

Pedagogiczna
Biblioteka Wojewódzka
w Białymstoku

21555

JAK OBSERWOWAĆ DZIECI

Z P R A K T Y K I S Z K O L N E J

Nr. 12

×

S. M. STUDENCKI

JAK OBSERWOWAĆ
DZIECI

PROGRAM OBSERWACJI SYSTEMATYCZNYCH
ORAZ WSKAZÓWKI DLA NAUCZYCIELI,
RODZICÓW I WYCHOWAWCÓW

17

NAKŁADEM „N A S Z E J K S I Ę G A R N I” SP. AKC.
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.
WARSZAWA, ŚWIĘTOKRZYSKA 18.

1 9 3 1



21555

PRZEDMOWA.

Niniejsza praca ma na celu dopomóc nauczycielom i wychowawcom w prowadzeniu systematycznej obserwacji na terenie szkoły. Arkusze obserwacyjne w tej postaci, w jakiej są stosowane w niektórych szkołach na Zachodzie, z wielu względów nie odpowiadają naszym warunkom, wymagają gruntownego przygotowania psychologicznego nauczycieli i najczęściej mijają się z celem, jako zbyt schematyczne i dalekie od życia.

Arkusze obserwacyjne powstały w związku z rozwojem psychologii różniczkowej, a zrodził się z odczuwanej oddawna w pedagogice potrzeby indywidualizowania w wychowaniu i nauczaniu. Od czasów Rousseau'a i wcześniej głoszone zasady, że wychowanie dzieci wymaga znajomości ich duszy. Obecnie każdy nauczyciel szkoły powszechnej, a nawet seminarzysta starszego kursu, uważa indywidualizację za główny postulat pedagogiki, psychologię za podstawę nauki wychowania. Tak go nauczono w seminarjum, to stanowi jego credo pedagogiczne. Zetknięcie się młodego nauczyciela z praktyką szkolną bardzo prędko wykazuje z przeraźliwą jasnością, że hasła te są narazie nierealne, puste, pozbawione treści wewnętrznej.

Seminarjum nauczycielskie, niestety, nie powiedziało i powiedzieć nie mogło, w jaki sposób można uzyskać „obraz duszy” każdego ucznia i indywidualizować w nauczaniu i w wychowaniu. Okruszyny t. zw. „nauki psychologii”, wykładane w seminarjum, głoszą cośnecóż o zmysłach i progach różnicowych, lecz w małym stopniu mogą się przydać w praktyce szkolnej. Innych, bardziej pożytecznych umiejętności początkujący nauczyciel z seminarjum nie wyniósł, a wyrobić sobie jeszcze nie zdołał samodzielnie, to też zazwyczaj młody nauczyciel zarzuca bezużyteczny balast formulek teoretycznych do lamusa, wskazania psychologii i pedagogiki uważa za błagę, i, zrezygnowany z możliwości indywidualizowania, rozpoczyna t. zw. „orkę szkolną”, tę szarą, codzienną pracę pańszczyżnianą, nieopromienioną przez wiarę w możliwość stosowania lepszej, skuteczniejszej, naukowej metody pracy. Owa tragedia młodego nauczyciela trwać będzie tak długo, dopóki nauka psychologii nie stanie się istotną dźwignią pracy pedagogicznej, a szkoła terenem bardziej niż dotąd odpowiednim do indywidualizowania w wychowaniu. Tragedja indywidualna nauczyciela staje się w konsekwencji fatalną w swych skutkach tragedją szkolnictwa, które nie może sprostać zadaniom i wznieść się na wyższy poziom rozwoju. Powstaje zatem zagadnienie uzbrojenia nauczyciela w taką wiedzę, która mu się w życiu na coś przyda i ułatwi jego pracę.

Metodyczna obserwacja, jako środek poznania psychiki dziecka, doprowadziła do konieczności opracowania pewnego schematu dla użytku nauczyciela. To też w ciągu ubiegłego dziesięciolecia powstały w Niemczech i w innych krajach dziesiątki, a nawet setki t. zw. arkuszy obserwacyjnych, kart szkolnych, kart pedagogicznych i t. p. W ośrodkach uniwersyteckich, w których wykładano psychologię pedagogiczną, i w których ogniskowała się praca nad podniesieniem poziomu szkolnictwa, podjęto energiczną akcję celem zainteresowania szerokich sfer nauczycielstwa tym ruchem. Przewodzący związki

nauczycielskie, jak naprz. w Lipsku, Hamburgu i Bremie, poparły te usiłowania, wynikiem czego było powstanie w różnych miejscowościach i niezależnie od siebie całej powodzi arkuszy, niekoniecznie o odmiennym charakterze i różnej budowie.

Przeglądając te arkusze, trudno niekiedy pojąć, czem jeden arkusz różni się od drugiego. W wielu wypadkach, niewątpliwie, uwydatniały się zasadnicze różnice, wynikające z odmiennych założeń lub odmiennych celów, stawianych sobie przez autorów. W innych natomiast wypadkach decydowały prawdopodobnie ambicje stworzenia własnego arkusza lub nieumiejętność koordynowania pracy. Z biegiem czasu potężnie i żywiołowo rozwijający się ruch utknął i wydał naogół dość nikłe rezultaty. Zapał, z którym nauczycielstwo, przynajmniej jego elita, przystąpiło do prowadzenia arkuszy obserwacyjnych, ochłonął i ustąpił miejsce zrozumieniu ogromnych piętrzących się trudności. Jedną z najważniejszych przyczyn była ta, że arkusze w tej postaci, w której zostały pomyslane przy zielonym biurku, nie wytrzymały ogniowej próby praktyki, okazały się wręcz niemożliwe do stosowania. Jeżeli w poprzednim okresie obserwacja była uniemożliwiona wskutek zupełnego braku wytycznych, co obserwować, kiedy obserwować i jak obserwować, obecnie dano nauczycielowi do ręki narzędzie, nieprzystosowane do pracy. Jakgdyby autorowie wskutek dziwnej, a niepojętej dla nas obecnie aberracji umysłowej, nie troszczyli się zupełnie o to, czy istotnie wszystkie wymienione w arkuszu cechy są w równym stopniu ważne i potrzebne, czy dadzą się wogóle zaobserwować, a w szczególności przez nauczyciela szkoły powszechnej. Arkusze obserwacyjne były układane pod kątem widzenia: czego chciałbym się dowiedzieć o psychice dziecka, lub ściślej, czego mógłbym się dowiedzieć o niej przy obecnym stanie psychologii eksperymentalnej. Nie uwzględniano przytem w dosta-

tecznym stopniu rzeczywistości szkolnej, stwarzano rzeczy nierealne i niepraktyczne.

Trzeba było poddać gruntownej rewizji same podstawy psychologii analitycznej, by sprostać zadaniu psychografji, przystosowanej do potrzeb życia praktycznego. Z drugiej strony, względy społeczne, głośnie wołanie praktyków, natarczywe upominanie się doradców zawodowych o charakterystyki szkolne nie pozwalały zasypiać tej sprawy w popiele, należało koniecznie stworzyć coś praktycznego, obmyślić arkusz, którymby mógł operować przeciętny nauczyciel szkoły powszechnej. Poprzednio chodziło o objęcie wszystkich dzieci dla celów poznawczych lub ogólnopedagogicznych. Obecnie zaczęto sobie stawiać bardziej skromny, lecz zarazem bardziej osiągalny cel: obserwację kilku dzieci w klasie, czy to najbardziej zdolnych, czy najbardziej trudnych do prowadzenia, czy upośledzonych pod jakimkolwiek względem. Poza tem zaczęto powszechnie sporządzać charakterystyki dzieci, kończących szkoły powszechne, dla użytku poradnictwa zawodowego. Charakterystyki te obejmowały nie wszystkie dyspozycje umysłu, charakteru, sfery uczucia i woli, lecz jedynie te, które miały bliższy związek z pracą zawodową. Arkusze obserwacyjne, układane pod tym kątem widzenia, oczywiście, zasadniczo się różnią od arkuszy z poprzedniego okresu. To też w ostatnich czasach powstały w Niemczech arkusze nowego typu, zharmonizowane z poglądami współczesnej nauki psychologii i dostosowane do potrzeb życia praktycznego.

Te same przyczyny, które spowodowały w Niemczech mniej więcej przed dziesięciu laty żywiołowy ruch w kierunku prowadzenia metodycznej obserwacji w szkole, oczywiście, działają i u nas w Polsce. Szkolnictwo Polski Odrodzonej być może jeszcze w większej mierze, niż szkolnictwo niemieckie, odczuwa wewnętrzną potrzebę wzniesienia się na wyższy poziom rozwoju przez stosowanie metodycznej obserwacji. Prze-

mawiają za tem względy ogólnospołeczne. Poza tem potrzeba indywidualizowania w wychowaniu i nauczaniu jest w naszych warunkach szczególnie wskazana ze względu na indywidualizm, tkwiący w naszym charakterze narodowym. Względy praktyczne i potrzeby pomyślnie rozwijającego się u nas poradnictwa zawodowego stawiają również w Polsce te same wymagania w stosunku do szkoły, co w Niemczech. Wprowadzenie do polskiej szkoły metodycznej obserwacji według praktycznie pomyślanego i jednolicie stosowanego schematu jest nakazem chwili, od którego się niesposób uchylić. Tu i owdzie powstają próby wprowadzenia arkuszy obserwacyjnych (np. w powiecie lubelskim); różni autorowie na własną rękę usiłują ułożyć mniej lub więcej oryginalne arkusze, lecz są to narazie próby fragmentaryczne i niezbyt udane w wykonaniu. Byłoby marnowaniem wysiłków nie do darowania, gdybyśmy mieli podejmować te próby na nowo i popełniać błędy, których można uniknąć. Polski arkusz obserwacyjny powinien, z jednej strony, oprzeć się na doświadczeniu krajów zachodnich, z drugiej strony, powinien być wytworem własnej myśli, a nie ślepe naśladowaniem obcych wzorów.

Praca konstrukcyjna powinna być zatem poprzedzona przez gruntowną krytykę wszystkich dotychczasowych poczynań na tem polu. Uświadomienie sobie zasad budowy arkuszy obserwacyjnych różnych typów i przemyślenie ich zalet i braków było pierwszym etapem na drodze ku budowie nowego arkusza. Drugim etapem było sformułowanie pewnych ogólnych zasad budowy arkusza, trzecim etapem — budowa samego arkusza z uwzględnieniem potrzeb i właściwości środowiska, w którym ten arkusz będzie stosowany, wreszcie ostatnim etapem byłoby wypróbowanie arkusza przed jego ostatecznym wprowadzeniem z zasięgnięciem opinii nauczycielstwa.

Z inicjatywy Sekcji Psychologów Szkolnych przy Kole Psychologicznem im. J. Joteyko powstała komisja do opracowania szkolnego arkusza obserwacyjnego. W skład komisji weszli p. p. J. Budkiewiczówna, J. Bużycka, W. Dzierzbicka, M. Kaczyńska, dr. M. Librachowa, dr. Z. Lipszycowa, S. Studencki, dr. J. Szmydtówna i J. Zawirska. Komisja ta wychodziła z tego założenia, że ułożenie nowego arkusza powinno być dokonane po gruntownem przestudjowaniu samego zagadnienia. Byłoby rzeczą niezbyt trudną dodanie do istniejących lichych arkuszy jeszcze jednego arkusza o charakterze eklektycznym wątpliwej wartości. Znacznie trudniej przedstawiała się droga, obrana przez komisję: zaznajomienia się z istniejącymi typami arkuszy, wyłuskanie z nich idej przewodnich i wysnucie pewnych wskazań pozytywnych na przyszłość. Z pośród najbardziej znanych i typowych arkuszy przedyskutowano następujące arkusze: arkusz berliński układu Bogen, arkusz frankfurcki, arkusz bremski, nowy arkusz hamburski, arkusze chemnicki i lipski, arkusz wiedeński, arkusze o charakterze psychogramów Łazurskiego i J. Joteyko i swobodne charakterystyki p. Librachowej oraz kwestjonariusz Adlera.

Komisja uznała, że arkusz berliński posiada następujące zalety: 1) arkusz zawiera nie tylko pytania, lecz również i odpowiedzi; 2) arkusz jest krótki; 3) syntetyczny i 4) ułożony jest w terminach, zrozumiałych dla nauczyciela. Poza tem komisja upatruje brak w tym arkuszu momentów charakterologicznych co do podstawy uczuciowej, przejawów instynktów i t. p.

Arkusz frankfurcki komisja uznała za bardzo dobry, lecz dla celów szkolnych zbyt wyczerpujący. Arkusz ten, oparty o psychologję indywidualności Adlera i poczęści o psychanalizę Freuda, kładzie ponadto szczególny nacisk na przejawy woli oraz na stosunek dziecka do siebie samego i do otoczenia.

Arkusz chemnicki i lipski podają tylko nagłówki dyspozycji, pozostawiając nauczycielowi pisanie swobodnej charakterystyki, co nastęrcza wielkie trudności.

