykana odpowiedź brzmi: „ten co wszystko powolnie robi”, lub „ten co wszystko wolno robi”. Przykłady są dobierane wyłącznie z terenu szkolnego z pośród tych dzieci, które w klasie ostatnie kończą pracę.

Nr. 32. „P r a c o w i t y”. Interpretacja pojęcia „pracowity” jest bardzo zbliżona do interpretacji pojęcia „obowiązkowy”. W tym wypadku niektóre dzieci wyprowadzają słowo „pracowity” od terminu „praca” i wszyscy podkreślają, że „pracowity to ten, co ciągle pracuje”. Takie odpowiedzi uznać musiałam za fałszywe, gdyż podkreślają one wprawdzie moment zawsze występujący, ale w danym wypadku nieistotny, a opuszczają tę cechę, która jest koniecznym warunkiem pracowitości — ochotę do pracy. Odpowiedzi 7-ga dzieci stoją na wyższym poziomie i uwzględniają ten moment, że człowiek pracowity pracuje z przyjemnością. Te odpowiedzi przyjąłam za dobre. Dwa razy tłumaczono słowo „pracowity” słowem „pilny”, co wskazuje na rozumienie niezupełnie dokładne, bo aczkolwiek te dwie cechy zazwyczaj sobie towarzyszą, to jednak nie muszą sobie towarzyszyć. Przykłady brane są zarówno ze społeczeństwa dziecięcego, jak z otoczenia i przyrody.

Nr. 33. „P r a w d o m ó w n y”. Słowo „prawdomówny” budowę swą narzuca wytłumaczenie. Wprawdzie odpowiedź „co prawdę mówi” wydaje się tautologią, jednak, jeśli uwzględnimy, że dziecko dokonało tu procesu analizy i sformułowało zdanie „co mówi prawdę”, musimy dojść do wniosku, że mimo złej formy definicji jest to odpowiedź wyrażająca zrozumienie. Spotyka się ona 9 razy. 5-ro dzieci tłumaczy, że „prawdomówny” to jest „który nie kłamie”, a ta odpowiedź jest już zupełnie dobra. Jedno dziecko słowa nie знаło, nie zorientowało się w pochodzeniu terminu.

Nr. 34. „P r ó ż n i a k”. „Próżniak” to postać popularna w powiastkach i czytankach. A więc wszyscy wiedzą, co to znaczy. Niektórzy podkreślają podobieństwo między „próżniakiem” i „leniuchem”. „Tak samo jak leniuch, nie chce mu się nic zrobić”. Inni zaznaczają, że próżniak nic nie robi, albo nie chce i nie lubi pracować „nic nie robi, próżnuje”, „Próżniak to znaczy, że nie chce nic robić”, „Próżniak, który nie lubi nic robić”. Przykładów mało, przyczem jedna dziewczynka na pytanie „kogo mogłabyś nazwać próżniakiem” odpowiedziała: „nikogo, bo nikt nie próżnuje”.

Nr. 35. „P y s z n y”. Słowo „pyszny” w mowie codziennej używane jest w dwóch różnych znaczeniach. W pierwszym i zasadniczym znaczeniu, znaczy to samo co bardzo dumny. W drugim znaczeniu słowem „pyszny” posługujemy się dla wyrażenia naszego uznania, gdy rzecz jakaś przypada nam



do gustu. To drugie znaczenie znane jest dzieciom o wiele lepiej. Na 15 odpowiedzi 12-ro dzieci określało „pyszny” bądź to za pomocą rzekomych synonimów „dobry”, „miły”, „taki elegancki” lub też za pomocą przykładów: „jak jest przedstawienie ładne, to się mówi, że pyszne”, „torty są pyszne”, „jak komuś obiad smakuje, to mówi, że pyszny”. Przykładem najczęściej przytaczanym było jedzenie, bądź to w formach ogólnych „jedzenie tylko może być pyszne”, bądź to w formie szczegółowej: „czarna kawa, obiad, czekolada”. Innym rodzajem przykładu były koleżanki, które definiujący (ca) lubi. W tych wypadkach było to wynikiem sugestywnego pytania: „kogo nazwiesz pysznym”.

Tylko jedno dziecko określiło słowo „pyszny” w innym znaczeniu, posługując się tautologią „pyszny, to ten co się tak pyszy”; przykładem wówczas był ptaszek, który nie ćwierka, tylko siedzi i wystawia piórka. Przy zestawieniu wszystkich odpowiedzi okazuje się, że dwoje dzieci nie znało tego słowa, 12 znało go w jednym znaczeniu, jedno w innym pierwotnym znaczeniu, ani jedno nie zdawało sobie sprawy z dwóch znaczeń. Ponieważ nie szło mi o skontrolowanie rozumienia tego słowa jako takiego, ale interesowało mnie jego znaczenie charakterologiczne, wszystkie odpowiedzi, interpretujące to pojęcie ze względu na coś innego, uważałam za brak odpowiedzi na postawione przeze mnie pytanie. Uwidocznione to zostało w podziale ze względu na rozumienie.

Nr. 36. „R o z s ą d n y”. Słowo „rozsądny” jest lepiej znane niż „roztropny” prawdopodobnie dlatego, że jest znacznie częściej używane w mowie potocznej. „Nie wiem”, odpowiedziało troje dzieci, czwarte zaś nie umiało wytłumaczyć: „nie wiem jak to powiedzieć”. Ponieważ przykład tego dziecka również o niczem nie mówił, uznałam, że dziecko wyrażenia nie zna. Odpowiedzi fałszywe identyfikują rozsądek ze sprawiedliwością lub prawdomównością. Najczęściej dzieci tłumaczą „rozsądny” słowem „mądry” (4 razy), lub opowiadają o zachowaniu się ludzi rozsądnych: „ten który wie... naprzykład, jak ktoś źle się czuje i ma gorączkę i wie, że nie wolno pójść do szkoły”. Reszta odpowiedzi jest niedokładna, wysuwa tylko jakieś dalsze, pochodne skutki rozsądku: „Kto rozsądny jest, to zawsze wszystko rozsądnie robi, to nigdy nie podgląda, odkłada pieniądze na czarną godzinę”. Przykłady po większej części ze społeczeństwa ludzi dorosłych: matka, sędzia, choć zdarzają się i z życia dzieci. Najczęściej spotykamy definicje słownikowe.

Nr. 37. „R o z t r o p n y”. Ośmioro dzieci nie zna słowa „roztropny”, dwoje używa nic nie mówiącej tautologii. Jedna z odpowiedzi, bardzo niejasna, nie daje możliwości zrozumienia odpowiednich przedstawień dziecka: „jak wszystko tak robi, jakby tak trochę płynnie”. Cztery pozostałe odpowiedzi utożsamiają słowa „roztropny” i „mądry”: „Roztropny to bardzo mądry”, „roztropny, to który wszystko wie”. Przykładów dzieci nie umiały podać.

Nr. 38. „R z e w n y”. Dziewięcioro dzieci nie zna słowa „rzewny”, z tego jedno odpowiada „tego słowa nie słyszałem”. Pozostałe sześćoro dzieci kojarzy słowo „rzewny” z „rzewnym płaczem”, nie rozumiejąc jednak, co to znaczy „rzewnie płakać”. Troje dzieci uważa, że „ten kto płacze jest rzewny”: „Jak się płacze, to się mówi że taki co płacze jest rzewny, jak się mówi, że rzewnie płacze”. Dwoje dzieci odpowiada przez użycie słowa „rzewny” w zdaniu: „jak ktoś naprzykład tak rzewnie płacze”. Nieliczne przykłady potwierdzają powyższą interpretację.

Nr. 39. „S a m o c h w a ł a”. Słowo „samochwała” znane jest wszystkim dzieciom, i w mniej lub bardziej udanej formie definjowane: „Ten który się sam chwali”, „który się lubi zawsze chwalić”. Przykładów dostarczyło życie szkolne.

Nr. 40. „S e r d e c z n y”. Ze słowem „serdeczny” dzieci również mają wiele trudności. „Serdeczny” według słusznego tłumaczenia jednej dziewczynki pochodzi od „serca”, a że najwięcej serca dziecku okazuje dom rodzinny, to też jako przykład występują rodzice i rodzeństwo. Z definjowaniem dzieci mają bardzo dużo trudności. W wielu wypadkach dzieci podkreślają związek między serdecznością a uczuciem miłości. Jedno dziecko używa synonimu „kochany”, inne odpowiada, że „serdecznie to można całować”, „lub kochać”, inne określają: „serdecznym jest się dla kogoś, kogo się kocha”. Życzliwość dla otoczenia, jaka cechuje człowieka serdecznego, jest podkreślona tylko w jednym wypadku, i ta właśnie odpowiedź jest dobrą, wszystkie inne zaś są bardzo niedokładne. „Jak ktoś kogoś bardzo kocha, to mówi, że on jest serdeczny, ja cię serdecznie kocham, który wszystkich kocha i zawsze chce, żeby było wszystkim dobrze”.

Nr. 41. „S k r y t y”. Słowo „skryty” jest należycie rozumiane jedynie przez jedno dziecko, a i w tym wypadku odpowiedź jest właściwie tautologią: „Ten, co skrycie wszystko trzyma”. Dopiero przykład podany przez dziecko wykazuje stopień rozumienia wyrazu: „Irka jest skryta, bo nigdy nie powie, co myśli”. Pięcioro dzieci nie spotkało się wcale z omawianym terminem, a pozostała 9-ka interpretuje słowo „skryty” bądź to jako to samo co „kłamca”: „co zawsze nie mówi prawdy”, bądź to jako wynik zabawy w chowanego: „jak on skryje się, schowa gdzieś i jak go gonią”.

Nr. 42. „S p o k o j n y”. Słowo „spokojny” jest znane wszystkim dzieciom i przez wszystkie jest właściwie rozumiane. Spokojnymi nazywają kolegów, którzy nie biją, nie dokazują, nie robią nikomu naprzekór. Gorzej jest jednak ze zdefinjowaniem tego pojęcia. Najczęściej dzieci używają tautologii, odpowiadając „spokojny, to znaczy, że jest spokojny”. Czasem w dalszym ciągu dodają nie łobuzuje, lub nie krzyczy. Określenie jednego z warunków „nie krzyczy”, „nie łobuzuje” nie wydaje się dziecku dostateczne, stara się ono znaleźć jakieś określenie ogólniejsze i wówczas posługuje się tym terminem, który miało zdefinjować. Kilkakrotnie wyraz „spokojny” rozumiany jest fałszywie jako synonim wyrazu „greczny”, a to dlatego, że rodzice chwalą cichych i spokojnych kolegów i nazywają ich grzecznymi. Przykładów dostarczają niektórzy koledzy z pośród otoczenia szkolnego. Zazwyczaj cechę tę przypisują dziewczętom, które z usposobienia są ciche i nieśmiałe, nie wybijające się na plan pierwszy swym zachowaniem. Raz jeden jako przykład posłużyła płeć: „dziewczynki to są zawsze spokojne”.

Nr. 43. „S p r a w i e d l i w y”. Słowo „sprawiedliwy” jest w 11 wypadkach rozumiane dobrze, ale określić je jest bardzo trudno. To też dzieci używają przykładów, przyczem jest mowa zawsze o sprawiedliwym podziale lub rozstrzygnięciu sporu: „Naprzykład ja mam 14 orzechów, a tamten też chce mieć, to niesprawiedliwy da temtemu mniej, a sprawiedliwy da tyle ile on ma”, albo „to naprzykład jak się dwóch pokłóci to tamten powie kto ma rację, jak powie dobrze, to znaczy, że jest sprawiedliwy”. Błędne są odpowiedzi, które

tłumaczą, że sprawiedliwy, to ten co się nie kłóci, lub zastępują to słowo słowem „mądry”. Przykładem jest zazwyczaj nauczyciel lub władza państwowa: sędzia, prezydent. Wśród definicji przeważają przykłady.

Nr. 44. „S r o g i”. Dwoje dzieci nie zna słowa „srogi”, dwoje używa tautologii, tak, że nie można ocenić rozumienia przez nich terminu. Jedno zaś wyodrębnia cechy tak nieistotne, iż widać, że słowa tego nie rozumie: „srogi, taki co krzyczy”. Odpowiedzi są naogół pełne, uwidoczniają te cechy człowieka srogiego, które zaliczyć można do istotnych: „srogi — to znaczy, że jak ktoś coś spoci, to on się może bardzo gniewać, trzeba być bardzo ostrożnym, żeby być grzecznym przy srogim”. Przykłady brane są z otoczenia starszych, bo tylko ktoś ze starszych może być dla dziecka srogi, nigdy kolega lub koleżanka.

Nr. 45. „S t a r a n n y”. Słowo „staranny” znane jest wszystkim dzieciom i przez wszystkie określane za pomocą pewnego rodzaju tautologii, bowiem w każdej odpowiedzi występuje słowo „stara się”, jest ono jednak w dalszym ciągu wyjaśnione, wobec czego nie uważałam tego za tautologię. Tylko jedno dziecko fałszywie rozumie termin „staranny” tłumacząc, że staranny, to „ten co wszystko robi, różne prace”. Przykłady podane w liczbie 11 są ilustracją życia szkolnego, przyczem niektóre omawiają sytuację, w jakiej staranność wychodzi na jaw.

