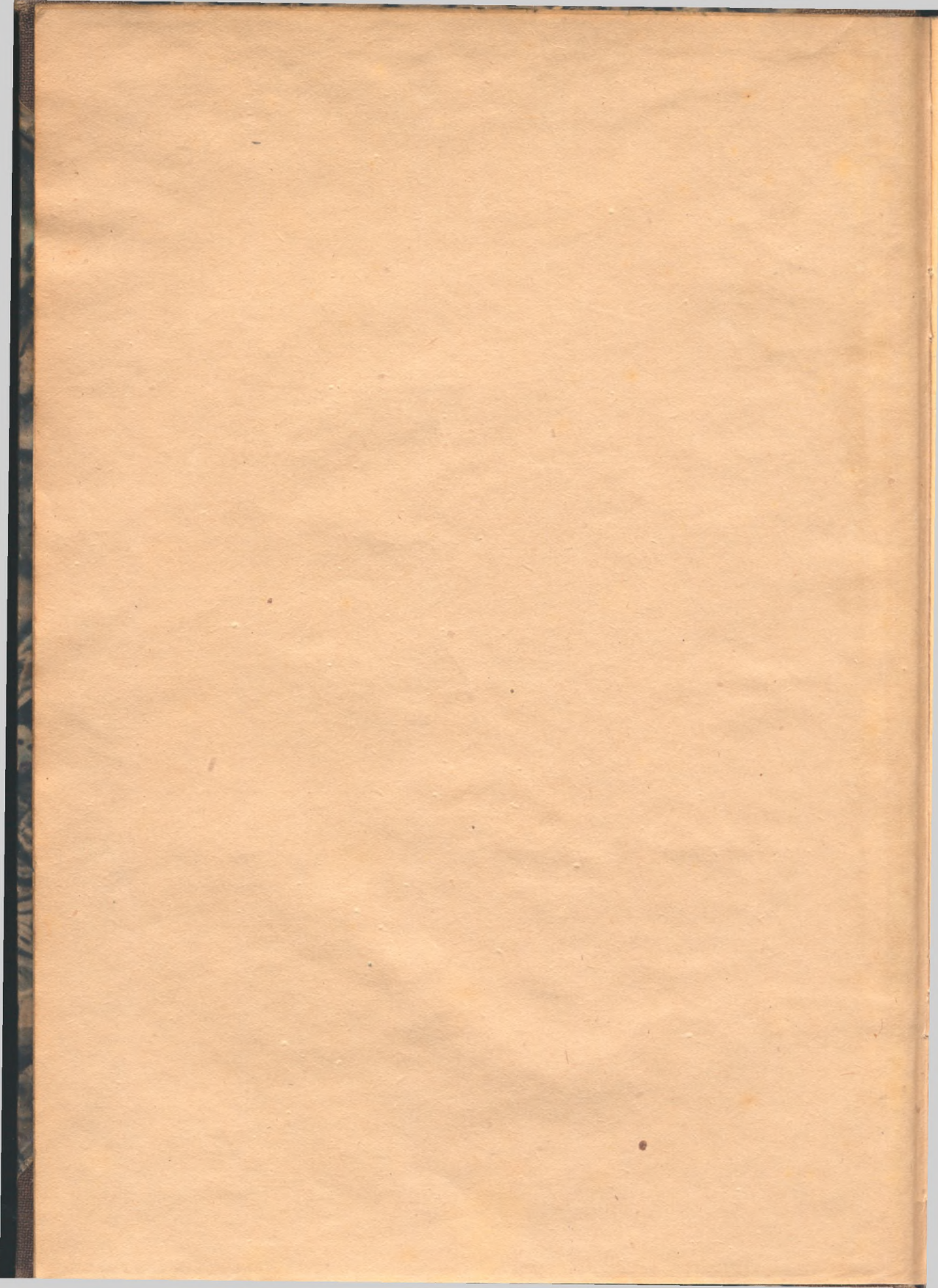


NO. 1000
JANUARY 1880
P. 1000



Bezpłatny dodatek do „Głosu Nauczycielskiego”.

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGII

TOM IX Nr 1

WRZESIEŃ—LISTOPAD

CZASOPISMO POŚWIĘCONE
ZAGADNIENIOM PSYCHOLOGII
TEORETYCZNEJ I STOSOWANEJ

ZAŁOŻYCIELKA PROFESOR DR J. JOTEYKO

WYDAWCA: ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

W A R S Z A W A 1936-7 R O K

T R E Ś Ć N U M E R U :

ARTYKUŁY:

Plan monografii klasy szkolnej. Opracowany przez Konwersatorium przy Zakładzie Psychologii Wychowawczej U. J. P. pod kierunkiem prof. S. Baleya. Przygotowany do druku przez JOANNĘ KUNICKĄ, MARIĘ ŻEBROWSKĄ i EWĘ RYBICKĄ.

GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE:

Dział psychologiczny na wystawie prac dzieci z przedszkoli — Maria Derwiszówna.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM:

Stefan Baley — Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka (Bohdan Zawadzki).

Albert Dryjski — Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu (Dr M. S. Gutowska).

Gustaw Ichheiser — Wypadki przy pracy ze stanowiska psychologii (Dr Władysław Kowalski).

J. Kączkowska — Kandydaci do szkół zawodowych w świetle badań psychologicznych (Maria Frydlandówna).

Dr Ernst Beber — Psychologie der Neugier (Stefan Baley).

H. Cantrill i Gordon W. Allport — The Psychology of Radio (Bohdan Zawadzki).

Journal de Psychologie normale et pathologique (Irena Chmieleńska).

The Journal of Educational Psychology (Dr R. Mutermilchowa).

Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde (Dr E. Markinówna).

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde (Dr Wanda Ptaszyńska).

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE.

STRESZCZENIA ANGIELSKIE.

REDAKTOR: STEFAN BALEY

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
STANISŁAW MACHOWSKI

NA KLĄDEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POL.

ADRES: REDAKCJI — Warszawa, P. Trzech Krzyży 8, tel. 960-65.

ADMINISTRACJI — Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Telefon 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . . . zł 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . . . zł 3.—

KONTO P. K. O. nr 435.

KAŻDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Polskie Archiwum Psychologii” bezpłatnie, jako dodatek miesięczny do „Głosu Naucz.”



8140,

PLAN MONOGRAFII KLASY SZKOLNEJ

opracowany przez Konwersatorium przy Zakładzie Psychologii Wychowawczej U. J. P. pod kierunkiem prof. S. Baleya

przygot. do druku przez Joannę Kunicką, Marię Żebrowską i Ewę Rybicką¹⁾

Sprawa badań dotyczących t. zw. psychologii klas szkolnych jako całości należy niewątpliwie do najważniejszych, ale też i najtrudniejszych dziedzin pracy psychologa szkolnego. Trudności, które przed nim stają, są dwojakiej natury: teoretyczne i czysto praktyczne.

Wśród trudności t e o r e t y c z n y c h znajdujemy przede wszystkim brak jasno sprecyzowanego określenia, co należy do psychologii klasy szkolnej. W większości monografij (psychologicznych) poszczególnych klas, podobnie jak w rozważaniach ogólnych na temat psychologii klasy, można na ogół wyróżnić następujące cztery grupy zagadnień:

1) Próba charakterystyki klasy poprzez charakterystyki poszczególnych jej członków i statystyczne zestawienia cech, przysługujących jednostkom.

2) Badanie i opis stosunków wzajemnych pomiędzy członkami klasy: tworzących się wewnątrz niej grup, specjalnych typów uczniów itd. (struktura wewnętrzna klasy).

3) Badanie uczuć, dążeń, działań, norm etycznych i zwyczajów klasy jako całości (duch klasy).

4) Analiza czynników, kształtujących psychikę klasy, choć znajdujących się poza samą grupą: charakterystyki szkoły, nauczycieli, środowiska domowego uczniów, dzielnicy miasta itd.

1) Konwersatorium jako całość opracowało w ciągu 1934/35 r. sam plan monografii, omówiło ogólnie metody zbierania materiału oraz przedyskutowało szereg prac, dotyczących psychologii klasy szkolnej. Szczegółowym opracowaniem sposobu zbierania, ewentualnie przedstawiania, materiału do każdego punktu zajęła się w 1935/36 r. specjalna komisja, której skład osobowy zmieniał się kilkakrotnie. Całość do druku przygotowały wyżej wymienione osoby.

Różni autorzy nie przywiązują jednak tej samej wagi do każdej z wymienionych tutaj grup zagadnień. Zdarza się często, że cała monografia opiera się na jednej tylko czy też dwu grupach. Tak np. w „Historii jednej klasy” Jaxy-Bykowskiego (2) ²⁾ znajdujemy prawie wyłącznie pierwszą i czwartą grupę, podczas gdy w opisach klas, podanych w pracy Burger i Steiskal „Praxis und Theorie der Schulklasse” (3), zwłaszcza w niektórych, znajdujemy prawie wyłącznie charakterystykę przejawów życia zbiorowego.

Jeśli chodzi o stronę p r a k t y c z n ą—największą trudnością jest brak dokładnie wypracowanych i obiektywnych metod badania, któreby pozwalały na ścisłe porównanie wyników, uzyskanych na dwu lub więcej zespołach. Większość prac z psychologii klasy opiera się prawie wyłącznie na obserwacji; eksperymenty, jeśli są w ogóle stosowane, traktowane są raczej jako fragmentaryczne uzupełnienie jej wyników. Programy obserwacji są niejednokrotnie zresztą bardzo ściśle opracowane i wykonywane równolegle w różnych klasach przez całe zespoły nauczycielskie. Zjawiska jednak, o które chodzi w tych programach, są często tak złożone, że całkowite ich zaobserwowanie — bez uciekania się do innych metod badania — jest dla najwnikliwszego nawet psychologa zupełną niemożliwością. Stąd wielkie niebezpieczeństwo subiektywnego ujęcia — dzięki niedocenianiu, przecenianiu, mylnemu łączeniu ze sobą, wypełnianiu domysłami luk i fałszywemu interpretowaniu pochywionych fragmentów życia.

Dla ilustracji przytaczamy w streszczeniu niektóre punkty z „Wskazówek do obserwacji”, podanych nauczycielom 30-u pierwszych klas szkół elementarnych w Wiedniu i pewnej liczbie współpracowników Instytutu Psychologicznego, pomagających przy obserwacji (Reininger, „Das Soziale Verhalten von Schulneulingen” (11) wstęp Ch. Bühler, str. 6—7).

Punkt 3: ... w jaki sposób przychodzi do nawiązania kontaktów? Czy nawiązują się one przede wszystkim pomiędzy dziećmi, które siedzą obok siebie, czy też również między innymi? Czy jeżeli dzieci pozmienniają miejsca, uczniowie dawniej sąsiadujący ze sobą poszukują się wzajem na pauzach?

Punkt 6: ... Jak długo trwa aż wszystkie dzieci poznają się wzajemnie? Które dzieci aktywnie dążą do nawiązania kontaktu z innymi, a które są bierne? ... Jak wpływa poziom inteligencji, przyjaźń, dobre wychowanie, warunki materialne, małomówność, ruchliwość, odwaga, tchórzostwo, wrażliwość, pobudliwość na stanowisko i stosunki społeczne w klasie?

Punkt 7: O d k i e d y i j a k wysuwają się na czoło przywódcy?... Od kiedy, kiedy p o r a z p i e r w s z y klasa występuje jako wspólnota?

Punkt 8: Wykresy, ilustrujące stosunki społeczne wewnątrz klasy k a ż d e g o d n i a w p i e r w s z y m t y g o d n i u s z k o l n y m, następnie w każdym tygodniu pierwszego okresu, a następnie w każdym miesiącu (!). (Podkreślenia nasze).

Nauczyciel, któryby zdołał odpowiedzieć dokładnie i obiektywnie na podobne

²⁾ Cyfry w nawiasach oznaczają pozycję w spisie bibliograficznym na końcu artykułu.

pytania dotyczące kilkudziesięciu nieznanym mu jeszcze dzieci, odznaczałby się istotnie niezwykłym darem obserwacyjnym!

To też zarówno monografie poszczególnych klas, jak próby zestawienia wyników uzyskanych przez zespoły nauczycieli co do szeregu klas, noszą z konieczności charakter raczej luźnych sprawozdań z poczynionych obserwacji i nasuwających się wniosków, niż ścisłych badań naukowych.

Naprawdę cenny materiał, zebrany na tej wyłącznie drodze, zdoła uzyskać jedynie bodaj wychowawca w szkole powszechnej, spędzający ze swoją gromadką wiele godzin dziennie i to w różnorodnych sytuacjach. Nie jest więc zapewne przypadkiem, że najciekawsze prace w tej dziedzinie powstały właśnie na tle szkoły powszechnej. Inna sprawa, że właśnie wychowawcy w szkole powszechnej trudno jest określić, jakie momenty tkwią w samej klasie i manifestowałyby się wobec każdego nauczyciela, a jakie są skutkiem jego własnego wpływu na klasę i stosunku do niego dzieci.

Nauczyciel-wychowawca w gimnazjum, przebywający w klasie często zaledwie kilka godzin tygodniowo na lekcjach jednego przedmiotu i skąpych „godzinach wychowawczych”, jest w znacznie gorszych warunkach, gdy chodzi o wszechstronne poznanie zarówno całej klasy, jak wchodzących w jej skład jednostek. Nie lepiej przedstawia się sytuacja psychologa szkolnego, który ze swoich 4 czy 6 godzin tygodniowo rzadko może poświęcić więcej niż dwie czy trzy na obserwacje i badania jednej tylko klasy. Gdyby się więc miał ograniczyć do własnych obserwacji nad klasą, otrzymałby bądź luźno się z sobą wiążące fragmenty charakterystyki grupy, bądź obraz, w którym zbyt wiele luk zostało zapełnionych przez domysły i „intuicję”.

Mimo jednak wszystkich tych trudności, psycholog szkolny musi już dziś niejednokrotnie rozwiązywać praktycznie sprawę monografii klasy i jest rzeczą niezbędną danie mu przynajmniej prowizorycznego przystosowanego do jego potrzeb i możliwości programu pracy oraz stosownych metod badania, zanim jeszcze zostanie w sposób zadawalający rozwiązane główne zagadnienie teoretyczne.

Próbą stworzenia takiego planu badań i zgromadzenia odpowiednich metod dla jego wykonania zajęła się z inicjatywy i pod kierunkiem prof. Bałeya grupa psychologów, przeważnie współpracowników i byłych uczniów Zakładu Psychologii Wychowawczej U. J. P. Nie wchodząc w zasadnicze dociekania na temat właściwej treści pojęcia „monografia klasy” włączyliśmy do naszego programu wszystkie te działy, które najczęściej bywają w niej uwzględniane, starając się je odpowiednio scharmonizować i kładąc główny nacisk na przejawy życia zbiorowego. Proponowany tu program pracy traktujemy, oczywiście, jako najzupełniej prowizoryczny. Sądzymy, że dopiero praktyka wykaże, które z zawartych w nim punktów są istotne, a które zbędne i że tylko na zasadzie bogatego, a zebranego według jednolitych wytycznych, materiału dadzą się rozstrzygnąć zagadnienia teoretyczne.

Zarówno w doborze zagadnień, jak ich rozwiązywaniu niejednokrotnie rozstrzygał wzgląd praktyczny: nie tylko, co psycholog powinien w i e d z i e ć, ale i czego jest w stanie się d o w i e d z i e ć w swoich konkretnych warunkach pracy.

Jeśli chodzi o metody zbierania i opracowywania materiału, czerpaliśmy je — o ile się dało — niejednokrotnie z opublikowanych monografii klas, modyfikując je w razie potrzeby. W szeregu jednak wypadków zaszła konieczność tworzenia nowych metod, ew. poszczególnych testów czy kwestionariuszy — staraliśmy się wtedy, w miarę możliwości, o wypróbowanie ich przez kogoś z członków Zespołu na terenie szkoły, co jednak nie zawsze było możliwe.

Wobec tego, że warunki pracy, a co za tym idzie i możliwości poszczególnych psychologów szkolnych nie są jednolite, należało przede wszystkim rozstrzygnąć, czy tworzyć plan minimalny, który każdy psycholog mógłby wykonać w całości, czy też maksymalny, obejmujący wszystko, co teoretycznie powinnyby się w nim znaleźć, a wykonywany w miarę możliwości. Po dyskusji wybraliśmy drogę pośrednią: wewnątrz obszernego programu, przeraastającego przeważnie możliwości poszczególnego psychologa, zaznaczyliśmy gwiazdkami te punkty, które mogłyby nie wchodzić w program minimalny. Po jego wykonaniu, każdy psycholog wybrałby do pogłębienia te działy, które najbardziej odpowiadają warunkom i potrzebom danej szkoły oraz jego osobistym zainteresowaniom.

Przedstawiony tu plan monografii dzieli się na dwie części: pierwsza zawiera dane, dotyczące klasy jako zbioru poszczególnych jednostek, druga dotyczy przejawów życia grupowego. Część pierwszą traktujemy raczej jako wstępny materiał informacyjny, na którym muszą się oprzeć rozważania na temat klasy jako grupy. Natomiast nacisk spoczywa na części drugiej, która, naszym zdaniem, stanowić powinna właściwy trzon monografii klasy.