Arkusz bremski stosuje wartościowanie każdej cechy jako dobrej lub złej. Zasady tej komisja nie aprobuje. Nowy arkusz hamburski cechuje syntetyczność, jasność i logiczność budowy oraz wszechstronne ujęcie osobowości dziecka.

Arkusz układu p. Bużyckiej został uzupełniony i częściowo zmodyfikowany do użytku prowizorycznego, zanim nowy arkusz zostanie opracowany przez komisję.

Arkusz wiedeński, jako analityczny i zbyt długi, został uznany za nieodpowiedni.

Arkusze polskie Kilańskiego, Sierakowskiego i innych, jako mało oryginalne i eklektyczne, nie spotkały się z aprobatą komisji.

Arkusze o charakterze psychogramów Joteyko i Łazurskiego, jako zbyt długie, nie nadają się do użytku praktycznego. Kładą one zbyt wielki nacisk na sferę intelektu i nie prowadzą do ogólnej syntezy. Komisja wypowiedziała się za tem, by przyszły arkusz polski miał charakter dynamiczny, ujmował nie cechy, lecz dyspozycje w ich rozwoju genetycznym.

Metoda dr. M. Librachowej polega na pisaniu odręcznej, swobodnej charakterystyki, opartej na bezpośredniej obserwacji dziecka. Charakterystyka taka ujmuje najbardziej jasne i dominujące cechy dziecka. Dopiero po sporządzeniu takiej charakterystyki wychowawca uzupełnia ją zapomocą schematu. Metoda ta, w zasadzie najlepsza ze wszystkich, według opinii komisji, nastęrcza wielkie trudności dla nauczycieli, nieprzygotowanych do czynienia obserwacji i do syntetycznego ujmowania psychiki dziecka. W wyjątkowych wypadkach i w stosunku do dzieci o wybitnej indywidualności po-

dobne charakterystyki mogłyby być stosowane i to przez nauczycieli wybitnie uzdolnionych.

Zaznajomienie się z różnymi typami arkuszy obserwacyjnych niezmiernie ułatwiło zadanie komisji i umożliwiło wyciągnięcie pewnych wniosków ogólnych. Pomimo to przejście od tego etapu przygotowawczego do pracy konstrukcyjnej, od analizy do syntezy, przedstawiało niemałe trudności. Należało jeszcze powiązać ze sobą wnioski, które przygodnie się nasuwały przy rozpatrywaniu poszczególnych arkuszy, i przemyśleć zasady budowy szkolnego arkusza obserwacyjnego, jako pewnej całości.

I. Arkusz obserwacyjny jest narzędziem pracy w rękę nauczyciela dla osiągnięcia pewnych efektów wychowawczych i poznawczych. Twórcami arkuszy byli przeważnie naukowcy, teoretycy, umysły wybitnie niepraktyczne, nie posiadający ponadto dostatecznej znajomości szkoły i praktycznego zwastwa ludzi (*Menschenkenntnis*). Dbali oni więcej o konstrukcję logiczną swych schematów, niż o użyteczność i zdatność do pracy swego wytworu. Kryterjum dobroci arkusza obserwacyjnego jest jego przydatność do tych celów, do których on został stworzony. Z tej zasady, tak prostej i oczywistej, że niemal banalnej, a mimo to stale pomijanej, wynikają dalsze konsekwencje.

II. Arkusz obserwacyjny, jako narzędzie pracy, powinien być celowy i racjonalny w budowie, t. j. dostosowany do jakości materiału, do którego to narzędzie jest przeznaczone; i do właściwości tych, którzy tem narzędziem operować będą.

III. Celowość arkusza polega na tem, że: 1) wyświetla te i tylko te właściwości psychiki dziecka, które mają symptomatyczne znaczenie dla wychowawcy dla celów diagnostycznych, 2) ujmuje psychikę dziecka, jako pewną strukturę dynamiczną, a nie konglomerat cech.

Z powyższego punktu wynika, że arkusz powinien być wolny od balastu pytań, które stanowią $\frac{3}{4}$ dotychczasowych arkuszy. Nie chodzi o to, by arkusz był wyczerpujący, by zawierał te same nagłówki, co szkolny podręcznik psychologii, lecz o to, by ujmował rzeczy istotne, pomijał zbędne i drugorzędne. Pytanie tego typu: jaki jest rodzaj pamięci: do liczb, czy do słów, do faktów, czy do formułek i t. p., czy ujmuje stosunki współrzędności, podrzędności, nadrzędności i t. p., mogą być śmiało pominięte. Podobne pytania o zbyt analitycznym charakterze utrudniają niezmiernie syntezę, a im bardziej są drobiazgowo, tem bardziej przesłaniają ogólny obraz psychiki dziecka.

IV. Racjonalność budowy arkusza polega na tem, by posługiwać się nim mógł każdy przeciętny nauczyciel szkoły powszechnej. Arkusz powinien zatem uwzględniać: 1) stopień przygotowania psychologicznego nauczyciela i jego poziom inteligencji, 2) warunki, w których nauczyciel pracuje, t. j. liczyć się z jego przeciążeniem pracą, nie nakładać na niego obowiązków, którym on sprostać nie jest w stanie. Najlepszy arkusz typu Łazurskiego, wymagający od nauczyciela wielomiesięcznej, a nawet kilkuletniej pracy nad jedną charakterystyką, powinien być uznany za nieodpowiedni, 3) arkusz powinien uwzględniać jakość terenu, na którym nauczyciel się obraca. Szkoła nie jest laboratorium psychologicznem, nauczyciel nie posiada ani przyrządów, ani umiejętności przeprowadzania eksperymentów. Niestety, większość arkuszy wbrew swej nazwie „arkusz obserwacyjny”, wymaga nietyle stosowania obserwacji, ile eksperymentu psychologicznego. Zatem arkusz powinien mieścić w sobie tylko to, co podpada pod bezpośrednią obserwację, bez użycia jakichkolwiek pomocy.

Wydaje się, że nieprzestrzeganie tych zasad było główną przyczyną niepowodzenia tak pomyślnie zapowiadającej się

okcji wprowadzenia do szkół arkuszy obserwacyjnych. Z przytoczonych powyżej tez wydedukować można cały szereg reguł praktycznych, dotyczących budowy arkuszy obserwacyjnych. A więc:

1. Arkusz powinien kreślić wizerunek duchowy dziecka. Punkt ciężkości arkusza powinien być przeniesiony ze sfery intelektu w dziedzinę charakteru, temperamentu, instynktów i woli.

2. Z pośród dyspozycji charakteru powinny być wysunięte na pierwszy plan te, które przyczyniają się w większym stopniu do kształtowania osobowości dziecka, a zatem instynkt postawienia się i in. popędy, związane z instynktem społecznym.

3. Względy praktyczne przemawiają za tem, by arkusz był: a) niezbyt długi, t. j. nie absorbował zbyt wiele czasu u nauczyciela, b) ujęty w terminach zrozumiałych, nie wymagał ze strony nauczyciela wielkiej erudycji psychologicznej, c) nie posiadał charakteru zbyt analitycznego¹⁾, ponieważ nauczyciel i wychowawca nastawiony jest przeważnie nie na analizę naukową, lecz na reagowanie, na swoiste, złożone sytuacje szkolne, d) nie wymagał stosowania ani eksperymentu psychologicznego, ani badań testowych, do których teren szkolny nie jest przystosowany.

4. Arkusz powinien uwzględniać domowe warunki życia dziecka.

Arkusz powinien zawierać jedynie to, co może być obserwowane gołym okiem. Jeżeli się przeciwstawia niekiedy szkielec

¹⁾ Analityczny w tem znaczeniu, że wymaga stosowania analizy i na analizie poprzestaje.

ko mędrca sercu, które trzeba mieć, i w które trzeba patrzeć, to wydaje się, że arkusz obserwacyjny powinien opierać się raczej na mądrości serca, t. j. na zdolności wczuwania się i na intuicji nauczyciela. Nie sądzę, by badania testowe miały przeniknąć do szkoły aż tak dalece, by stać się powszedniem narzędziem pracy nauczyciela. Byłoby to nawet wręcz niepożądane. Natomiast rzeczą pierwszorzędną wagi jest zaostrenie u nauczyciela wychowawcy zmysłu obserwacyjnego. Nauczyciel, uzbrojony nietyle w książkową wiedzę psychologiczną, ile w praktyczne znanstwo ludzi, orjentujący się lepiej w przeżyciach dzieci, rozumiałby głębiej ich dążenia i skłonności, zostałby prawdziwym przyjacielem i rozumnym kierownikiem młodzieży. Do tego celu zdąża arkusz obserwacyjny.

Po dwuletniej pracy arkusz został opracowany przez S. Studenckiego (rozdziały I, II, IV, V i VI) i dr. M. Librachową (rozdziały III i VII) i przedyskutowany na zebraniach komisji.

Arkusz ten ukazał się również w „Pracy Szkolnej” Nr. 3 r. 1930 oraz w „Polskiem Archiwum Psychologii” Nr. 3 r. 1930, wyszedł również drukiem, jako osobny zeszyt, nakładem „Naszej Księgarni”. Lecz sam przez się arkusz jeszcze nie wystarcza. Nauczyciel, obserwujący to lub inne zjawisko, powinien zdawać sobie sprawę, dlaczego to zjawisko obserwuje i czego się od tej obserwacji spodziewać może. Tych wskazówek ma dostarczyć niniejsza praca. Jest ona właściwie komentarzem do arkusza obserwacyjnego. Komentarz ten w wielu miejscach odzwierciedla wpływy psychologii indywidualnej Adlera. Obraliśmy ten kierunek, mimo pewnej jego jednostronności, ponieważ zawiera on wiele cennych i płodnych myśli. Intuicja jednostki, oprzeć się musi

na mrówczej pracy i doświadczeniu wielu tysięcy skromnych pracowników, którzy kontrolują i pogłębiają zdobycze genjusza ludzkiego. Do tej pracy zapraszamy ogół nauczycielstwa polskiego.

S. M. STUDENCKI.

Warszawa, wrzesień 1930 r.

W S T Ę P.

Umiejętność obserwowania dzieci jest sztuką, którą nie wszyscy ludzie posiadają w równym stopniu. Tam, gdzie jeden nic nie widzi, inny dostrzega znamiona, według których sądzi o ważnych zmianach, zachodzących w dziecku, i orjentuje się w jego przeżyciach. Można też dostrzegać, widzieć, lecz nie rozumieć, lub mylnie interpretować. Z biegiem czasu nauczyciel zaostża do pewnego stopnia zmysł obserwacyjny, lecz samo przez się i to nie wystarcza. Niezbędna jest jeszcze umiejętność wczuwania się w cudze przeżycia, zdolność rozumienia duszy dziecięcej. „Czem gorączka, kaszel, wymioty dla lekarza, łza, rumieniec dla wychowawcy. Niema objawu bez znaczenia. Jeśli pedagogika ze chce iść drogą, utorowaną przez medycynę, musi wypracować diagnostykę wychowawczą, opartą na rozumieniu objawów”. (J. Korczak: Momenty wychowawcze). Nauczyciel musi uczyć się patrzeć, dostrzegać objawy, wiązać je ze sobą, tłumaczyć je i na ich podstawie wyciągać wnioski.

I. WYGLĄD ZEWNĘTRZNY I ROZWÓJ FIZYCZNY.

1. Czy dziecko jest fizycznie dobrze rozwinięte, czy opóźnione? Czy wykazuje wybujałość rozwoju fizycznego w jakimkolwiek kierunku?

Rozwój fizyczny dziecka wywiera potężny wpływ na kształtowanie się jego psychiki. Niezawsze rozwój ten przebiega w sposób równy i spokojny. Wszelkie odchylenia od normalnego rozwoju (zarówno opóźnienie, jak i wybujałość rozwoju) wywołują komplikacje w rozwoju psychicznym. Kalectwa, ułomności, a nawet drobne wady zaciążyć mogą nad całym życiem człowieka, nadając mu swoiste, niezatarte piętno. Opieka nad rozwojem fizycznym dziecka należy do lekarza szkolnego, lecz niewszędzie jeszcze istnieją lekarze szkolni. W większych miastach, gdzie opieka lekarska istnieje, lekarz szkolny współpracuje z nauczycielem w tej dziedzinie, na wsi i w mniejszych miasteczkach, gdzie opieki lekarskiej brak, nauczyciel szkoły powszechnej z konieczności sam spełnia wobec dzieci ten obowiązek, sprawując w ten sposób zastępczo funkcje lekarza szkolnego. Określając wygląd zewnętrzny i rozwój fizyczny dziecka, zwracamy ponadto uwagę na budowę ciała.

Budowa: silna, przeciętna, wątła.

Istnieją sposoby ścisłego określania siły rozwoju fizycznego dziecka zapomocą pomiarów wzrostu, wagi, obwodu klatki piersiowej i t. p. Można jednak określać budowę cielesną na oko, zgrubsza, czy jest silna, przeciętna, czy wątła. W wymaganiach, stawianych dziecku, musimy się liczyć z ogólnym stanem jego zdrowia, by wiedzieć, do jakiego wysiłku dziecko jest zdolne, i czego od niego żądać możemy.