Nr. 46. „S t a n o w c z y”. Czoro dzieci nie zna tego słowa, jedno odpowiada tautologią, z której niczego wywnioskować nie można. Jedno tłumaczy słowo zupełnie fałszywie: „ten co się zastanawia”. Reszta dzieci (9) rozumie słowo dość dobrze. Większość uwzględnia stanowczość w wydawaniu rozkazów: „stanowczy, to jak coś powie, to już nigdy nie zmieni”. Jest to bowiem owa forma tej cechy ludzkiej, z którą dziecko się styka osobiście, nie mogąc wpłynąć na zmianę zarządzeń nauczyciela czy rodziców. To też przykłady tym razem pochodzą z otoczenia ludzi dorosłych: rodzina, nauczyciele, a nawet sędziowie. Ten ostatni zresztą niezbyt trafny, jest jednak ogromnie charakterystyczny dla rozumienia dziecięcego.

Nr. 47. „S w a w o l n y”. Słowo „swawolny” jest ogólnie nierozumiane przez dzieci. W trzech wypadkach dzieci nie znały tego wyrażenia. 9 razy było ono utożsamione z pojęciem swobody. Określano wówczas człowieka wolnego, nie mającego żadnych obowiązków, „któremu wszystko wolno robić, który zawsze może po ogrodach biegać”, „wszystko tak robi jak mu się podoba, nikogo nie słucha, tylko robi jak sam chce”. Tylko dwie odpowiedzi były zbliżone do prawdy: „swawolny to niegrzeczny urwis”, aczkolwiek i tu pojęcie nie jest jeszcze skryształizowane. Odpowiedź poprawną spotkałam tylko raz „figle robi”, i tu przecież nie jest ona definicją, lecz opisem.

Nr. 48. „S w o b o d n y”. Pojęcie „swobodny” jest naogół interpretowane podobnie jak „swawolny”, tylko że w tym wypadku jest to słuszne i odniesione do właściwego terminu. „Swobodny” równoważny jest pojęciu „wolny”, nie skrupowany żadnymi więzami zewnętrznymi. Dlatego też dzieci definiują: „swobodny to znaczy, że może wszędzie być, nikt mu nie przeszkadza”, „swobodny, to ten, który wszystko robi jak chce, jak mu zdejmują kajdany, to jest swobodny”. W dwóch wypadkach dzieci wykazały znajomość pojęcia swobody w odniesieniu do usposobienia, do sposobu bycia jednostek: „swobodny, to który jest taki nie wstydy się tylko mówi”, „swobodny, jak ktoś się

rusza, tak sobie swobodnie, nie wstydzi się". W dwóch wypadkach dzieci okazały nierozumienie pojęcia, któremu przypisywały określenie ochoty do zabawy: „lubi się bawić”.

Nr. 49. „S z c z e r y”. Pięcioro dzieci nie zna słowa „szczerzy”. Dwa razy jest ono rozumiane fałszywie, jako „przyjemny, dobry”. Pięcioro dzieci wykazuje rozumienie niedokładne, uważając za człowieka szczerego tego, który mówi prawdę, a pomijając taką np. cechę, jak nieukrywanie swych sądów. Dwoje dzieci posiada skojarzenia okolicznościowe „szczerze wszystkich kocha”, „szczerze wita znajomych”. Przykłady zaczerpnięte z życia szkolnego podkreślają cechę prawdomówności. Zaczerpnięte z życia domowego przytaczają zazwyczaj postać matki, bez dalszego uzasadnienia.

Nr. 50. „S z l a c h e t n y”. Słowo „szlachetny” jest nieznanie 4-gu dzieciom. Jedna odpowiedź (tautologia) nie pozwala nic wnioskować o rozumieniu dziecka. Pięcioro dzieci zamienia słowo „szlachetny” słowem „dobry”, nie jest to wprawdzie odpowiedź poprawna, jest jednak zbliżona do prawdy. Dlatego odpowiedzi te, jak również te, które mówiły o samej dobroci, opisując ją obszerniej, zaliczyłam do niezupełnie poprawnych. Zdanie: „szlachetny, to taki, co ciągle wojuje” jest zupełnie błędne. Termin „szlachetny” jest dzieciom obcy, to też starają się one przetłumaczyć go na język znany i rozumiany. Tylko jedna odpowiedź chłopca wybitnie inteligentnego i zdolnego jest zupełnie poprawna: „to dobry taki, co zawsze staje w obronie drugiego, co broni zawsze innych, a siebie nie, zawsze o innego dba”. Przykłady opowiadają o dobrych czynkach dzieci.

Nr. 51. „S y s t e m a t y c z n y”. Czternaścioro dzieci nie wie co to znaczy „systematyczny” i zdaje sobie sprawę z tego, że termin ten jest dla nich obcy. Jedno tylko daje odpowiedź, która w żadnym wypadku nie zasługuje na miano definicji: „systematyczny, to zawsze jednakowo robi”. Nie wynika z tego jasne rozumienie wyrazu. Jest to luźna obserwacja, że systematyczna praca odbywa się bez skoków. Odpowiedź tę zaliczyłam do kategorii rozumienia poprawnego.

Nr. 52. „Ś m i a ł y”. Interpretacja słowa „śmiały” idzie po tej samej linii, co interpretacja słowa „dzielny”. Śmiałym jest ten „kto nie boi się niczego”. I to jest tłumaczenie najczęstsze, bo spotykane aż 8 razy. Jedno z dzieci z natury bardzo nieśmiałe, które z tego powodu ma wiele przykrości, rozumie „śmiały” jako przeciwstawienie wstydlivosti: „śmiały to, jak idzie jakiś obcy człowiek, to on się nie wstydzi go”. Najlepiej okazały zrozumienie te dzieci, które dały przykłady: „śmiałym był Garonne, bo śmiał powiedzieć nauczycielowi, jak inni nie śmieli”, „śmiałym jest strażak, kiedy idzie do pożaru”.

Nr. 53. „T c h ó r z”. Co znaczy „tchórz” wiedzą wszyscy. Jest tylko jedna odpowiedź, definiująca słowo o znaczeniu przeciwnym, zdaje się przypadkowo. Pozostałe dzieci zgodnie twierdzą, że „tchórz to ten co się wszystkim boi”. Przyczem niektóre dodają dla przykładu specjalne okoliczności, w jakich tchórz się boi. Przykłady tchórzów tym razem są bardzo różnorodne, poczynając od świata zwierzęcego (zając, kura) poprzez kolegów, spotykamy odpowiedzi pełne godności: „nikogo nie znam z tchórz”.

W definicjach, podobnie jak przy określeniu innych rzeczowników, przeważa definicja klasyczna, mniej lub bardziej poprawna.

Nr. 54. „U r w i s”. „Urwis” to termin pospolity. Dzieci znają go i używają często. Rozumieją, że zawiera on w sobie ocenę postępowania. Osąd ten uderza we wszystkich odpowiedziach, tylko jeden chłopiec po opowiadaniu o brzydkich figlach urwisów dodaje: „a może być urwis grzeczny, co robi takie rzeczy, co można, np. na śmigus polać trochę wodą”. Reszta dzieci tłumaczy dobrze pojęcie urwis jako łobuz, psotnik „taki który się lubi bić”, „dokazuje” i t. d. Wszystkie te odpowiedzi są dobre. Przykłady wyłącznie z życia dzieci. ściślej mówiąc z życia klasy szkolnej. Formy definicji są bardzo różne.

Nr. 55. „U c z c i w y”. Słowo „uczciwy” jest nieznanne dzieciom. Jedno dziecko twierdzi, że je zna, ale nie umie wytłumaczyć. Na pytanie „kogo nazwałbyś uczciwym”, odpowiada: „wszystkich, nie, nie wszystkich, złodzieji nie, bo kradną”, co wskazuje na to, że słowo jest rozumiane dobrze, aczkolwiek nie towarzyszą mu jeszcze jasne pojęcia. Inne dziecko na pierwsze zasadnicze pytanie odpowiada: „no, człowiek”, na drugie pytanie odpowiada przeciwstawieniem „złodziej nie, bo kradnie”. I tu przykład wskazuje na to, że słowo jest rozumiane poprawnie. Trzy odpowiedzi są zgodne z ogólnym rozumieniem tego pojęcia. Nie wszystkie dzieci umiały dać przykłady, podane zaś przykłady były zaczerpnięte z życia społecznego (złodzieje), ten co oddaje dokładnie resztę) i odnosiły się częściowo do pojęcia „nieuczciwy”.

Nr. 56. „U p a r t y”. Upór jest cechą często spotykaną u dzieci, powszechnie im znaną i naogół dobrze interpretowaną. Nie było ani jednego dziecka, któreby twierdziło, że nie wie, co to jest „uparty”. Odpowiedzi ich były obszerne: „uparty to ten, który nie chce czegoś zrobić, jak ktoś prosi, żeby on to zrobił, to właśnie, że on tego nie zrobi”. Przykłady bardzo liczne są brane z życia kolegów lub typowych w tym wypadku zwierząt — ośła i kozła. Tylko czworo dzieci ocenia upór fałszywie, bądź to jako lenistwo: „nie chce nic robić i nie chce pracować”, bądź to jako egoizm: „żeby jemu nie dać, a sobie wziąć”, bądź to jako negatywizm, który może występować przy uporze, jako reakcja na każde polecenie: „nigdy nie chce tego zrobić co mu każą, zawsze jak mu coś powiedzą, to mówi, że nie chce, że mnie się to nie podoba”.

Nr. 57. „U s ł u ż n y”. Związek słów „usłużny” i „służy” jest bardzo wyraźny. Otóż pięcioro dzieci rozumuje dobrze, oceniając przystęgi koleżeńskie uczynnych kolegów i nazywając ich usłużnymi: „ten który wszystko..., jak ktoś go o coś prosi, to on zaraz to robi, np. jak komuś coś spadnie to on podniesie”, „ten co każdemu chce zrobić dobrze, pomaga bardzo”. Sześcioro innych dzieci uważa, że usłużnym jest ten, co ze względu na swój zawód powinien usługiwać innym, a więc będzie to kelner, paź królewski i t. p. Czworo dzieci nie zna tego terminu. Przykładów podano mało, a te które są, rozpadają się wyraźnie na dwie grupy. Przykłady odpowiedzi dobrych obejmują zespół koleżeński, pozostałe mówią o pracy zawodowej służących („sługa, bo on zawsze służy”). Różnorodność form definicji bardzo niewielka.

Nr. 58. „W d z i ę c z n y”. Słowo „wdzięczny”, często używane w mowie potocznej, naogół biorąc jest rozumiane. Tylko jedno dziecko nie znało tego słowa. Dwoje dzieci nie rozumiało go, a raczej rozumiało je fałszywie. Natomiast żadne nie dało prawidłowej odpowiedzi na zadane pytanie. W trzynastu odpowiedziach, zdradzających zrozumienie wyrazu, dzieci podkreśliły bardzo istotną cechę wdzięczności, jej wtórność: wdzięczność jest reakcją na doznane dobro. Fakt ten zaobserwowały wszystkie dzieci, niektóre tylko nie

uwzględniły, że reakcją tą nie zawsze jest wdzięczność. We wszystkich odpowiedziach omówione były okoliczności, w jakich ludzie okazują się wdzięcznymi, a w 7-miu, po wyczeniu okoliczności, następowało zakończenie podpadające pod zakres tautologii: „Taki jak mu się coś da, to on potem jest wdzięczny”. Bardzo ciekawą odpowiedź dał jeden chłopiec, który określił nietylko sytuację, w jakiej występuje wdzięczność, ale także obserwacje, że nie zawsze to co wydaje się wdzięcznym, jest niem naprawdę. W opisie tym jest mowa o ptaszkach, które śpiewają z wdzięczności, i o pożytecznym kocie, który łapie myszy nie przez wdzięczność.

Nr. 59. „Wierny”. Dobrych odpowiedzi dostałam tylko trzy: „Wierny to taki, który nigdy nie opuszcza swego pana, zawsze jest przy nim”, „Wierny jest ten, co zawsze jest u jednego, służy mu dobrze, jak na przykład niektóre psy”. Odpowiedź „wierny to taki co służy długo” jest niezupełnie poprawna, podkreślenie długiej służby to cecha ważna, ale nie jedyna. Dwukrotnie użyta tautologia nie została poparta żadnym dalszym wyjaśnieniem. Odpowiedzi fałszywe spotykamy aż 7 razy; z tego 2 razy dzieci identyfikowały pojęcie wierności i wdzięczności. Jako przykład 7 razy posłużył pies, 3 razy długoletnie służące lub wychowawczynie.