Przy omawianiu każdego z działów w poniższym projekcie podamy kolejno 1) program zagadnień, który zdaniem naszym powinien zawierać, 2) projekty metod, przy pomocy których możnaby je rozwiązać i 3) przykłady traktowania tego zagadnienia w drukowanych już pracach innych autorów.

Dla wygody czytelników podamy najpierw sam plan monografii, poczem dopiero przystąpimy do omówienia poszczególnych jej punktów.

Część. I. KLASA POJĘTA JAKO ZBIÓR JEDNOSTEK

1. Liczebność klasy, płeć i wiek uczniów.
2. Stan fizyczny i wygląd zewnętrzny uczniów.
3. Stosunki rodzinne uczniów.

4. Skład narodowościowy, wyznaniowy, warunki materialne, zawody rodziców.
5. Profil psychologiczny klasy.
6. Skłonności, zainteresowania i uzdolnienia specjalne jednostek.
7. Poglądy, uczucia, zainteresowania, występujące w klasie często, lecz nie przeżywane zbiorowo.
8. Stosunek rodziny do dziecka i jego pracy szkolnej.
9. Ogólne zestawienie ważniejszych danych o poszczególnych uczniach.

Część II. PRZEJAWY ŻYCIA GRUPOWEGO

1. Czynniki otoczenia, działające na klasę jako całość
 - a) Opis dzielnicy miasta, budynku szkolnego, wyglądu klasy,
 - b) Charakterystyka szkoły,
 - c) Charakterystyka wychowawcy i nauczycieli, uczących w danej klasie.
2. Struktura wewnętrzna klasy
 - a) Poczucie solidarności w klasie,
 - b) Historia klasy,
 - c) Podział na grupy,
 - d) Przywódcy i zakres ich oddziaływania,
 - e) Typy specjalne.
3. Duch obiektywny i subiektywny klasy
 - A. Duch obiektywny
 - a) Zwyczaje klasy,
 - b) Upodobania i zainteresowania klasy,
 - c) Normy etyczne, niepisane prawa.
 - B. Duch subiektywny.
4. Działalność klasy
 - a) Organizacje wewnątrzklasowe i przez klasę utworzone,
 - a) Zdolność do organizowania dorywczej akcji planowej,
 - b) Stosunek klasy jako całości do pracy szkolnej,
 - d) Przejawy inteligencji klasy jako całości,
 - e) Aktywność zewnętrzna klasy.
5. Wpływ grupy na jednostkę.
 - a) Wpływ grupy na postawy uczuciowe, poglądy i oceny, wydawane przez poszczególnych uczniów,
 - b) Ewentualne objawy wpływu klasy na zwyczaje i zachowanie się jednostek,
 - c) Wpływ grupy na jakość pracy jednostki.

Część I. KLASA POJĘTA JAKO ZBIÓR JEDNOSTEK

1. Liczebność klasy, płeć i wiek uczniów

Jako wiek uczniów przyjmujemy ilość ukończonych lat i miesięcy w dniu 1 stycznia danego roku szkolnego. Podajemy minimum, maximum, średnią arytmetyczną (lub medianę) wieku i przeciętne odchylenie. Przy klasach koedukacyjnych należy ponadto podać wszystkie te dane osobno dla chłopców i dla dziewcząt. Odpowiednie dane zaczerpnąć może psycholog już w pierwszych dniach roku szkolnego z dziennika klasy lub dziennika zapisów.

2. Stan fizyczny i wygląd zewnętrzny uczniów

Na dane, zawarte w tym punkcie, składają się obserwacje lekarza, nauczyciela wychowania fizycznego, wychowawcy i psychologa.

Z kart lekarskich czerpiemy informacje, dotyczące wzrostu i wagi, procentu dzieci niedożywionych, anemicznych, gruźliczych, chorych na serce, krótkowzrocznych, brudnych (ew. z wszawicą), w okresie dojrzewania dane dotyczące dojrzałości płciowej, a ponadto procent, w jakim występują takie niedomagania, które są w danej klasie specjalnie częste. Dla wzrostu i wagi podajemy wszystkie te wartości statystyczne, co poprzednio dla wieku.

* Pozatem kreślimy „profil fizyczny” klasy, na który składają się wyrysowane na tym samym układzie współrzędnych: krzywa wieku, w której dane dla wszystkich uczniów ułożone są w kolejności od najmłodszego do najstarszego, oraz krzywe wzrostu i wagi, przy rysowaniu których zachowujemy tę samą kolejność pomiarów poszczególnych uczniów, co przy krzywej wieku.

* Za pomocą wywiadu ustnego z nauczycielem gimnastyki zasięgamy jego opinii co do rozwoju fizycznego, stopnia sprawności, oraz jednolitości lub niejednolitości klasy pod tymi względami ³⁾.

Z rozmowy z wychowawcą i „kwestionariusza dla wychowawcy” (patrz załączniki na końcu części I) oraz obserwacji własnych psychologa czerpiemy dane dotyczące dbałości o higienę osobistą i wygląd zewnętrzny (jednostki szczególnie nieporządne lub szczególnie o siebie dbające, „mody” panujące pod względem ubioru itp.) oraz wypadki kalectwa, uderzającej brzydoty lub też piękności itd.

Sprawę stanu fizycznego klasy uwzględniają wszyscy prawie autorzy polskich monografii — Jaxa-Bykowski (1, 2), Selzer (13), Strumiłło (14) — w niemieckich pracach spotykamy się zaledwie niekiedy z luźnymi uwagami na ten temat lub z charakterystyką tej dziedziny u pojedynczych dzieci.

3) Gwiazdki oznaczają, że dane punkty można przy badaniu opuścić.

* 3. Stosunki rodzinne uczniów

Na podstawie kwestionariusza, na który odpowiadają same dzieci (kwestionariusz Nr 1 w załącznikach do części I), lub też kwestionariusza dla rodziców, gromadzimy dane dotyczące: procentu dzieci posiadających oboje rodziców, tylko ojca lub tylko matkę, zupełnych sierot; procent jedynaków, dzieci najstarszych i najmłodszych; posiadających nieliczne (jedno—dwoje) lub liczne rodzeństwo. Trudniejszą do zbadania sprawę dzieci z rodzin rozbitych poznajemy przez ostrożny wywiad z dzieckiem, matką lub wychowawczynią, jaki przeprowadzamy w stosunku do tych dzieci, które w odpowiedzi na kwestionariusz Nr 1 oświadczą, że oboje rodzice żyją, lecz nie mieszkają razem.

Mimo wielkiego znaczenia, jakie we współczesnej psychologii przypisuje się stosunkom rodzinnym dziecka, punkt ten jest stosunkowo rzadko uwzględniany w monografiach klasy. Z autorów tu cytowanych pewne zestawienia statystyczne przytacza Kopyciński (5) (przeciętny wiek ojca i matki, ilość dzieci żywych i zmarłych w rodzinie, dzieci wychowujące się w rodzinie i poza nią); członkowie zespołu nauczycielskiego, kierowanego przez Döringa podają niektóre dane przy charakterystykach poszczególnych dzieci.

4. Skład narodowościowy, wyznaniowy, warunki materialne, zawody rodziców

Zebranie materiału do tego punktu jest nieco utrudnione wobec pewnej chwiejności kryteriów dla oznaczenia „narodowości” i „wyznania”, a drażliwości, z jaką mogą być traktowane pytania o warunki materialne. Narodowość więc przyjmujemy tę, którą dziecko samo poda w odpowiedzi na kwestionariusz Nr 1, wyznanie zaś — według metryki. Określenie zawodu rodziców znajdujemy również w kwestionariuszu Nr 1. Niestety łatwo tu o nieporozumienia, którym częściowo tylko zapobiega podanie miejsca pracy. „Urzędnikiem, pracującym w ministerstwie” jest zarówno wice-minister, jak i kancelista; podobnie określenie „handlowiec” może obejmować bardzo różne poziomy wykształcenia i stopy życiowej.

Warunki materialne poznajemy pośrednio: a) z odpowiedzi na kwest. Nr 1, dotyczących zawodu rodziców, liczebności rodziny i stosunków mieszkaniowych; b) z informacji kancelarii szkolnej, Koła Opieki i wychowawcy co do podań o zwolnienie z opłat, korzystania z pomocy materialnej, stopnia zaopatrzenia dziecka w przybory szkolne itd.; c) do pewnego stopnia z informacji, dotyczących wydatków rodziny na cele kulturalne (radio, książki, czasopisma, teatr), zawartych w odpowiedziach na kwestionariusz Nr 2. Wobec chwiejności uzyskanych w ten sposób danych, opracowanie tego punktu musi być raczej opisowe niż statystyczne.

Sprawy wymienione w tym punkcie, figurują we wszystkich prawie monografiach klasy. Uwzględnia je zespół, kierowany przez Döringa (4) (zawód ojca,

częściowo warunki materialne), większość autorów sprawozdań umieszczonych w dziele Burger-Steiskal'a (3) (klasa społeczna), Vecerka (15) (narodowość, warunki materialne, klasa społeczna), a z polskich autorów Jaxa-Bykowski (1, 2) (narodowość, wyznanie, klasa społeczna), Kopyciński (5) (zawody rodziców, stan zatrudnienia, warunki mieszkaniowe), Selzer (13) (narodowość, zawody rodziców).

5. Profil psychologiczny klasy

Dane, dotyczące rozsiania inteligencji, uwagi, pamięci, stopni szkolnych, przedstawiamy przy pomocy profilu psychologicznego klasy. Sprawa wyboru testów do badania wymienionych dyspozycji psychicznych musi być pozostawiona do uznania poszczególnym psychologom, pożądane jest jednak, aby testy na inteligencję umożliwiały wyodrębnienie inteligencji „słownej” i „matematyczno-logicznej”, testy pamięci badały trwałą pamięć sensową (np. odtworzenie treści opowiadania po tygodniu), a testy uwagi wymagały pracy ciągłej przynajmniej w ciągu 10 minut. Jeśli chodzi o oceny postępów szkolnych, obliczamy przeciętne stopnie z grupy przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych dla poszczególnych uczniów. W szkołach, gdzie są stosowane testy pedagogiczne, przeciętne stopnie szkolne można zastąpić wynikami badań z pomocą tych testów.

Profil — jeśli nam wolno użyć tu tej nazwy — otrzymujemy zasadniczo kreśląc na wspólnym układzie współrzędnych pewnego rodzaju krzywe częstości wszystkich tych ocen. Za podstawę bierzemy przy tym oceny wyrażone w stopniach szkolnych (od 1 do 5), sprowadzając do nich centyle według podziału Rupp'a (na osi x umieszczamy te oceny, na osi y — ilość uczniów, którzy osiągnęli dany wynik). Przykład takiego „profilu” podajemy w załącznikach do części I-ej str. 40). Kreślenie profilu tą metodą jest jednak możliwe tylko w wypadku posiadania testów wystandaryzowanych na dostatecznie dużym materiale. Jeżeli psycholog jest zmuszony oprzeć się wyłącznie na rangach klasowych, kreślenie krzywych częstości nie miałoby celu; w tym więc wypadku stosujemy profil taki, jak w pracy swej podaje Strumiłło (14, str. 45): na osi poziomej umieszczamy inicjały uczniów, na osi pionowej — kolejne wartości rang. Ze względu na przejrzystość profilu, szeregujemy uczniów w takim porządku, by odpowiadał on kolejności wyników jakiejś jednej funkcji, najlepiej inteligencji. Ponieważ umieszczenie na profilu więcej niż 5 krzywych czyni go prawie zupełnie nieprzejrzystym — w wypadku, gdy psycholog pragnie umieścić dane dotyczące innych jeszcze funkcji, powinien to zrobić na kilku oddzielnych wykresach.

Informacje, dotyczące dokładnie zmierzonego poziomu niektórych dyspozycji psychicznych w formie wyników dla poszczególnych uczniów, lub w formie statystyki ogólnej dla całej klasy, znajdujemy we wszystkich pracach polskich, — w pracach niemieckich przeważają raczej charakterystyki słowne. Z wykresem profilu klasy spotkaliśmy się tylko u Strumiłły, który jednak sprowadza wszystkie pomiary do

„wieku” danej cechy (wiek życia, inteligencji, wzrostu, wagi), co jest możliwe tylko przy posiadaniu dokładnych norm dla danego wieku, środowiska, a może nawet pokolenia. „Profil” w postaci zestawienia krzywych częstości w stopniach nie był dotychczas stosowany.

6. Skłonności, zainteresowania i uzdolnienia specjalne jednostek

Statystyczne opracowanie tego punktu w większości wypadków nie byłoby możliwe zarówno ze względu na trudność uchwycenia „stopni” poszczególnych zainteresowań, jak i konieczność bardziej dokładnej znajomości klasy, niż ta, jaką może w krótkim czasie osiągnąć psycholog szkolny. Wobec tego będzie chodziło raczej o czysto opisowe potraktowanie tematu, i to przede wszystkim o wyłowienie w y b i t n y c h uzdolnień i zamiłowań. Punktem wyjścia będą tu odpowiedzi samych dzieci na kwestionariusze zainteresowań (Nr 2, 3 i 4). W wypadkach, gdy odpowiedzi te będą nasuwały przypuszczenie, że takie wybitne zainteresowanie zachodzi, zasięgamy dodatkowo opinii wychowawcy czy też nauczyciela, względnie przeprowadzamy rozmowę z dzieckiem. Chodzić przy tym będzie nie tylko o stwierdzenie, jak wielkie jest dane zainteresowanie czy uzdolnienie, lecz także — i to w głównej mierze — o zorientowanie się, czy i jaką rolę odgrywa ono w życiu klasy (np. gdy uczeń pociąga za sobą innych, lub właśnie ich od siebie odpycha albo nawet prowokuje zbiorowe wrogie demonstracje, gdy wspólnie zainteresowanie staje się powodem powstawania grup, gdy uczeń staje się specjalistą klasowym w pewnej dziedzinie itd.).

Zagadnienie to, rozpatrywane prawie zawsze w monografiach klasy, naogół bywa ograniczane do omawiania roli „specjalistów” oraz roli wspólnych zainteresowań przy tworzeniu się grup.

*7. Poglądy, uczucia, zainteresowania, występujące w klasie często, lecz nie przeżywane zbiorowo

Zasadnicza trudność polega na określeniu, które to z pośród uczuć i zainteresowań „występujących w klasie często” nie są „przeżywane zbiorowo” i w jakim stopniu mimo to mogą być dla danej klasy ważne (kiedy np. charakteryzują dobrze jej członków, łączą się z innymi ważnymi dla życia zbiorowego zainteresowaniami, są tak powszechne, że mogą odegrać rolę w życiu klasy, względnie poprostu zwracają zainteresowania większości uczniów na sprawy pozaszkolne). Niestety, nie da się tutaj ustalić wyraźnych kryteriów i psycholog niejednokrotnie będzie musiał polegać na własnej intuicji.

Materiału do tego punktu monografii dostarczą nam przede wszystkim odpowiedzi na kwestionariusze zainteresowań. Ponieważ praktyka wykazała, że odpowiedzi na podobne kwestionariusze są o tyle tylko wartościowe, o ile nie zawierają zbyt wielu pytań, rozbiliśmy całość na trzy różne kwestio-

nariusze: a) „Kwestionariusz Nr 2” — dotyczący ogólnych ideałów i upodobań, b) „Kwestionariusz Nr 3” — dotyczący stosunku do przedmiotów szkolnych i c) „Kwestionariusz Nr 4” — dotyczący zainteresowań pozaszkolnych. Świadomie przy tym — z wyjątkiem kwestionariusza nr 3 — zerwaliśmy z systemem dłuższych ankiet, na które można odpowiadać przy pomocy podkreśleń lub znaków, ponieważ chcieliśmy uniknąć odpowiedzi zdawkowych i aby móc z samego tonu odpowiedzi wnioskować o natężeniu uczucia czy zainteresowania.

Doświadczenie niektórych członków zespołu ze stosowania „ankiety skłonnościowej” dr Lipszycowej wykazało, że otrzymany na jej zasadzie profil przy pozorach ścisłości nie zawsze pokrywa się z opinią nauczycieli oraz samej młodzieży. Może to pochodzić nie tylko z nieprzemysłanych odpowiedzi, ale i stąd, że płytkie lecz różnostronne zainteresowania w pewnej dziedzinie dają wyższy wskaźnik niż wybitne, ale wyspecjalizowane. Tak np. dziewczynka, która cały swój wolny czas poświęca grze na skrzypcach, marzy o pójściu do konserwatorium i nie interesuje się w tym stopniu niczym innym w życiu, ma niższy wskaźnik zainteresowań artystycznych niż jej koleżanka, która troszkę lubi śpiewać, rysować, układać wiersze i chodzić na wystawy.

8. Stosunek rodziny do dziecka i jego pracy szkolnej

Głównym źródłem zebrania odnośnych danych jest tu wywiad z wychowawcą i uwagi nauczycieli (patrz „kwestionariusz dla wychowawcy”), o które najlepiej prosić na sesjach w II okresie, kiedy nauczyciele zetknęli się już z rodzicami bezpośrednio przynajmniej na pierwszej „wywiadówce”. Pewne wskazówki dadzą nam również odpowiedzi dzieci na kwestionariusz nr 1.