Typ budowy: a) proporcje wydłużone, rysy ostre, b) budowa krępa, przysadkowata, rysy zaokrąglone, miękkie, c) budowa kształtna, silna, atletyczna.

Istnieje ścisły związek pomiędzy budową ciała a właściwościami charakteru, usposobienia, temperamentu. Według

klasyfikacji Kretschmera, niemieckiego psychiatry, istnieją trzy zasadnicze typy budowy ciała:

a) Budowa asteniczna, wąska. Astenicy są to ludzie chudzi, o długich kończynach i ostrych rysach twarzy, która ma kształt jajkowaty.

b) Budowa pykniczna, gęsta. Pyknicy odznaczają się przewagą rozwoju tułowia nad kończynami. Są to ludzie krępi, o kształtach szerokich, okrągłych, i miękkich rysach twarzy, która ma kształt pięciokątny.

c) Budowa atletyczna. Atletycy są to ludzie o grubych kościach, szerokich barkach i dobrze rozwiniętych mięśniach. Twarz nabiera kształtu siedmiokąta dzięki wystającym kościom policzkowym i szczękowym.

Wśród asteników przeważają ludzie zamknięci w sobie, skryci, rozważni, wrażliwi, niekiedy uczuciowo zimni, egoiści, flegmatycy, pedanci. Najbardziej charakterystyczną cechą asteników jest skłonność do odrywania się od rzeczywistości i marzycielstwo. Zespół tych cech nazwał Kretschmer psychiką „schizoidną”.

Wręcz odmiennie przedstawia się psychika ludzi o pyknicznej budowie ciała. Pyknicy żyją w zgodzie z rzeczywistością, umieją się łatwo do niej przystosować, są towarzyscy, uczuciowi, pogodni, pełni humoru, o usposobieniu wybuchowym i zmiennym, ulegają też często depresji. Wśród pykników spotykamy częściej ludzi praktycznych, realnych, zdolnych organizatorów, sprężystych działaczy. Taką psychikę nazywamy „cykloidną”.

Atletycy zbliżają się pod względem psychicznym do asteników.

Poznanie typu budowy ciała w ogromnym stopniu ułatwia orjentowanie się w psychice ludzkiej. Mając pewną wprawę, można określać na oko typ konstytucjonalny (typ budowy ciała). Określanie takie nie jest łatwe i wymaga du-

żego doświadczenia. Częstokroć typy są niedość wyraźnie zarysowane i trudne do uchwycenia, ponieważ typów mieszanych jest więcej, niż typów czystych. Zwłaszcza u dzieci typ budowy ciała często nie jest jeszcze w zupełności skryształizowany, podobnie jak i psychika. W poszczególnych wypadkach daje się niekiedy wyczuć ogólny zarys budowy cielesnej, a w związku z tem zaznacza się to, co Adler nazywa „zasadniczą linią życiową człowieka”. Nauczyciel, wnikliwy obserwator, potrafi niekiedy intuicyjnie wyczuć typ osobowości dziecka, lecz lepiej, gdy to wyczucie oparte jest na znajomości ogólnej konstytucji dziecka. Trzeba więc ćwiczyć oko, nauczyć się dostrzegać typ w formach, narazie niejasnych, rozumieć tendencje rozwojowe, zdążające do określonego celu. Wśród dzieci o astenicznej budowie ciała nauczyciel często dostrzeże obojętność, słowność, punktualność, zamiłowanie do porządku, dostrzeże też skrytość, egotyzm, drażliwość; wśród dzieci o budowie pyknicznej — bezpośredniość, uczuciowość, koleżeńskość, zmysł praktyczny oraz zmienność usposobienia, pewną powierzchowność i lekkomyślność.

2. Ogólny stan zdrowia: dobry, przeciętny, zły, (skłonność do chorób, przebyte choroby ciężkie, wypadki, wady organiczne, niedomagania narządów zmysłowych: osłabienie wzroku, słuchu i t. p.).

O ogólnym stanie zdrowia dziecka nauczyciel najlepiej dowiedzie się z „karty zdrowia” (tam, gdzie istnieje opieka lekarska). Karta zdrowia powinna być w każdej chwili dostępna dla wychowawcy. O przebytych w dzieciństwie ciężkich chorobach lub nieszczęśliwych wypadkach najlepiej potrafią poinformować rodzice. Niekiedy dziecko zupełnie normalne wykazuje jakieś dziwne objawy. Żeby je zrozumieć, trzeba sięgnąć wstecz, do okresu wczesnego dzieciństwa. Wady orga-

niczne lub braki narządów zmysłowych niezawsze dają się odrazu wykryć. Same dzieci i ich rodzice ukrywają niekiedy takie braki, naprz. osłabienie wzroku i słuchu, a częściej o nich nie wiedzą.

3. Ogólna postawa: dziarska, zrównowazona, ospała, zwiotczała.

Przeżycia duchowe człowieka nigdy nie są dostępne bezpośrednio (prócz naszych własnych), lecz wyrażają się na zewnątrz w ruchach, mimice twarzy, głosie, wytworach człowieka i t. p. To też wyrazy zewnętrzne i wytwory (pismo, rysunek) są najlepszym materiałem do poznania człowieka. Ogólne i stałe właściwości charakteru i temperamentu ujawniają się przedewszystkiem w ogólnej postawie. Dusza człowieka rzeźbi jego ciało. Jeden o postawie wyprostowanej, jakby wyzywającej, patrzy śmiało i dziarsko, inny garbi się przedwcześnie, schyla głowę, jakby uginając się pod niewidzialnym ciężarem. Należy jednak rozróżniać naturalną postawę dziecka, wyrażającą pewne stałe i przeważające stany uczuciowe (ufność w swe siły, napastliwość, równowagę duchową lub nieśmiałość i bierność), od postawy wadliwej, uwarunkowanej niekiedy przez pewne anomalje stosa pacierzowego. (skrzywienia, garb i t. p.).

Ruchy: skoordynowane, zręczne, ociężałe, niezgrabne, szybkie, powolne, wyraziste, nieskoordynowane i t. d.

Podobnie, jak pewne zasadnicze właściwości charakteru i temperamentu niejako zastygają, krzepną w ogólnej postawie, wyrażają się one tem bardziej plastycznie w ruchach naszego ciała. Ruchy człowieka pozostają w ścisłym związku z jego charakterem i temperamentem, z jego ogólną konstytucją psycho-fizyczną. Dla orientacji podajemy tabliczkę, charakteryzującą ruchy i ich zależność od budowy ciała.

Motoryka	T y p y b u d o w y			
	Asteniczny*)		Pykniczny	Atletyczny
	a)	b)		
Ruchy	Krótkie, urywane	Pociągłe, zwlekające, niezręczne	Zaokrąglone, gibkie, obrotne	Silne, pewne, spokojne
Chód	Szybki, lekki	Sprężysty, o długich krokach	Pośpieszny, krótki	Naturalny, niewymuszony
Tempo	Względnie szybkie	Względnie powolne	Zmienne	Przeciętne
Rytm	Szybki	Regularny	Wielokrotnie zmienny	Równomier-ny, monotonny

W wypadkach, gdy określenie typu budowy cielesnej nastręcza pewne trudności, możemy ułatwić sobie zadanie, uwzględniając stronę ruchową. Właściwości ruchowe są szczególnie ważne dla wyboru zawodu i przy określaniu zdatności do tego lub innego rodzaju pracy.

4. Głos: dźwięczny, czysty, głuchy, chrypliwy. Mowa: głośnie, płynna, przytłumiona, przerywana, jąkanie.

Każdy przejaw zewnętrzny, a więc mimika twarzy, gesty, mowa, pismo, chód, postawa, noszą piętno naszej duszy. Barwa głosu zależy od napięcia mięśni tułowia. Różne stany uczuciowe wywołują napięcie określonych grup mięśni tułowia, a te ze swej strony wpływają na tembr i modulację głosu. Ludzie, należący do tego samego typu usposobienia lub charakteru, uprawiają w ruch te same partje mięśni tułowia, zajmują podobną postawę ciała, posiadają zatem podobną barwę głosu. Rutz usiłował zbudować system cha-

*) W powyższej tabelce wyszczególnione są dwie odmiany typu astenicznego według klasyfikacji francuskiej Sigauda (a — typ mózgowy, b — typ oddechowy).

rakterologii, oparty na analizie właściwości głosu ludzkiego. A zatem: głos miękki, pieściwy, o zabarwieniu zmysłowem odpowiada typowi, który Rutz nazwał sferycznym. Typ ten pod względem budowy ciała i ruchów zbliża się do pyknicznego. Mowa jest melodyjna, ruchy szybkie i zaokrąglone. Te właściwości głosu łączą się z gorącą uczuciowością, zmiennością i nietrwałością uczuć, z pewną powierzchownością umysłu, skłonnością do egzaltacji, idą w parze z usposobieniem, pozbawionem silnych namiętności. Ludzie tego typu mają dużo fantazji, są ruchliwi, lubią zmianę, łatwo znajdują też właściwą formę wyrażania się.

Typ „paraboliczny” (zbliżony do atletycznego) odznacza się głosem czystym, miękkim, silnym. Sfera uczuciowa jest dość ociążała, uczucia stałe, zimne, niedość pogłębione. Ludzie tego typu mają usposobienie liryczne, niechętnie działają nazewnątrz, lecz wyładowują się gwałtownie, skłonni są też do wielkich gestów.

Wreszcie typ „piramidalny” (zbliżony do astenicznego) posiada głos twardy, metaliczny, mowa jest mało melodyjna, lecz akcentowana. Sfera uczuciowa odznacza się oziębłością i twardością, siłą napięcia i głębią. Usposobienie jest bardziej stałe, charakter wytrwały, prostoliniowy, często szorstki, bezwzględny. Ludzie tego typu wykazują niekiedy skłonność do fanatyzmu i do pozy teatralnej.

Klasyfikacja Rutz'a być może jest zbyt schematyczna i wymaga dalszego opracowania. Wydaje się jednak, że w założeniu Rutz'a tkwi trafna intuicja: — poznanie człowieka z dynamiki głosu. Niewiele zważamy na to i nie umiemy interpretować tych lub innych jakości głosu, lecz podświadomie przywiązujemy do głosu wielką wagę. Niekiedy głos nas pociąga, wywiera na nas głębokie, niezatarte wrażenie, usposabia przychylnie do siebie, niekiedy, przeciwnie, czujemy do człowieka antypatję lub odrazę na sam dźwięk jego

głosu. Obserwując dzieci, zauważymy różne jakości głosu. Trzeba je tylko umieć wyróżnić. Obserwacje nad głosem dzieci będziemy czynili naturalnie nie w czasie recytowania lekcji, lecz podczas gier, zabaw i wycieczek, najlepiej w rozmowie, zabarwionej uczuciowo, w czasie ożywionej lekcji.

5. Wygląd zewnętrzny: czysty, starannie ubrany, estetyczny, ładny, sympatyczny, czy też: brudny, niechlujny, zaniedbany, brzydki, niesympatyczny.

Częstokroć już na pierwsze wejrzenie wytwarzamy sobie pojęcie o człowieku i zajmujemy wobec niego życzliwą lub niechętną postawę. Gdybyśmy chcieli zanalizować, w jaki sposób powstaje to pierwsze wrażenie, wykrylibyśmy napewno kilka czynników: wygląd zewnętrzny dziecka tylko w pewnym stopniu zależy od niego samego. Czystość ciała, schludność ubrania, dbałość o wygląd zewnętrzny, świadczą przede wszystkim o środowisku domowym, w którym dziecko wyrasta. Dzieci, pochodzące z ubogich rodzin, są niekiedy ubrane czysto i umieją utrzymywać swe rzeczy w porządku. Wpływ wychowawczy matki zaznacza się tu bardzo wyraźnie. Lecz z drugiej strony, stosunek dziecka do ubrania i do własnych rzeczy jest niezmiernie charakterystyczny. Stosunek człowieka do siebie samego i do świata zewnętrznego uwydatnia się także w jego stosunku do ubrania i do otaczających go własnych przedmiotów, które są niejako rozszerzeniem jego jaźni. Dziecko, duchowo zrównoważone i posiadające żywe poczucie estetyczne, nie zniesie na sobie lub w najbliższym otoczeniu czegoś, co zakłóca ten porządek, ład i estetykę. Inne też samopoczucie posiada dziecko ładne lub czysto ubrane, inny stosunek do ludzi i do siebie samego, niż dziecko brzydkie, świadome tej brzydoty, lub dziecko zaniedbane, niechlujne. Na to wychowawca powinien zwrócić uwagę.

II. WARUNKI DOMOWE.

6. Czy dziecko wychowuje się u rodziców (matki, ojca), rodzeństwa, krewnych, opiekunów? Czy ojciec, matka żyje? Czy rodzice żyją razem, czy oddzielnie? ojczym, macocha? dziecko nieślubne?