Nr. 60. „Wygodnicki”. Termin „wygodnicki” był przez 14-ro dzieci interpretowany słusznie, odpowiedzi podkreślały dążenie do wygod: „wygodnicki to taki, co się tak wygoduje, rozsiada się na kanapie, żeby mu było wygodniej”. Tylko jedno dziecko fałszywie interpretuje ten termin. Przykładów naogół mało, z dziedzin bardzo różnych, z życia zarówno dzieci, jak starszych. Jedna odpowiedź „wygodnicki wszystko chce dla siebie” na razie budziła wątpliwości, czy dziecko należycie wyraz rozumie. Jednak podany przykład usunął je całkowicie: „Alisia nie chciała ustąpić miejsca w tramwaju, chciała mieć wygodnie dla siebie”.

Nr. 61. „Wyrozumiały”. Słowo „wyrozumiały” z brzmienia i pochodzenia jest podobne do słowa „zarozumiały”. Pomylenie tych pojęć było tak duże (6 wypadków), że często na pytanie „co znaczy wyrozumiały”, dzieci odpowiadały: „zarozumiały to ten, który wszystko dla siebie chce, myśli że tylko on umie”, na dalsze zaś pytanie: „no tak, ale co znaczy wyrozumiały?”, ze specjalnym zaakcentowaniem wyrazu „wyrozumiały”, dzieci odpowiadały „nie wiem”, „to to samo”, jedno odpowiedziało, że „to przeciwnie do zarozumiały”, inne że „to więcej niż zarozumiały”. Te odpowiedzi zostały zakwalifikowane jako fałszywe. Sześcioro dzieci terminu tego wcale nie znało.

Nr. 62. „Wytrwały”. Nie wszystkie dzieci rozumieją, co to znaczy wytrwały. Pięcioro dzieci nie przyswoiło sobie tego pojęcia wcale. Troje rozumie je zupełnie fałszywie: „ktos jest wytrwały, to, że się nie boi”, lub „ten co wszystko umie zrobić”. W 7 wypadkach wytrwałość jest rozumiana jako cierpliwość, przyczem pominięta jest zupełnie czynna postawa psychiczna człowieka wytrwałego. Odpowiedzi te brzmią: „to taki, co zawsze wszystko wytrwa”, „wytrzymuje”. Przykładów dostarcza otoczenie starszych i młodszych, przyczem zawsze dzieci opowiadają o cierpliwem znoszeniu jakiejś przykrości czy dolegliwości.

Nr. 63. „Zarozumiały”. Troje dzieci nie spotkało się z tym terminem lub nie zapamiętało go. Dwoje tłumaczy go zupełnie fałszywie, przy-

czem odpowiedzi te przypominają poprzednio przytoczone odpowiedzi przy omawianiu słowa „wyznaczyły”. Tłumaczą więc zarozumiały, jako „taki co dużo rozumie”, „zadużo wszystko wie, poprostu jest głupi”. Dwie inne odpowiedzi są dość udane, zawierają jednak cechę fałszywą, zakładają bowiem, że człowiek zarozumiały nie ma ku temu żadnych powodów i oceniają człowieka zarozumiałego ujemnie. Inne odpowiedzi zakładają, że zarozumiały musi się chwalić. I tu więc odpowiedź nie jest dokładna. Są tam jednak obok tych cech słusznie podkreślone cechy istotne, jak przypisywanie sobie zbyt wysokiej wartości.

Nr. 64. „Z g o d n y”. Pojęcie „zgodny” jest rozumiane przez dzieci prawie w 100% (jedno dziecko nie zna tego słowa). Niektóre uważają, że cechą charakteru człowieka zgodnego jest fakt, że w zgodzie żyje z otoczeniem. Było ponadto 5 wypadków, kiedy dzieci zwróciły uwagę na zewnętrzne dążenie do zgody: „Zawsze zgodę prowadzi, jak ktoś się kłóci, to zawsze ustępuje”. Przykładami są koledzy, którzy nigdy nie akcentują własnej woli i łatwo podporządkowują się woli jednostek silniejszych.

Nr. 65. „Z ł y”. Słowo „zły”, podobnie jak słowo „dobry”, znają wszystkie dzieci, jednak definiują je lepiej. Widocznie cechy złe bardziej rzucają się w oczy i lepiej wbijają się w pamięć. Tym razem wszyscy dali odpowiedzi i tylko dwa razy wystąpiła tautologia; jeden raz odpowiedź niedokładna: „Zły to znaczy, że jest niegrzeczny”. Dwanaście odpowiedzi poprawnych kwalifikuje rozumienie tego terminu jako dobre.

Nr. 66. „Z u c h”. Termin „zuch”, używany w harcerstwie jako nazwa oddziału najmłodszych, popularny w lekturze dziecięcej, jest znany i dobrze określany przez 14 dzieci. Jedno dziecko tego pojęcia nie zna. Wszystkie w określeniach swych, jak i poprzednio, podkreślają odwagę zuchów: „Zuch to odważny”, lub „nie boi się niczego”. Ponadto inne zastępują to słowo wyrazem „chwat”. Jak widać oba pojęcia są rozumiane tak samo i przyswojone z tego samego terenu. Przykładów dostarcza życie harcerzy lub szkoły.

Nr. 67. „Z w a w y”. Definiując słowo „żwawy”, dzieci zaznaczały, że można nim określić kogoś ruchliwego, wesołego. Żwawy to ten, co lubi dokazywać, ten co ciągle się śpieszy, co się ciągle rusza, bawi. Dwoje dzieci jednak rozumiało je fałszywie: „Żwawy to ciągle się śpieszy”. Czworo dzieci zwróciło uwagę na cechy rzeczywiście występujące, ale nieistotne, dziewięcioro zrozumiało słowo dobrze.

### C. Wyniki ogólne.

Rzućmy teraz jeszcze raz okiem na uzyskane rezultaty i zobaczmy, jakie nasuwają się ostateczne wnioski.

Punktem wyjścia dla nas było ułożenie słowniczka charakterologicznego dzieci w wieku lat 7 — 8 (II klasa szkoły powszechnej), obejmującego te słowa, o których mieliśmy prawo przypuszczać, iż dzieci w tym właśnie wieku spotykają się z nimi i to tak, iż się przyjmuje, że słowa te powinny być dostępne zrozumieniu dzieci. Lista nasza objęła 67 wyrazów. Z otrzymanych wyników okazało się, iż z pośród nich:

44 znane były przynajmniej połowie badanych; 15 terminów było znanych w 100% wypadków, a 3 słowa były zupełnie nieznanne. Co się tyczy formy odpowiedzi, to w 51,7% nie miały one postaci definicyjnej, w 20,8% tworzyły definicję niepoprawną, w 27,5% definicję poprawną.

Podane poprzednio tabele oraz wykres pozwalają łatwo zorientować się w tem, które wyrazy wchodzą w zakres słownika dziecięcego, badanego przez nas zbiorowiska, które dopiero są przyswajane, które zaś są jeszcze zupełnie obce. Przegląd zestawień szczegółowych wykazuje, że najbliższe dziecku są jego własne cechy (grzeczny, pilny, samochwała, guzdrała), dalej idą te cechy ludzi dorosłych, które dzieci odczuwają w obcowaniu ze starszymi (cierpliwy, spokojny, sprawiedliwy, srogi). Najmniej dokładnie są określane pojęcia bardzo ogólne i trudne do sprecyzowania (miły, szlachetny, dzielny, wdzięczny), oraz te, przy określaniu których jedna cecha zajmuje w odpowiedziach dzieci pozycję dominującą, usuwając wszystkie inne. Tak więc jedyną cechą bohatera jest odwaga, nieśmiałego — tchórzliwość i t. d. Najmniej znane są słowa rzadko używane w mowie potocznej, jak np. „junak”, „pokorny”, „godny” oraz te słowa, które odpowiadają takim cechom ludzi dorosłych, które dla dzieci są mało ciekawe (rzewny, ambitny, systematyczny).

Z punktu widzenia psychologicznego najciekawszy może jest przegląd wyrazów, używanych błędnie. Otóż analiza definicji fałszywych, jakie budowały dzieci, wskazuje na dwie główne przyczyny błędów. Pierwszą z nich jest podobieństwo dźwiękowe: dziecko, słysząc nieznanne słowo, kojarzy je z czemś znanym i podobnym (stanowczy — zastanawiać, swawolny — swobodny, zarozumiały — wyrozumiały, zgodny — godny). O ile podobieństwo dźwiękowe jest duże, dziecko nie uświadamia sobie wcale różnicy między słowem słyszczanym, a znanym. Tak więc na pytanie „co to znaczy wyrozumiały”, dziecko odpowiada: „jak jest taki dumny i się ciągle chwali, to się mówi, że jest zarozumiały”. Widać tu zupełnie wyraźnie, że dziecko nie uświadomiło sobie różnicy między znanym słowem „zarozumiały”, a nieznanym „wyrozumiały”.

Drugą przyczyną błędów jest kojarzenie terminu z cechą charakterologiczną, występującą jako coś wtórnego lub pobocznego. Tak więc, gdy dziecko określa słowo „hojny” jako „ten co ma dużo pieniędzy”, widać wyraźnie, że nazwa została niestłusznie skojarzona z cechą występującą obok cech istotnych. Podobnie przedstawia się geneza fałszywych definicji słowa „obowiązkowy”, które dzieci tłumaczą: „każdy



jest obowiązkowy, bo każdy pracuje". I tu dziecko błędnie nazywa sam fakt pracy, a nie jakość tej pracy i stosunek do niej.

Interesującym pod względem psychologicznym jest dalej materiał, jakiego dostarczyły przykłady podawane przez dzieci. Widać wyraźnie, że stanowią one dwie różne grupy. Jedne z nich są natury bardziej ogólnej, omawiają nie człowieka, wyposażonego w daną cechę, ale sytuację, w jakiej cecha ta może u ludzi występować. Inne, o charakterze wręcz odmiennym, zajmują się poszczególnymi jednostkami, do których stosuje się dane pojęcie. Tak więc jedno dziecko odpowiada: „jak ktoś idzie do lasu i nie boi się, albo na wojnę i nie boi się, to się mówi, że jest śmiały”, inne określa „śmiały to jest strażak, bo się nie boi gasić pożar”, albo „śmiały jest Ryś, bo on się nie wstydził i spytał, która godzina”.

Przykłady, przytoczone przez dzieci, zaczerpnięte bywają niekiedy z życia zwierząt. Przykłady takie obejmują zwierzęta dziecka znane, czasem przysłowiowe, a więc będzie to wróbel, kura, uparty kozioł lub osioł i t. d. Częściej występują przykłady z życia ludzi. Te tworzą grupę najliczniejszą i dlatego właśnie najbardziej różnorodną. Przewszystkiem można ją podzielić na przykłady z życia dorosłych i z życia dzieci. Życie dorosłych jest inne, niż dziecka. Toteż pojęcia, dla których dziecko szuka tam przykładu, nie są dla niego najbliższe; będą to zazwyczaj te cechy, których dziecko nie widzi u siebie, tylko u starszych. Cechy te mogą mu imponować, jak np. bohaterstwo, mogą być wyrazem przewagi dorosłych nad nim, jak stanowczość, mogą zaś po prostu świadczyć o innym życiu ludzi dojrzałych, np. obowiązek pracy, którego dziecko nie odczuwa w stosunku do siebie, gdyż samo bawi się, nie pracuje, nawet w czasie nauki szkolnej. Grupa przykładów z otoczenia dorosłych rozbija się wyraźnie jeszcze na dwie części: przykłady z otoczenia najbliższego i przykłady ze środowiska społecznego. Otoczenie najbliższe — to będą rodzice i rodzina; w wielu wypadkach przykładem jest matka, zwłaszcza wtedy, jeśli idzie o takie wyrazy jak: „miły”, „serdeczny”, często również występują inni członkowie rodziny, którzy są w bliskim kontakcie z dzieckiem. Z drugiej strony spotykamy się z przykładami, czerpanymi ze środowiska społecznego. Tu zaliczyć należy żołnierza i strażaka jako wzór dzielności lub odwagi, nauczyciela, który jest stanowczy, i t. d.

Odrębny charakter posiadają przykłady z życia dzieci. Te są najliczniejsze i najprostsze. Tutaj materiału dostarczy szkoła, dom rodzinny, ogród i t. d. Jako przykład służą koledzy, którzy mają czyste i porządne zeszyty (porządny), którzy bardzo długo piszą (guzdrała), lub

którzy są zanadto pewni siebie (samochwały). Często dziecko używa siebie jako przykładu, co świadczy o pewnej samoobserwacji i samoanalizie już w tym wieku. Rzeczą godną uwagi jest fakt, że gdy szło o cechę ujemną, dzieci nie podawały przykładu, często ze względów koleżeńskich, co świadczy o uczuciach społecznych, jakimi się wówczas kierowały. Na odrębną uwagę zasługuje lektura. Tak więc słyszymy o Stasiu Tarkowskim z „W pustyni i w puszczy”, o Garonne z „Serca” Amicisa, o „Słoneczku” Buyno-Arctowej.