Chodzić tu będzie przede wszystkim o stopień zaspokajania potrzeb dziecka związanych ze szkołą (pomoc szkolne, warunki odrabiania lekcji, ewent. pomoc w lekcjach — przy czym, oczywiście, trzeba brać pod uwagę stan materialny rodziców), oraz o kontakt rodziców ze szkołą (częstość odwiedzin, sposób w jaki są przyjmowane rady i wskazówki, zgodność tendencji wychowawczych).

9. Ogólne zestawienie ważniejszych danych o poszczególnych uczniach.

Kolejne charakterystyki uczniów, stanowiące nieodłączną część wszystkich bodaj znanych nam monografii klasy (z wyjątkiem pracy Kopycińskiego (5) i „Historii jednej klasy” Jaxy-Bykowskiego (12)) zastąpiliśmy pewnego rodzaju tabelą (patrz załączniki do części I), podającą w skrócie najważniejsze dane o każdym uczniu. Część z przewidzianych w tabeli rubryk powinna być wypełniona dla każdego ucznia; inne — opatrzone w tabeli gwiazdkami — należy wypełniać tylko wówczas, gdy wymienione w nich cechy są ważne dla charakterystyki danego ucznia.

Tabela ma na celu umożliwienie czytelnikowi i samemu psychologowi szybkiego uprzytomnienia sobie sylwetki psychicznej dziecka, które ze względu na jego rolę w klasie może nas specjalnie interesować. Niezależnie od zagadnienia monografii klasy ta sama tabela może oddać psychologowi pewne usługi, gdy chodzi o opiekę psychologiczną nad poszczególnymi uczniami w szkole.

W istniejących w literaturze monografiach klasy spotykamy zazwyczaj bądź krótkie charakterystyki słowne wszystkich uczniów [Döring (4), Večerka (15), Reiniger (12)], bądź tabele, zbliżone do proponowanej przez nas [Strumiłło (14), Selzer (13), Reiniger (12)], tabele te jednak rzadko zawierają sumaryczne zestawienie wszystkich zebranych danych; autorzy rozbijają raczej materiał na kilka osobnych zestawień.

ZAŁĄCZNIKI DO CZĘŚCI I

Na zakończenie podajemy 4 kwestionariusze dla uczniów, omówione poprzednio, oraz kwestionariusze dla wychowawcy i dla nauczycieli. Te ostatnie, o ile mają być wypełnione od razu w całości, nadają się dopiero na początek drugiego półrocza, jeżeli nauczyciel zna klasę pierwszy rok, a na początek drugiego okresu, jeżeli zna ją dawniej. Kwestionariusz dla wychowawców w zasadzie powinien być stosowany w formie wywiadu ustnego albo szeregu takich wywiadów. Jest to ważne zarówno ze względu na niechęć nauczycielstwa do obszernych ankiet piśmiennej, jak i ze względu na możliwość stawiania pytań dodatkowych, które zwłaszcza w związku z pytaniami 5—8, mogą być potrzebne. O ile jednak wychowawca sam woli odpowiedzieć na pewne kwestie piśmiennie, należy mu, oczywiście, pozostawić wolną rękę.

Kwestionariusze, przeznaczone dla uczniów, należy w miarę możliwości rozdawać uczniom drukowane (powielone, przepisane itp.) na kartkach, przy tym pod każdym pytaniem powinno się znajdować odpowiednio dużo miejsca na odpowiedź. O ile jednak nie jest to możliwe, wypisujemy kolejno pytania na tablicy, nie więcej jednak, niż 2—3 jednocześnie, nie wymagając od dzieci ich przepisywania, a tylko numerowania odpowiedzi i pozostawiając na każdą odpowiedź dużo czasu. Ponieważ jednak czas, zużyty na odpowiedź przez poszczególnych uczniów, może być bardzo niejednakowy, musimy się stosować do tempa ich pracy: ścieramy z tablicy pytanie dopiero, gdy wszyscy nań odpowiedzieli i wypisujemy nowe pytanie z chwilą, gdy choćby jeden uczeń odpowiedział na wszystkie poprzednie.

KWESTIONARIUSZ nr 1

Imię i nazwisko:

Narodowość:

1. Jaki jest zawód twego ojca?
2. Gdzie ojciec pracuje? Jeżeli nie pracuje, to od kiedy? gdzie pracował ostatnio? (zaznaczyć, jeśli nie żyje i kiedy umarł).
3. Jaki jest zawód twojej matki?
4. Czy matka pracuje? Jeżeli tak, to gdzie?
5. Ile masz rodzeństwa? Napisz, czy to siostry, czy bracia, w jakim są wieku i czym się każde z nich zajmuje?

6. Z ilu pokoiów (razem z kuchnią) składa się wasze mieszkanie?
 - a) wymień wszystkie osoby, które w nim mieszkają (np. matka, babka, służąca, lokator itd).
 - b) z kim śpisz w pokoju i gdzie odrabiasz lekcje?
7. Czy ci kto pomaga w lekcjach? kto? stale czy dorywczo?
8. Czy uczysz się dodatkowo czegoś? (np. języków, muzyki, rytmiki itd.) Czego? ile godzin tygodniowo?
9. Czy udzielasz korepetycji? Płatnych czy nie? Ile godzin tygodniowo?
10. Czy masz jakąś inną obowiązkową pracę, w domu lub zarobkową? Jaką? Ile godzin tygodniowo?
11. Gdzie i z kim spędzasz zwykle wakacje?

KWESTIONARIUSZ nr 2 (skrócony z kwest. J. Landauowej)

Imię i nazwisko:

1. Kto ci się najbardziej podoba spośród osób, które znasz osobiście albo o których czytałeś (iaś) albo o których słyszałeś (iaś)? Dlaczego?
2. Czy jest ktoś, do kogo chciałbyś być podobny spośród osób, które znasz, albo o których czytałeś, albo o których słyszałeś? Do kogo? Dlaczego?
3. Co chciałbyś robić i kim chciałbyś zostać, gdy ukończysz szkoły? Dlaczego?
4. Napisz swobodnie, jeżeli chcesz i możesz, o czym najchętniej myślisz, czym się najbardziej interesujesz i o czym najchętniej rozmawiasz?

KWESTIONARIUSZ nr 3

Punkt 1 kwestionariusza zawiera alfabetyczny spis wszystkich przedmiotów, wykładanych w danej klasie, wobec tego dla każdej klasy wygląda inaczej. Pozostałe pytania są dla wszystkich klas jednakowe.

Badający rozdaje dzieciom kwestionariusz (ewentualnie wypisuje na tablicy listę przedmiotów, wykładanych w danej klasie, a następnie pytania kwestionariusza, jak przy innych ankietach, i poleca uczniom listę przedmiotów przepisać na kartkach, i kartki te względnie kwestionariusz podpisać), a następnie mówi: „Na tych kartkach są wypisane wszystkie przedmioty, których się uczycie w tym roku. Każdy z was niech ponumeruje je teraz w ten sposób, , żeby ulubiony przez niego przedmiot miał nr 1, ten, który po nim lubi najbardziej — nr 2, następny — 3 itd., a najmniej lubiany przedmiot — ostatni numer. Jeżeli ktoś lubi dwa lub więcej przedmiotów jednakowo, niech postawi przy nich wszystkich ten sam numer. Gdy ponumerujecie wszystkie przedmioty, odpowiedzcie na pytania, które są pod spodem” (względnie „które będą wam kolejno pisać na tablicy”).

2. Napisz które przedmioty szkolne uważasz za najtrudniejsze?
3. Napisz które przedmioty szkolne uważasz za najłatwiejsze?
4. Jakiego z przedmiotów wykładanych chciałbyś się dalej uczyć po skończeniu szkoły? Dlaczego?
5. Czy jest coś, czego byś chciał się uczyć, a czego nie uczą w waszej klasie? Jeśli tak, to czego?
6. Jakiemu z przedmiotów szkolnych poświęcasz czas w domu najchętniej, pracujesz nad nim z zapałem w godzinach wolnych? (np. czy czytujesz książki naukowe specjalnie z jakiejś dziedziny lub czy przerabiasz jakieś ćwiczenia lub zadania? Dlaczego?)
7. Czy poza lekcjami rozmawiasz czasem z kolegami (koleżankami) na tematy, które były omawiane na lekcjach? Jeśli tak, to na jakie tematy i z jakich przedmiotów?

KWESTIONARIUSZ nr 4

1. Wymień u l u b i o n e zajęcia, którymi zajmujesz się najchętniej, gdy masz wolny czas.
2. Czy czytujesz dużo książek, poza obowiązującą lekturą szkolną (ile mniej więcej na miesiąc, tygodni)?
 - a) (dla starszych) Czy masz ulubionych autorów, tematy, rodzaje literackie (jeżeli tak, to jakie)? Czy czytujesz tylko beletrystykę, czy i książki na tematy naukowe (jeżeli tak to z jakiej dziedziny)? Czy czytujesz i czy lubisz czytać poezje? Dramaty? Felietony?
 - b) (dla młodszych) O czym czytasz najchętniej? Wymień parę książek, które ci się najbardziej podobały.
3. (Dla starszych) Czy sam wybierasz sobie książki, czy radzisz się kogoś (jeżeli tak, to kogo, rzadko, czy często)?
(Dla młodszych j. w. i) Czy pozwalają ci czytać w domu wszystko, co chcesz?
4. Czy czytujesz stale gazety? Jak często (Codziennie, jedną, czy parę, co parę dni, w niedzielę tylko itd.)? Jakie główne działy czytujesz w gazetach? Jeżeli chcesz, podaj również tytuły gazet. Czy czytujesz również jakieś czasopisma, jakie? Stale, czy czasami? Skąd je bierzesz?
5. Czy słuchasz radia? Gdzie, jak często i jakie audycje najlepiej lubisz?
6. Jak często bywasz w kinie, teatrze, cyrku? Jakie sztuki najbardziej lubisz? (Dla starszych) Czy masz jakieś ulubione rodzaje sztuk teatralnych, względnie ulubionych autorów? Jakie filmy najlepiej lubisz?
7. Czy bywasz w operze, na koncertach, na wystawach, w muzeach? Jak często i w jakich?
8. Czy uprawiasz jakieś sporty i jeżeli tak, to jakie? Czy posiadasz P. O. S. (dla starszych), czy lubisz przyglądać się zawodom sportowym i jakim? Czy czytujesz jakieś pisma sportowe (jakie), lub działy sportowe w innych pismach?
9. Czy chętnie przebywasz w towarzystwie, na zabawach, wieczorkach, w świetlicy? Czy wolisz być w dużym towarzystwie, czy tylko w „swoim kółku”, czy też w ogóle nie lubisz towarzystwa? Czy przebywasz chętnie w towarzystwie samych dziewcząt (chłopców — dla klas męskich), czy też w towarzystwie mieszanym? Z rówieśnikami (kami), starszymi, czy też młodszymi od siebie?

U w a g a: W miarę możliwości należy rozbić kwestionariusz na dwie części, stosowane w dwu różnych dniach, by uniknąć pośpiechu przy odpowiedziach. Pytania szczegółowe, zawarte w każdym punkcie, należy traktować raczej jako przykład rozwinięcia głównego tematu, niż jako szereg pytań oddzielnych. Uczniowie mają odpowiadać na całość każdego punktu raczej w sposób syntetyczny.

KWESTIONARIUSZ DLA WYCHOWAWCÓW nr 1

1. Od jak dawna prowadzi Pan(i) tę klasę?
2. Od jak dawna i jakiego przedmiotu Pan(i) w niej wykłada?
3. Czy uważa Pan (i) klasę za na ogół dobrze, przeciętnie, czy też słabo uzdolnioną? A może różnice są tak wielkie, że nie można określić ogólnego poziomu klasy? Czy przeważa jakiś rodzaj uzdolnień?
4. Proszę podać nazwiska dzieci, które uważa Pan(i) za wybitnie zdolne, bardzo niezdolne, jednostronnie wybitnie uzdolnione.
5. Czy uważa Pan (i) klasę za bardzo, wystarczająco, czy też mało karną? W tym ostatnim wypadku w czym się to objawia?
6. Czy istnieją w klasie jednostki szczególnie trudne do prowadzenia? Jeżeli tak,

- ktorzy to uczniowie i jakie nasuwają trudności? Czy niektórzy z nich mają wpływ na klasę? (Proszę podać nazwiska i przykłady tego wpływu).
7. Jak się przedstawiają warunki materialne uczniów? Czy są one przeważnie podobne, czy też istnieje bardzo duża rozpiętość stopy życiowej? Czy większość dzieci pochodzi z rodzin zamożnych, średnio zamożnych, mających trudne warunki materialne, żyjących w skrajnej nędzy? Jak się przedstawia sprawa zaopatrzenia dzieci w pomoce szkolne, mundurki, wnoszenia opłat szkolnych, korzystania z Koła Opieki? Jak warunki materialne dzieci odbijają się zdaniem Pana(i) na stosunkach wewnętrznych klasy i stosunku dzieci do szkoły?
 8. Czy rodzice utrzymują żywy kontakt ze szkołą, czy też nie? Czy tendencje wychowawcze szkoły i większości rodziców na ogół pokrywają się z sobą? Nazwiska dzieci, których rodzice, szczególnie żywo współpracują ze szkołą, dzieci, których rodzice często komunikują się ze szkołą, nastawieni są jednak stale na „obronę” dziecka przed nadmiernymi, ich zdaniem, żądaniem szkoły, nazwiska dzieci, których rodzice nigdy nie zgłaszają się do szkoły bez specjalnego wezwania, lub nawet na wezwanie.
 9. Jak się przedstawia dbałość o higienę osobistą i wygląd zewnętrzny u większości dzieci w klasie? Czy zdarzają się w klasie zatargi na tle prób wyłamania się z przepisowego sposobu ubierania się? Czy zauważył(a) Pan(i) wysiłki by wyglądać „elegancko” lub nawet „modnie”, czy też może przeciwnie, większość okazuje demonstracyjną niedbałość w ubiorze? Nazwiska dzieci specjalnie nieporządných, nie dbających o swój wygląd, choć utrzymujących w porządku przybory szkolne, przesadnie dbających o swój wygląd. Dzieci uderzająco ładne i uderzająco brzydkie, kalekie, niezgrabne.

KWESTIONARIUSZ DLA NAUCZYCIELI

Nazwisko: Przedmiot: Znam klasę od lat:

1. Czy poziom uzdolnień do przedmiotu, którego Pan(i) wykłada uważa Pan(i) za równy w tej klasie, czy też bardzo niejednolity?
2. Czy przeważają uzdolnienia duże — średnie — słabe?
3. Czy stopień zainteresowania przedmiotem jest mniej więcej jednolity, czy też bardzo nierównomierny? Czy przeważają zainteresowania duże—średnie—słabe?
4. Jakie działy, specjalne zagadnienia, lub formy pracy wywołują specjalne zainteresowanie (o ile istnieją takie wyraźnie wyróżniane przez klasę działy lub formy pracy)?
5. Czy przygotowanie, wyniesione przez klasę z poprzednich lat nauki, uważa Pan(i) za dobre—wystarczające—słabe, czy też zachodzą pod tym względem duże różnice (z jakiego powodu)?
6. Czy tempo pracy jest na ogół szybkie — powolne — przeciętne — bardzo niejednolite?
7. Czy karność w klasie jest duża — przeciętna — słaba?
8. Których uczniów uważa Pan(i) za wybitnie uzdolnionych do danego przedmiotu?
9. Których uczniów uważa Pan(i) za wybitnie niezdolnych do danego przedmiotu?
10. Czy wśród wybitnie uzdolnionych są tacy, którzy pracują nad danym przedmiotem nadobowiązkowo? Jeżeli tak, proszę podać nazwiska i dziedziny nad którymi pracują, oraz formy tej pracy (lektura domowa, referaty, należenie do kółek samokształceniowych, rysunki, prace ręczne wykonane w domu itd.).

OGÓLNE ZESTAWIENIE DANYCH O UCZNIACH

Tabela ta ma wyglądać w ten sposób, że w kolumnie pionowej z lewej strony umieszczamy numery względnie inicjały poszczególnych uczniów, w kierunku zaś poziomym — poszczególne dane o każdym z nich. Ze względów technicznych nie podajemy tutaj całego schematu tabeli, a jedynie tytuły wszystkich rubryk. Jasne jest, że ilość miejsca, które należy w schemacie zostawić dla każdej z nich, zależna będzie od materiału, który dana rubryka ma zawierać. Rubryki oznaczone gwiazdkami należy wypełniać tylko wówczas, gdy wymienione w nich cechy są ważne dla charakterystyki danego ucznia.