Najpotężniejszy wpływ na kształtowanie się psychiki człowieka wywierają wrażenia z wczesnego dzieciństwa, a przede wszystkim z pierwszych dwóch, trzech lat życia. W okresie, w którym wszystkie zmysły są jeszcze nierozwinięte, gdy dziecko uczy się orjentować w przestrzeni i włączyć swymi narządami, gdy chciwie chwyta wrażenia z otaczającego świata — w tym okresie wszystko pozostawia po sobie głębszy i niezatarty ślad, tworzą się skłonności i nawyki na całe życie. Rodzina jest naturalnym środowiskiem, w którym dziecko wzrasta i rozwija się. Dziecko przychodzi do szkoły i przynosi ze sobą ogrom doświadczenia, które sobie samo zdobyło w okresie przedszkolnym. Inne jest doświadczenie dziecka, wzrastającego pod okiem troskliwych miłujących rodziców, którzy starają się zaspakajać wszystkie jego potrzeby i czuwają nad każdym jego krokiem, a inne doświadczenie, przepojone goryczą i łzami, przypada najczęściej w udziale sierotom, dzieciom, chowanym na łaskawym chlebie przez ojczyma, macochę lub dobroczynnych krewnych. Z tem doświadczeniem dziecka nauczyciel wychowawca powinien się liczyć, na niem się opierać i budować.

Poznać duszę dziecka zdołamy najlepiej, rozpatrując je na tle środowiska, w którym się ono rozwija. Nauczyciel - wychowawca powinien przynajmniej raz na rok lub na dwa lata odwiedzić dzieci, powierzone jego pieczy, by poznać ich warunki domowe.

7. Zawód ojca, (matki, opiekunów, względnie rodzeństwa). Czy matka pracuje poza domem? Stan zamożności rodziców (zamożni, średnio zamożni, ubodzy, bardzo ubodzy). Czy dziecko pomaga rodzicom w gospodarstwie lub w pracy zarobkowej?

Stan zamożności rodziców, a więc: czy dziecko sypia we własnym łóżeczku, czy też współ z rodzeństwem na drewnianym tapczanie, czy ma świąteczne ubranko i ciepłą odzież na zimę, czy człapie w butach ojcowskich, a w mroźne dni z braku ciepłego ubrania siedzi w domu. Czy spożywa w szkole śniadanie, przygotowane przez matkę, czy głodne przychodzi do szkoły. Czy ma czas na odrabianie lekcji, czy nadwyręża słaby organizm w ciężkiej pracy przy gospodarstwie. O tem wszystkim dobrze wie nauczyciel, pracujący na wsi, znacznie trudniej zbierać informacje o środowisku domowym dziecka nauczycielowi w mieście.

8. Wpływy dziedziczne, dodatnie i ujemne (ze strony ojca i matki): alkoholizm, epilepsja, choroby umysłowe, gruźlica, przestępczość, wybitne uzdolnienia artystyczne, muzyczne i t. p.

Dusza dziecka nie jest białą, niezapisaną kartą. Człowiek przynosi ze sobą na świat doświadczenie swych przodków i pewne wrodzone skłonności, które wpływają na bieg jego życia. Owa dziedziczność stanowi dla jednych nieoceniony skarb, który należy pomnażać, dla innych jest to ciężkie obciążenie. Nie należy jednak przeceniać wpływu dziedziczności. Stanowi ona tylko podłoże, sprzyjające rozwojowi tych lub innych skłonności. Zła dziedziczność, wzmocniona przez ujemne wpływy środowiska, staje się groźną, lecz wychowanie i zdrowe podniety skutecznie mogą przeciwdziałać dziedzicz-

ności ujemnej. Rodzice zazwyczaj starannie ukrywają wypadki choroby umysłowej w rodzinie, to też nie należy ich o to pytać. Często można się o tem dowiedzieć ubocznie, przy sposobności.

9. Rodzeństwo: najstarsze, najmłodsze, średnie dziecko w rodzinie, liczba rodzeństwa, jedyna dziewczynka wśród braci lub naodwrot? Jedynek?

Rodzeństwo — to nasi pierwsi towarzysze życia. Dziełają oni nasze radości i smutki. Obcując z nimi, uczymy się sztuki współżycia z ludźmi. Oni też stają się niekiedy rywalami w walce o względy rodziców. W ostatnich czasach Adler, twórca „psychologii indywidualnej”, zwrócił szczególną uwagę na to, czy dziecko jest starszem, średnim lub najmłodszym w rodzinie. (Odrębność i małowartościowość jedyneków oddawna jest znana.). Najstarsze dziecko w rodzinie korzysta zazwyczaj z większych uprawnień, niż młodsze dzieci, co wytwarza w niem częstokroć władcze skłonności, a nawet despotyzm. Niekiedy, przeciwnie, dzieci starsze są upośledzone w stosunku do najmłodszego dziecka, są odsuwane przez rodziców na drugi plan. Stąd wynika niekiedy zazdrość, poczucie doznawanej krzywdy lub bunt przeciwko rodzicom. Średniacy czują się najczęściej upośledzonymi: wzrastają oni w cieniu starszego dziecka, ustępować też muszą na każdym kroku benjaminkowi. Oni też najczęściej w oczach rodziców są winowajcami w zatargach z młodszymi. Ambicja, chęć dorównania rodzeństwu i wykazania swej istotnej wartości — oto rys charakterystyczny średniaków. Najmłodsi, uprzywilejowani przez rodziców, często nie wykazują w życiu dostatecznej odporności. Zawsze dzieć się im będzie krzywda, odczuwać będą brak troskliwej opieki, ponieważ do życia są najmniej przygotowani. W ten sposób rola dziecka w rodzinie może w ogromnym stopniu wpłynąć na kształtowanie się

„stylu życiowego” człowieka, na jego „linję życiową”. Człowiek częstokroć przez całe swe życie idzie tą drogą, na którą wstąpił w gnieździe rodzinnem, a zatem wykaże chęć górowania nad otoczeniem (najstarszy), nadmiar ambicji (średni), nieuzasadnione pretensje do wszystkich (najmłodszy).

10. W domu: czystość, ład, porządek, zgoda czy brud, ciasnota, niesnaski, kłótnie, bójki?

Odwiedzając dzieci w domu, nauczyciel z łatwością zorientuje się, jaka atmosfera panuje w rodzinie. Po takiej wizycie nauczyciel innemi oczyma spojrzy na dziecko. Gdy będzie wiedział, jaki los przypadł dziecku w udziale, jaką atmosferą ono codziennie oddycha, będzie lepiej rozumiał jego zachowanie się w szkole. Nauczycielowi, pracującemu na wsi lub w miasteczku, o wiele łatwiej poznać środowisko domowe dziecka, niż nauczycielowi, pracującemu w dużym mieście. Tymczasem sprawa ta jest najbardziej palącą właśnie w środowisku wielkomiejskiem z jego nędzą mieszkaniową, rozkładem rodziny i rozluźnieniem obyczajów. Dzieci miejskie pod tym względem są prawdziwymi męczennikami w porównaniu z dziećmi wiejskimi.

11. Stosunek do dzieci: (ojca, matki) surowy, łagodny, tkliwy, brutalny. Wpływ wychowawczy większy matki, ojca?

Każdy człowiek nosi w sobie nigdy niezaspokojony głód uznania, czy to współczucia, czy miłości i uwielbienia. Instynkt „postawienia się” wznieca w nas ciągłą potrzebę odbierania dowodów uznania ze strony otoczenia. Chcemy coś znaczyć, czemś się wyróżniać, każdy na swój sposób, rozszerzać swoją jaźń, czemś władać niepodzielnie, ciągle zaspakając ambicję (Adler). Tymczasem człowiek pod tym względem najczęściej jest nędzarzem: nie cieszy się takim powodzeniem,

którego pragnie, nie odbiera tylu dowodów uznania, ile chciałby osiąść. Najwięcej uzależnione są od otoczenia małe dzieci. Wymagają one ciągłej opieki i pomocy ze strony starszych, najsilniej odczuwają swą słabość, najbardziej spragnione są miłości. Niestety, niezawsze rodzice to rozumieją, niezawsze umieją swe dzieci właściwie traktować. Stosunek rodziców do dzieci z natury rzeczy opiera się na instynkcie macierzyńskim, na instynkcie opieki, na poczuciu pokrewieństwa krwi, poczuciu własności i t. d. Lecz instynkty te są ślepe i ulegają najróżniejszym zбочeniom i wynaturzeniom, to też skala uczuć rodzicielskich jest ogromna: od bezgranicznej miłości i poświęcenia poprzez zupełną obojętność aż do niechęci i nienawiści. Spotykamy dzieci rozpieszczone, uwielbiane i ubóstwiane, są również dzieci poniewierane, tyranizowane, katowane. Roślina, wzrastająca w upalnej, dusznej atmosferze, więdnie, pozbawiona promieni słonecznych — marnieje. Tak samo dzieje się z dziećmi. Jedne zabija nadmiar czułości i pieśczoł, inne rozgorycza, przygniata brak życzliwego słowa lub sprawiedliwego traktowania. Nieraz też dusza dziecka zatrutowana jest przez ciągłą walkę dwóch walczących ze sobą a sprzecznych wpływów. Ojciec brutalizuje dziecko i otoczenie, a matka broni lub naodwrot. Wówczas dzieci, narażone na ciągłą szarpaninę, stają się neurotykami, ludźmi, pozbawionymi równowagi duchowej. Nauczyciel wychowawca powinien i na to zwrócić uwagę.

12. Wpływ rodzeństwa, domowników, kolegów, sąsiadów, ulicy — dodatni, ujemny?

Dziecko, jak gąbka, chciwie wchłania w siebie wpływy otoczenia, nadśluchuje, doświadcza, chwyta wszystko, co się nastrecza i robi z tego użytek. O najważniejszych rzeczach dzieci zazwyczaj dowiadują się ubocznie, w kuchni, na pod-

wórku, za stodołą, przy rynsztoku. Często powstają w ten sposób najsilniejsze przeżycia, działają na wyobraźnię, dają odpowiedź na dręczące zagadki, przejmują niekiedy zgrozą. W rodzinach, narażonych na ciągłe wdzieranie się ulicy (szynk, sklepik, w mieszkaniu kątem), wpływ otaczającego środowiska będzie oczywiście ogromny.

13. Wychowanie przedszkolne: na wsi lub w mieście? Czy dziecko było w przedszkolu?

Opóźnienie w rozwoju, mowie. Trudności w wychowaniu (upór, krnąbrność, włóczęgostwo, kłamstwo i t. p.)? Łatwo podatne na wpływ? Ulubione gry i zabawy. Ważne zdarzenia w rodzinie we wczesnym dzieciństwie.

Psychika dziecka jest wypadkową z jednej strony jego wrodzonych skłonności, z drugiej strony zewnętrznych wpływów środowiska. To, co w dziecku jest spontaniczne, samorzutne, przejawia się zazwyczaj już we wczesnym dzieciństwie w jego grach i zabawach, w pewnych właściwościach, cechujących jego ogólny rozwój (kiedy zaczął chodzić, mówić, tempo rozwoju umysłowego, popędy, upodobania i t. p.). W historycznym rozwoju człowieka decyduje jednak niepowtarzalny, indywidualny ciąg zdarzeń, koleje życiowe, które przechodzi. Rodzice przeprowadzili się ze wsi do miasta, śmierć matki, kalectwo ojca, utrata majątku, pożar domostwa i t. p. — wszystko to wyciska swe piętno, kształtuje, rzeźbi charakter dziecka. Nauczyciel, mający do czynienia z dziećmi, trudnemi do prowadzenia, niekiedy tu właśnie znajdzie klucz, zapomocą którego będzie mógł wytłumaczyć zachowanie się dziecka.

III. STOSUNEK DO LUDZI.

14. Czy dziecko dąży do towarzystwa, czy unika towarzystwa? Czy jest skłonne do zawierania wyłącznych przyjaźni? Czy bawi się częściej z młodszymi od siebie, czy ze starszymi, z chłopcami, czy z dziewczynkami? Czy woli towarzystwo chłopców (wzgl. dziewcząt)? Czy można określić przypuszczalne przyczyny unikania towarzystwa? Czy odgrywa tu rolę właściwa dziecku nieśmiałość, czy przykre doświadczenia, czy przyzwyczajenia?

Człowiek jest istotą towarzyską (zoon politikon): rodzi się, żyje i umiera wśród ludzi, to też instynkt społeczny należy do najsilniejszych. Powyżej omawialiśmy instynkt postawienia się, który ma charakter wybitnie indywidualistyczny, egotystyczny. Człowiek dąży do rozszerzenia swej jaźni, do wzmocnienia swego stanowiska przeważnie kosztem innych ludzi. Temu instynktowi przeciwstawia się instynkt społeczny, który stoi na straży interesów całej gromady. Łącząc się z innymi ludźmi, pojedynczy człowiek pod wieloma względami zyskuje, pod niektórymi innymi traci, natomiast spistość i siła gromady zależy całkowicie od więzi społecznej, która łączy poszczególne jego członki. Antagonistyczny charakter tych dwóch instynktów, instynktu postawienia się i instynktu społecznego, wywołuje liczne konflikty w życiu człowieka. Wrastanie człowieka w organizm społeczny odbywa się powoli i stopniowo. Małe dziecko pod względem społecznym jest początkowo istotą samowystarczalną, aspołeczną, potem

przychodzi okres t. zw. egocentryzmu, gdy dziecko wszystko odnosi do siebie, gdy uważa siebie niejako za ośrodek świata, a w rodzinie pragnie zająć dominujące stanowisko i podporządkować sobie rodziców. Powoli i stopniowo rozwija się umiejętność zgodnego współżycia z ludźmi, a zarazem pociąg do towarzystwa rówieśników. Stosunek dziecka do towarzystwa i jego zachowanie się w gronie dzieci będzie oczywiście zależało od tego, czy instynkt społeczny jest w dziecku mniej czy więcej rozwinięty. Mamy tu całą skalę różnic: są dzieci lubiane przez całą klasę za swój życzliwy, równy i przyjacielski stosunek do wszystkich, są dzieci, zawierające tylko wyłączone przyjaźnie, są wreszcie i takie, które najchętniej przebywają w odosobnieniu, lub znajdują się w stanie walki ze wszystkimi. Niewątpliwie, stosunek do ludzi z biegiem czasu ulega zmianie, lecz najczęściej przejawia się już we wczesnym wieku. Nie jest też rzeczą obojętną, czy dziecko bawi się z rówieśnikami, czy z dziećmi starszemi czy młodszemi, — z dziećmi tej samej płci czy odmiennej.