Nasuwałyby się teraz jeszcze kwestja porównania rezultatów, przezemnie otrzymanych, z rezultatami, uzyskanymi przez p. Domańskiego. W szczególności wydawałoby się rzeczą interesującą zestawienie skali trudności wyrazów charakterologicznych, przez niego uzyskanej, ze skalą, uzyskaną przezemnie. Ścisłe porównanie nie jest jednak możliwe ze względu na fakt, iż lista wyrazów, którą on badał, i lista, którą ja badałam, nie są zupełnie zgodne i że zasada wyliczeń statystycznych nie jest w obu wypadkach taka sama. Czytelnik zauważy jednak łatwo zgodność w odniesieniu do kolejności następstwa szeregu wyrazów wspólnych obu listom w obydwu skalach trudności. Pozwolę sobie zatem zwrócić uwagę na jeden jeszcze moment, który uwytknęła się wyraźnie zarówno w wynikach badań p. Domańskiego, jak i moich. Chodzi tu o szczegół wzmiankowany przezemnie już powyżej: dzieci często nie zdają sobie sprawy z faktu, iż znaczenie pewnych wyrazów jest dla nich obce. Zachowują się tak, jakgdyby dany wyraz był im znany, przez co łatwo mogą wprowadzić w błąd otoczenie starszych, nie wyłączając nauczyciela. Przykładów, które się tu odnoszą, spotkałiśmy w naszej pracy bardzo wiele. Podstawą omyłki dziecka jest przede wszystkim opieranie się jego na powierzchownych analogjach dźwiękowych. Podobne brzmienie wyrazu nieznanego do wyrazu o treści znanej wystarczy, ażeby dziecku wydało się, iż zna również treść tego drugiego wyrazu. Przypuszczam, iż jaskrawe ujawnienie się tego faktu w moich badaniach, tak samo jak w badaniach p. Domańskiego, nie jest pozbawione znaczenia dla praktyki szkolnej.

## SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM

George H. Green. *Marzenia na jawie*. Tłumaczenie Marji Zawadzkiej, pod redakcją Z. Ziemińskiego. Arct. Warszawa. 1933.

Nazwisko *Greena* jest czytelnikom polskim znane już z książki jego „Psychoanaliza w szkole”, tłumaczonej również na język polski. „Marzenia na jawie” są rozwinięciem niektórych tematów, tam już poruszonych.

Badanie marzeń na jawie u dzieci i młodzieży ma dla psychologii rozwojowej niewątpliwie bardzo dodatnie znaczenie. To też lektura wnikliwej analizy marzeń dziecięcych przez *Greena* może dać pedagogom wiele cennych wskazówek wychowawczych. Autor ma rację, jeżeli twierdzi, że można łatwiej rozumieć dziecko, poznawszy jego ukryte marzenia, niż zbadawszy jego zewnętrzne, jawne postępowanie.

Jak już wiadomo z książki pod tytułem „Psychoanaliza w szkole”, marzenia na jawie są według *Greena* wyrazem stłumionych życzeń i pragnień. Treścią i motywem tych pragnień, według autora, nie są jednak instynkty i popędy seksualne, lecz raczej dążenie do władzy, do wszechmocy, do panowania nad innymi. Te właśnie dążenia zostają u dziecka przytłumione przez rodziców, nauczycieli i starszych wogóle, a marzenia na jawie są reakcją na to stłumienie.

*Green* postawił sobie za zadanie wykryć linię ewolucyjną marzeń w dzieciństwie i młodości. Podzielił on ten rozwój na trzy okresy. Pierwszym okresem jest pierwsze dzieciństwo, które charakteryzują marzenia o urojonym towarzyszu. Urojony towarzysz zostaje przez dziecko zmyślony, aby miało ono nad kim panować, aby posiadało w swym otoczeniu istoty bezwzględnie jemu powolne, aby mogło się z kimś choćby fikcyjnie porozumieć. W okresie drugiego dzieciństwa dzieci stwarzają sobie marzenia o grupie, o bandzie, lub o drużynie. W grupie, którą sobie dziecko w swych marzeniach wyobraża, zajmuje ono stanowisko przewodcy. „O ile gromadzkie (stadne) skłonności dziecka nie znajdują w jakikolwiek sposób zaspokojenia w rzeczywistości, dziecko będzie się starało znaleźć to zaspokojenie w marzeniu na jawie”... Wyobraźnia małego dziecka w wieku od lat 10-ciu do 14-stu lub 15-stu jest zwrócona ku zainteresowaniom w rodzaju: „my chcemy”. Trzeci okres przypada na wiek dojrzewania i charakteryzuje go marzenie „romantyczne”. Różni się ono od marzeń o urojonym towarzyszu i o drużynie tem, „że nacisk jest położony na płęć towarzysza, przedstawionego w marzeniu”.

Podział rozwoju marzeń, przeprowadzony przez autora, opiera się więc na instynktach, właściwych, według jego zdania, dla powyższych trzech okresów: instynkt postawienia się w pierwszym dziedzinstwie, instynkt stadny w drugim dzieciństwie, instynkt płciowy w wieku młodzieńczym. Podział na te trzy

okresy jest może w zasadzie trafny, ale jednak zbyt surowy i schematyczny i wątpliwą jest rzeczą, czy ułatwia on właściwe zrozumienie ewolucji dziecięcej i młodzieńczej fantazji.

Przy czytaniu książki odnosi się wrażenie, że autor w „Psychoanalizie w szkole” powiedział już najciekawsze rzeczy na ten temat i że się powtarza.

Najwartościowszy jest rozdział pierwszy oraz wstęp, gdzie analiza marzeń na jawie zostaje przeprowadzona w sposób ogólny i zasadniczy. Marzenia na jawie są zdaniem autora: 1) Spełnieniem w świetle wyobraźni wypartego i nieświadomego pragnienia. 2) Wyrażają nieświadomą ocenę samego siebie. 3) Wyrażają pewną postawę wobec świata (filozofję życia) różną od tej, którą wynajemy świadomie. 4) Są, według wszelkiego prawdopodobieństwa, ważnymi ogniwami w szeregu tworów pośredniczących pomiędzy skłonnością do czynu, a samym czynem. 5) Mają zdolność monopolizowania uwagi, gdy tylko nie jest ona odwrócona i skupiona na czynnościach, mających łączność ze światem rzeczywistym zapomocą dobrowolnego wysiłku.

Te uzupełnienia wykraczają poza zbyt ciasne określenie marzeń, jako spełnienia stłumionych życzeń.

Stefan Szuman

*Prace pedagogiczno-psychologiczne z Instytutu Lipskiego Związku Nauczycielskiego. (Pädagogisch-Psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins). T. XIX. Cz. I i II. Lipsk. 1931-32.*

Część I-sza zawiera charakterystykę, instrukcje i normy do wydanego przez Instytut zeszytu testów dla drugiego, trzeciego i czwartego roku nauczania. Testy te stosowane są także w wyższych klasach szkoły powszechnej, oraz do badania umysłowo niedorozwiniętych absolwentów tych szkół. Wielką zaletą serji jest to, że są to przeważnie testy nieme: na 8 testów tylko jeden, test przeciwieństw, jest testem językowo-logicznym. Pozostałe testy badają: kombinacyjność — test rozcinania figur na określone części; uwagę — liczenie 5 — 37 elementów, rozsianych na powierzchni kwadratu; pamięć wzrokową — rozpoznanie po upływie 40 minut od ekspozycji 10 rysunków z pośród 30 podanych na tablicy; pamięć słuchową — zapamiętanie seryj cyfr, zawierających 3 — 6 elementów; ujmowanie obrazów liczbowych (3 — 8 elementów); obserwacyjność — wyszukiwanie 2 takich samych rysunków z pośród 8 podobnych; tempo pracy — dzieci rysują w kolejnych szeregach kratek na arkuszu testowym znaki, mające oznaczać „jajko”, „krzyżyk”, „dach” i „jest”, zaznaczając co 30 sekund ilość wykonanej pracy. W obrębie każdego testu poszczególne zadania ułożono według stopnia trudności i poprzedzono ćwiczeniami wstępniemi.

Zarówno same testy, jak instrukcje dla dzieci ułożone zostały w sposób, wykazujący dużą dbałość autorów o wzbudzenie zainteresowania w badanych dzieciach. Testy te mają być przeprowadzane przez samych nauczycieli, to też instrukcje i wskazówki dla badającego zostały opracowane ogromnie szczegółowo, może nawet zbyt drobiazgowo. Całkowity czas badania wynosi około 2 godzin, przymem nie ograniczono się do określenia czasu, dananego na rozwiązanie całego testu, oznaczając często czas dla każdego poszczególnego zadania. Tak np. przy rozwiązywaniu testu przeciwieństw dzieci co 30 sekund odczytują głośno następny wyraz, przy rozwiązywaniu testu na uwagę eksperymentator

co 10 sekund daje sygnał przejścia do następnego zadania i t. p. Dzieci inteligentne, ale pracujące wolno, muszą przy tym systemie pracy osiągać znacznie gorsze wyniki.

Normy dla poszczególnych klas szkoły powszechnej zostały opracowane na zasadzie wyników badań 978 dzieci, w tem 550 chłopców i 428 dziewcząt z II, III i IV roku nauczania w szkołach powszechnych w Lipsku. Ocena dla każdego testu, obliczoną w punktach (jeden punkt za każdą trafną odpowiedź, z wyjątkiem jednego testu, gdzie przewiduje się ocenę wyrażoną przez 1 lub 2 punkty), wyraża się następnie przez stosunek procentowy uzyskanych przez dziecko punktów do maksymalnej ilości punktów jakie mogą być przyznane za dany test. Na zasadzie tak otrzymanych liczb wykreśla się profil psychologiczny dziecka i zestawia z psychogramami, wyznaczającymi górną i dolną granicę normalnych dla danej klasy wyników.

Zarówno dla całej serji, jak dla każdego poszczególnego testu wyliczono i przedstawiono graficznie rozszanie wyników, charakterystyczne dla każdego z trzech badanych roczników, oraz procent dzieci, które rozwiązały poszczególne zadania w obrębie jednego testu.

A. Otto zbadał przy pomocy omawianego zeszytu testów 79 uczniów normalnej szkoły zawodowej i 74 uczniów kursów zawodowych, grupujących dzieci, które, mimo przekroczenia wieku szkolnego, okazały się niedojrzałe lub niezdolne do pracy zawodowej. Badania te wykazały przydatność zeszytu testów do selekcji starszych, słabo uzdolnionych dzieci. Z jednej strony wyniki osiągnięte w obu szkołach różnią się wyraźnie między sobą, z drugiej — oceny wychowanków kursów, uzyskane drogą badania testowego, wykazują wysoką korelację z oszacowaniem inteligencji przez nauczycieli (0,94).

Część II zawiera następujące prace: 1) *Burkersrode i Burkhardt* „Czytelność dużych i małych liter” (*Die Lesbarkeit der Gross- und Kleinschrift*), w której autorzy dochodzą do wniosku, że duże litery utrudniają proces czytania. 2) *D. Schlotte* „Observacje, dotyczące wyboru książek przez młodocianego czytelnika” (*Beobachtungen über den Buchwunsch des jugendlichen Lesers*), poświęconą badaniom rodzajów książek, najbardziej lubianych przez dzieci w określonym wieku i motywów wyboru tej a nie innej książki. 3) Sprawozdanie Instytutu za rok 1930.

*Prace pedagogiczno-psychologiczne z Instytutu Lipskiego Związku Nauczycielskiego. (Pädagogisch-Psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins).* T. XX. Cz. II. Lipsk. 1932.