Tytuły rubryk:

- | | |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------------|
| 1. Nr kolejny (wzgl. inicjały) | 7. Wyznanie |
| 2. Płeć | 8. Zawód rodziców |
| 3. Wiek | *9. Stan materialny rodz. |
| 4. Stan fizyczny i wygląd | *10. Stosunek rodziców do dziecka i szkoły |
| a) wzrost | 11. Wyniki badań psychologicznych |
| b) waga | a) inteligencja |
| *c) uwagi o rozwoju fizycznym | b) uwaga |
| *d) dbałość o wygląd i higienę osobistą | c) pamięć |
| 5. Stosunki rodzinne | d) inne |
| a) czy rodzice żyją | *12. Najważniejsze skłonności i zainteresowania |
| b) ilość rodzeństwa | *13. Uzdolnienia specjalne |
| c) które dziecko z kolei | |
| 6. Narodowość | |

Część II. PRZEJAWY ŻYCIA GRUPOWEGO

Zjawiska, których opis powinna w myśl naszego projektu obejmować część druga — przede wszystkim rozdziały zatytułowane: „Struktura” i „Duch klasy” — uważaliśmy za najistotniejsze dla całej monografii. Wiadomości zawarte w części I-ej traktujemy, jak już była mowa, raczej jako wstępny materiał informacyjny. Ani sama charakterystyka wchodzących w skład grupy jednostek, ani statystyczne ujęcie występujących wśród nich cech nie wystarczy dla uchwycenia obrazu grupy. Dla tego ostatniego często bardziej istotne jest nie to np., ile jednostek zgromadzono razem, lecz to, czy czują się one jedną całością, — nie przeciętny poziom inteligencji ani jej rozszanie w klasie, lecz to, czy jednostki inteligentne biorą żywy udział w pracy i życiu grupy i czy pociągają za sobą innych, — nie tyle częstość występowania pewnych zainteresowań, co sposób, w jaki się ujawniają w życiu klasy — itp.

Ścisłe badanie przejawów życia zbiorowego jest jednak niesłychanie trudne, w wielu wypadkach brakło nam metod i wzorów, na których mogliśmy się oprzeć przy tworzeniu planu — to też ta jego część posiada szereg luk, których nie chcielibyśmy zapełniać ad hoc obmyślanymi, nie wypróbowanymi pomysłami.

1. Wpływy otoczenia działające na klasę jako całość⁴⁾

a) Opis dzielnicy miasta, budynku szkolnego, w y g l ą d u k l a s y. Opis dzielnicy, w której znajduje się szkoła, powinien dotyczyć nie tylko zewnętrznego wyglądu jej ulic i domów, ale zawierać w miarę możliwości pewne dane socjologiczne, jak np. skład ludności pod względem narodowościowym i zawodowym, charakterystykę dzielnicy pod względem handlowym i przemysłowym, istnienie w niej instytucji kulturalnych i rozrywkowych, parków, boisk czy też wolnych przestrzeni, gdzie dzieci mogą się swobodnie bawić, charakterystykę ruchu ulicznego, przeważający rodzaj domów i mieszkań (domy czynszowe lub spółdzielnie, mieszkania komfortowe czy prymitywne jednoizbówki itd).

Opis budynku szkolnego powinien zawierać: wyjaśnienie, czy został on zbudowany specjalnie dla celów szkolnych, czy tylko przystosowany; informacje dotyczące wielkości klas i sal szkolnych, miejsc w których uczniowie spędzają pauzy, sal gimnastycznych, pracowni, biblioteki i czytelni ewentualnie świetlicy (czy szkoła ma boisko, ogródek), szatni, korytarzy, urządzeń higienicznych, klatek schodowych itd.

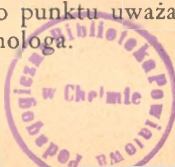
W opisie klasy podajemy jej wielkość, oświetlenie, barwę ścian i mebli, sposób roszadzenia uczniów (np. ławki lub stoliki ustawione rzędami lub półkołem, na ile dzieci każda, stłoczone czy nie, dostosowanie ławek do wzrostu dzieci), widok z okien, i najbliższe sąsiedztwo wewnątrz lokalu szkolnego.

Zarówno przy opisie klasy, jak całego lokalu szkolnego, ważnym jest uwzględnienie momentu estetycznego: dbałość o wygląd lokalu i sposób jego zdobienia (meble, obrazy, rośliny, plakaty — czy ozdoby są wykonane przez uczniów czy kupne).

Wpływ dzielnicy, lokalu szkolnego i klasy na psychikę dzieci jest oczywiście bardzo różny. Charakter dzielnicy, w której znajduje się szkoła, nie tylko stanowi jej tło i codzienny widok dla uczęszczającego do niej dziecka, ale wobec tego, że w większości wypadków uczniowie mieszkają w pobliżu szkoły (co zresztą należy sprawdzić), maluje nam otoczenie, w którym wpływa ich życie. Wpływ tego otoczenia na dwoje dzieci z tej samej kamienicy może być zresztą bardzo różny: życie ulicy przecież o wiele silniej wpływa na małego mieszkańca suteryny, spędzającego większość dnia na podwórku, niż na jego kolegę z pierwszego piętra, któremu nie wolno w ogóle bawić się na ulicy.

Wygląd budynku i klasy szkolnej nie tylko ma wielki wpływ na samopoczucie dzieci i pracę w szkole przez samą ilość światła i przestrzeni, po-nure czy wesołe barwy ścian itd., ale często i na stosunek dzieci do szkoły. Może ona im się wydać np. w porównaniu z mieszkaniem rodziców nie-

4) Za minimum w wykonaniu tego punktu uważamy swobodny opis, oparty wyłącznie na własnych obserwacjach psychologa.



ledwie pałacem, wywołując nastrój świąteczny, a zarazem pewne onieśmienie, czy też odwrotnie — przez ponurość i ciasnotę lokalu wytworzyć atmosferę przygnębienia czy ciągłego „deptania sobie po piętach” itp.

O stosunku dzieci do budynku i klasy szkolnej możemy się dowiedzieć m. in. przez dyskusje, przeprowadzone w klasie czy na zebraniach organizacji międzyklasowych na temat dekoracji klas, ewentualnej zmiany salki klasowej, ankiety na temat przeprowadzonych lub projektowanych zmian w urządzeniach itd.

Publikowane monografie klas uwzględniają dość często interesujące nas tutaj zagadnienia. Znajdujemy je m. in. w pracy Döringa (4), Burger-Steiskala (3), Kruckenberga (7), poniekąd Kopycińskiego (5).

b) **C h a r a k t e r y s t y k a s z k o ł y**: typ, kierunek wychowawczy i dydaktyczny, charakterystyka kierownictwa, nauczycieli, ogółu uczniowskiego i rodzicielskiego, organizacje szkolne i międzyszkolne, czy szkoła tworzy grupę społeczną o wyraźnym obliczu, stosunek klasy do szkoły jako całości i odwrotnie.

Przy opracowywaniu tego właśnie punktu niebezpieczeństwo subiektywnych ocen jest bardzo wielkie. Częściowo tylko da się tu oprzeć opis na „dokumentach”. Do rzeczy dających się stwierdzić obiektywnie należy: określenie typu szkoły (ogólnokształcąca, zawodowa itp.), wyraźne stosowanie jednolitych metod dydaktycznych (np. plan Daltoński, uczenie się pod kierunkiem, praca zespołowa itp.), warstwy społeczne, z których rekrutują się uczniowie (w przybliżeniu, bez stosowania dokładnych obliczeń statystycznych), działalność Koła Rodzicielskiego (sprawozdania roczne), formy organizacyjne samorządu szkolnego, spółdzielni i innych organizacji uczniowskich (w tym celu należy przeprowadzić wywiady według wytycznych zawartych w załączniku Nr 1 do części II, osobno z uczniami — przewodniczącymi tych organizacji i osobno z kuratorami z pośród nauczycieli).

Charakterystyka kierunku wychowawczego prawie zawsze, a charakterystyki nauczycieli zawsze muszą, niestety, opierać się na osobistych wrażeniach psychologa.

Specjalny rozdział, dotyczący charakterystyki całej szkoły oraz stosunku klasy do szkoły i odwrotnie, zamieszcza w swej „Psychologii klasy szkolnej” Döring (5). Poruszają je też Jaxa-Bykowski (2) (charakterystyka dyrektorów, nauczycielstwa, atmosfery szkoły), Selzer (13) (stosunek rady pedagogicznej i ogółu uczniowskiego do opisywanej klasy), Večerka (15) (typ szkoły, charakterystyka ogółu uczniowskiego) i inni.

c) **C h a r a k t e r y s t y k a w y c h o w a w c y i n a u c z y c i e l i u c z ą c y c h w d a n e j k l a s i e**. Głównym źródłem informacji będą tu obserwacje, przeprowadzone przez psychologa na lekcjach, godzinach wychowawczych oraz posiedzeniach Rady Pedagogicznej, w miarę możliwości dokładnie notowane, oraz wrażenia z kontaktu osobistego. O zdaniu uczniów o nauczycielach i tych cechach nauczycieli, które dzieci najbar-

dziei uderzają, możemy zebrać informacje tylko drogą pośrednią (przezwi-
ska nauczycieli — patrz załącznik Nr 5 do części II, odpowiedzi na pytanie
„kogo i co nasza klasa lubi, a kogo i czego nie lubi” itd.).

Dokładną charakterystykę wychowawców i nauczycieli uczących w klasie po-
daje Jaxa-Bykowski w „Historii jednej klasy” (2), sprawie wpływu wychowawcy na
klasę poświęca wiele miejsca Döring (4), który w opisie każdej klasy podaje nawet
ogólną charakterystykę psychologiczną wychowawcy (na zasadzie autocharaktery-
styki); również i Kruckenberg (7) poświęca tej sprawie specjalny rozdział.

2. Struktura wewnętrzna klasy.

a) **Poczucie solidarności w klasie.** Zanim bę-
dzie się usiłowało poznać strukturę wewnętrzną i „ducha” grupy klasowej,
trzeba sobie przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie, czy istotnie mamy
do czynienia ze zwartą grupą i jaki jest stopień jej zwartości, a więc czy jest to
luźne zbiorowisko złączone tylko przypadkowym skupieniem w tej samej
izbie szkolnej i dorywczą wspólnością interesów, czy masa zjednoczona tylko
wpływem silnych indywidualności z pośród nauczycieli czy współpracowników,
czy klasa uważa się za rodzaj „stowarzyszenia”, którego członków łączą trwa-
łe wspólne interesy i wzajemne poszanowanie swych praw, czy wreszcie jest
to silnie związana wewnętrznie wspólnota.

Dla nowej grupy ważnym też będzie powstawanie poczucia solidarności.

Psycholog może się tu oprzeć częściowo na obserwacjach (własnych
i wychowawcy) takich faktów, jak: częstość używania form „my”, „u nas”,
„nasze”, obrony honoru „swojej” klasy wobec osób z zewnątrz niej, goto-
wość do wspólnego ponoszenia odpowiedzialności za przekroczenia jedno-
stek, łączenia się lub nie z innymi klasami na pauzach, objawy „dumy” kla-
sowej itd., — częściowo na eksperymentach. Eksperymenty te mogą polegać
na sztucznym prowokowaniu takich sytuacji, w których przywiązanie do
grupy lub nawet „separatyzm klasowy” łatwo się może ujawnić (np. pytanie
piśmienne, kto chciałby się przenieść do klasy równoległej, propozycja od-
bycia wspólnej wycieczki lub zorganizowania wspólnej akcji z inną klasą,
powierzenie klasie wykonania wspólnego zadania bez wszelkiej interwencji
i pomocy ze strony dorosłych. We wszystkich tych wypadkach należy do-
kładnie protokołować przebieg dyskusji i pracy). Wreszcie pewnego ma-
teriału dostarczą nam charakterystyki klasy, pisane przez uczniów w związku
z punktem 3 części II (Duch obiektywny i subiektywny klasy). Już sam fakt,
że dzieci mogą wymienić cechy charakterystyczne g r u p y dowodzi, że od-
czuwają ją jako pewną jednolitą całość.

Tworzeniem się poczucia solidarności zajmują się w swych pracach Döring (4),
Večerka (15), Reiniger (12), Kruckenberg (7). Sama zaś sprawa poczucia solidar-
ności omawiana jest w każdej bodaj monografii klasy.

b) *H i s t o r i a k l a s y*.⁵⁾ Może tu chodzić o właściwą historię klasy, gdy ta ostatnia od kilku lat uczy się wspólnie, lub też — gdy chodzi o klasę nowo utworzoną — o informacje, skąd, z jakich szkół i środowisk przybyli uczniowie, czy pewne grupy uczyły się już dawniej wspólnie i t.p.

Materiał do historii klasy czerpiemy z dawnych dzienników klasowych, protokółów sesji kwalifikacyjnych, odpowiedzi uczniów na temat „Historia naszej klasy”, itd. Z danych urzędowych czerpiemy przede wszystkim informacje co do: 1) ilości uczniów, którzy mają za sobą 1, 2, 3, 4 ... lat wspólnej nauki, 2) czynników powodujących zmianę składu osobowego klasy, 3) zmian wychowawców klasowych, 4) momentów wejścia do klasy większych grup jednolitych (komasacja klas, repetenci itd.). Wypracowania uczniowskie wykażą nam, jakie momenty najsilniej wryły się w pamięć samych uczniów i jak są przez nich oceniane. Aby nie zafałszować tego stosunku klasy do własnej historii, nie podajemy żadnych instrukcji, żądając napisania „Historii klasy”, mimo że naraża nas to na trudności przy porównawczym opracowaniu odpowiedzi i na to, że część klasy niewątpliwie oświadczy: „nie wiemy o czym pisać”.

Jeśli chodzi o nowoutworzoną klasę, z dziennika zapisów dowiemy się, jaki procent uczniów uczył się dotąd w publicznej szkole powszechnej, w szkole prywatnej, lub w domu; ilu z nich przebywało dotąd w wielkim mieście, miasteczku, na wsi; czy i jakie grupy przychodzą z tej samej szkoły itd.

Dane te nie są obojętne, jeśli chodzi o zrozumienie ducha klasy. Każdy z uczniów przyniósł tu ze sobą określone tradycje szkolne i doświadczenia, ślady oddziaływań wychowawczych, zgodnych lub niezgodnych z tendencjami nowej szkoły, większą czy mniejszą zdolność do przystosowania się.

Niestety, wiadomości z tej dziedziny, jakie możemy zdobyć, są z konieczności dość skąpe. Sama nazwa i adres poprzedniej szkoły niewiele mówi, a próba wydobycia czegoś więcej przy pomocy charakterystyki poprzedniej szkoły przez samych uczniów przeważnie zawodzi, co jest zrozumiałe ze względu na to, że chodzi tu zazwyczaj o klasy młodsze. Dla dzieci w wieku 12—14 lat podanie charakterystyki grupy jest zadaniem zbyt trudnym. Piszą one poprostu „Moja poprzednia klasa była miła lub „nie-miła” — i na tym koniec.

Mimo, że poznanie historii klasy ma niewątpliwie dla zrozumienia jej obecnego ducha ogromne znaczenie, punkt ten nie jest nigdy prawie uwzględniany w pracach niemieckich (wyjątek stanowi praca Reiningera „Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät” (13) — w polskich natomiast monografiach klasy historię jej uwzględnia szeroko Jaxa-Bykowski („Historia jednej klasy” (2)

⁵⁾ Za minimum w tym punkcie uważamy przeprowadzenie ankiety wśród uczniów.

i „Gmina szkolna J. Sniadeckiego” (1), Selzer (13) (który czerpie z tych samych źródeł, jakie proponujemy w niniejszym projekcie) i Kopyciński (5).

Ze statystyk, przytoczonych przez Selzera i Bykowskiego rzuca się przede wszystkim w oczy nikły procent tych, którzy od pierwszej do ostatniej klasy uczą się razem. W VII-iej klasie, opisywanej przez Selzera (13, str. 10), tylko 3 uczniów szło cały czas razem od klasy pierwszej, a ze 146 uczniów trzech równoległych klas pierwszych gimn. w Stanisławowie, których historię opisuje Jaxa-Bykowski (2, str. 5), tylko 17 zdawało maturę po ośmiu latach w tej samej szkole, a z nich tylko 4 przez cały czas ani razu nie przenoszono do klas równoległych.

Stoi więc przed nami pytanie, czy w ogóle mamy prawo mówić o jakiejś jednolitej grupie klasowej, której historię kilkuletnią kreślimy, czy też, wzorem prac niemieckich, traktować każdy rok szkolny jako zamkniętą całość.