Zdarzają się, rzadkie coprawda, wypadki, że dziewczynka bierze udział we wszystkich łobuzerkach chłopców i zostaje przyjęta do ich grona, lub naodwrot — słaby, delikatny chłopczyk przekłada towarzystwo dziewcząt nad towarzystwo chłopców. Wątpliwe jest, czy taki chłopiec w późniejszym życiu będzie odznaczał się samodzielnością, odwagą i zamiłowaniem do walki. Najlepiej obserwować dzieci w szkole podczas przerwy, gdy gromada samorzutnie tworzy mniejsze lub większe skupienia. Niektóre dzieci chodzą samopas lub parami, inne bawią się razem.

Tworzenie się i rozpadanie takich skupień jest zjawiskiem niezmiernie ciekawem i pouczającym. Można również notować pary i uważać, kto z kim i na jak długo zawiera wyłączną przyjaźń. Nie będzie to zbyt obciążało nauczyciela, który dyżuruje podczas paury lub z własnej chęci

z dziećmi przebywa. Nie chodzi o to, by z ołówkiem w rękę w sposób pedantyczny notować wszystkie skupienia dzieci, lecz by i na to zwrócić uwagę. Przy wyciąganiu wniosków należy być bardzo ostrożnym. Dziecko niekiedy unika towarzystwa innych wcale nie dlatego, że jest nietowarzystkie, lecz dla innych przyczyn. Może wstydzi się, że ma ubranie podarte, że ojciec siedzi w więzieniu, może dzieci szydzą z niego, że ma włosy rude, zapach przykry, lub nos długi i t. p.

15. Czy dziecko częściej przewodzi innym, czy też częściej im podlega? Czy częściej zaczepia i przeszkadza, czy współdziała? Czy zaczepione częściej się broni, czy ustępuje? Czy jest życzliwe, ufnie, uczynne, czy niechętnie, nieuczynne, podejrzliwe, zardrosne?

Dzieci w grach i zabawach wyładowują nadmiar energii życiowej, ćwiczą się i przygotowują do przyszłego życia „na serjo”. W grach ujawniają się też naturalne skłonności dzieci, nieprzytłumione jeszcze przez wychowanie. Rola wychowania polega na tem, by najpierwotniejsze instynkty, które dzieci posiadają, poddać różnorodnym przeobrażeniom i uzdolnić człowieka do życia zbiorowego. Instynkt walki, instynkt gniewu, instynkt strachu, instynkt myśliwski wymagają takiej kultury, a częściowo nawet i przytłumienia, w przeciwnym bowiem razie doszłoby do walki wszystkich przeciw wszystkim. Zasadniczo można podzielić ludzi na agresywnych, zamiłowanych w walce, osiagających cel i na ustępliwych, usuwających się, pokojowo usposobionych. Ci pierwsi, na jakimkolwiek stanowisku życiowym się znajdują, potrafią się wybić i dopiąć obranego celu; drudzy uginają się pod ciężarem życia, stają się żerem ludzi agresywnych, drapieżnych. W gromadzie dzieci znajdzie się zawsze takie, które innym się narzuci na

przewodnika, zorganizuje i poprowadzi, podczas gdy większość dobrowolnie i chętnie podda się jego rozkazom. Postawa zaczepna czy obronna występuje bardzo wyraźnie w grach i zabawach, i możemy poniekąd uważać, że najprawdopodobniej i w dalszym życiu dzieci zachowają tę samą postawę. Przypuszczenie to wydaje się o wiele prawdopodobniejszym, niż twierdzenie odwrotne, że z pośród dzieci o postawie agresywnej wyrosną w przyszłości dzieci ustępliwe, a z pośród dzieci typu ustepliwego — przyszli przywódcy. Rzadziej spotkamy dzieci typu pośredniego, dzieci współdziałające, życzliwe, ufne, czynne, o temperamencie wyrównanym, usposobieniu pogodnym.

16. Czy wówczas, gdy dziecko przewodzi innym, okazuje despotyzm, tyranizuje innych? Czy drażni lub przezywa, wywołuje bójkę? Z kim współdziała i w czym samorzutnie współdziała? (w pracy zbiorowej, w zabawach, napaściach, figlach i t. p.)?

Wybitne jednostki, przodujące w grupie, mogą wywierać na grupę wpływ zarówno dodatni, jak i ujemny. Spotykamy wśród nich zarówno urodzonych organizatorów, którzy kierują życiem zbiorowym, stają na czele samorządu, kooperatywy szkolnej, kółek sportowych i t. p., jak i hersztów band, inicjatorów bójek, dręczycieli i wyzyskiwaczy kolegów słabych i t. p. Podobnie i wśród współdziałających mamy różne typy, zależnie od tego, czym dane dziecko się interesuje: jedni najchętniej pomagają w pracy lub w zabawach, inni w figlach i t. p.

17. Czy dziecko łatwo podlega wpływom, czy jest niezależne, czy skłonne do przeciwstawiania się?

Powyzsze pytania nasuwają ciekawe rozważania, dla czego grupy dzieci rozpadają się na organizatorów i współdziałających, dlaczego przywódcy, a nawet mali despoty zawsze znajdują uległych, którzy się pozwalają prowadzić lub tyranizować? Widocznie instynkt postawienia się, o którym była mowa, nie wystarcza do wytłumaczenia zachowania się wszystkich ludzi. Rzeczywiście, przytoczone przykłady nasuwają przypuszczenie, że istnieje, prócz instynktu postawienia się, inny instynkt o biegunowo przeciwnej kierunkowości. Jest to instynkt poniżania się, wynikający z ujemnego samopoczucia. Są np. ludzie, którzy odczuwają jakąś swoją słabość, swoją mniejszą wartość pod jakimkolwiek względem. Ludzie ci trapią się tem, cierpią, starannie ukrywają te braki. Zdarza się, że nagle spotykają kogoś, kto im zaimponuje swoją doskonałością pod tym względem. Jeżeli ta jednostka ma władcze tendencje, a dostrzeże, że jest podziwiana i wielbiona, z łatwością może się wytworzyć stosunek, oparty na wyzyskiwaniu przez jednego słabości drugiego; objawić się może również chęć zadawania bólu i tyranizowania, a z drugiej strony chęć podporządkowania się, a nawet rozkosz odczuwania bólu. U jednostek tego typu instynkt postawienia się, rozszerzenia jaźni znajduje swe zaspokojenie w mocy, w potędze jednostki, której oni poddają się dobrowolnie. W przyjaźni dzieci można niekiedy dostrzec pierwiastki tyranizowania jednych przez drugie. Sugestywny wpływ organizatora prawdopodobnie polega również na tem, że jednostka taka posiada coś, co jest przedmiotem marzenia innych, i umie swą przewagę należycie wyzyskać.

A. STOSUNEK DO RODZICÓW I RODZENSTWA.

18. Czy dziecko czuje się dobrze czy źle w domu? Jeśli źle, to z jakich przyczyn? Czy stosunek do rodziców

opiera się na miłości i zaufaniu, czy obawie lub autorytecie? Czy dziecko jest posłuszne, czy krnąbrne? Czy kocha więcej ojca czy matkę, Czy dumne jest z rodziców, czy się ich wstydzi? z jakiego powodu? Czy skarży się na rodziców (ojca, matkę)? Czy można zauważyć objawy rodzinnej solidarności? Jakie jest pożycie dziecka z rodzeństwem: zgodne czy niezgodne? Czy opiekuje się młodszym rodzeństwem, występuje w obronie, czy jest zazdrosne w stosunku do rodzeństwa, jakie są powody zazdrości?

Stosunek dzieci do rodziców zależy od stosunku rodziców do dzieci. Rodzice często narzekają na to, że dzieci są niewdzięczne, nieznośne, i t. d., lecz rzadko zastanawiają się nad tem, czy zachowanie się dzieci względem nich nie jest wynikiem ich własnego stosunku do dzieci. W punkcie 11 mówiliśmy o tem, jakim ogromnym wahaniem ulega stosunek rodziców do dzieci: od niewolniczej uległości wszystkim zachciankom uwielbianego dziecka do tyranizowania i kataniania włącznie. Wszyscy rodzice, zarówno stosujący ten pierwszy jak i ten drugi system, są przekonani, że postępują z dziećmi właściwie. W ciekawy sposób usiłuje psychologia indywidualna wytłumaczyć zachowanie się dzieci, jako reakcję na postępowanie rodziców. Każde dziecko bezwiednie dąży do podporządkowania sobie otoczenia, do przewyciężenia własnej słabości i czyni to w różny sposób, odpowiednio do tej broni, którą posiada, i która w danej sytuacji wydaje mu się najskuteczniejszą. Chodzi przecież o zdobycie uznania u rodziców, o zaspokojenie swoich dziecinnych życzeń i pragnień. Taktyką najczęściej stosowaną jest pieszczotliwość,

przymilanie się, ślodycz. Dzieci dość wcześnie zauważają, że silni, potężni ludzie dorośli, od których wszystko zależy, uginają się przed nimi, są pełni podziwu i zachwytu dla byle jakiego powiedzenia lub uczynku. Dorośli są szczęśliwi i wdzięczni za każdą dziecinną pieszczotę. W ten sposób najłatwiej trafia się do ich przekonania. Stąd wytwarza się typ dziecka rozpieszczonego, rozkapryzonego i zbałamuconego, dziecka, które nie umie pokonywać trudności, a do życia w najmniejszym nawet stopniu nie jest przygotowane.

Pogorszenie się sytuacji w rodzinie, śmierć ojca lub matki, urodzenie się młodszego braciszka i przeniesienie na niego uwagi rodziców wywołuje upadek sił, utratę wiary w siebie i dziecinny protest w formie nieposłuszeństwa, nieuczynia się i t. p. Dziecko czuje się pokrzywdzonym, zazdrości młodszemu braciszce lub siostrzyczce, dąsa się na rodziców i zaczyna walczyć o ich względy w sposób naiwny, a niekiedy bardzo przebiegły. Naprz. jedno dziecko w takiej sytuacji często zaczyna zapadać na zdrowiu (poprzednie doświadczenie nauczyło je, że choroba pociąga za sobą wzmocnienie się czułości rodziców); inne znowu długo nie mogą zasnąć, żądają, by mamusia je usypiała; inne jeszcze zaczynają się źle uczyć lub broić, właśnie tylko po to, by zwrócić na siebie uwagę rodziców, by wywołać ich zainteresowanie swoją osobą.

Drugi typ — to dzieci uległe, posłuszne, bezwolne. Za cenę wyrzeczenia się własnej woli dzieci te zyskują pochwały i nagrody, stawia się je za przykład i t. p. Pod maską uległości kryje się jednak niekiedy hipokryzja i ukryta złośliwość. Takie dzieci, gdy dorosną, zazwyczaj niewiele są warte w życiu.

Trzeci typ — to dzieci, zbyt ostro traktowane, które tracą zaufanie do siebie i wiarę w możliwość zdobycia uznania. Otwarta walka z rodzicami, bunt przeciwko społeczeństwu —

oto odpowiedź, na którą się zdobywają dzieci rozgoryczone, doprowadzone do rozpacz. Zarówno bezwzględne posłuszeństwo, jak i krnąbrność są przejawami oporu (biernego i czynnego) przeciwko niewłaściwemu postępowaniu rodziców. Każde dziecko wymaga indywidualnego traktowania. Gdy rodzice tego nie rozumieją, wytwarza się odpowiednia postawa dziecka, jego taktyka względem rodziców. Dziecko w ten sposób ratuje się przed krzywdą.

B. STOSUNEK DO NAUCZYCIELA.

19. Czy dziecko jest w stosunku do nauczyciela szczerze i ufne, czy powściągliwe i zamknięte? Czy chętnie stosuje się do wskazówek i przyjmuje uwagi nauczyciela? Czy usiłuje przypodobać się nauczycielowi? W jaki sposób to czyni? Jak reaguje na wymówki i napomnienia nauczyciela: Skruszoną miną, łzami, uśmiechem, wzruszeniem ramion, obojętnością, wyniosłą miną i t. p.?