Zeszyt zawiera „Wskazówki do zeszytu testów dla selekcji uczniów wybitnie uzdolnionych w czwartym roku nauczania”. (*Burkersrode i współpracownicy*). Zeszyt testów, opracowany na podstawie badań próbnych, przeprowadzonych na 500 dzieciach piątego roku nauczania, został jesienią 1932 roku zastosowany przy badaniu poziomu inteligencji 1351 dzieci (41 klas) z czwartego roku nauczania i na podstawie tych badań obliczono normy rozwiązań. Serja składa się z 13 testów, badających: a) u z d o l n i e n i a j ę z y k o w o l o g i c z n e: test „rozróżniania pojęć” (modyfikacja testu przeciwieństw; dziecko ma wyszukać pojęcie pośrednie między podanymi dwoma przeciwstawnymi, np. młodzieniec — człowiek dojrzały — starzec); test „tworzenia i podporządkowywania pojęć” (z 15 pojęć ułożyć 5 szeregów po 3 należące do tej samej grupy

Polskie Archiwum Psychologii — 6.

i znaleźć dla nich pojęcie nadrzędne) oraz test luk; b) u z d o l n i e n i a m a t e m a t y c z n e: uzupełnianie szeregów matematycznych i proste zadania matematyczne; c) p a m i ę ć — badana wyłącznie na materiale, pozwalającym na tworzenie skojarzeń. Tu należą: test pamięci sensoryjnej (podać wszystkie rzeczowniki, zawarte w odczytanym przez eksperymentatora opowiadaniu o fabryce), test zapamiętywania cyfr (również wplecionych w opowiadanie) i test „wyrazów cudzoziemskich” (10 par wyrazów, złożonych ze słów niemieckich, pochodzących z łaciny i odpowiednich łacińskich. Dzieci uczą się tych wyrazów przez słuchanie, przepisywanie, głośne czytanie i 2 minuty w sposób dowolny. Związek, zachodzący między wyrazami jednej pary wyjaśnia instrukcja); d) u w a g a (liczenie 17 — 37 elementów, rozrzuconych po powierzchni kwadratu); o b s e r w a c y j n o ś ć (porównywanie rysunków) i t e m p o p r a c y (rysowanie w kolejnych kratkach „jajka” (o), „krzyżyka” (+), „dachu” (^) i „jest” (=) ). Te trzy ostatnie testy w terminologii autorów noszą nazwę testów „funkcyj biologicznych”. Osobne miejsce w tej systematyce zajmuje „test poleceń” odwołujący się do myślenia, pamięci i uwagi jednocześnie. Całe badanie ma trwać około 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub> godzin, z 7 minutową przerwą podczas której „należy wprowadzić dzieci na dziedziniec” — bo i o tem pomyślano!

Z wyżej wymienionych 13 testów 4 są tylko powtórzeniami, niekiedy w nieco utrudnionej formie, testów z zeszytu dla selekcji uczniów słabo uzdolnionych z 2-go do 4-go roku nauczania. Podobieństwo sięga zresztą dalej. Oba zeszyty mają być stosowane przez nauczycieli, nie psychologów, instrukcje dla dzieci i eksperymentatorów są również podobne. Pewne różnice zachodzą natomiast w sposobie obliczania wyników. W odróżnieniu od omawianej poprzednio serii, wszystkie testy z zeszytu dla czwartego roku nauczania mają jednakową maksymalną ilość punktów (20). Przy przeliczaniu ocen, uzyskanych w punktach na procenty, za 100% uznano jednak nie najwyższy osiągalny, lecz najwyższy istotnie otrzymany dla danego testu wynik, osobno dla dzieci każdej piąci. Jako „0” procent oznaczano również najniższą istotnie osiągniętą ilość punktów. Przeciętną stanowi ocena 40%. Stąd przy ponownych masowych badaniach istniałaby, niezbyt zresztą prawdopodobna wobec dużej ilości wyników przyjętych za podstawę do obliczania norm, możliwość otrzymania wyników mniejszych od 0 lub większych od 100%. W wypadkach, kiedy 2 testy badają bardzo zbliżone funkcje, oblicza się ich przeciętny procent i dopiero na jego zasadzie oznacza punkt odpowiadający rozwojowi danej funkcji w psychogramie. Ostateczną ocenę poziomu inteligencji ucznia określa się w skali pięciostopniowej, na zasadzie średniej arytmetycznej procentów rozwiązań poszczególnych funkcji. Ocena ta jest zestawiana ze stopniami szkolnymi i szacowaniem inteligencji przez nauczyciela, a rozbieżności stara się wyjaśnić przez dokładniejszą analizę wyników.

Autorzy zeszytu opracowali, jako załącznik do niego, krótki arkusz obserwacyjny, w którym, po za wynikami badania, mają być notowane oceny szkolne i uwagi nauczycieli, kierujących uczniem w późniejszych latach nauki, w szkole powszechnej, czy gimnazjum.

Część II tomu XX zawiera poza tem sprawozdanie Instytutu za rok 1931. W roku tym instytut obchodził 25-lecie swego istnienia. Działalność wydawnicza uległa pewnemu zahamowaniu, z powodu braku funduszy (wydano tom XIX „Prac”). Pracowały następujące sekcje i zespoły pracy: sekcje psy-

chologii ogólnej, badania inteligencji i psychologii wieku dojrzewania, badania czytelnictwa dzieci i młodzieży i inne.

Instytut prowadził nadal „Praktikum Psychologiczne”, zaznajamiające uczestników z techniką badań psychologicznych i kurs, zaznajamiający słuchaczy z matematycznymi metodami w psychologii. Zorganizowano 17 wieczorów dyskusyjnych.

Instytut posiada bogato zaopatrzoną bibliotekę, udziela rad i wskazówek w sprawie badań naukowych, dostarcza prelegentów na zebrania nauczycieli i rodziców. W roku sprawozdawczym Instytut prowadził wymianę wydawnictw ze Stanami Zjednoczonymi, Anglią, Polską i Rosją.

Joanna Kunicka.

### Z Psychologii Zwierząt.

Znaczenie nauki o zachowaniu się zwierząt dla pedagogiki polega w ogólności na tem, że zajmuje się ona badaniem zagadnień, istotnych dla tej gałęzi wiedzy, w ich najprostszycy postaciach i najbardziej elementarnych przejawach. Ze względu na to, że wyższa czynność układu nerwowego (t. j. t. zw. działalność psychiczna) zwierząt jest w porównaniu z analogiczną funkcją u człowieka znacznie mniej skomplikowana, przeto łatwiej możemy poznać na zwierzętach zasadnicze mechanizmy tej działalności i prawa, które nimi rządzą. Przyczyniają się do tego również o wiele szersze możliwości eksperymentowania ze zwierzętami, niż z człowiekiem.

Musimy jednak zawsze pamiętać o tem, że dane, otrzymane na zwierzętach, można tylko z wielką ostrożnością przenosić na człowieka. Nawet, jeżeli chodzi o zwierzęta, stojące na wysokich szczeblach rozwoju filogenetycznego, istnieje między działalnością psychiczną ich i człowieka olbrzymia różnica, której nie wolno nam niedoceniać.

Szczególne znaczenie dla pedagogiki mają te działy nauki o zachowaniu się zwierząt, które dotyczą zagadnień uczenia się. Dlatego też będziemy głównie referowali prace z tej właśnie dziedziny.

Podajemy poniżej streszczenie prac *Hulla*, w których referuje on swoją teorię uczenia się. Aczkolwiek nie jest ona pozbawiona braków, to jednak należy niewątpliwie do najbardziej konsekwentnych i najlepiej ugruntowanych ze wszystkich istniejących teoryj tego rodzaju. Opiera się całkowicie na fizjologii wyższych czynności układu nerwowego (t. j. nauce o odruchach warunkowych) *Pawłowa*.

Jeżeli *Hull* jest wyrazicielem kierunku ściśle „refleksologicznego”, t. j. sprowadza cały proces uczenia się do łańcuchów odruchów warunkowych, to *Lashley* reprezentuje kierunek wprost przeciwny, twierdząc, że proces uczenia się nie może być objaśniony zapomocą kombinacji odruchów warunkowych. Praca *Honzika* przytacza argumenty, uzasadniające zapatrywanie *Lashley'a*.

Wreszcie praca *Krechevsky'ego* i *Honzika* omawia ważną dla zagadnienia uczenia się kwestję ustalania się nawyków i ich podatności na zmiany.

Clark L. Hull. *Proste uczenie się metodą prób i omyłek: studjum z zakresu teoryj psychologii. (Simple trial - and - error learning: a study in psychological theory)*. Psychological Review, Vol. 37, Nr. 3, 1930.

Najprostszym wypadkiem uczenia się przy pomocy metody prób i omyłek

jest ten, w którym określona reakcja — „pomyślna” — jest wzmacniana przez dawanie pokarmu, zaś inne reakcje — „niepomyślne” — nie są wcale wzmacniane.

Autor tłumaczy ten typ uczenia się w sposób następujący: dajmy na to, że istnieją 3 reakcje bezwarunkowe  $R_x$ ,  $R_y$  i  $R_z$  na 3 bodźce  $S_x$ ,  $S_y$  i  $S_z$ . Niech  $S_1$  będzie bodźcem obojętnym, który często występował wraz z każdym z wymienionych bodźców bezwarunkowych. Wobec tego, na zasadzie praw odruchów warunkowych, po pewnym czasie  $S_1$  będzie posiadać tendencję wywołania zarówno  $R_x$ , jak  $R_y$  oraz  $R_z$ . Przypuśćmy dalej, że każda z tych trzech tendencji różni się co do siły, przyczem tendencja do wykonania  $R_z$  jest najsłabsza, oraz, że właśnie reakcja  $R_z$  prowadzi do otrzymania pokarmu. Autor zakłada, że 1<sup>o</sup> powstanie ta reakcja, do wykonania której w danej chwili istnieje największa tendencja; 2<sup>o</sup> jeżeli dana reakcja została wykonana i nie była wzmacniona przez pokarm, wówczas tendencja do jej wykonania słabnie o pewną stałą ilość jednostek; 3<sup>o</sup> jeżeli jakaś reakcja nie była wykonana w danej próbie, to tendencja jej, o ile była osłabiona, wzrasta; 4<sup>o</sup> jeżeli dana reakcja była wzmacniona, wówczas tendencja do jej wykonania również wzrasta; 5<sup>o</sup> po całodziennej przerwie tendencje do wykonania osłabionych reakcji częściowo regenerują się.

Na podstawie tych założeń (które autor wyprowadza z ogólnych zasad wygasania odruchów warunkowych podanych przez Pawłowa) może być przeprowadzony swojego rodzaju rachunek różnych tendencji pobudzeniowych i przy danej sile początkowej każdej poszczególniej tendencji, można przewidzieć kolejność występowania różnych reakcji. W ten sposób można, według autora, wytłumaczyć wszystkie szczególne cechy procesu uczenia się przy pomocy metody prób i omyłek; m. in. można np. wyjaśnić, dlaczego nieraz zdarza się, że dana reakcja powtarza się parę razy, choć nie prowadzi ona do pokarmu, dlaczego już po wykonaniu reakcji właściwej, następnym razem zwierzę znów powraca często do reakcji niewłaściwych, dlaczego niewłaściwe reakcje zostają s t o p n i i o w o wyliminowane i nakoniec bierze górę reakcja prawidłowa i t. d.

Clark L. Hull. *Wiedza i cel jako mechanizmy nawykowe*. (*Knowledge and purpose as habit mechanisms*). Psychological Review, Vol. 37, Nr. 6, 1930.

Autor przedstawia w niniejszym artykule swoją teorię zachowania celowego, opartego na „wiedzy”, sprowadzając zjawiska tego zachowania do znanych mechanizmów nawykowych.

Niech  $S_1$ ,  $S_2$ ,  $S_3$  i t. d. będzie ciągiem kolejnych zjawisk zachodzących w świecie zewnętrznym. Zjawiska te, działając jako bodźce na organizm, wywołują odpowiednie reakcje ruchowe  $R_1$ ,  $R_2$ ,  $R_3$  i t. d. Każda z tych reakcji, dzięki istnieniu receptorów wewnętrznych (ściślej proprioceptorów) jest sama podniecią, którą oznaczymy odpowiednio przez  $s_1$ ,  $s_2$ ,  $s_3$  i t. d. Autor zakłada, że bodziec wewnętrzny  $s_1$  (powstający przy wykonaniu ruchu  $R_1$ ) działa jednocześnie z następnym bodźcem zewnętrznym  $S_2$ , wobec tego, na zasadzie praw odruchów warunkowych,  $s_1$  zaczyna wywoływać  $R_2$ . Tak samo  $s_2$  zwiąże się z  $R_3$ ,  $s_3$  z  $R_4$  i t. d. Otrzymamy w ten sposób zamknięty łańcuch podniet i reakcji  $s_1$ ,  $R_2$ ,  $s_2$ ,  $R_3$ ,  $s_3$ ,  $R_4$  i t. d., odzwierciedlający niejako ciąg bodźców wewnętrznych  $S_1$ ,  $S_2$ ,  $S_3$  i t. d., który stał się jednak od tych bodźców niezależny i samodzielny. Ten łańcuch, jest wg. autora „wiedzą o świecie”. Jeżeli zachodzi



on prędzej, niż szereg kolejnych bodźców zewnętrznych, wówczas mamy do czynienia z „przewidywaniami” zjawisk, co umożliwia np. obronę już zawczasu przed zadziałaniem szkodliwego bodźca.

Reakcje  $R_1$ ,  $R_2$  i t. d., których znaczenie polega jedynie na dostarczaniu bodźców kinestetycznych, sygnalizujących jakiś czynnik istotny dla organizmu, nazywa autor czystymi aktami podnieciowymi (*pure stimulus acts*). Dzięki nim organizm nie tylko zdolny jest do biernego reagowania na bodźce, przychodzące z zewnątrz, lecz zachowanie się jego nabiera charakteru bardziej dynamicznego i swobodnego.