Każdy nauczyciel zna jednak z praktyki takie właśnie klasy, które w przeciągu szeregu lat zachowują pewne cechy charakterystyczne, mimo licznych zmian w składzie personalnym. Przybysze, wchłaniani na początku roku szkolnego, stanowią mniejszość i to mniejszość niejednorodną, przejmują zwyczaje, sposób bycia, tradycje ogółu klasy. Kruckenberg (7, str. 44) przytacza dla ilustracji schemat Teodora Littta wykazujący, w jaki sposób grupa trwa, choć nie pozostał w niej ani jeden z jej twórców:

I	a	b	c	d	e
II	v	b	c	d	e
III	v	w	c	d	e
IV	v	w	x	d	e
V	v	w	x	y	e
VI	v	w	x	y	z

Jeżeli przyjmiemy, że szereg VI mamy prawo uważać za dotyczący istotnie tej samej klasy, co szereg I, stanie się zrozumiałe znaczenie jej „ducha” — wspólnego tworu tych, co ją niegdyś tworzyli i tych co do niej dziś należą, choć przy dalszym przedłużeniu łańcucha możnaby łatwo wyobrazić sobie i taki wypadek, kiedy nikt z nowych członków nie zna już nawet pierwszych założycieli.

c) **G r u p y w e w n ą t r z k l a s y.** Nawet nieliczna i bardzo żyta z sobą klasa rzadko występuje jako zwarta całość — wewnątrz każdej z nich tworzą się drobniejsze grupki, związane wspólnymi zainteresowaniami, jednolitym poziomem umysłowym, pochodzeniem z tego samego środowiska itd. Grupki te mogą być bardzo pomocne przy konsolidacji klasy, lub też na odwrót — przejawiać mogą tendencje odśrodkowe. Poznanie tych ugrupowań, czynników które je wytworzyły i stosunku poszczególnych grup do klasy i do siebie nawzajem jest dla monografii klasy bardzo ważne.

Źródła tych wiadomości mogą być bardzo różnorodne. 1) W załączniku nr 2 podajemy projekty trzech testów, które mogą nam służyć do wykrycia grup w klasie.

*Jeżeli za „grupę” będziemy uważali parę przyjaciół lub sąsiadów, możemy badać sprawę przyjaźni przy pomocy ankiety (np. „czy mam przyjaciela w klasie?”, „Charakterystyka mojego przyjaciela” i „Co nas z sobą złączyło i łączy,”), a stosunki wytwarzające się między sąsiadami przy pomocy pytań w rodzaju: „Z kim chciałbym siedzieć i dlaczego?” lub wypracowania na temat „Historia naszej ławki”.

2) Obok stosowania testów psycholog może się uciekać do prowokowania takich sytuacji w rzeczywistym życiu klasy, w których musi się ona rozbić na kilka grup: np. prosi nauczyciela wychowania fizycznego, by pozwolił uczniom podzielić się na dowolne grupki przy grach sportowych; w porozumieniu z wychowawcą proponuje klasie, by poszczególne grupki, do których uczniowie zgłaszają się według własnej woli, opracowały kilka numerów programu wieczorku lub przygotowały kilka stoisk wystawy szkolnej, względnie wykonały jakąś pracę, nie wymagającą specjalnych uzdolnień czy umiejętności. Ważne jest przy tym, by notować nie tylko skład grup, ale i obserwacje, dotyczące ich zachowania się, tempa i podziału pracy, stopnia życia się itd.

Poważnym jednak brakiem prób tego rodzaju jest nieuniknione zacieśnianie możliwości, dzięki ściśle określonym zadaniom i ilości grup. Zmusza to niektóre z istniejących w klasie ugrupowań do dzielenia się lub łączenia ze sobą, nie ujawnia tych grup, które istnieją na podstawie zupełnie innych zainteresowań i utrudnia zaobserwowanie tych jednostek, które, należąc do kilku różnych grup, stanowią ważny element scalający klasę. Obserwacje tego typu mogą więc raczej nasuwać nam pewne przypuszczenia, które musimy sprawdzać innymi metodami.

3) Trzecie źródło stanowią opinie wychowawcy, zebrane przy pomocy kwestionariusza dla wychowawcy (patrz załączniki do części II) oraz uwagi nauczycieli, wypowiedane na zebraniach Rady Pedagogicznej.

*4) Wreszcie psycholog sam będzie przeprowadzał w miarę możliwości obserwacje na pauzach, podczas wycieczek i wieczorków szkolnych.

Próbę „systematyki” grup, jakie najczęściej tworzą się w klasie, podają m. in. Reininger (patrz artykuł w pracy zbiorowej Burgera i Steiskala str. 25), Döring (4) (rozdział „Gruppenbildung”, str. 87—89), a z polskich autorów Narloch (10, rozdział w pracy „Samorządne zespoły dziecięce w wieku szkolnym”). Dla porównania podajemy obok siebie te trzy klasyfikacje:

Reininger

A. Grupy działające pozytywnie:

1. przyjacielskie,
2. koleżeńskie,
3. oparte na wspólnej pracy,
4. oparte na wspólnych zainteresowaniach,
5. oparte na wspólnej zabawie,
6. tworzące się na tle chwilowej sytuacji.

B. Grupy działające negatywnie:

1. kliki,
2. bandy,
3. oparte na chwilowej sytuacji.

Döring

Grupy:

1. oparte na równym uzdolnieniu ogólnym lub specjalnym,
2. oparte na poszukiwaniu obrony i pomocy,
3. oparte na podobnym położeniu ucznia w klasie,
4. oparte na podobnym położeniu społecznym rodziców,
5. oparte na wspólności miejsca zamieszkania i drogi do szkoły.

Narloch

Zespoły:

1. przyjacielskie,
2. koleżeńskie,
3. oparte na udzielaniu i doznawaniu pomocy,
4. oparte na popędzie macierzyńskim,
5. fluktuacyjne:
 - a) równorzędność,
 - b) nadrzędność i podrzędność,
 - c) wokół specjalistów,
6. zespoły, w których przejawiają się wpływy środowiskowe (grupy terytorialne, wspólna klasa społeczna),
7. oparte na despotyzmie i sile fizycznej,
8. zesp. wokół dzieci miłych,
9. bandy,
10. związki.

Konkretny opis grup, tworzących się w obserwowanych klasach, podają: Reininger (12, str. 80), Večerka (15, str. 86), zespół Döringa (4, str. 87) i inni.

Śledzeniem przyjaźni wśród dzieci zajmuje się dość obszernie Reininger w swej pracy „Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät” (str. 78) (wypracowanie „Moi przyjaciele” i częściowo ankiety na temat spędzania wolnego czasu). Analizą motywów wyboru przyjaciela, podawanych przez dzieci w różnym wieku, zajmuje się obok Reiningera m. in. Večerka (15). Reininger poświęca też sporo miejsca wpływowi sąsiedztwa na ławce szkolnej i sposobowi, w jaki uczniowie rozmieścili się w klasie (12, str. 29).

d) Przywódcy i zakres ich oddziaływania: charakterystyka poszczególnych przywódców, analiza, jakie cechy wpłynęły przypuszczalnie na powstanie przewodzenia, rodzaj i zakres wpływu przywódców; stosunek przywódców do klasy, wychowawców i siebie nawzajem.

Informacje czerpiemy tu zarówno od dzieci, jak i wychowawców, przy czym stosujemy metody zbliżone do omówionych w punkcie poprzednim.

1) Powierzając całej klasie lub samorzutnie dobranym grupom wykonanie jakiejś pracy czy zorganizowanie rozrywki (patrz punkt a i c) mamy możliwość zaobserwowania, które dzieci biorą na siebie inicjatywę i czy posiadają autorytet w oczach całej klasy lub przynajmniej całych grup, czy też

projekty ich spotykają się z opozycją; czy z opozycją występują zawsze te same dzieci, czy też nie; jak ustosunkowują się przywódcy do siebie nawzajem i w jakich sytuacjach którzy z nich wysuwają się na czoło. Obok sprowokowanych umyślnie sytuacji, wszelkie odbywające się w klasie wybory delegatów, członków samorządu itp. — o ile nauczyciele nie wywierają na ich wynik wpływu — mogą dać odpowiedni materiał obserwacyjny. Otrzymamy jednak w ten sposób dane wartościowe tylko jeżeli po 1) podany klasie projekt budzi w niej istotne zainteresowanie, po 2) psycholog potrafi zachować zupełną bierność tak, by dzieci zapomniały prawie o jego obecności i po 3) obserwacje będą bardzo dokładnie protokołowane (tam, gdzie to jest możliwe, nawet stenografowane).

2) Obok obserwacji posługujemy się testami (patrz załącznik nr 3), wzorowanymi na próbach, których opisy znajdujemy w publikowanych pracach z tej dziedziny.

3) Ponadto zasięgamy opinii wychowawcy (patrz kwestionariusz dla wychowawców w załącznikach do części II) i nauczycieli (uwagi, wygłoszone na posiedzeniach Rady Pedagogicznej lub w rozmowach prywatnych).

*4) W niektórych klasach, zwłaszcza w starszych i takich, z którymi psycholog ma specjalnie bliski kontakt, możnaby otrzymać ciekawy materiał, polecając wszystkim uczniom napisanie autocharakterystyk i charakterystyk swych sąsiadów i wybierając do opracowania te, które dotyczą przywódców.

Większość monografii klas poświęca sporo miejsca zagadnieniom przywódców. Pochodzić to może częściowo stąd, że przywódcy — o ile istnieją — dość łatwo rzucają się w oczy, częściowo zaś z tendencji do wyjaśniania przejawów życia wszelkiej zbiorowości ludzkiej wpływami silnych indywidualności, przenikającej do badań naukowych z życia społecznego.

Psycholog jednak musi sobie przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie, czy w danej klasie istnieją w ogóle wyraźni przywódcy, co mu może powiedzieć tylko obserwacja. Testy bowiem tego typu, co proponowane wyżej, mogą nas łatwo wprowadzić w błąd: dzieci podają wprawdzie nazwiska „kandydatów do zarządu” czy „kierowników kursu”, nie wiadomo jednak, czy są to istotnie przywódcy, czy też tylko ci, których wobec konieczności wyboru klasa uważa za stosunkowo najodpowiedniejszych.

Zespół Döringa stosował w celu wykrycia przywódców następującą ankietę (ustnie lub piśmiennie): „1. Gdyby któryś z waszej klasy miał zostać waszym wodzem lub nauczycielem, kogo słuchałbyś najchętniej i dlaczego? 2. A kogo zaraz po nim i dlaczego? 3. A kogo stawiasz na trzecim miejscu i dlaczego? (4, str. 102). Reininger (12, str. 33) polecił obserwowanym przez siebie uczniom V kl. szkoły powszechnej napisać (w związku z lekcją historii o wodzach plemion germańskich) na kartkach: a) na górze kartki — trzech kolejnych kandydatów na wodzów ich klasy, b) u dołu kartki 3 tych, którzy najmniej nadawali się na wodzów i c) w środku uszeregować innych uczniów według kolejności ich nadawania się na wodza. Podobne doświadczenie przeprowadziła Večerka (15, str. 63) z 15—16-let. uczennicami szkoły

zawod. w związku z wyborem delegatek klasy: poleciła im ona wypisać na kartkach nazwiska wszystkich współkoleżanek w takiej kolejności, w jakiej je „na ogół wartościują”, podając przy każdym nazwisku kilka słów charakterystyki. I. Reininger i Večerka opracowali otrzymane wyniki statystycznie (wg nieco odmiennych zasad), tworząc ostateczny szereg rangowy, który ich zdaniem odpowiada rzeczywistości „urangowaniu w klasie”. Powołują się przy tym na znane doświadczenia Schjeldarup-Elbe'go, dotyczące „listy dziobania” wśród ptactwa domowego. Wśród dzieci również istniałaby wg tej teorii świadomość takiego urangowania, każdy posiadający wyższą rangę zachowałby się władczo wobec stojących niżej w tej hierarchii i korzystał z różnych niepisanych przywilejów. Im większa różnica rang, tym bardziej bezsporne miało by być uznanie jej przez niżej stojącego, ale też i więcej względności ze strony jednostki nadrzędnej. Doświadczenia jednak, które opisywaliśmy powyżej, nasuwają te same zastrzeżenia, co testy dla wykrycia przywódców, może nawet w silniejszym stopniu.

Selzer (13, str. 56), celem wyjaśnienia, czy uczniowie uświadamiają sobie to, że ulegają wpływom kolegów, zastosował ankietę na temat: „kto ma na mnie największy wpływ w klasie” — większość uczniów jednak w ogóle zaprzeczyła uleganiu jakimkolwiek wpływom, czego się po chłopcach w tym wieku można było z góry spodziewać. Ścisłej ze sprawą przywódców, stosunkiem do nich i stawianymi im wymaganiami związana jest następująca ankietą Selzera (13, str. 58): „Czy chciałbym zostać wójtem klasy? Jaki jest a jakim powinien być mój stosunek do gminy (klasowej)? Scharakteryzuję obecnego wójta i ewentualnych kandydatów na to stanowisko”. Z tych pytań najbardziej celowe wydaje się ostatnie — zbyt wiele bowiem powodów może wpływać na nieszczerą odpowiedź na dwa pierwsze.

Döring (14, str. 100) podaje następującą klasyfikację typów przywódców, spotykanych najczęściej w klasie szkolnej. 1) „Przywódca naturalny”, którego przewodnictwo wytwarza się niejako samo, a wpływ sprzyja coraz większemu „uduchowieniu” wspólnoty. 2) „Przywódca brutalny” (gewaltsam), który sam się narzuca grupie, niekiedy nawet wykorzystując swą siłę; pod jego wpływem klasa staje się raczej „masą” niż „wspólnotą”, 3) przywódca, pod którego wpływem klasa rozbija się na egocentrycznie nastawione jednostki. Dla porównania podajemy klasyfikację przywódców młodzieży wg Winklera (10), który wyróżnia następujące typy przywódców: „despotę” — najpopularniejszego w okresie przedpokwitania, „wychowawcę” — najodpowiedniejszego dla okresu pokwitania, i „apostoła” — ocenianego dopiero w okresie adolescencji.

Typ przywódcy chłopców 10—11-letnich, opisywany przez Reiningera, pokrywa się dość dobrze z typem „despoty”.

e) T y p y s p e c j a l n e: ulubieńcy, specjaliści, błazny klasowe, niezdarzy, kozły ofiarne itd.

Źródłem informacji będą:

*1) Odpowiedzi na „plebiscyty życzliwości” — wzorowane na tych, które w kierowanych przez siebie internatach organizował Janusz Korczak (6).

2) Ankietą dotyczącą „specjalistów” (ad 1 i 2 patrz załącznik nr 4).

3) Kwestionariusz dla wychowawców (zał nr 7).

*4) Własne obserwacje.

Opracowanie całego materiału musi nosić charakter raczej swobodnego

opisu, niż ścisłych zestawień ilościowych — nie każde „lubię” i „nie lubię” w plebiscycie życzliwości jest równoważne i nie każdy jest „specjalistą” w tym samym stopniu. Z wyników plebiscytu wyławiamy raczej uczniów specjalnie popularnych i niepopularnych oraz typy, które mają dużo wrogów lub przyjaciół, lecz do których mało kto ustosunkowuje się neutralnie i typy „szare”, nie budzące silniejszych sympatii i antypatii.

Ankieta „o specjalistach” pozwoli nam wykryć niektóre tylko typy specjalne, występujące w klasie i nawet nie zawsze odgrywające w niej najważniejszą rolę. Niepodobna np. pytać o „niezdarę”, „kozła ofiarnego”, lub tego, kto jest w klasie źródłem wiadomości o życiu seksualnym; z drugiej zaś strony dzieciom trudno zorientować się często, kto odgrywa w klasie rolę np. „siły anonimowej”, a więc nie będąc przywódcą, niejednokrotnie staje się motorem działania klasy przez to, że silniej niż inni odczuwa nastroj gromady. Podobnie tylko na zasadzie obserwacji własnych i wychowawcy wykryjemy typ „lizusa”, ucznia „wzorowego”, „opozycjonisty”, „kujona”, „lenia” itp.

Dużo materiału, dotyczącego typów specjalnych mogą dać charakterystyki i autocharakterystyki uczniów, o których była mowa w poprzednim punkcie. Przy opracowywaniu zagadnienia typów specjalnych chodzić będzie jednak nie tylko o ich wykrycie, ale i o to, w jakim stopniu nastroj w klasie sprzyja ich powstaniu i jak się do nich ustosunkowuje reszta dzieci. Wpływ gromady najlepiej daje się zaobserwować na takich np. typach, jak „błazen” klasowy, czy „kozioł ofiarny”.

Opisowi poszczególnych typów, wytwarzających się w klasie szkolnej, i wpływu na nie klasy poświęcił specjalne rozdziały Döring (4, rozdz. „Schüler- und klassentypen” str. 160—192) i Kruckenberg (7, rozdz. „Durch die Klasse („Gruppenbestimte”) Typen” str. 55—58), zagadnienie to omawia również we wszystkich cytowanych tu pracach Reininger.

3. Duch „obiektywny” i „subiektywny” klasy

Zjawiska, o które chodzi w tym rozdziale, zostały następująco zdefiniowane przez Döringa (4, str. 124): „Na podłożu uczucia wzajemnego związania („Verbundenheitsgefühl) świadomości grupowej („Wirbewusstsein”), zcalającego poszczególnych członków, wytwarzają się wewnątrz wspólnoty klasowej zjawiska psychiczne, których całością nazywamy duchem klasy. Gdy zjawiska te przybierają taką postać, jakby były tworamii duchowymi, istniejącymi niezależnie od pojedynczych podmiotów świadomości grupowej, jak np. zwyczaj i moralność klasy, nazywamy ich całością „duchem obiektywnym” klasy. Jeżeli natomiast są one związane z poszczególnymi członkami grupy, nazywamy je „duchem subiektywnym” klasy”.