Nauczyciel nie powinien osądzać dziecka w sposób bezwzględny, lecz rozpatrywać jego zachowanie się, jako swoiste odbicie jego własnego do niego stosunku. Można zaryzykować twierdzenie, że niema dzieci dobrych i złych, posłusznych i nieposłusznych, lecz są wychowawcy dobrzy i źli, są dzieci, właściwie traktowane i dzieci traktowane w sposób niewłaściwy. Szczególną uwagę należy zwrócić na reagowanie dziecka na pochwałę i naganą. Dla jednych pochwała jest najlepszym środkiem pobudzenia do działania (dzieci, które utraciły wiarę w swe siły, potrzebują wciąż nowych da-

wek energii i optymizmu), dla innych częste pochwały są trucizną. Pochwały i nagany były stosowane zawsze przez rodziców i wychowawców wszystkich krajów i epok, lecz rzecz można, że właściwe ich znaczenie było dotąd zapoznawane, a stosowanie ich było przeważnie opaczne.

Chwalenie grzecznego dziecka w obecności dziecka niegrzecznego i stawianie go za wzór lub odezwanie się, że to dziecko jest brzydsze, lub gorsze od innego, są kardynalnymi błędami, które fatalnie mszczą się w przyszłości. Jedno takie odezwanie się zapada w duszę dziecka, jak trucizna, i zatruwa je niekiedy na całe życie.

Nie należy również przeceniać wartości dzieci grzecznych, dzieci wzorowych, które umieją się przymilać, przyciążać, stosować się do wymagań nauczyciela.

C. STOSUNEK DO KOLEGÓW.

20. Czy dziecko dobrze się czuje wśród kolegów? Jeżeli się źle czuje, to dlaczego? Czy daje dowody solidarności koleżeńskiej, i jak się ona objawia? (porównaj punkty 14 i 15). Czy jest lubiane, czy nielubiane i dlaczego?

W szkole dziecko po raz pierwszy styka się z szerokim światem, tam też uczy się sztuki współżycia z ludźmi, konieczności podporządkowania się prawu. Wcielenie siebie w organizm społeczny nastęrcza wielkie trudności, to też niewszystkie dzieci znajdują odrazu drogę do społeczności. Te, które trafiają na manowce, drogo płacą za swoje błędy.

Społeczeństwo mści się na tych, co kroczą własnymi drogami i nie chcą się przed niem ugiąć.

Jednostki, zepchnięte z drogi, najczęściej buntują się przeciwko społeczności i niechybnie giną, rzadziej nawracają, by z trudem odnaleźć drogę do społeczeństwa.

D. STOSUNEK DO SIEBIE SAMEGO.

21. Czy dziecko ufa własnym siłom? Czy się przecenia, czy też nie docenia? Czy się ocenia krytycznie? Czy jest drażliwe? Czy łatwo je dotknąć i urazić? Na jakim punkcie najłatwiej je dotknąć? Jak reaguje na obrazę? Czy jest wrażliwe na pochwały? Czy łatwo je zawstydzić? Czy objawia się ambicja, duma, miłość własna? W jakiej dziedzinie szuka zadowolenia dla swej ambicji: w nauce szkolnej, w życiu organizacyjnym szkolnym lub pozaszkolnym, w figlach i psotach, w podkreślaniu swej niezależności, względnie wyższości (fizycznej, duchowej, społecznej)? Czy posiada poczucie swej niższości i w jakim kierunku?

Czy dba o swój wygląd zewnętrzny? Czy stara się podobać innym? Jaki jest stosunek dziecka do jego własności? Czy ją ukrywa przed innymi, czy jej pilnuje, stara się powiększyć ją, czy jej udziela innym dobrowolnie, czy z konieczności? Czy uzewnętrznia odruchowo swoje przeżycia, czy też opanowuje się i nie uze-

wnętrznia? (Strach przed bólem, radość, reakcja na nagane, obrazę, pochwałę).

Człowiek różni się od zwierzęcia tem, że posiada samowiedzę, zdolność do samokrytyki. W pewnym stopniu każdy człowiek posiada tę samowiedzę, tak czy inaczej ocenia swą własną wartość, lecz ocena ta ze zrozumiałych powodów wypada zazwyczaj błędnie. Nieumiejętność właściwego ustosunkowania się do siebie samego, niezdolność poznania swej właściwej wartości jest przyczyną największych niepowodzeń i nieszczęść w życiu człowieka. Instynkt postawienia się czyni nas ślepyimi na nasze największe wady. Z drugiej strony, niewspółmierność pomiędzy aspiracjami człowieka a jego skromnymi siłami powoduje poczucie niższości, często urojonej, skierowanej w zupełnie niewłaściwym kierunku.

Poczucie to paraliżuje naszą wolę, wywołuje liczne zahamowania, zwłaszcza w stosunku do ludzi.

Wykrycie w człowieku najboleśniejszego, najwrażliwszego miejsca jest już pierwszym krokiem do poznania jego osobowości. Przez to samo uzyskujemy możność umiejętnego traktowania tego człowieka i kierowania nim.

W dzieciach objawiają się liczne zahamowania, to też nauczyciel powinien posiadać w tym względzie specjalnie zaostrzony dar obserwacyjny, by nie jątrzyć, nie ranić ich delikatnych uczuć.

Dobry wychowawca z należyłą ostrożnością zbliża się do dziecka i wyczuwa umiejętnie te jego słabe i silne strony. Do takiego wychowawcy dzieci same się garną, ufają mu, otwierają przed nim swą duszę i słuchają go chętnie. Inny natomiast zraża i buntuje przeciwko sobie na każdym kroku. Ma się rozumieć, że nie wszystkie dzieci są pod tym względem jednakowo łatwe do pozyskania. Są i zamknięte w sobie, nie udzielające się, nie uzewnętrzniające swych uczuć. Są

to tak zwani introwertycy, dzieci, których energia życiowa jest skierowana nie nazewnątrz, lecz ku sobie, ku własnym przeżyciom. Takie dzieci nastęrczają wychowawcy większe trudności.

Ciekawym jest też stosunek dziecka do swojej własności. Możemy poniekąd rozpatrywać dążenie do przyswajania sobie i gromadzenia rzeczy, jako pewną modyfikację instynktu postawienia się. To, co człowiek posiada, jest jakby dalszą częścią jego osobowości: władając różnemi przedmiotami, rozszerzamy przez to samo naszą własną moc.

Stosunek dziecka do swojej własności daje pewien wgląd w jego stosunek do siebie samego. Niektóre dzieci dbają o swoje rzeczy, szanują je, utrzymują w porządku, inne łamią je, psują, nie troszczą się o nie zupełnie. Jedne dzielą się z innymi, chętnie wypożyczają kolegom gumkę, ołówek i t. p., drugie skąpią, chowają, nie pożyczają nawet przyjacielowi, a nawet przyswajają sobie cudze rzeczy. Stosunek dziecka do własnej lub cudzej własności nie jest oparty na określonych zasadach moralności, lecz wynika raczej z jego stosunku do siebie samego.

IV. ZAINTERESOWANIA I DĄŻENIA.

22. Czy dziecko objawia jakieś specjalne zainteresowania: do przedmiotów nauki szkolnej, do książek określonej treści, do gier ruchowych, ćwiczeń fizycznych, rozrywek, zajęć artystycznych, robót ręcznych, gospodarczych, kolekcjonowania, hodowli zwierząt, do zagadnień religijnych, etycznych, społecznych, teoretycznych?

Zainteresowania i dążenia są symptomatami potrzeb człowieka. Wszelka diagnostyka za punkt wyjścia obiera symptomy.

Zainteresowania z biegiem czasu ulegają przeobrażeniom, i niezawsze przepowiedzieć można, że z małego handlarza będzie w przyszłości kupiec lub giełdziarz: takie dziecko równie dobrze może zostać adwokatem lub lekarzem, lecz prawdopodobnie wykaże te same skłonności (adwokat dorobi się majątku na sprawach cywilnych, lekarz zdzierać będzie z pacjentów wysokie honorarja lub założy prywatną lecznicę). W ten sposób ujawni ciągłość zainteresowań i dążeń.

23. Czy dziecko lubi czytać, poznawać, medytować, czy też wypowiadać się w działaniu? Czy w działaniu objawia się silniej odtwarzanie, czy tworzenie: rysunek, budownictwo, modelowanie, konstruowanie, tańce, sporty, teatr, pisanie wierszy, powieści? Czy dziecko dąży do organizowania gier, wycieczek szkolnych, zabaw i t. p.?

Dzieci naogół są ruchliwe, czynne, ekspansywne, wesołe. Uważamy to za objaw normalny, i bardzo dziwi nas i niepokoi, gdy mamy do czynienia z dzieckiem, które zamyślane przesiaduje całemi godzinami w kąciu, nie bierze udziału w grach i zabawach, wciśnięte gdzieś w krzesło snuje jakieś wizje, pograża się w nieznanym dla nas świecie fantazji. Tymczasem po głębszem zastanowieniu musimy poddać rewizji zbyt ogólnikowy i powierzchowny pogląd na dzieci, musimy przyznać, że ten drugi rodzaj zachowania się wcale nienormalnym nie jest, jest tylko jedną z możliwych form stosunku dziecka do rzeczywistości. Wśród ludzi dorosłych wystę-

pują jeszcze wyraźniej dwa typy, zwane introwertykami i ekstrawertykami (patrz punkt 22).

Pierwszy nastawiony jest na swoje własne „ja”, drugi — na świat zewnętrzny. Introwertycy z łatwością odrywają się od rzeczywistości, odwracają się niejako od niej, by w niezmaconym spokoju przeżywać w sobie wizje własnego ducha. W działaniu powodują się oni nietyle tem, czego wymaga dana sytuacja lub dany przedmiot, lecz tem, co odpowiada im samym. Ekstrawertycy, przeciwnie, w działaniu całkowicie są uzależnieni od zewnętrznych okoliczności. (Nie należy mieszać tych typów z ludźmi o wybujałej fantazji i ludźmi, pozbawionymi fantazji. Człowiek fantazjujący może całkowicie pozostawać w obrębie rzeczywistości). Obydwa typy spotykamy również u dzieci, należy tylko umieć je wyróżnić.

Wśród dzieci typu ekstrawersyjnego, t. j. skłonnych do wyrażania się nazewnątrz, mamy cały szereg odmian, zależnie od tego, w jaki sposób dziecko woli się wyrażać (rysunek, pismo, mowa, ruch i t. p.). Ulubione zajęcia pozaszkolne, gry i zabawy dostarczają nauczycielowi sposobności do obserwacji. Nie jest także rzeczą obojętną, czy dziecinne produkcje w tej lub innej dziedzinie są naśladownictwem, czy też noszą wyraźne piętno indywidualne. Możemy tu wyróżnić: typ odtwarzający, typ przekształcający i typ twórczy. Z pierwszego typu najczęściej rekrutować się będą przyszli wyrobniicy w swym fachu, z drugiego typu — ludzie na kierowniczych stanowiskach, trzeci typ dostarcza artystów i twórców nowych wartości.

Ten podział na typy można zużytkować przy sporządzaniu charakterystyki dziecka, opuszczającego szkołę, dla użytku poradnictwa zawodowego.

24. Czy dziecko w działaniu powoduje się bardziej względami korzyści,

przyjemności, współczucia, towarzyskości, ambicji, dążeniem do samodzielności?

Działanie człowieka zwrócone jest ku pewnemu celowi i wiąże się ostatecznie z pewnymi skłonnościami natury instynktownej. Są to pobudki, bodźce wewnętrzne, kierujące naszą uwagę w tym, a nie innym kierunku. Jeżeli pragniemy wytłumaczyć sobie, zgłębić postępowanie człowieka, musimy wykryć, jakie siły kierownicze działają w danym wypadku, musimy też zrozumieć, ku czemu zmierają. Zadanie to, niezmiernie trudne, być może, nigdy całkowicie nie będzie rozwiązane. Naogół ludzie bardzo mało i bardzo źle się wzajemnie rozumieją. Zwłaszcza młodzież narzeka na brak zrozumienia ze strony otoczenia, na osamotnienie duchowe. Mimo to, dzięki umiejętności wczuwania się, możemy w pewnym stopniu zorientować się w przeżyciach dzieci i zrozumieć pobudki ich działania.

25. Czy dziecko często zmienia przedmioty zainteresowania, porzuca postanowienia, czy z trudem odchodzi od powziętego zamiaru, ujawnia upór i wytrwałość?