Czyste akty podnieciowe mają tendencję do upraszczania się i skracania w miarę możliwości, poza tem zaś z wielu mogących wystąpić reakcyj tego typu, niektóre zostają odrzucone. Autor tłumaczy to w ten sposób, że jeżeli w ciągu występowania kolejnych ogniw wyżej przytoczonego łańcucha reakcyj działa pewien trwały bodziec  $S_p$ , wówczas zostaje on warunkowo związany ze wszystkimi reakcjami  $R_1$ ,  $R_2$ ,  $R_3$  i t. d. i ma tendencję do wywołania każdej z nich. Ponieważ tendencja ta nie jest jednakowo silna, powstaje między reakcjami współzawodnictwo i jedna z nich bierze górę nad innymi. W ten sposób, gdy zadziała bodziec zewnętrzny  $S_1$ , wprawiający w ruch cały łańcuch odruchów, wówczas (przy stałym istnieniu bodźca  $S_p$ ) może się zdarzyć, że zamiast kolejnych reakcyj  $R_1$ ,  $R_2$ ,  $R_3$  i t. d. wystąpi odrazu najsilniejsza, z przeprowadzeniem pozostałych. Takie zachowanie, oparte na współzawodnictwie różnych tendencyj i wyborze jednej z nich, uważa autor za zachowanie celowe.

Clark L. Hull. *Hypoteza „gradientu” celu a uczenie się labiryntu.* (*The goal gradient hypothesis and maze learning*). *Psychological Review*, Vol. 39, 1932.

Wychodząc z założeń, zreferowanych w poprzednich swych pracach, autor przystępuje do wyjaśnienia wytwarzania się nawyku przebiegania labiryntu. Samo przebieganie traktuje autor, jako łańcuchowy odruch warunkowy typu  $S_1, R_1, s_1, R_2, s_2, R_3$  i t. d., gdzie  $S$ , oznacza bodziec zewnętrzny,  $R_1, R_2, R_3$  i t. d. reakcje ruchowe, zaś  $s_1, s_2, s_3$  i t. d. odpowiednie bodźce kinestetyczne. Przytem podczas całego przebiegania czynny jest bodziec trwały  $S$ , który oznacza tu stan głodu zwierzęcia.

Autor rozpatruje przede wszystkim wypadek, w którym labirynt rozgałęzia się na 2 drogi, krótszą i dłuższą i obie one prowadzą do pokarmu; jak wiadomo, przy dostatecznej różnicy długości, zwierzę wybiera krótszą. Każdą z tych dróg można rozłożyć na szereg bodźców i reakcyj, przyczem dłuższej drodze będzie odpowiadał dłuższy łańcuch, niż krótszej. Autor zakłada (idąc za *Washburnem*), że tendencja do wykonania danej reakcji jest tem silniejsza, im reakcja ta jest bliższa przestrzennie i czasowo osiągnięciu celu. (Jest to właśnie owa „goal gradient hypothesis”). Wynika stąd, że gdy zwierzę znajduje się u rozgałęzienia dróg i posiada 2 tendencje ruchowe, przeważa tendencja, skierowana ku krótszej drodze, jako silniejsza.

W powyższy sposób tłumaczy też autor uczenie się omijania ślepych korytarzy. Ślepy korytarz jest to poprostu wydłużenie drogi do celu i zwierzę uczy się go omijać dlatego tylko, że tendencja do wykonania ruchu „prawidłowego”, jako bliższego celu jest silniejsza, niż tendencja do odwiedzenia ślepego koryta-

rza. Opierając się na swej teorii, autor stara się objaśnić wszystkie zjawiska zachowania się występujące w doświadczeniach z labiryntem.

I. Krechevsky and C. H. Honzik. *Niepodatność na zmiany u szczurów. (Fixation in the rat)*. University of California Publications in Psychology, Vol. 6, Nr. 2, 1932.

Autorzy zajmują się zagadnieniem znaczenia częstości (ściślej ilości) wykonanych prób przy uczeniu się zapomocą metody prób i omyłek.

Przypuszczenie, że przy wytwarzaniu się nawyku częstość może odgrywać rolę decydującą, zostało obalone doświadczeniami *Petersona*, *Thorndike'a* i innych. Jednak autorzy wykazują, że częstość prób posiada duże znaczenie przy przekształcaniu jednego nawyku na inny. Według *Tolmana* zachowanie się „podatne” („*docile*”) oznacza zachowanie, które jest produktem zwykłego uczenia się i które szybko może być przekształcone w wypadku, gdy okaże się niewłaściwym. Zachowanie się „ustalone” („*fixated*”) jest to takie, które nie może być szybko zmienione, gdy warunki zewnętrzne tego wymagają.

Powstaje pytanie, jakie są przyczyny ustalania się (*fixation*) (ściślej — niepodatności na zmiany) zachowania się organizmów.

*Krechevsky* i *Honzik* badają wpływ ilości zastosowanych prób na ustalanie się nawyku. Metodyka w ogólnych zarysach przedstawia się, jak następuje: został użyty labirynt z dwoma rozgałęziającymi się korytarzami, z których jeden jest dłuższy, drugi krótszy. Oba korytarze prowadzą do klatek z pokarmem. Jak to wykazali *De Camp*, *Yoshioka* i inni, szczury są zdolne różnicować między długością korytarzy i wybierać krótszy.

Zwierzęta doświadczalne były podzielone na 3 grupy, z których pierwsza najkrócej ćwiczyła się w labiryncie, trzecia najdłużej. Następnie wybrano te szczury z trzech grup, które nawyk ów opanowały i puszczono je do labiryntu zmienionego w ten sposób, że poprzednio dłuższy korytarz był obecnie krótszym, i naodwrot. Okazało się, że spowodowane tą zmianą „przerzucanie” najciężej szło w 3-ej grupie, najłatwiej w 1-ej. Autorzy wyprowadzają stąd wniosek, że, o ile na sam proces uczenia częstość stosowanych prób nie wpływa, o tyle gra ona ważną rolę przy ustalaniu się nawyku. Wg. autorów oznacza to, że zachowanie się zwierzęcia na początku uczenia jest „inteligentne”, wykazując zrozumienie (*insightful*) i przez to plastyczne, potem zaś staje się stereotypowe i bez zrozumienia (*insightless*).

C. H. Honzik. *Kontrola mózgowa w uczeniu się labiryntu przez szczury. (Cerebral control in the maze learning of rats)*. Journal of Comparative Psychology, Vol. XV, Nr. 1, 1933.

Praca niniejsza dotyczy zagadnienia, postawionego przez *Lashley'a*, czy dla opanowania nawyku przebiegania przez labirynt potrzebne są jakiegokolwiek aktualnie działające bodźce zewnętrzne lub kinestetyczne, czy też przebieganie to odbywa się na zasadzie „mechanizmu międzynynerwowego, który jest zdolny wytwarzać ciąg ruchów bez dyrektywy podnieć czuciowych” (*Lashley*). Do doświadczeń był użyty labirynt „kładkowy” (*elevated*) mający kształt wielokrotnej litery T. Autor postępował w ten sposób, że przez oślepienie szczurów i przez zmiany korytarzy labiryntu (przy pozostawieniu oczywiście niezmienionego układu) wyłączył działanie bodźców zewnętrznych (wzrokowych, dotykowych i węchowych) tak, że jedynymi bodźcami, którymi szczury mogły się kie-

rować, były czucia kinestetyczne. Gdy szczur nawyk przebiegania przez ten labirynt opanował, wówczas autor skracał jego drogę, przeprowadzając połączenia między odpowiednimi ślepiami i prawidłowymi korytarzami i wyłączając w ten sposób większą lub mniejszą ilość korytarzy, które normalnie zwierzęta musiały przejść (skrót, *shortcuts*).

Okazało się, że takie skrócenia tylko w bardzo nieznacznym stopniu powiększały ilość popełnianych przez zwierzęta błędów. Autor wyprowadza stąd wnioski, że szczury po przejściu skrótu musiały „wiedzieć”, gdzie się znajdują, mimo, że bodźce kinestetyczne, które wówczas działały, były zupełnie inne, niż bodźce, występujące w normalnych warunkach. Wynika stąd, że przy przebieganiu labiryntu bodźce te nie są potrzebne, gdyż zwierzę posiada jakby w swym mózgu rozplanowanie drogi, niezależnie od tego w jaki sposób drogę tę przechodzi.

Autor przytacza następujące doświadczenia kontrolne: 1) zmiana całkowita układu labiryntu prowadzi do gwałtownego powiększenia się ilości błędów, gdyż jest on dla zwierzęcia zupełnie „nieznany”; 2) gdy bieg rozpoczął się nie od początku, lecz od środka labiryntu, zwierzę również popełniało błędy, gdyż nie mogło „wiedzieć”, gdzie się znajduje. Dopiero po przejściu paru korytarzy odzyskiwało orjentację, dzięki czemu ilość błędów w tym wypadku była znacznie mniejsza, niż w zupełnie nowym labiryncie.

Na zasadzie swych doświadczeń autor utrzymuje, że teoria, według której przebieganie labiryntu sprowadza się do kinestetyczno-ruchowego odruchu, łańcuchowego, nie może być słuszną.

J. Konorski.

Zeitschrift für angewandte Psychologie. 1933. Tom 44, zes. 5 — 6.

Pierwsze 2 artykuły badają pewność grafologicznej oceny inteligencji.

M. H a r t g e. *Grafologiczne badanie inteligencji. (Graphologische Untersuchung der Intelligenz)*. Str. 321 — 341.

Cel pracy: z pomocą badań testowych i świadectw szkolnych sprawdzić wartość rezultatów współczesnej grafologii. Autorka obrała inteligencję ze względu na łatwość eksperymentalnego badania. Zbadano testami 57 uczennic jednej z wyższych klas gimnazjum. (Badania testowe przeprowadziła autorka następnego artykułu). Czterech nauczycieli wypełniło krótki kwestionariusz, dotyczący inteligencji, pilności i zdolności do koncentracji każdej z uczennic. Jako materiał grafologiczny służyły autorce zeszyty z wypracowaniami uczennic, oraz dyktando pisane przez dziewczęta na nielinjowanych arkuszach, połowa własnymi ich piórami, a połowa specjalnymi elastycznymi stalówkami.

Opierając się na literaturze grafologicznej, autorka sporządziła tabelę cech pisma, świadczących o inteligencji, odrzucając te cechy, które na podstawie swego poprzedniego doświadczenia uznała za nienadające się. Tabela zawiera 19 cech pisma korzystnie świadczących o inteligencji i tyleż cech niekorzystnych. Przy każdej cesze podane jest, o jakiej własności intelektualnej świadczy.

Dla wypełnienia tabel poszczególnych osób, jak zaznacza autorka, niepotrzebna jest intuicja, lecz tylko znajomość własności pisma. Intuicja potrzebna jest dla wydania ostatecznej oceny inteligencji. Ilościowa przewaga pozytywnych względnie negatywnych cech nie może decydować o ocenie. Należy szukać

cech pisma, które są wykluczone przy wysokiej inteligencji i świadczą wobec tego o inteligencji niskiej, i odwrotnie. Autorka wymienia niektóre cechy pisma, które jej zdaniem związane są z wysoką inteligencją, np.: szybkość, dobre powiązanie, istotny kształt liter i in. Charakterystyczna dla niskiej inteligencji ma być: powolność pisma, niezdolność do wiązania, do ujmowania istotnego kształtu liter i in. Autorka nie objaśnia dokładnie, na czym polega każda z wymienionych cech pisma, zakładając widocznie u czytelnika znajomość literatury grafologicznej.

W rezultacie ocena grafologiczna zgadzała się całkowicie z wynikiem badania testowego i opinią nauczycieli w 56%; częściowo zgadzała się (bądź z badaniem testowym, bądź z opinią nauczycieli) w 30%; odosobniona była w 14% czyli u 8 osób. Z tych 8 niezgodnych wypadków w sześciu rozbieżność ocen dotyczyła szczeblowania w grupie osób średnio inteligentnych, a więc była to rozbieżność niewielka. Jeden wypadek tłumaczy autorka niejednorodnością uzdolnień uczennicy, a jeden uważa za wypadek błędnej oceny grafologicznej. Na końcu artykułu załączone są tabele dla 15 uczennic.

O. M a r u m. *Experymentalne badania psychologiczne nad oceną inteligencji. (Experimentell-psychologische Untersuchungen zur Intelligenzbeurteilung)*. Str. 342 — 363.

Artykuł zawiera sprawozdanie z badań testowych nad inteligencją, które posłużyły autorce poprzedniego artykułu dla kontroli oceny grafologicznej. Zastosowano 2 testy: test Masselona i test porządkowania zabawek. W teście Masselona osobom badanym dano 3 serje po 3 wyrazy, z których należało ułożyć możliwie wiele opowiadań, zawierających dane 3 wyrazy. Na każdą serję przeznaczono 15 — 20 min. Test porządkowania polegał na tem, że osoba badana miała w ciągu 15 min. dowolnie uporządkować na różne sposoby 21 zabawek (domki, wózki, drzewa i in.).