Ścisłe badanie tych zjawisk i to badanie na drodze eksperymentalnej byłoby rzeczą ogromnie trudną, to też podając poniżej umieszczony pro-

gram, zdajemy sobie najzupełniej sprawę z jego fragmentaryczności, sądzymy jednak, że jest to problem zbyt ważny, by można było z badania go bodaj chwilowo zrezygnować.

A. „Duch obiektywny” klasy.

a) *Z w y c z a j e k l a s y*: sposób witania się i żegnania, przysłowio-
we i ulubione powiedzenia, ulubione miejsca spędzania pauz, zwyczaj wczesnego lub późnego przychodzenia do szkoły i wychodzenia z niej itp.

Obok dyskusyj z klasą na temat „zwyczajów naszej klasy” i ankiety pod tym samym tytułem (zał. nr 5) konieczne jest przeprowadzenie obserwacji klasy w różnych sytuacjach (przynajmniej po razie na lekcji różnych typów, np. matematyki, j. ojczystego, historii, przyrody lub geografii w klasie, jednego z tych przedmiotów w pracowni, gimnastyki, robót ręcznych, przedmiotów artystycznych; a poza tym na pauzach, na wycieczce, a w miarę możliwości przed lekcjami i po lekcjach). Planowo przeprowadzone i dokładnie protokołowane obserwacje klasy w sytuacjach powstających samorzutnie lub rozmyślnie wywołanych są w tej dziedzinie najbardziej wartościowym źródłem informacji: dzieci, nawet gdy chcą być najzupełniej szczerze, przeważnie nie uprzytomniają sobie wielu szczegółów, podobnie, jak człowiekowi dorosłemu często dopiero postronny obserwator zwraca uwagę na jego własny sposób bycia, zwyczaję, przysłowia itp. Bardzo ważnymi będą też dla psychologa uwagi wychowawcy, zwłaszcza, gdy mamy do czynienia z nauczycielem wnikliwym i psychologicznie wykształconym. Ma on tę wyższość nad psychologiem, że przebywając więcej z klasą i innymi jej nauczycielami, ma znacznie więcej możliwości czynienia własnych obserwacji i poznawania wyników cudzych.

b) *U p o d o b a n i a i z a i n t e r e s o w a n i a k l a s y*; t e m a t y r o z m ó w , k t ó r e w e s z ł y w z w y c z a j . Informacje czerpiemy: 1) z ankiety „o zwyczajach naszej klasy”, 2) z dyskusyj z klasą i obserwacji, 3) z wywiadu z wychowawcą (patrz załączniki do cz. II), 4) częściowo z odpowiedzi na kwestionariusze zainteresowań (patrz załączniki do części I) — o ile przeprowadzimy z klasą rozmowy na temat tych zainteresowań, które występują często w danej klasie i zdołamy stwierdzić, czy i w jakim stopniu odgrywają one rolę w jej życiu.

*Wiele zainteresowań, na temat których uczniowie chcą z sobą dyskutować, wyjdzie też na jaw, jeżeli psycholog od czasu do czasu, przyszedłszy do klasy, zaproponuje dzieciom, by same wybrały, o czym chcą mówić; trzeba się przy tym wystrzegać dni, w których jakaś „sensacja” w szkole lub na mieście może szczególnie absorbować dzieci. W młodszych klasach może się zdarzyć, że cała godzina zostanie zużyta na obmyślanie tematu, tak że na przedyskutowanie go już nie zostanie czasu — mimo to wysuwane propozy-

cje i argumenty, jakie w ich obronie lub przeciw nim użyją dzieci, będą same stanowiły ciekawy materiał. Jeśli się uda ustalić interesujący wszystkich temat, dyskusja pozwoli nieraz na wglądnięcie w światopogląd młodzieży. Cenne dane może też psycholog uzyskać, jeśli mu się uda — samemu lub za pośrednictwem wychowawcy — namówić klasę na prowadzenie „żywej” lub ściśnionej gazetki czy choćby „zeszytu poleceń” dla czytanych książek, notatki w którym staną się tematem do przeprowadzenia dyskusji z klasą.

c) **N o r m y e t y c z n e, n i e p i s a n e p r a w a** (ewentualnie także zagadnienia światopoglądu własnego i wyniesionego ze środowiska domowego).

Środkiem do poznania etyki i praw zwyczajowych klasy będą przede wszystkim:

1) dokładnie protokółowane dyskusje z klasą na takie tematy jak: stosunek do drobnych wykroczeń szkolnych, np. podpowiadanie i ściąganie, granice solidarności koleżeńskiej, stosunek uczniów do regulaminu szkolnego, jaki typ nauczyciela odpowiada im najbardziej, dyskusje na tematy aktualnych zdarzeń w życiu szkoły i poza nią. Urządzenie na te same tematy piśmiennych ankiet byłoby o tyle mniej celowe, że w ustnej dyskusji argumenty są z reguły bogatsze, wyraźniej widać oddziaływanie wzajemne uczniów na siebie i w zapale dyskusji wyrwie się niejedna uwaga, która przy pisaniu możeby została uznana za zbyt śmiałą.

2) test „nasze prawa” i *testy na poczucia etyczne (patrz załącznik nr 6 do cz. II).

3) opinia wychowawcy, wyrażona w odpowiedzi na kwestionariusz dla wychowawców, i uwagi innych nauczycieli.

Döring poświęca analizie „ducha obiektywnego” badanych klas specjalny rozdział (4, str. 124—136): współpracownicy jego zespołu posługiwali się poza obserwacją jeszcze następującym testem, na którym wzorowaliśmy testy, podane w załączniku nr 6. Odczytywali oni uczniom pewien tekst i polecali, by każdy oddzielnie napisał na kartce, jak powinien być postąpić bohater opowiadania. Po zebraniu wszystkich odpowiedzi inicjowali ogólną dyskusję w klasie na ten temat, po której dzieci miały raz jeszcze napisać, jakie rozwiązanie uważają obecnie za słuszne. Przy opracowywaniu obliczano jak zmieniał się procent dzieci, które obierały poszczególne rozwiązania, i na zasadzie protokołu dyskusji starano się sobie odtworzyć, pod czym się to działo wpływem. Opowiadanie brzmiało następująco (str. 12): „Pewien wiejski chłopiec miał sprowadzić doktora z miasta do chorej matki. Pod samym prawie miastem, gdy musiał przejść przez kładkę nad strumykiem, upadł do wody jak długi. Na szczęście strumień nie był głęboki, tak że chłopiec mógł szybko wydobyć się na brzeg. Co ma dalej robić?” Obserwacje, dotyczące ducha klasy, miały według instrukcji (str. 11—12) dotyczyć następujących punktów: zwyczajów i moralności klasy, jej poczucia sprawiedliwości i prawa, dzieci, które nadają ton życiu klasy, wpływu ducha obiektywnego klasy na przekonania jednostki, zbiorowo przeżywanych uczuć i dążeń, zjawisk naśladownictwa i sugestii, zjawisk rozbijających ducha klasy itd. Program ten dotyczy ducha klasy w ogóle. Przytoczone w książce opisy, obra-

zujące ducha obiektywnego danej klasy, dotyczą: przejawów solidarności, moralności klasy, całego szeregu drobnych przyzwyczajęń, „świąt” urządzanych przez klasę itd.

Kruckenberga (7, str. 41) poświęca jeden rozdział ogólnym rozważaniom na temat ducha klasy.

Poza tym o zjawiskach, podpadających pod to pojęcie, piszą w tej czy innej formie prawie wszyscy autorzy cytowanych tu prac.

B. „Duch subiektywny” klasy

Do zjawisk psychicznych, składających się na „ducha subiektywnego” grupy, będą należały uczucia i zainteresowania doznawane przez wszystkich lub większość członków klasy, i to takie tylko, którym towarzyszy świadomość, że się je przeżywa wspólnie. Tak więc np., choćby wszyscy uczniowie danej klasy bardzo kochali swe matki, miłość synowska nie byłaby częścią składową „ducha subiektywnego” klasy (choć mogłaby być dla danej grupy bardzo charakterystyczna i wejść do pierwszej części monografii). Natomiast będzie należał do „ducha subiektywnego” fakt adoracji nauczyciela przez większość klasy, czy jej skłonność do przeżywania wzruszenia przy czytaniu pięknego wiersza. „Ducha subiektywnego” nie zawsze przy tym można traktować jak sumę czy wypadkową uczuć, doznawanych przez jednostki: każdy nauczyciel zna takie wypadki, kiedy klasa jako całość bardzo mocno będzie się upierała przy pewnym stanowisku, o niesłuszności którego łatwo przekonać każdego ucznia z osobna, kiedy klasa przyjmuje z wybuchem hałaśliwej radości wiadomość, która na każdym poszczególnym uczniu nie zrobiłaby większego wrażenia itp.

Przy opisie „ducha subiektywnego” wypadnie w pierwszym rzędzie oprzeć się na *o b s e r w a c j a c h k l a s y* podczas lekcji, dyskusji i uroczystości szkolnych.

*Ze względu na niewielką ilość godzin, jaką psycholog może spędzać w klasie, nie będzie się on mógł zadowolić obserwowaniem samorzutnie powstałych sytuacji, lecz musi niekiedy—w porozumieniu z nauczycielem—sprowokować ujawnienie się tendencji uczuciowych (np. śledzić jak zareaguje klasa na nastrojowe, ładnie recytowane poezje na różne tematy, na notatkę w gazecie o powodzi lub trzęsieniu ziemi w dalekim kraju, na opis głodu na Polesiu, lekcję historii odnoszącą się do silnie zabarwionych uczuciowo wypadków, obietnicę miłej wycieczki itd.).

Poza tym przy opracowywaniu tego punktu niezbędna jest ścisła współpraca między psychologiem a wychowawcą klasy, od którego psycholog może otrzymywać relacje co do sposobu reagowania klasy na ważne dla niej wypadki.

Jeszcze jednym źródłem informacji może też być *c h a r a k t e r y s t y k a k l a s y* podana przez każdego z uczniów, o której już wspominaliśmy w punkcie 2 a). *A n k i e t ę n a t e m a t „n a s z e j k l a s y”* należy

poprzedzić krótką pogadanką o różnicach, zachodzących między klasami, podobnie jak między jednostkami. Po takiej pogadance i umówieniu się z uczniami, że każdy z nich napisze anonimową charakterystykę ich klasy, piszemy na tablicy tytuł: „Jaka jest nasza klasa”, a pod nim: „Jakie mamy usposobienia, zalety i wady naszej klasy, czym się najbardziej interesujemy, jak pracujemy, jak żyjemy z sobą, z nauczycielami, innymi klasami, kogo i co nasza klasa lubi, a kogo i czego nie lubi”. Prosimy przy tym uczniów, by uwzględnili w odpowiedziach wszystkie wysunięte zagadnienia, lecz nie starali się do nich ograniczyć — przeciwnie, napisali wszystko, co wydaje im się ważne i charakterystyczne dla ich klasy. W pewnych wypadkach być może łatwiej będzie dzieciom odpowiedzieć, jeżeli całość potraktujemy jako ankietę, rozbitą na poszczególne pytania lub zaproponujemy, by napisały porównanie między ich klasą a inną pod wszystkimi tymi względami.

Te charakterystyki klasy będą nam, oczywiście, również pomocne przy analizowaniu „ducha obiektywnego” klasy. Rzecz prosta, ich treść nie zawsze będzie odpowiadała rzeczywistości, czy to dlatego, że dzieci same nie uświadamiają sobie pewnych nastrojów, czy przez nadmiar „patriotyzmu klasowego”, czy przez tak częstą w okresie dojrzewania „bufonadę” ze strony piszących. I wtedy jednak nie przestaną być dla nas wartościowym materiałem — ów „patriotyzm” i poza są wszak również czynnikiem składowym „ducha subiektywnego” klasy.

W rozdziale p. t. „Der subjektive Klassengeist” (4, str. 137—145) analizuje Döring takie zjawiska, jak wzajemny stosunek do siebie uczniów, uczucie jakim otaczają „swego” nauczyciela, uczucia dumy lub zawstydenia jakie ogarniają całą klasę pod wpływem jej czynów jako całości lub nawet postępków pojedynczych dzieci, większą czy mniejszą podatność na nastroje itd.

Charakterystyki klasy, pisane przez jej członków, i porównania jej z innymi klasami, stosował jako środek poznania klasy z polskich autorów Selzer, który ponadto polecił klasie równoległej scharakteryzować grupę, obserwowaną przez siebie (13, str. 41).

Wpływ grupy na wzmocnienie reakcyj uczuciowych analizuje Večerka.

4. Działalność klasy

a) Organizacje wewnątrz-klasowe i przez klasę utworzone. Będzie tu chodziło o organizacje, istniejące niejako oficjalnie, o wyraźnych celach i formach organizacyjnych (w przeciwieństwie do klik, band, związków, o których mówiliśmy przy strukturze klasy), przy tym takich, które uważają się i są uważane za organ klasy (samorząd klasowy, samopomoc w lekcjach, koła samokształceniowe związane z przedmiotami szkolnymi itd.). Najlepszym źródłem informacji będą tu wywiady z dziećmi stanowiącymi zarządy tych organizacji, oraz wychowawcą lub nauczycielami, opiekującymi się daną organizacją. O ile to jest możliwe,

dobrze jest też zaprosić się przynajmniej na jedno zebranie takiej organizacji.

b) Zdolność do organizowania dorywczej akcji planowej. O stwarzaniu takich sytuacji, w których zdolność ta może się ujawnić, wspominaliśmy już w związku z zagadnieniem przywódców i grup w łonie klasy.

c) Stosunek klasy jako całości do pracy szkolnej: obowiązkowość, tempo pracy, skłonność do pracy jednostkowej czy zespołowej itp.

Źródłem informacji są tu przede wszystkim uwagi wychowawcy i nauczycieli, wyrażone w odpowiedzi na kwestionariusze (patrz załączniki do cz. I) oraz na sesjach i w rozmowie z psychologiem, jak również dokładne protokoły psychologa z obserwacji na lekcjach.

Zagadnienia te omawiają szeroko Döring (4) (na zasadzie protokołów lekcyjnych), Burger i Steiskal (3) (rozważania teoretyczne i opisy konkretnych klas), Kruckenberg (7, część p. t. „Die Schulklasse in Tätigkeit”) i inni.

d) Przejawy inteligencji grupy jako całości: poziom przeciętnej pracy szkolnej, poziom i ton zbiorowych dyskusyj oraz innych wytworów umysłowej pracy zbiorowej (wspólnie wydawanych ocen i opinii, gazetek, obchodów itd.).

O rozróżnieniu pomiędzy inteligencją grupy a przeciętną inteligencją jej członków pisaliśmy już poprzednio na początku części II. Jako materiał do opracowania tego punktu służyć mogą eksperymenty i obserwacje, przytaczane wyżej.

*e) Aktywność wewnętrzna klasy: wytwory, które powstały wewnątrz klasy, ale są przeznaczone na zewnątrz lub też działalność klasy i jej przedstawicieli na zewnątrz klasy.

Do pierwszej z wymienionych kategorii należą takie czynności i wytwory jak: przygotowane przez klasę referaty czy przedstawienia, przeznaczone nie dla jej członków, zbiórki pieniędzy, śniadań, imprezy dochodowe i roboty, wykonywane na korzyść dzieci ze szkół innych, szpitali itd.

Do drugiej kategorii — prace członków klasy w samorządzie ogólnoszkolnym, organizacjach pozaszkolnych, gazetce szkolnej itp.

Źródła poznania zjawisk pierwszej kategorii są takie same, jak działalności organizacji wewnątrz klasowych; materiału do wnikięcia w działalność klasy w organizacjach pozaszkolnych dostarczą nam wywiady z ich kierownikami (patrz zał. nr 1 do cz. II) oraz rozmowy z członkami tych organizacji w danej klasie.

O roli opisywanej klasy w życiu całej szkoły i organizacji pozaszkolnych pisze sporo Selzer (13, str. 28), a także Bykowski (w „Historii jednej klasy”, str. 15—19 i „Gmina szkolna im. J. Śniadeckiego” str. 4) i inni.

*5. Wpływ grupy na jednostkę

Zagadnienie to nie należy, ściśle biorąc, do „przejawów życia grupowego”. Niewątpliwie jednak składające się na nie zjawiska mówią coś zarówno o spistości grupy, jak o jej duchu i sile, z jaką się wyraża. Z drugiej strony analiza wpływu, jaki ta czy inna klasa może mieć na ten czy inny typ dziecka, jest dla psychologa-praktyka i nauczyciela zbyt ważna, by ją całkowicie pominąć. W niejednym wypadku trudności szkolnych najskuteczniejszą terapią jest właśnie przeniesienie jednostki z jednej grupy do drugiej. Nowa grupa nie musi być przy tym „lepszą” od poprzedniej — prosto tylko bliższa danej jednostce pod względem struktury psychicznej. Jeden ze szczególnych przypadków oddziaływania grupy na jednostkę omówiliśmy już poprzednio, zastanawiając się nad wpływem klasy na powstawanie i zanikanie pewnych typów uczniów wewnątrz niej.

a) Wpływ grupy na postawy uczuciowe, poglądy i oceny, wydawane przez poszczególnych uczniów.

b) Ewentualne objawy wpływu klasy na zwyczaj i zachowanie się jednostek.