Niestalość zainteresowań, pierzchliwość uwagi, zmienność usposobienia, są to cechy, powszechnie przypisywane dzieciom. Spostrzeżenie to naogół jest słuszne, lecz nie ujmuje różnic, istniejących wśród dzieci. Niewszystkie dzieci, przynajmniej w wieku od lat 10 — 12 począwszy, posiadają te cechy. Niektóre, przeciwnie, wyróżniają się stałością zainteresowań, wytrwałością w dążeniach, uporem w realizowaniu swych postanowień. Pozorna sprzeczność w zapatrywaniach na dzieci wynika z pomieszania dwóch rzeczy: ogólnych tendencji rozwojowych wieku dziecięcego i indywidualnej linii życiowej poszczególnych jednostek. Te-

mi pierwszemi zajmuje się psychologia ogólna, drugimi — psychologia różniczkowa. Nauczyciel - wychowawca nie może zadawać się znajomością ogólnych praw, lecz powinien mieć oczy otwarte na to, co jest w dziecku indywidualne i typowe. O przejawach woli i stałości zainteresowań dziecka nauczyciel może sądzić na podstawie tego, jak ono zabiera się do pracy, czy powraca do tego samego zadania tak długo, aż je rozwiąże, czy też, przeciwnie, łatwo zraża się trudnościami, przerzuca się od jednego zajęcia do drugiego i t. p.

26. Czy dziecko stara się zwalczać napotykaną trudności ze strony otoczenia, czy też, przeciwnie, ulega im? Czy narzuca innym swą wolę, tyranizuje rodziców, rodzeństwo, kolegów, zwierzęta?

Stałość zainteresowań, konsekwencja w postępowaniu i wytrwałość same przez się niekoniecznie wytwarzać muszą agresywną postawą dziecka w stosunku do otoczenia. Dopiero wtedy, gdy jego usiłowania skierowane są nie tylko ku temu, by zaspakajać swe dziecinne potrzeby lub czynić zadość stawianym wymaganiom, lecz zmierzają ponadto do podporządkowania sobie otoczenia, — mamy wówczas do czynienia z małym despota, który tyranizuje rodziców, rodzeństwo i kolegów.

27. Czy dziecko posiada silnie zaznaczone przyzwyczajenia lub nałogi: żarłoczność, łakomstwo, pociąg do czynów nieprzyzwoitych, wczesne przejawy seksualności, nieestetyczne przyzwyczajenia: gryzienie paznokci, dłubanie w nosie i t. p. Czy dziecko pracuje nad swoim charakterem, hartuje wolę, bierze udział w organiza-

cjach młodzieży (harcerstwo Y. M. C. A., Sodalicje i t. p.)?

Poznanie przyzwyczajzeń i nałogów człowieka jest niezmiernie ważne i pouczające, jeżeli pragniemy poznać jego osobowość. W przyzwyczajeniach odzwierciedlają się często najistotniejsze, ukryte, podświadome dążenia i skłonności człowieka. Często też postępujemy nie tak, jak nam każe przekonanie, wyrachowanie, logika, poczucie moralne, perswazja innych i t. d., lecz idziemy za głosem krwi, ulegamy instynktom, które łakną zaspokojenia. Człowiek dojrzały, kulturalny, wytwarza w sobie cały szereg powściągów, które mniej lub więcej skutecznie przeciwstawiają się pierwotnym dążeniom. Dziecko, zwłaszcza małe dziecko, tych powściągów jeszcze nie posiada i działa bezpośrednio pod wpływem swej pierwotnej natury. Natura ta, jasna, prosta, nieskomplikowana, dąży przede wszystkim do zaspokajania swych potrzeb fizjologicznych. Im bardziej prymitywna jest struktura duchowa dziecka, tem silniej występować będą te skłonności pierwotne. Każde dziecko jest mniej lub więcej łakome i niepowściągliwe, lecz żarłoczność, pociąg do czynów nieprzyzwoitych, zbyt wczesne przejawy seksualności i t. p. świadczą o pewnym niedorozwoju duchowym (dzieci umysłowo niedorozwinięte, dzieci przestępców i alkoholików wykazują w spotęgowanych rozmiarach te same cechy, co i dzieci normalne). Niekiedy rodzice lub nauczyciele zbyt rygorystycznie potępiają w dzieciach uczynki, które im się wydają nieprzyzwoite, podczas gdy dla dziecka takimi wcale nie są. Trzeba mieć bardzo duże doświadczenie, by z jednej strony nie wpaść w przesadę pruderji, z drugiej strony dostrzec w dziecku to, co istotnie świadczy o niedorozwoju lub zboczeniu. Młodzież świadomie nad swym charakterem. Organizacje, jak harcerstwo i in., dopomagają jej w tej pracy. Poza tem, wycho-

wawca, który cieszy się zaufaniem młodzieży, wie, jak młodzież hartuje swą wolę, jak stara się wykorzenić w sobie złe nałogi, jakie zwyczajstwa i porażki w tej walce napotyka.

V. WŁAŚCIWOŚCI CHARAKTERU, USPOSOBIENIA, TEMPERAMENTU.

28. Jakie jest przeważające usposobienie dziecka: pogodne, wesołe, czy przygnębione, melancholijne?

Na pierwszy rzut oka wydaje się bezspornym twierdzenie, że usposobienie człowieka całkowicie zależy od tego, czy mu jest dobrze czy źle, czy ma kłopoty, czy, przeciwnie, coś dobrego mu się przytrafiło. Tymczasem tak nie jest. Są ludzie, którzy nie tracą humoru i animuszu w najcięższych chwilach życia, są i tacy, którzy ciągle niezadowolenie wykazują ze wszystkiego i są przygnębieni. Możemy zatem mówić o pewnym przeważającym usposobieniu, o samopoczuciu dodatnim lub ujemnym, które stale towarzyszy człowiekowi. Dzieci zazwyczaj odznaczają się beztroskiem, wesołym usposobieniem, tem bardziej uderza nas i niepokoi widok dziecka, stale przygnębionego, melancholijnego (ostatecznie, samopoczucie zależne jest od procesów fizjologicznych w organizmie człowieka, od przemiany materji, którą regulują gruczoły o sekrecji wewnętrznej).

29. Czy usposobienie jest stałe, mało zależne od okoliczności zewnętrznych, czy też, przeciwnie, daje się zauważyć nierówność, zmienność usposobienia, zależność od przyczyn zewnętrznych (pochwała, nagana, powodzenie, niepowodzenie, pogoda, niepogoda it. p.)?

Poprzednio mówiliśmy już o dwóch typowych nastawieniach: ekstrawersyjnym i introwersyjnym. Stałością usposobienia odznaczają się introwertycy, podczas gdy ekstrawertycy są usposobieni dobrze lub źle, zależnie od okoliczności zewnętrznych. Nie znaczy to, by introwertycy byli mało wrażliwi na pochwałę i nagane, powodzenie i niepowodzenie. Bynajmniej, mogą być bardzo wrażliwi, tylko umieją oni przetwarzać swoje uczucia w ten sposób, że reakcja ostatecznie będzie zależna nietylko od chwilowych bodźców, ile od stałych czynników osobowości. Tak naprz. powstrzymanie się od natychmiastowej reakcji uczuciowej na upomnienia nauczyciela, nieokazywanie skruchy, żalu i t. p., nie świadczy koniecznie o nieczułości lub zaciętości, przeciwnie, często właśnie natury głębsze tak postępują. Nauczyciel, który każe przeproszać, chwytą się coraz ostrzejszych środków, stosuje represje, by wywołać w dziecku pożądaną przez niego reakcję, oczywiście, nie rozumie dziecka i popełnia ciężki błąd pedagogiczny. Obydwa typy, introwertyków i ekstrawertyków, wymagają zupełnie odmiennego traktowania.

30. Czy dziecko jest bezpośrednio, lekkomyślne, wrażliwe, sugestyjne, czy roztropne, obowiązkowe, sumienne, lub nieufne, skąpe i mściwe?

Ekstrawersja i introwersja są to dwa typowe nastawienia do rzeczywistości i do siebie samego. Niezawsze występują one w sposób wyrazisty, zdeklarowany, i trudno nieraz zaklasyfikować człowieka, a zwłaszcza dziecko, do tego, lub innego typu. Stosunek do rzeczywistości i do siebie samego może być niejednorodny, a poza tem: stosunku tego możemy się tylko domyślać, możemy tak lub inaczej interpretować zachowanie się dziecka, które samo też nie potrafi wytłumaczyć swego postępowania. Są to rzeczy nieuchwytnie, trudne do skontro-

lowania. Spróbujmy poszukać sprawdzianów dla lepszego orjentowania się w zachowaniu się dziecka.

Tak zwana bezpośredniość polega na tem, że człowiek, który w danej chwili coś przeżywa, jest tak przejęty temi przeżyciami, że czuje potrzebę „odreagowania”, t. j. wyrażenia nazewnątrz swych przeżyć w postaci czynów, słów, ruchów i t. p. Inny przyjmuje wszystko i narazie pozostawia bez odpowiedzi. Nie ginie to w nim bez śladu, przeciwnie, rzeźbi jego duszę, długo dźwięczy w świadomości, by później wpłynąć na jego postępowanie. Innemi słowy, zachowanie się jednego człowieka jest zdeterminowane bardziej przez przeżycia aktualne, zachowanie się drugiego człowieka — przez treści dawniejsze, długo brzmiące w jego duszy. Wśród ludzi tego typu częściej spotykać będziemy słownych, obowiązkowych, punktualnych, akuratnych, konsekwentnych, pedantycznych, wdzięcznych, przywiązanych, wiernych przyjaciół i t. d., również i mściwych, skąpych, podejrzliwych, zawziętych. Bezpośredniość natomiast często idzie w parze z prostotą, serdecznością, szczerością, ale też z lekkomyślnością, zmiennością usposobienia, powierzchownością, trzpiotowatością i t. p. Dzieci należą częściej do tego ostatniego typu. Jeżeli dostrzeżemy w dziecku niektóre cechy z pośród wyżej wymienionych (stanowią one pewien kompleks, czyli splot), możemy wówczas przypuszczać, że dziecko prawdopodobnie należy do jednego z dwóch typów. A zatem: ekstrawersja idzie w parze z kompleksem cech, które się wiążą z bezpośredniością, introwersja — z kompleksem cech, grupujących się dokoła „pośredniości” reagowania. Najlepiej zaobserwować te cechy w chwilach, gdy dzieci przeżywają pewne silne uczucia: jak reagują na kary i nagrody, jak przyjmują stopnie i cenzurki, zachowanie się przed zapowiedzianą wycieczką, przed wakacjami i t. p.

31. Czy dziecko ujawnia, czy ukrywa swe uczucia, czy lubi pieszczoty, czy uzewnętrznia tkliwe uczucia, czy też posiada wstydlivość uczuć?

Pytanie to ściśle łączy się z poprzednim. W dziedzinie uczuć tkliwych musimy jednak pamiętać, że ujawnianie lub nieujawnianie ich niekoniecznie łączy się z introwersją lub ekstrawersją. Dzieci mogą nie ujawniać właśnie uczuć tkliwych wskutek wstydlivości. Należy się wystrzegać wyciągania przedwczesnych wniosków.

32. Czy dziecko odczuwa cudze zmartwienia i przykrości, czy jest na nie nieczułe lub cieszy się z cudzych przykrości? Czy posiada poczucie sprawiedliwości (zwrócone tylko ku sobie, czy też ku innym)? Czy staje w obronie innych, czy zdolne jest do poświęceń, usiłuje naprawić wyrządzoną przez siebie krzywdę? Czy jest samolubne, czy skłonne do ofiar, mściwe, zazdrosne, czy wspaniałomyślne, dobroduszne?

W dziedzinie uczuć największą uwagę należy zwrócić na ewolucję uczuć społecznych. Mówiliśmy już o tem, z jaką trudnością dziecko wrasta w społeczeństwo, a przecież jednym z najgłówniejszych zadań szkoły jest właśnie przygotowanie i usprawnienie dziecka do życia społecznego. Życie gromadne na każdym kroku nastęrcza dzieciom możliwości wykazania zarówno uczuć społecznych, życzliwości, uczynności, koleżeńskości, ofiarności, jak i skłonności antyspołecznych, sobkostwa, zazdrości, zawiści, skąpstwa, kłótlivości, donosicielstwa i t. p. Najlepszy teren do obserwacji: samorząd, wycieczki, nauka.

33. Czy dziecko w działaniu jest niepewne siebie, skromne, lękliwe, ustępliwe, czy, przeciwnie: odważne, dzielne, czy ma zamiłowanie do walki, lub: złośliwe, brutalne w stosunku do słabych, nieustępliwe, pożądlive, bezwzględne?

Obserwując chłopców podczas gry i zabawy, widzimy uderzające różnice. Najczęściej gra polega na gonitwie, łapaniu, rzucaniu, uprowadzaniu i t. p. Pierwotne myśliwskie instynkty znajdują tu swój klasyczny wyraz. Jedni wykazują niezwykłą zaciętość, przejęci swą rolą, rzucają się na przeciwnika i, nie bacząc na żadne przeszkody, ścigają go aż do skutku, inni, przeciwnie, ustępują przed lada przeszkodą, nie umieją ścigać i sami łatwo dają się złapać. To samo występuje w czasie kłótni i bijatyki: jedni są zadzierzyści, trącają innych, a zaczepieni nie pozostają dłużni, inni bawią się jak dziewczynki, zgodnie, ustępliwie, lub kłócąc się, krzyczą, wymachują rękami, a wystrzegają się przytem uderzenia przeciwnika. Pewna agresywność, napastliwość cechuje chłopców w większym lub mniejszym stopniu. Chłopiec, skory do bijatyki, zachowa tę cechę i na przyszłość, z tą jednak różnicą, że bić się będzie nie na kulaki, ale inną, uszlachetnioną, bardziej wyrafinowaną bronią. Stosunek do przeciwnika, szlachetny lub złośliwy, prawdopodobnie też pozostanie ten sam. Obserwowanie zachowania się dzieci w czasie gier i zabaw, kłótni lub bijatyki może dostarczyć nam cennego materiału, na podstawie którego osądzić możemy, do jakiego typu to dziecko przypuszczalnie należy: do typu agresywnego, osiagającego cel, czy do typu ustępliwego, usuwającego się.