Za istotne warunki inteligentnego myślenia (względnie działania) uważa autorka: 1) zdolność do abstrahowania od własnej sytuacji, 2) zdolność do przeciwstawiania sobie samemu własnych myśli, czyli zdolności do ustosunkowania się do własnych myśli jako do przedmiotu, co umożliwia jasność myślenia, jasne formułowanie myśli, autokrytycyzm i t. p., 3) zdolność do opracowywania własnych myśli, t. j. do różnicowania, rozczłonkowania i wiązania myśli, dzięki czemu słowne przedstawienie myśli jest zrozumiałe i stanowi zamkniętą całość. Niestety, autorka niezbyt jasno określa istotne cechy inteligencji i dlatego analiza wyników testu Masselona jest miejscami dla czytelnika niejasna.

Zgodnie z I-szym wymienionym warunkiem inteligencji autorka ocenia jako mniej inteligentne te rozwiązania testu Masselona, w których uczennice opisują sytuację zbliżoną do własnej. Np. połączenie wyrazów „egzamin — oszustwo — zawód” (*Examen — Betrug — Beruf*) w całość mówiącą, że komuś wykryte na egzaminie oszustwo odcięło drogę do upragnionego zawodu, uważa autorka za mało inteligentne, bo ściśle związane z sytuacją uczennicy. Jest to rozwiązanie nieoryginalne. Jako lepsze wymienia autorka rozwiązanie mówiące, że komuś oszustwo na egzaminie nie zaszkodziło w późniejszym pełnieniu zawodu, bo w rozwiązaniu tem widać większy stopień uwolnienia się od panujących tradycji, większą samodzielność. Za jeszcze lepsze uważa autorka rozwiązania, w których niema mowy o życiu szkolnem. (Taka zasada oceniania

inteligencji budzi poważne zastrzeżenia). O oryginalności i samodzielności osób badanych świadczy również rozwinięcie tematu.

W związku z II-im warunkiem inteligencji autorka przy ocenie testu Masselona brała pod uwagę jasność rozwiązania i to, czy stanowi ono zamkniętą całość, w której ujęte jest to, co istotne. O istnieniu III-go warunku inteligencji ma świadczyć zróżnicowanie rozwiązań, przyczem autorka mówi o zróżnicowaniu wszędy i wgląd, nie objaśnia jednak tych pojęć, a przytoczone przykłady nie informują dostatecznie jasno, o co chodzi.

Wyniki testu porządkowania zabawek autorka omawia bardzo pobieżnie; stwierdza ich zgodność z testem Masselona. Na końcu dla porównania wyniki badań testowego i grafologicznego autorka przytacza szczegółowe wyniki badania testowego 3 osób, których ocena grafologiczna była dokładnie omówiona w poprzednim artykule.

Oprócz artykułu G. I c h h e i s e r a „*Das Können, die Bedingungen des Könnens und das Erlebnis des Könnens*” oraz E. F i s c h e r a o typach myślenia fizykalnego, zeszyt zawiera jeszcze rozprawę.

I. D r e s d n e r. *Ułomność cielesna a rozwój psychiczny (Über Körperbehinderung und seelische Entwicklung)*. Str. 399 — 437.

Zadaniem pracy jest obalenie rozpowszechnionego przekonania, że człowiek fizycznie ułomny (*Krüppel*) ma i duszę ułomną. Autorka, która, jak wynika z artykułu, sama jest ułomna i miała zawsze dużo styczności z ludźmi ułomnymi, rozesała kwestjonariusz, na który uzyskała odpowiedzi od 23 osób ułomnych (14 kobiet i 9 mężczyzn) w wieku od 24 do 60 lat. U większość osób kalectwo wystąpiło we wczesnym dziecięctwie. Kwestjonariusz pyta o odczucie krzywdy, wyrządzonej ułomnemu przez los, o stosunek do innych ludzi, do zawodu, miłości i małżeństwa, o próby psychicznego wyrównania braków fizycznych, o zainteresowania artystyczne, o życie religijne, o reakcję na współczucie i pomoc ze strony otoczenia i t. p. Wyniki kwestjonariusza omawia autorka pobieżnie, ilustrując je interesującymi wyjątkami z odpowiedzi badanych osób. Oto niektóre wnioski z zebranego materiału: ułomność fizyczna nie upośledza rozwoju psychicznego; dzieci ułomne bardzo łatwo zżywiają się ze swym stanem, w przeciwieństwie do ludzi, których nieszczęście spotkało w wieku dojrzałym; ułomni pragną pracować zawodowo; szukają przeważnie jakiejś duchowej kompensacji, w dziedzinie sztuki, intelektu, religii; są wdzięczni za pomoc ze strony otoczenia, ale przykro odczuwają objawy współczucia. Na pytanie o stosunek do miłości i małżeństwa odpowiedziała tylko jedna trzecia osób. Autorka podnosi z uznaniem pogodę, z jaką ułomni znoszą swój los.

Zeszyt zawiera poza tem zbiorowe sprawozdania z charakterologii i socjologii.

Dr. E. Markinówna.

*Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und Forschung*. Lipsk, 1933. Rocznik 34, Nr. 7/8, 9.

Rocznik 34, Nr. 7/8.

A r t h u r H o f f m a n n. *Biologiczna teoria dziedziczności i eugenika w ramach pedagogicznej nauki o człowieku. (Erb-biologie und Eugenik im Rahmen der pädagogischen Menschenkunde)*.

W artykule tym autor broni psychologię pedagogiczną przed zarzutami przedstawicieli najnowszych prądów eugenicznych, twierdzących, iż nauki pedagogiczne zajmują się przede wszystkim teorią wpływów środowiska, a pomijają znaczenie, jakie mają dla rozwoju osobowości cechy wrodzone. Tymczasem najnowsze prądy w biologii i eugenice wysuwają te właśnie cechy jako decydujące i podstawowe zarówno dla teorii jak i praktyki pedagogicznej. Autor stara się wykazać, iż w ostatnich latach nauki pedagogiczne uwzględniły w coraz szerszym zakresie obok duchowej strony osobowości ludzkiej także i biologiczną. Wskazują na to prace *Pfahlera, Kroh'a, Kretschmera, Bleulera*, hamburskie badania nad bliźniętami i szereg innych. To też uzależnienie nauk pedagogicznych od biologii i eugeniki, zaznaczające się od pewnego czasu, będzie raczej kontynuowaniem dawnych prac, nie zaś rozpoczynaniem ich od podstaw. To nie znaczy — zastrzega się autor — by eugenika, zastosowana od pedagogiki, nie miała przynieść doniosłych korzyści. Przeciwnie, autor wskazuje na szereg zagadnień pedagogicznych, dla których rozwiązania szukać należy właśnie w biologii i eugenicie. Dla uzasadnienia końcowej tezy artykułu, głoszącej, iż wytyczne eugeniki zawsze przyświecały pedagogice niemieckiej, autor sięga do *Fröbla*.

**Adolf Busemann.** *Zagadnienie selekcji dzieci uzdolnionych w nowym oświeceniu. (Die Frage des Aufstiegs der Begabten in neuer Sicht).*

Program wychowawczy narodowych socjalistów, wysuwający jako naczelne zadanie wychowawcze scalenie narodu niemieckiego, zmienił zasadniczo pogląd na selekcję dzieci uzdolnionych. Selekcja ta służyła dotychczas hasłu jak najpełniejszego rozwoju jednostki i polegała na kierowaniu dzieci specjalnie uzdolnionych pod względem intelektualnym od odpowiednich szkół i zawodów. Obecnie psycholog dokonywa selekcji nie intelektów, lecz charakterów i konstytucyj, wartościowych z punktu widzenia polityki narodowej i przyczyniających się do scalenia, a nie dalszego atomizowania życia narodowego.

Brak dotąd danych, na którychby się można oprzeć przy dokonywaniu selekcji tego rodzaju, a odnoszących się do rozwoju młodzieży w okresie szkolnym w kierunku pożądanym czy też niepożądanym przez selekjonistów. Ze swego zbioru materiałów autor przytacza wyjątki z pamiętnika i twórczości syna robotnika, który ukończył szkołę średnią i wyższe studia pedagogiczne, nie osiągając jednak zadowolenia osobistego, ponieważ nie czuje się on obecnie członkiem ani tej niższej warstwy, z której wyszedł, ani tej, do której wszedł. Do tego bardzo niepożądanego z punktu widzenia polityki narodowej wyodrębnienia się jednostki z spośród grup społecznych przyczyniła się też wyraźnie schizotypiczna budowa chłopca. Autor wyciąga stąd wniosek, iż typy schizotypiczne ze względu na ich skłonność do izolacji nie nadają się naogół do popierania ich w przechodzeniu z jednej warstwy społecznej do drugiej.

**Hans Franz.** *Wpływ wypoczynku nad morzem Bałtyckiem na funkcje psychiczne dzieci w wieku szkolnym. (Über die Wirkung eines Erholungsaufenthaltes an der Ostsee auf psychische Funktionen bei Schulkindern).*

Autor postawił sobie za zadanie zbadać zapomocą szeregu testów wpływ pobytu nad morzem na następujące własności: zdolność do koncentracji, szybkość rachowania i szybkość ruchów. Zbadano w miejsowości Wiek na Rugji 89 chłopców i 88 dziewczynek w wieku od 8 — 14 lat. Badania przeprowadzono dwukrotnie — na początku i przy końcu pobytu dzieci na kolonjach wypoczynkowych.

Ustalono naogół duże wzmoczenie się sprawności badanych funkcji. Dziewczęta wykazały większe tempo i mniejszą dokładność pracy, niż chłopcy. Ścisłej prawidłowości między przyrostem wagi i wzrostu, a wzmocnieniem się funkcji psychicznych nie dało się wykryć, choć pewne drobne zależności można było skonstatować. — Serja testów okazała się w badaniach zbiorowych przydatna dla celów praktycznych.

**Hans Schneckenger.** *Spoleczne myślenie dzieci robotniczych.* (*Das soziale Verständnis des Arbeiterskindes*).

Artykuł opiera się na większej pracy autora, badającej zależność sądów etycznych od wieku i środowiska dzieci. Autor pokazywał 143 dziewczynkom i 173 chłopcom w wieku od 6 — 14 lat obrazek, przedstawiający bogato ubranego pana, którego obdarty robotnik napada z nienacką ztyłu i grozi mu uderzeniem. Dzieci miały wypowiedzieć się piśmiennie, co widzą na obrazku i co o nim sądzą.

Otrzymało 4 rodzaje odpowiedzi: 136 ujemnych ocen postępków robotnika, 88 przypadków aprobaty, 46 usprawiedliwień i 44 odpowiedzi bez zajęcia wyraźnego stanowiska. Jako podstawy do ujemnej oceny czynu podawano: obrażenia cielesne, jakie groziły napadniętemu, niewinność i bezbronność jego; wreszcie podstępność czynu i tchórzostwo napadającego. Zależnie od dojrzałości sądów etycznych do potępienia czynu skłaniały: istniejące zakazy tego rodzaju postępowania, karalność ich, niepożądane dla sprawy skutki przestępstwa, straty, poniesione przez osoby bliskie napadniętemu, wreszcie momenty społeczne i etyczne. — Sądy, usprawiedliwiające napad, wykazywały duży wpływ na myślenie dziecka środowiska i politycznej agitacji. Sądy aprobujące spotykamy najczęściej u dzieci najmłodszych, traktujących scenę powierzchownie i sympatyzujących z bijącym.

**Martin Keilhacker.** *Arkusze obserwacyjne dla badania rozwoju mowy dzieci w wieku szkolnym.* (*Beobachtungsbogen über sprachliche Entwicklung im Schulalter*).

Autor zwraca uwagę na to, iż nie znamy rozwoju mowy dzieci starszych i młodzieży, zarówno jeśli chodzi o posługiwanie się nią, jak i rozumienie jej. Autor informuje, że zebrał parę tysięcy wypracowań dzieci i młodzieży w różnym wieku, napisanych na ten sam temat. Zebrany materiał uporządkował w szeregi punktów arkusza obserwacyjnego, którego wzór przytacza w artykule. K. zwraca się do nauczycieli z prośbą o zbieranie materiału według podanych przez niego wytycznych.

**Hermann Weil.** *Wyniki ankiety, dotyczącej psychologii kłamstwa szkolnego.* (*Ergebnisse einer Umfrage zur Psychologie der Schullüge*).

Autor podaje wyniki obszernej ankiety na temat kłamstwa w szkole, przeprowadzonej wśród 228 uczniów i uczennic klas VII-ej i VIII-ej. Nawiązując do prac *Charlotty Bühler*, autor wyróżnia kłamstwo z motywów społecznych, bardzo rozpowszechnione w szkole, kłamstwo aspołeczne, wpływające bądź z chęci obronienia się, bądź z ambicji, oraz kłamstwo antyspołeczne, w szkole rzadko spotykane.

Dział: „Przyczynki i komunikaty” zawiera omówienie przez M. Baegę pracy *Elisabeth Enke*, która w interesujący sposób zastosowała przy badaniu typów kretschmerowskich metodę eksperymentalną.