Jako źródło informacji posłużą nam te same dyskusje i testy, o których mówiliśmy, podając sposoby badania norm etycznych klasy, z tą różnicą, że tym razem będzie nam chodziło nie o zmianę stosunku procentowego dzieci opowiadających się za takim czy innym zdaniem, lecz właśnie o wpływ dyskusji na pojedyncze konkretne dziecko. Chodzić tu zresztą będzie nie tylko o takie jednorazowe sytuacje, ale i obserwacje stopniowych zmian w poglądach i zachowaniu się ucznia na skutek trwale działających wpływów grupy, np. gdy klasa przez swój lekceważący stosunek przyzwyczają rozpieszczone dziecko, że właśnie dawanie sobie rady samemu i wyrzekanie się wielu rzeczy jest w „dobrym tonie”, gdy pod wpływem grupy wzmaga się lub przytłumia wyniesiony z domu antysemityzm, itd.

Opisy takich konkretnych sytuacji znajdujemy m. in. u Döringa (rozdziały „Das Lebensbild einer Schulklasse”, str. 14—68, i „Der Einzelne und die Klassengemeinschaft”, str. 192—195) oraz u niektórych autorów sprawozdań z poszczególnych klas w pracy pod redakcją Burgera i Steiskala (3).

c) Wpływ grupy na jakość pracy jednostki. Może tu chodzić o dwa właściwie zagadnienia: 1) o to, jak sam fakt, że pewna praca jest w danej chwili wykonywana wspólnie z innymi, wpływa na jej jakość w porównaniu z pracą w pojedynkę i 2) jak stała praca w ramach tej a nie innej grupy wpływa na pracę jednostki.

W stosunku do pierwszego zagadnienia najstosowniejszą metodą badania jest eksperyment, w stosunku do drugiego — obserwacja, rozmowa indywidualna z dzieckiem, które nie pracuje w grupie tak, jak możnaby się

spodziewać ze względu na jego zdolności, ewentualnie wywiad z wychowawcą i rodzicami.

Zagadnienie pierwsze posiada już dzisiaj dość bogatą literaturę: z prac polskich wymienić należy Nawroczyńskiego „Uczeń i klasa”, z niemieckich Moedego „Massenpsychologie”, oraz liczne prace amerykańskie (patrz np. prace referowane w artykule dr B. Zawadzkiego „Ze współczesnej psychologii amerykańskiej”, II, Pol. Arch. Psych.t. VIII, z. 2, 1936 r.). Eksperymenty, cytowane w tych pracach, zmierzają nie tyle do wykrycia jakichś ogólnych praw, rządzących wpływem grupy na pracę jednostki, ile do dokładniejszego zanalizowania takich czynników, jak rodzaj pracy, różnice poziomu między jednostką a grupą (tak np. zdaniem Nawroczyńskiego i Moedego jakość pracy najlepszych w grupie jednostek raczej się obniża, najgorszych — polepsza), liczebność grupy (przy pracy umysłowej praca w niewielkich zespołach ma być np. bardziej wydajna, niż w dużych), przestrzenne rozmieszczenie grupy (tak np. miejsce, jakie zajmuje uczeń w klasie, ma mieć wpływ na jego stopnie szkolne, sugestywność itp.).

ZAŁĄCZNIKI DO CZĘŚCI II

Załącznik nr 1. WYTYCZNE DO WYWIADU z przewodniczącymi i kuratorami organizacji ogólnokształcących i pozaszkolnych działających na terenie szkoły (Wywiad ustny)

1. Cel i zadania organizacji.
2. Od jak dawna organizacja istnieje w szkole?
3. Z czyjej inicjatywy powstała?
4. Kto mianuje jej władze? (jeśli są wybierane przez młodzież, wyjaśnić czy nauczyciele starają się wywrzeć wpływ na wynik wyboru i na jakiej drodze — inf. od kuratora).
5. Ilu członków liczy organizacja i ilu z interesującej nas klasy?
6. Czy członkowie danej klasy biorą w niej jakiś czynniejszy udział, np. czy pełnią jakieś funkcje urzędowe?
7. Prawa i obowiązki członków w ujęciu samej młodzieży.
8. Ujęcie celu organizacji przez młodzież.
9. Jak często odbywają się zebrania, jaka jest frekwencja?
10. Które działy pracy stoją najlepiej, a które najgorzej?
11. Zakres praw i obowiązków kuratora — co sądzi o własnym kontakcie z młodzieżą?
12. (Tylko dla spółdzielni i organizacji urządzających niekiedy imprezy dochodowe). Na jaki cel obraca się dochody?

Załącznik nr 2. TESTY, DOTYCZĄCE GRUP W KLASIE

a) „Paczki w naszej klasie” (test opracowany przez E. Rybicką)

„Chodźcie już razem do szkoły kilka miesięcy (lat), poznałyście się i żyły z sobą — z jednymi dziewczynkami mniej, z innymi więcej. Zapewne potworzyły się między wami grupy dziewczynek przyjaźniących się, tak zwane w gwarze koleżeńskiej „paczki”. Napiszcie teraz proszę na kartkach, jakie każda z was widzi paczki w klasie i czym się one różnią. Możecie nie podpisywać kartek”.

b) „Przedziały w pociągu” (test opracowany przez J. Kunicką)

„Wyobraźcie sobie, że wybieramy się wszystkie razem na parotygodniową wycieczkę krajoznawczą dookoła Polski pociągami. Mamy specjalny wagon, w którym będziemy odbywały całą podróż, tak zbudowany, że poszczególne przedziały mają osobne wyjścia i nie komunikują się z sobą. W każdym przedziale może jechać od 4 do 8 dziewczynek, przy tym trzeba sobie od razu wybrać przedział, a tym samym towarzystwo na całą wycieczkę. Niech każda z was napisze teraz, z kim chciałaby jechać w jednym przedziale i co myśli, że robiłyby wszystkie w drodze od stacji do stacji, gdyby im się zdziwiło wyglądać przez okno. Dobrze też byłoby, gdybyście napisały o każdej z wymienionych dziewczynek, dlaczego chciałybyście, żeby była w waszym przedziale. Podpiszcie kartki, chyba że ktoś woli się nie podpisywać”.

c) „Sąsiedztwo”

„Siedzicie teraz w ławkach tak, jak posadziła was lekarka albo pani wychowawczyni. Jak zwykle bywa, pewnie jedne z was są zadowolone z sąsiadek, inne niebardzo, a jeszcze inne lubią wprawdzie swoje sąsiadki, ale wołałyby siedzieć z jakąś inną dziewczynką. Napiszcie teraz: 1) Z kim chciałybyście siedzieć najbardziej. 2) Które dziewczynki chciałybyście mieć w ławce przed sobą i za sobą i dlaczego. 3) W jakiej ławce siedziałybyście najchętniej i dlaczego. Pamiętajcie, żeby podpisać kartki”. (Poszczególne pytania lepiej jest wypisać na tablicy).

Zał. nr 3. TESTY DOTYCZĄCE PRZYWÓDCÓW W KLASIE

a) „Kurs narciarski” (test opracowany przez E. Rybicką)

(Po przygotowaniu nie podpisanych kartek)

„Wyobraźcie sobie, że wyjechałyście na obóz narciarski a w drodze zachorowała wasza wychowawczyni. Dostała silnej gorączki i lekarz kazał jej położyć się do łóżka i niczym nie zajmować. Napiszcie, której lub którym z koleżanek powierzyłybyście kierownictwo nad wami, której (którym) polecilybyście zajmować się gospodarstwem, którą obrałybyście instruktorką sportową, której powierzyłybyście opiekę nad chorą nauczycielką i w ogóle jakie funkcje poprzydzielalybyście poszczególnym koleżankom. Napiszcie przy tym, dlaczego danej koleżance powierzyłybyście tę właśnie funkcję”.

b) „Samorząd”

(Po przygotowaniu nie podpisanych kartek)

„Wyobraźcie sobie, że klasie waszej przyznano całkowity samorząd, tak że mogłybyście same ustalać regulamin klasowy, rozkład godzin w planie lekcyjnym, same organizować wycieczki i wszelkie przyjemności itd. Do prowadzenia wszystkich tych prac trzeba by wybrać zarząd złożony z kilku osób. To bardzo ważne kogo się wybierze: jedna jest bardzo miła, ale nie potrafi wszystkim się zająć, inna byłaby dość zaradna i energiczna, ale dziewczynki nie chciałyby jej pewno słuchać, a nawet najlepszy członek zarządu ma też zwykle jakieś wady, które trochę przeszkadzają w pracy. Napiszcie teraz na kartkach: 1) Które dziewczynki proponowałybyście do zarządu. 2) Jakie zalety przemawiają za każdą z kandydatek, a jakie wady przeciw niej. 3) Czy są poza tym takie dziewczynki, które mogłyby kandydować do zarządu i dlaczego uważacie, że się mniej nadają od proponowanych przez was kandydatek. 4) Czy lepiej byłoby zostawić zarządowi dużo swobody, czy przeciwnie, jak najdokładniej ułożyć co ma robić i kontrolować, by ściśle tych przepisów przestrzegać. Dlaczego?”

Zał. nr 4. ANKIETY DOTYCZĄCE ULUBIENCÓW I „TYPÓW SPECJALNYCH”

a) „Plebiscyt życzliwości”

Badający rozdaje dzieciom powieloną listę klasy, lub też dyktuje ją w porządku alfabetycznym. Następnie mówi: „Macie przed sobą wypisane nazwiska wszystkich kolegów. Wszyscy przebywacie już ze sobą sporo czasu, znacie się i przeważnie lubicie. Nie wszystkich jednak lubi się tak samo: jedni są naszymi bliskimi przyjaciółmi, innych lubi się, ale trochę mniej, inni są prawie obojętni, a może są i tacy, których ktoś w ogóle nie lubi. Napiszcie teraz przy nazwisku każdego, kogo lubicie znak „+”, kogo nie lubicie „—”, a przy nazwiskach kolegów prawie obojętnych „0”. Jeżeli kogoś bardzo lubicie albo nie lubicie, możecie postawić dwa plusy albo dwa minusy. Przy każdym nazwisku, przy którym piszecie plus lub minus, napiszcie dlaczego tę osobę lubicie, albo nie. Będzie to taki jakby „plebiscyt życzliwości” — po obliczeniu głosów powiem wam nazwiska trzech osób, które okażą się najbardziej lubiane przez klasę. Przy własnym nazwisku możecie nie pisać nic, albo również postawić jakiś znak. Kartek swoich możecie nie podpisywać”.

b) Ankieta o „specjalistach”

(Ankieta powinna być poprzedzona pogadanką o „specjalistach” w każdej grupie ludzi, z których każdy służy jej w inny sposób: zdolnościami umysłowymi, darem organizacyjnym, zręcznością i siłą fizyczną, umiejętnością pocieszania i bawienia itd. Bywają też jednostki, które „specjalizują” się nie w pomaganiu innym, lecz przeciwnie przeszkadzają raczej — forma i szczegółowa treść pogadanki musi być zresztą dostosowana do poziomu klasy).

Na zakończenie pogadanki badający mówi: „I w waszej klasie są napewno „specjaliści”. Napiszę wam teraz na tablicy kilka pytań, dotyczących specjalistów w waszej klasie, a wy odpowiedzcie na kartkach papieru, których możecie nie podpisywać. Nie przepisujcie pytań, tylko numerujcie odpowiedzi”.

1. Czy są w klasie uczniowie, którzy stale pomagają innym w jakichś przedmiotach? Jeżeli tak, napiszcie kto i w jakim przedmiocie. (Jeżeli w klasie nie ma takich specjalistów, napiszcie „nikt”. Tak samo będziecie robili przy wszystkich następnym pytaniach).

2. Kto w waszej klasie najlepiej rysuje? Deklamuje? Naśladuje mowę i ruchy innych, jak aktor? (u dziewczynek) umie najwięcej różnych robótek?

3. Kogo z kolegów najchętniej poradziłbyś się, gdybyś nie wiedział jaką książkę wybrać do czytania?

4. Kto najlepiej organizuje różne zabawy? Najlepiej gra... (wymienić tu grę sportową najchętniej uprawianą w danej klasie)?

5. Kto najlepiej potrafi rozmieszyć całą klasę?

6. Napisz, jakich poza tym macie w klasie specjalistów.

Zał. nr 5. „O ZWYCZAJACH NASZEJ KLASY”

(Ankieta winna być poprzedzona przez pogadankę o różnicach między klasami i dyskusją na temat zwyczajów klasy).

Podobnie jak w innych ankietach badający pisze kolejno pytania na tablicy, uważając by uczniowie szybciej piszący nie musieli czekać na napisanie następnego pytania, a jednocześnie nie ścierając poprzednich pytań dopóki wszyscy uczniowie na nie nie odpowiedzieli. W miarę możliwości stosujemy ankietę w ciągu dwu posie-

dzeń: pytania 1—6 za pierwszym razem, za drugim zaś — pozostałe. Pozwalamy dzieciom nie podpisywać kartek.

1. Czy lubicie przychodzić do szkoły wcześniej przed lekcjami, czy też większość przychodzi w ostatniej chwili?

2. Co robicie najchętniej przed lekcjami? Napiszcie szczegółowo w co się bawicie, albo o czym najczęściej rozmawiacie, albo czym jesteście zajęci?

3. Czy klasa ma jakiś ulubiony sposób witania się? Jaki?

4. Jak najchętniej spędzacie pauzy i gdzie? Czy większość klasy spędza je wspólnie, czy rozpraszacie się drobnymi grupkami? Czy większość woli spędzać je w pojedynkę, czy też z kolegami? Z własnej klasy czy także z innych klas?

5. Czy wychodzicie ze szkoły zaraz po lekcjach, czy zostajecie jeszcze trochę? Jeżeli zostajecie, co wtedy robicie?

6. Czy większość uczniów wraca odrazu do domu, sama lub z kolegami, którzy mieszkają blisko, czy też lubicie długo odprowadzać się wzajemnie lub iść razem na spacer zaraz po szkole?

7. Gdy się zdarzy, że ktoś nie odrobił lekcji, ponieważ nie umiał lub lenił się, czy musi sobie radzić sam, czy też koledzy mu pomagają? W jaki sposób?

8. Prawie w każdej klasie istnieją przezwiska uczniów a także nauczycieli. Niech każdy z was napisze: a) jakie jest jego przezwisko, jeżeli je posiada? b) przezwiska innych kolegów, c) przezwiska nauczycieli. (Badający pozostawia uczniom swobodę co do tego, czy podają nazwiska osób przezywanych, czy też nie). Czy większość śmieje się ze swego przezwiska, czy są tacy, co się obrażają? Co wtedy robicie, jeżeli się ktoś obraża?

9. Czy klasa ma jakieś swoje ulubione przysłowia albo powiedzenia? Jakie?

10. Czy w klasie istnieją jakieś „mody”, np. większość dziewczynek nosi podobne broszki, maskotki, okłada w taki sam sposób książki, kupuje takie same słodycze itd.? Czy pamiętacie, skąd się te mody wzięły? Jeżeli tak — napiszcie.

11. Czy macie jakąś ulubioną grę albo rozrywkę? A ulubiony temat rozmów? Jaki?

12. Czy często rozmawiacie ze sobą w klasie: a) o sprawach związanych ze szkołą? b) o sprawach domowych poszczególnych uczniów? c) o tym co się dzieje w Polsce lub na świecie? d) o książkach? e) o kinie?

Zał. nr 6. TESTY DOTYCZĄCE PRAW ZWYCZAJOWYCH I ETYKI KLASY

a) „N a s z e p r a w a”

„Wiecie z historii, że zanim zostały spisane pierwsze prawa, istniały one na długo przedtem jako tzw. prawa zwyczajowe i były ściśle przestrzegane. A i dziś jeszcze zachowało się dużo takich praw zwyczajowych, np. wszystkie przepisy tzw. uprzejmości, opieka, jaką otaczamy starców, dzieci i chorych. W każdym zresztą środowisku wytwarzają się inne prawa zwyczajowe. I w waszej klasie jest ich pewnie sporo. Może trudno je jest w pierwszej chwili sformułować, bo przyzwyczailiście się do nich i dlatego mało o nich myślicie. Spróbujcie jednak teraz napisać na czystych kartkach papieru, jakie są te prawa, co „uchodzi” a co „nie uchodzi” członkom waszej klasy, jakie są ich obowiązki wobec kolegów, a co się każdemu od reszty klasy należy, jak postępujecie, kiedy nie możecie się zgodzić na jedno, jak się zachowujecie wobec kolegi, który waszym zdaniem postąpił niesłusznie itd.”

U w a g a: Powyższą instrukcję odczytujemy raz jeden, a następnie pozwalamy dzieciom pisać wszystko, co im się nasuwa, w formie wypracowania.

b) „Stłuczony posążek” (test opracowany przez J. Kunicką)

(Instrukcja do niniejszego testu musi być podana w taki sposób, by dzieci uważały ją istotnie za faktyczną trudność przed którą stoi badający, a nie za test).