34. Czy dziecko jest opanowane, czy wybuchowe, prędkie, niepołamowane?

Opanowanie jest cechą rozwojową, zależną od wieku, wychowania, środowiska i t. d. Zwłaszcza przez wychowanie można przeszczepiać pożyteczne przyzwyczajenia, wytwarzać powściągi, które mniej lub więcej skutecznie przeciwstawiają się najbardziej niszczyielskim instynktom. Jednocześnie jednak opanowanie lub brak opanowania są to cechy, które ściśle łączą się z temperamentem, czyli z dyspozycjami wrodzonymi, oddziedziczonymi. Wśród dzieci spotykamy te same różnice temperamentów, co i wśród dorosłych.

VI. WŁAŚCIWOŚCI UMYŚLU.

35. Czy dziecko łatwo orientuje się w nowym materiale, stawia pytania, świadczące o samodzielnym myśleniu, obserwuje szybko i trafnie, i w jakiej dziedzinie, odróżnia rzeczy istotne od nieistotnych, zauważa błędy i krytykuje, czy też, przeciwnie, przyjmuje biernie, przyswaja mechanicznie, orientuje się z trudem?

Sposób wyrażania się: oryginalny, dobitny, zwięzły, rzeczowy, ścisły lub mętny, bezbarwny, rozwlekły.

Orientowanie się w nowym materiale możemy uważać za najbardziej istotny przejaw inteligencji. (Nowy materiał — niekoniecznie w znaczeniu materiału szkolnego lub treści umysłowych, lecz w znaczeniu ogólnym). Dziecko może posiadać inteligencję praktyczną w tem znaczeniu, że w nowej nieznannej mu sytuacji potrafi celowo reagować. Szkoła ceni najbardziej zdolność rozwiązywania problemów, orientowania się

w nowym materiale naukowym, czyli inteligencję teoretyczną; w życiu dzieje się często naodwrot. Nauczyciel powinien rozróżniać te dwa pojęcia i nie odsądzać dziecka od wszelkiej inteligencji, gdy ono w stosunku do treści umysłowych nie wykazuje dostatecznej biegłości. Stawianie pytań świadczy niewątpliwie o samodzielnej myśleniu, o ciekawości intelektualnej. Pytania te odnosić się mogą do najróżniejszych dziedzin, co świadczyłoby o kierunkowości zainteresowań dzieci. Nie zapominajmy jednak, że niewszystkie dzieci z jednakową swobodą stawiają pytania. Dzieci typu introwersyjnego, dzieci nieśmiałe, zahamowane, niechętnie stawiają pytania, a jednak myślą samodzielnie. Zdolność porównywania pojęć, wyszukiwania podobieństw i różnic, wyciągania wniosków, krytykowania — i t. p., cechuje dzieci najbardziej inteligentne, rozbudzone. Przeciwnie, bierne przyswajanie, brak pojętności i lotności umysłu występuje u dzieci nierozgarniętych.

O ile strona dźwiękowa głosu daje nam cenne wskazówki o właściwościach uczucia i charakteru, o tyle z samej treści mowy sądzić możemy o cechach umysłu i inteligencji ogólnej (myślenie logiczne, ścisłość rozumowania, samodzielność myślenia, bogactwo skojarzeń, lotność wyobraźni lub brak tych cech). Opowiadania dzieci na dowolny temat i wypracowania szkolne dostarczyć mogą nauczycielowi wdzięcznego materiału do obserwacji.

36. Czy dziecko podczas lekcji wykazuje uwagę skupioną czy pierzchliwą, skierowaną bardziej ku przedmiotem konkretnym czy oderwanym?

Zainteresowanie kieruje uwagę mimowolną, wola — uwagę dowolną. Dziecko uważa podczas lekcji, ponieważ nauczyciel tak nakazuje, lub treść lekcji jest dla niego interesująca. W normalnych warunkach obydwa motywy mogą też występować jednocześnie. Po pewnym czasie następuje osłabie-

nie uwagi w postaci zamyślenia się, przeniesienia uwagi na inny przedmiot, pograżenia się w bezmyślności i t. p.

Duże skupienie uwagi świadczy o intensywności procesów myślowych, pierzchliwość uwagi — przeciwnie, o luźnym związku pomiędzy człowiekiem a przedmiotem uwagi, który nie zajmuje, nie absorbuje w dostatecznym stopniu energii psychicznej. Są dzieci, które na krótką nawet chwilę nie potrafią skupić uwagi na danym przedmiocie. Prawdopodobnie mamy wówczas do czynienia z objawami chorobliwymi, które wykryć może jedynie lekarz - neurolog. Kierunkowość zainteresowań (uwaga, skierowana ku przedmiotom konkretnym czy oderwanym) świadczyć może o typie inteligencji (teoretyczna lub praktyczna) oraz o typie nastawienia (introwersja lub ekstrawersja).

37. W jakich przedmiotach dziecko celuje, w jakich wykazuje braki?

Najczęściej dziecko osiąga lepsze wyniki w tych przedmiotach, któremi się bardziej interesuje. Jest to zupełnie zrozumiałe, ponieważ istnieje dość ścisły związek pomiędzy zainteresowaniem a uzdolnieniem. Często zainteresowanie wytwarza się jako moment wtórny: dlatego dziecko zaczyna się interesować przedmiotem nauki, ponieważ czuje, że ten przedmiot mu się lepiej udaje, że ma do niego zdolności. Zadolenie, wywołane powodzeniem, budzi zainteresowanie i chęć zajmowania się tym przedmiotem. Z drugiej strony, zajmowanie się danym przedmiotem ćwiczy daną funkcję i powoduje lepsze wyniki pracy. W niektórych wypadkach trafia się rozbieżność pomiędzy zainteresowaniem a uzdolnieniem: dziecko interesuje się przedmiotem, do którego nie ma zdolności, takie zainteresowanie prawdopodobnie ma charakter wtórny i tkwi w ambicji dziecka. Niekiedy naodwrot, dziecko posiada wybitne zdolności do przedmiotu, który go nie interesuje. Przy głębszej analizie takie wypadki dają się wytłu-

maczyć. Stosunek dziecka do przedmiotu nauki zależy nie tylko od samego przedmiotu, lecz i od szeregu innych czynników. Nauczyciel danego przedmiotu nie jest sympatyczny, dziecko jest zrażone do przedmiotu złą notą i t. p. Niekiedy nawet zupełnie uboczne przyczyny wpływają na stosunek dziecka do danego przedmiotu. Dziecko np. dziedziczy podarły podręcznik od starszego brata lub siostry, lub rodzice kupują z trzecich rąk poplamiony egzemplarz. Z takiego podręcznika dziecko inaczej się uczy, niż z nowiutkiej, czyściuchnej książki. Na to zazwyczaj nie zwracamy uwagi. Często nauczyciel sądzi o zainteresowaniu się dziecka danym przedmiotem według tego, czy dziecko jest w stosunku do nauczyciela uprzejme i grzeczne i t. p.

VII. STOSUNEK DO PRACY.

38. Jaka praca sprawia dziecku przyjemność: fizyczna, ręczna, artystyczna, umysłowa?

Zaobserwowanie właściwości, występujących w pracy, jest niezmiernie ważne przy określaniu zawodu, do którego dzieci się najbardziej nadają. W ostatnich czasach w świadomości społeczeństwa coraz bardziej zakorzenia się pogląd, że wybór zawodu obchodzi nie tylko daną jednostkę, lecz i całe społeczeństwo. Właściwy wybór zawodu przez młodzieńca nie tylko zapewnia mu indywidualne zadowolenie w pracy, lecz przysparza społeczeństwu dobrego pracownika, zły wybór wykoleduje człowieka, a zarazem obniża wytwórczość w danej gałęzi pracy. Sam akt wyboru zawodu wymaga znajomości rynku pracy, znajomości wymagań, stawianych przez daną pracę, i znajomości siebie samego, t. j. możliwości, drzemających w sobie samym. Ponieważ przekracza to siły jednostki, więc też

obowiązkiem społeczeństwa jest przyjść z pomocą młodzieży, kończącej szkołę powszechną lub szkołę średnią, w tej tak ważnej dla niej chwili. Wybór zawodu staje się aktem o doniosłym znaczeniu społecznym, w którym społeczeństwo bierze bezpośrednio udział za pośrednictwem poradni zawodowych.

Poradnie zawodowe, jak dotąd, obsługują drobną część młodzieży większych miast Polski (Warszawa, Kraków, Poznań, Wilno, Lwów, Lublin, Łódź i inne). Z konieczności nauczyciel, ciesząc się zaufaniem młodzieży, pełni funkcje doradcy zawodowego. Jest to niezmiernie trudne i odpowiedzialne zadanie wskazać młodzieńcowi najodpowiedniejszą dla niego drogę życiową, doradzić lub odradzić wybór, dokonany często bez dostatecznego zastanowienia. Względy materialne i życzenia rodziców odgrywają zazwyczaj decydującą rolę. Pomimo to, w pojedynczych wypadkach głos nauczyciela może również zaważyć, zwłaszcza gdy chodzi o dalsze kształcenie dzieci, wybitnie uzdolnionych. Nauczyciel na podstawie znajomości dziecka i obserwacji, poczynionych w ciągu szeregu lat obcowania z niem, może intuicyjnie ocenić, czy dane dziecko posiada niezbędne walory intelektualne, by kształcić się dalej, czy też, przeciwnie, kwalifikuje się na inteligentnego rzemieślnika w warsztacie ojca lub stryja. Uzdolnienia artystyczne przejawiają się zazwyczaj dość wcześnie, niekiedy kryje się w dziecku i ginie prawdziwy artysta, niekiedy miernota o wielkich aspiracjach. Wyławianie talentów, roztaczanie nad nimi opieki — jest to jedno z najszczytniejszych zadań nauczyciela szkoły powszechnej.

39. Czy dziecko silnie wiązuje się z pracą od początku do końca, czy też często ją przerywa, kręci się, odwraca? Czy powraca do roboty pod wpływem

spojrzenia nauczyciela, jego napomniennienia lub pochwały? Czy tempo pracy jest szybkie czy wolne, równomierne czy zmienne?

Powyższe pytania mają na celu zorientować nauczyciela, czy dziecko jest dobrym materiałem na pracownika, czy potrafi wytrwale, z powodzeniem pracować w obranym przez siebie zawodzie.

40. Czy dziecko umie należycie zorganizować sobie pracę? Czy dąży do dokładności i poprawności pracy? Czy interesuje się zewnętrznym wyglądem (estetyką) pracy wykonanej? Czy stosunek do pracy jest jednakowy przy pracy ręcznej i pracy umysłowej? Czy interesuje się wynikami swej pracy? Czy można ustalić, dlaczego interesuje się wynikami swej pracy (stopień, odznaczenie, zamiłowanie)? Czy dziecko odnosi się krytycznie do swej pracy, czy stawia sobie duże wymagania, czy też zadawała się bylejak wykonaną pracą? Czy chwali się wynikami swej pracy? Czy dąży do poprawienia niezadowolających wyników? Czy wobec trudności traci chęć do pracy, odwołuje się do pomocy innych, czy samo pokonywa trudności?

Wszystkie powyższe pytania mają kardynalne znaczenie przy określeniu zdatności do zawodu. Niektóre zawody wymagają nadzwyczajnej dokładności, inne poczucia estetycznego lub krytycyzmu, inne znowu samodzielności, wytrwałości, zdolności organizacyjnych i t. d.

Wszystkie te cechy występują mniej lub więcej wyraziście w pracy szkolnej, zwłaszcza w nauce robót ręcznych. Na te właściwości powinien też nauczyciel zwrócić szczególną uwagę. Opinia nauczyciela, zakomunikowana doradcy zawodowemu wraz z ogólną charakterystyką dziecka, stanowi podstawę do wydania orzeczenia o zdatności lub niezdatności do tego lub innego zawodu. Tę opinię doradca zazwyczaj uzupełnia przez własną obserwację, a także zasięga opinii psychotechnika.



21555

SPIS RZECZY:

	Str.
Przedmowa	5
Wstęp	17
I. Wygląd zewnętrzny i rozwój fizyczny	17
II. Warunki domowe	25
III. Stosunek do ludzi	31
A. Stosunek do rodziców i rodzeństwa	35
B. Stosunek do nauczyciela	38
C. Stosunek do kolegów	39
D. Stosunek do siebie samego	40
IV. Zainteresowania i dążenia	42
V. Właściwości charakteru, usposobienia, tempera- mentu	48
VI. Właściwości umysłu	53
VII. Stosunek do pracy	56