W tym samym dziale W. L i e t z m a n n referuje wyniki porównywania ocen, otrzymanych z rozwiązywania testów i z postępów szkolnych.

*Rocznik 34, Nr. 9. Wrzesień 1933.*

O. K r o h. *Zadania psychologii pedagogicznej i jej sytuacja w chwili obecnej. (Die Aufgabe der pädagogischen Psychologie und ihre Stellung in der Gegenwart).*

Numer ten, na którego okładce widnieją obok nazwisk dawnych wydawców O. Scheibnera i O. Kroh'a i redaktora A. Fischera, nazwiska nowych współredaktorów A. Hoffmanna i H. Volkelta, rozpoczyna artykuł O. Kroh'a, dokonyującego rewizji zadań psychologii pedagogicznej, a tem samem i zadań czasopisma, z punktu widzenia nowego, narodowego światopoglądu niemieckiego. W obszernych wywodach rozwija autor szereg tez, podstawowych dla nowej orientacji w nauce, a czekających swego uzasadnienia w teorii i wprowadzenia w praktykę pedagogiczną.

I tak — głosi autor — nauka powinna uświadomić sobie, że jest organiczną częścią biologiczno-duchowej całości, jaką jest naród, i jako taka musi spełniać wyznaczoną jej przez tę całość funkcję. Z tego związania nauki z całością zjawisk narodowych wypływają wszelkie jej zadania i cele. To organiczne zespolenie każdej nauki, a więc i nauk pedagogicznych, z organizmem narodowym, zmusza też do nowej interpretacji podstawowych jej pojęć (np. pojęcia kształcenia), wysuwa nowe metody postępowania w praktyce pedagogicznej, nadaje nowe znaczenie poszczególnym dyscyplinom (nauki biologiczne, typologia i t. p.), wysuwa na plan pierwszy inne niż dotąd czynniki wychowawcze (rodzina, kościół i czynniki polityczne).

Psychologia pedagogiczna nabiera — zdaniem autora — w dobie odradzania się narodowego specjalnie doniosłego znaczenia i powinna cieszyć się szczególną opieką rządu. Autor podkreśla zasługi poszczególnych niemieckich kierunków psychologicznych, które przygotowały panujące dziś poglądy (teoria postaci, przeciwstawiająca się mechanistycznemu atomizmowi psychologicznemu, nauka o osobowości, psychologia rozwojowa, psychologia humanistyczna, psychologia czynu, psychologia grupy i t. p.). Kierunki te pomogą też do zwalczania pseudo-naukowych teoryj psychologicznych *Freuda i Adlera*, które spotykają się dzisiaj w Niemczech z ogólną krytyką.

A r t h u r H o f f m a n n. *Znaczenie konstytucji dziedzicznej. Podstawowe zagadnienia pedagogicznej antropologii w świetle badań, przeprowadzonych nad bliźniętami. (Die Bedeutung der Erbkonstitution. Grundfragen der pädagogischen Menschenkunde im Lichte der Zwillingsforschung).*

Chcąc zachęcić pedagogów do zapoznania się z podstawami nauk eugenicznych i wyszkolenia się w ich metodach, autor opisuje prace, dokonane w tym kierunku przez zespół nauczycieli w Erfurcie. Prace samodzielne polegały na badaniu grupy bliźniąt i trojaczków pod względem ich właściwości fizycznych, stanu zdrowia, obserwowanego przez szereg miesięcy, i postępów w nauce poszczególnych przedmiotów szkolnych. Wyniki badań potwierdziły jeszcze raz znaczenie czynników wrodzonych, opierających się wpływem środowiska.

R u d o l f F e n d l e r. *Postępy w nauce języka niemieckiego i rachunków, a poziom kulturalny środowiska ucznia. (Deutschleistungen, Rechenleistungen und kulturelles Milieu des Schulkindes).*



Autor zbadał u 775 uczniów zależność między postępami w nauce języka niemieckiego (na podstawie ocen szkolnych), a poziomem kulturalnym środowisk, z których pochodzili. Ujawnioną dużą korelację obu zjawisk tłumaczy autor lepszym przygotowaniem do nauki języka niemieckiego uczniów, pochodzących z domów kulturalniejszych. Słaba korelacja między poziomem kulturalnym rodziny i postępami w rachunkach tłumaczy się tem, że środowisko kulturalne nie przygotowuje lepiej do nauki rachunków, niż środowisko niekulturalne.

O. F. K r ü g e r opisuje w dziale przyczynków interesujący sen ośmioletniej dziewczynki, traktującej przeżycia senne jako fakt z życia realnego.

*Wanda Ptaszyńska.*

## NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE.

### KSIĄŻKI I CZASOPISMA NADESŁANE DO REDAKCJI

M a r y D a b n e y D a v i s. *Week Day Religious Instruction*.<sup>1</sup> Washington 1933. United States Government Printing Office.

W a r d W. K e e s e c k e r. *Laws Relating to the Releasing of Pupils From Public Schools for Religious Instruction*. Washington, 1933.

M. K o o n. *The Art of Teaching by Radio*. Washington, 1933. U. S. Gov. Print. Off.

A n n i e R e y n o l d s. *The Education of spanish speaking Children*. Washington, 1933. Un. St. Gov. Pr. Off.

D a w i d S e g e l. *National and State Cooperative High-School Testing Programs*. Washington, 1933. U. S. Gov. Pr. Off.

*Religious Education Bibliography. January—December. 1932*. Washington, 1933. U. S. Gov. Pr. Off.

*Action et Pensée*. Miesięcznik. T. X. Zesz. 3—4, 5—6. Paris, 1934.

*Archivio Generale di Neurologia, Psichiatria e Psicoanalisi*. Kwartalnik. T. XV. Zesz. 3—4. Neapol, 1934.

*Berner Schulblatt*. Tygodnik. T. LXVI. Zesz. 43, 44, 46, 51, 53. Bern, 1934 r.

*Bildung und Erziehung*. Kwartalnik. T. I. Zesz. 2, 3. Düsseldorf, 1934.

*Bulletin du Bureau International d'Education*. Kwartalnik. T. VIII. Zesz. 3, 1934.

*Bulletin de la Cooperation Intellectuelle*. Miesięcznik. T. IV. Zesz. 37—41, Paris, 1934.

*Bulletin de la Societé Lorraine de Psychologie Appliquée*. Kwartalnik. T. XIII. Zesz. 50, 51, Nancy, 1934.

*Bulletin Trimestriel de l'Office Intercommunal pour l'Orientation Professionnelle*. Kwartalnik. T. XIV 53, 54. Bruxelles, 1934.

*Chowanna*. Miesięcznik. T. V. Zesz. 5, 6, 7. Katowice, 1934.

*L'Ecole Cooperative*. Kwartalnik. T. XVI. Zesz. 3, 4, 1933.

*Education by Radio*. Tygodnik. T. III. Zesz. 13. T. IV. Zesz. 1—5, 7—10. Washington, 1934.

*Gimnazjum*. Miesięcznik. T. I. Zesz. 8. T. II. Zesz. 1, 2. Warszawa, 1934.

- Kultura i Wychowanie*. Kwartalnik. T. I. Zesz. 3, 4. Warszawa, 1933/34.
- Kwartalnik Pedagogiczny*. T. VI. Zesz. 2—4. Warszawa, 1934.
- Lekarz Wojskowy*. Dwutygodnik. T. XXIV. Zesz. 1, 2. Warszawa, 1934.
- Miesięcznik Literatury i Sztuki*. T. I. Zesz. 1, 2.
- La Nouvelle Education*. Miesięcznik. T. XII. Zesz. 125, 127, 128. Paris, 1934 r.
- Nove školy*. T. VII. Zesz. 5 — 6. Brno, 1934.
- Oświata i Wychowanie*. T. VI. Zesz. 3—4—5. Warszawa, 1934.
- Polska Oświata Pozaszkolna*. Miesięcznik. T. X. Zesz. 8. Warszawa, 1934.
- Pour l'Ere Nouvelle*. Miesięcznik. T. XIII. Zesz. 96, 98, 99 i 100. Paris, 1934.
- Progressive Education*. Miesięcznik. T. XI. Zesz. 3. Washington, 1934.
- Przegląd Filozoficzny*. Kwartalnik. T. XXXVI. Zesz. 2. Warszawa, 1934.
- Psychometria*. Kwartalnik. T. I. Zesz. 1, 3. Poznań.
- Psychotechnische Zeitschrift*. Dwumiesięcznik. T. IX. Zesz. 1, 3. Berlin, 1934.
- Research Bulletin of the National Education Association*. Dwumiesięcznik. T. XI. Zesz. 3. Washington, 1933.
- Rivista di Psicologia*. Kwartalnik. T. XXIX. Zesz. 1, 2, 3, 4. T. XXX. Zesz. 1, 2, 3. Bologna, 1933-34.
- Rivista di Sociologia et Archives de Sociologie*. Miesięcznik. T. VI. Zesz. 1—6. Paris, 1933.
- Ruch Pedagogiczny*. T. XXIII. Zesz. 8. T. XXIV. Zesz. 1, 2. Kraków — Warszawa, 1934.
- Rysunek i Zajęcia Praktyczne*. Miesięcznik. T. I (VIII). Zesz. 8. T. II (IX). Zesz. 1, 2. Warszawa, 1934.
- School Life*. Miesięcznik. T. XVIII. Zesz. 1—10. T. XIX. Zesz. 1, 2. Washington, 1933.
- Śpiew w Szkole*. Miesięcznik. T. I. Zesz. 8. T. II. Zesz. 1, 2. Warszawa, 1934.
- Sprawy Narodowościowe*. Dwumiesięcznik. T. VII. — VIII. Zesz. 1—3. Warszawa, 1934.
- Szkoła Doksztalcająca Zawodowa*. Miesięcznik. T. I. Zesz. 8. T. II. Zesz. 1, 2. Warszawa, 1934.
- Szkoła Specjalna*. Kwartalnik. T. IX. Zesz. 2, 3. T. X. Zesz. 2. T. IX. Zesz. 1. 1933-34.
- Ucitel*. Miesięcznik. T. XVI. Zesz. 6. Belgrad, 1933-34.
- Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. Kwartalnik. T. IX. Münster, 1933.
- Wiedza i Życie*. Miesięcznik. T. VIII. T. IX. Zesz. 1, 2. 4—10. Warszawa, 1932—1934.
- Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde*. Miesięcznik. XXXIV. Zesz. 7—8—9. T. XXXV. Zesz. 4—5. Lipsk, 1933—1934.
- Życie dziecka*. Miesięcznik. T. II. i T. III. Zesz. 1, 2, 5. Warszawa, 1933 i 1934.

# ARCHIVES POLONAISES DE PSYCHOLOGIE

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

FONDÉE PAR LE PROF. J. JOTEYKO.

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

---

## RÉSUMÉS DES ARTICLES

### ETUDES SUR LE VOCABULAIRE CARACTÉROLOGIQUE DES ENFANTS DES ÉCOLES PRIMAIRES.

Etienne Baley: I. De l'importance des études sur le vocabulaire caractérologique.

François Domański: II. Vocabulaire caractérologique des enfants à l'âge de 7 à 14 ans.

Jeanne Szabuniewicz: III. Vocabulaire caractérologique de l'enfant de 7 et 8 ans.

Les trois articles ont un sujet commun. Ils s'occupent du vocabulaire caractérologique des enfants à l'âge de l'école primaire. Le premier des auteurs, Etienne Baley, nous parle de l'importance de ces études au point de vue théorique et pratique. Le but pratique principal de ces études serait de dresser une liste d'expressions se rapportant au caractère, rangées suivant le degré de difficulté que leur compréhension présente aux enfants à l'âge scolaire. Cette liste, intéressante au point de vue théorique, pourrait être utilisée par l'instituteur au cours de l'enseignement scolaire de même que par des auteurs de manuels et de livres pour enfants.

Dans le traité suivant, François Domański rend compte des études qu'il avait entreprises en vue de dresser la liste dont il est question dans l'article

précédent. L'auteur prit 264 vocables se rapportant aux traits de caractère et en étudia la compréhension par des écoliers, par méthode de définition. De cette manière il obtint une échelle où les mots étudiés figurent dans l'ordre de difficulté croissante de compréhension et qui permet en même temps de se rendre compte quels mots de ce domaine d'idées sont compréhensibles pour la plupart des enfants à un certain âge.

Dans le troisième article, Jeanne Szabuniewicz étudie pareillement le degré de compréhension de termes caractérogiques par des écoliers, mais elle limite ses tests aux enfants de 7 ans. L'auteur classifie également les formes mêmes des réponses des enfants aux questions de l'expérimentateur, ayant trait à la signification des mots.

De même que Domański, l'auteur constate que souvent les enfants ne se rendent pas compte de ce que le sens de certains mots leur est inconnu. Dans le cas où la prononciation de deux mots se ressemble, les enfants attribuent la signification du mot qu'ils connaissent au terme dont le sens leur est étranger.

#### **Analyse de livres et de périodiques.**

#### **Notes bibliographiques.**