Badający opowiada dzieciom, że uczniowie pewnej klasy z innej szkoły, będący mniej więcej w wieku badanych, zwrócili się do niego po radę w następującej sprawie. „Zdarzyło się raz w tej klasie podczas pauzy między dwiema lekcjami rysunków, że kilku uczniów pozostało w klasie, goniło się i w trakcie tego jeden z nich strącił gipsowy model, stojący na stoliku. Gdy następnie nauczyciel zapytał, kto to zrobił, winny nie przyznał się i podejrzenie padło na innego ucznia, który znany był z nieostrożności i z tego, że niezawsze przyznaje się do popełnionej winy. Wprawdzie nauczyciel pozornie zadowolił się zapewnieniem tego chłopca, że to nie on stłukł posążek, jednak z zachowania się nauczyciela cała klasa wyczuła, że nie przestaje go podejrzewać. Mimo namów kolegów prawdziwy winowajca nie chce się przyznać. Co ma zrobić klasa, jeśli chce być lojalną wobec obu chłopców? Jeżeli powie nauczycielowi prawdę — narazi na tym surowszą karę tego, co stłukł posążek, jeżeli zaś będzie milczała — narazi na niesłuszne podejrzenie innego kolegę”.

Po skończonym opowiadaniu badający zaznacza, że przed udzieleniem rady chciałyby się zorientować, jakie jest w tej sprawie stanowisko rówieśników tych uczniów, którzy się do niego zwrócili, prosi więc, by każdy z uczniów napisał na kartce, której może nie podpisywać, jakie widzi dla tamtej klasy wyjście z opisanej sytuacji. Po zebraniu wszystkich kartek, badający inicjuje dyskusję ogólną na ten temat, którą dokładnie protokółuje, a następnie poleca uczniom raz jeszcze napisać jakie teraz zajmują stanowisko. Należy przy tym przypomnieć uczniom, że nie mogą pisać poprostu „takie samo jak przedtem”, ponieważ nie podpisywali poprzednich kartek.

Przy opracowywaniu wyników, badający oblicza procent dzieci, który się w obu wypadkach opowiedział za każdą formą rozwiązania, śledząc czy, jakie i pod czym wpływem nastąpiły zmiany po dyskusji.

c) „Oszczędność” (test opracowany przez J. Kunicką)

„Przed dniem oszczędności dyskutowano w pewnej klasie, czy i kiedy należy oszczędzać. Klasa rozbiła się na trzy grupki, które broniły następujących stanowisk: 1) że każdy powinien oszczędzać, choćby miał odmawiać sobie rzeczy potrzebnych i wszelkich przyjemności, ponieważ może przyjść chwila, kiedy nie będzie miał na rzeczy najniezbędniejsze; 2) że powinno się oszczędzać w miarę możliwości na rozrywkach i przyjemnościach, nie wyrzekając się jednak rzeczy naprawdę potrzebnych i 3) że w czasach, kiedy obok nas setki ludzi głodują, jest dowodem sobkostwa odkładanie pieniędzy, które dopiero kiedyś może będą potrzebne, zamiast podzielić się z tymi, którzy potrzebują ich już dziś.

Napiszcie teraz na niepodpisanych kartkach papieru: a) które z tych stanowisk wydaje się wam najślusniejsze i dlaczego? b) jeżeli żadne nie wydaje wam się zupełnie słuszne, napiszcie, co sami o tym myślicie”.

Załącznik nr 7. KWESTIONARIUSZ DLA WYCHOWAWCÓW nr 2

(Podany poniżej szereg pytań stanowi nietyle może kwestionariusz we właściwym znaczeniu tego słowa, ile raczej spis zagadnień, o których psycholog może informować się u wychowawcy w toku prowadzonej z nim przez szereg miesięcy stałej współpracy. To też tak samo jak w kwestionariuszu nr 1 (patrz załącznik do części I), pożądanym będzie uzyskiwanie od wychowawcy odpowiedzi na poniższe:

pytania w formie ustnej, w szeregu wywiadów i rozmów, oczywiście dokładnie przez psychologa notowanych. Metodę posługiwania się tym kwestionariuszem musi zresztą psycholog dostosować do warunków w danej szkole i klasie oraz indywidualności wychowawcy i jego znajomości klasy).

1. Czy zdaniem Pana(i) większość uczniów lubi swoją izbę klasową i dba o nią, czy też nie? Jak się to objawia? (Np. w samodzielnym zdobieniu klasy, w wyrazach zadowolenia, gdy się coś nowego do niej przyniesie, w utrzymywaniu samorzutnie porządku itd.)? Czy da się zauważyć jakąś specjalną postawę większości klasy wobec gmachu szkolnego (np. podkreślanie, że jest „ładny”, lub przeciwnie „brzydki”, „ciasny”, „brudny”)?

2. Jaki jest stosunek klasy do szkoły jako całości — czy klasa czuje się częścią całości, czy chodzi raczej własnymi drogami, może nawet jest w opozycji wobec szkoły? W czym ten stosunek się wyraża (zaobserwowane przez wychowawcę reakcje klasy w różnych sytuacjach, dyskusje, rozmowy uczniów itd.)? Jaki jest stosunek klasy obserwowanej do innych klas, w szczególności do klasy równoległej (o ile taka istnieje)?

3. Czy uczniowie sami traktują swoją klasę jako pewną całość? czy mówią o niej np., używają często formy „my”, „nasze” itd? Czy istnieje w klasie poczucie solidarności i jak się ono przejawia? Czy klasa posiada poczucie honoru klasy i honoru szkoły? Jak się ono przejawia? Czy zauważył Pan (i) inne objawy zwartości grupy? Jakie?

4. Czy odkąd Pan(i) zna klasę, zauważył Pan(i) jakieś ważniejsze zmiany w usposobieniu, współżyciu, pracy szkolnej uczniów? Jeżeli tak, czemu je Pan(i) przypisuje? Czy zaszły w tym czasie jakieś ważne, zdaniem Pana(i), dla danej klasy zdarzenia lub zmiany w składzie osobowym uczniów i nauczycieli (ewentualnie, jeśli wychowawca woli, może napisać swobodny opis historii klasy).

5. Czy zauważył Pan(i) jakieś grupki na terenie klasy? Jeżeli tak, proszę je scharakteryzować (skład grupek, czynniki łączące je w całość, ew.przywódcy, cechy charakterystyczne). Jaka jest rola tych grup w klasie i stosunki z resztą klasy? Czy zauważył Pan(i) wpływ środowiska domowego uczniów na tworzenie się grupek i zawieranie przyjaźni? (przykłady).

6. Czy miał Pan(i) sytuacje, w których zmuszony Pan(i) był do przesadzania uczniów? Czy często zdarza się, że uczniowie sami o to proszą? (powody, nazwiska).

7. Czy w klasie istnieją wyraźni przywódcy? Którzy to uczniowie (nazwiska)? Dlaczego uważa ich Pan(i) za przywódców (przykłady konkretnych sytuacji)? Jaki jest ich wpływ na klasę? Czy zauważył Pan(i) próby przeciwstawiania się im? Jakie? Jeśli jest kilku przywódców, to jakie panują między nimi stosunki? Jaki jest stosunek przywódców do wychowawców i innych nauczycieli? (W razie możliwości prosić wychowawcę o krótkie charakterystyki poszczególnych przywódców i ich wpływu na klasę).

8. Czy są w klasie uczniowie specjalnie lubiani lub nielubiani przez klasę (nazwiska)? Co zdaniem Pana(i) w poszczególnych wypadkach na to wpływa? Czy są w klasie jakieś inne „typy specjalne” (np. „błazen klasowy”, „koziół ofiarny”, „opozycjonista”, „lizus” itp.)? — proszę podać nazwiska, krótkie charakterystyki tych uczniów, ich stosunku do klasy i klasy do nich. Czy istnieją poza tym w klasie jednostki nie będące przywódcami a wpływające jakoś na grupę lub skupiające dokoła siebie małe grupki uczniów? — proszę podać nazwiska i charakterystykę ich wpływu.

9. Czy zauważył Pan(i) jakieś zwyczaje, upodobania i zainteresowania, cha-

rakterystyczne dla całej klasy lub jej większości? Jeżeli tak, proszę podać ich opis, jak się objawiają, kiedy mniej więcej Pan(i) je zauważył.

10. Jaki jest stosunek klasy do regulaminu szkolnego i obowiązków, jakie nakłada szkoła? Jeśli zdarzyły się w klasie (lub poza nią, tak że klasa o tym wiedziała) wykroczenia przeciw tym obowiązkom lub zwyczajom — jak młodzież na to reagowała? (proszę podać opis takich sytuacji i reakcji klasy, z wymienieniem tych uczniów, którzy swoje stanowisko wyraźnie zaznaczali). Jak reaguje klasa na wykryte wypadki ściągania lub podpowiadania? A na inne konflikty z nauczycielami? (opis konkretnych sytuacji). Jeśli uczniowie sami układali regulamin swojej klasy — jakie punkty wysuwali jako najistotniejsze? (kto?).

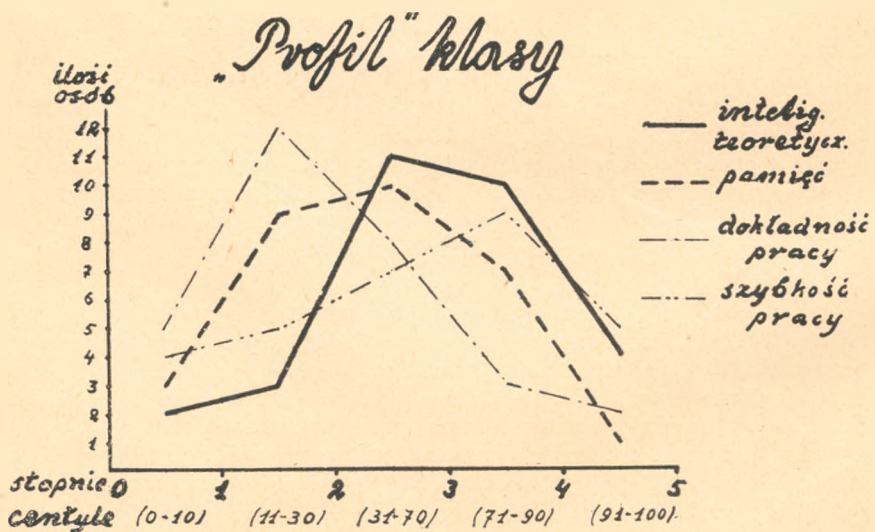
11. Czy klasa łatwo poddaje się nastrojom (przy ważniejszych zdarzeniach w życiu szkolnym, uroczystościach, niespodziewanych wiadomościach itp.)? Czy zauważył Pan(i) wyraźne różnice w stosunku większości klasy do poszczególnych nauczycieli (objawy adoracji, niechęci, bojaźni, lekceważenia itd.)? Jeżeli tak, proszę podać opis konkretnych sytuacji.

12. Jakie organizacje istnieją na terenie klasy? Jaki wpływ wywierają poszczególne z nich na życie klasy? Jak się młodzież do nich odnosi — członkowie ich i ci, którzy stoją z boku?

(W rozmowie z wychowawcą mogą tu dopomóc wytyczne do wywiadu z przewodniczącymi i kuratorami organizacji — patrz załącznik nr 1).

13. Czy zauważył(a) Pan(i) jakiś wpływ klasy na poszczególnych uczniów — na ich poglądy, zachowanie się, jakość pracy szkolnej itd.? Czy był to wpływ samorzutny czy też kierowany przez Pana(i) lub innych nauczycieli? W czym się wyrażał? A może słyszał(a) Pan(i) o takim wpływie od kogoś z rodziców? (Proszę podać konkretne opisy z wymienieniem nazwisk uczniów, w stosunku do których wpływ dał się zauważyć).

Zał. nr 8



UWAGI KOŃCOWE

Ogłaszając drukiem powyższy projekt badania klasy szkolnej, mimo że zdajemy sobie sprawę z jego licznych luk i niedociągnięć, czynimy to przede wszystkim w nadziei, że może on się stać bodźcem do napisania wzorowanych na nim, czy choćby odbiegających odeń w swej konstrukcji monografii klasy, które zgromadzone razem mogłyby posłużyć do dalszego udoskonalenia metod badania i do wyciągania wniosków ogólnych. Program ten zasadniczo przeznaczony jest dla psychologów szkolnych i przystosowany do ich warunków, sposobów pracy i kwalifikacyj. Jednak szereg punktów programu i proponowanych metod badania nadawałoby się również do zastosowania przez nauczycieli. Byłoby rzeczą cenną, gdyby pracy takiej chcieli się podjąć nauczyciele z różnych typów szkół i okolic kraju. Konwersatorium przy Zakładzie Psychologii Wychowawczej U. J. P. byłoby wdzięczne, gdyby psychologowie szkolni i nauczyciele, interesujący się tą sprawą, zechcieli przesyłać swe uwagi i wyniki na ręce kierownika Zakładu Prof. S. Baleya (adres: Warszawa, Plac Trzech Krzyży 8).

Pragniemy jeszcze zaznaczyć, że powołując się na literaturę do poszczególnych zagadnień, robiliśmy to raczej przykładowo, nie usiłując ani wyczerpać wszystkich dostępnych nam prac z tej dziedziny, ani nawet metod, podawanych przez autorów, cytowanych w niniejszym artykule.

Na zakończenie podajemy spis prac, na których oparliśmy się zarówno przy opracowywaniu samego planu badań, jak i przy pisaniu niniejszego sprawozdania.

BIBLIOGRAFIA

1. Bykowski-Jaxa Ludwik. Gmina szkolna im. Jędrzeja Sniadeckiego w Gimnazjum VIII we Lwowie. Lwów, Tow. Naucz. Szkół Wyższych, 1918, str. 93.
2. Bykowski-Jaxa Ludwik. „Historia jednej klasy Gimnazjum I w Stanisławowie 1892—1899”. Odbitka z Księgi Pamiątkowej I państw. gimn. w Stanisławowie. Stanisławów, 1929, str. 31.
3. Burger Edouard i Steiskal Theodor. Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft. Wiedeń-Lipsk, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1931, str. 244.
4. Döring Waldemar Oskar. Psychologie der Schulklasse. Osterwieck am Harz, A. W. Zieckfeldt, 1927, str. 218.
5. Kopyciński Czesław. „Monografia klasy”. Chowanna, t. V. Katowice, 1934.
6. Korczak Janusz dr i A. Poznańska. „Plebiscyty życzliwości i niechęci”. Polskie Archiwum Psychologii, t. VI, z. 3, 1933/34, str. 241—262.
7. Kruckenberga Adolf. Die Schulklasse. Lipsk, Quelle und Meyer, 1926, str. 156.
8. Moede Walter. Experimentelle Massenpsychologie. Lipsk, S. Hirzel, 1920, str. 239.

9. Nawroczyński Bohdan. *Uczeń i klasa*. Lwów-Warszawa, Książnica-Atlas, 1931, str. 392.
10. Narloch Rudolf. „Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym”. *Odbitka z Ruchu Pedagogicznego*, t. XXIV. Warszawa, 1935, str. 99.
11. Reiniger Karl. *Das soziale Verhalten von Schulneuligen* (wstęp Charlotty Bühler). Wiedeń-Lipsk, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1929, str. 84.
12. Reiniger Karl. *Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät*. Wiedeń-Lipsk-New-York, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, str. 109.
13. Selzer Józef. „Oblicze jednej klasy siódmej”. *Odbitka ze sprawozdania państwowego gimnazjum w Buczaczu za rok szkolny 1933/34*, str. 80.
14. Strumiłło Tadeusz. „Profil klasy”. *Chowanna*, z. I, 1931, str. 39—48.
15. Večerka Lucia. „Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit”. *Quellen und Studien zur Jugendkunde*, heft 4. Jena, Fischer G., 1926, str. 47—121.
16. Winkler-Hermaden Viktor. *Psychologie des Jugendführers*. Jena, Fischer G., 1927, str. 125.
17. Zawadzki Bohdan. „Ze współczesnej psychologii amerykańskiej. II. Badania eksperymentalne nad zachowaniem się grup”. *Polskie Archiwum Psychologii*, t. VIII, z. 2, 1935/36, str. 97—112.

GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE

DZIAŁ PSYCHOLOGICZNY NA WYSTAWIE PRAC DZIECI Z PRZEDSZKOLI

W roku bieżącym została w Warszawie zorganizowana przez Sekcję Wychowawczyń przedszkoli Związku Nauczycielstwa Polskiego wystawa prac dzieci z przedszkoli. Wystawa trwała od 6 do 20 czerwca. Mieściła się w jednym z większych przedszkoli miejskich przy ul. Leszno 111. Obejmowała ona nie tylko prace, które dzieci w przedszkolu wykonują (rysunki, wycinanki, budowle z klocków, ulepianki z gliny, roboty z różnorodnych materiałów), lecz także pomoce pedagogiczne potrzebne do prowadzenia pogadań i ćwiczeń w przedszkolu. Ponadto po raz pierwszy na tego rodzaju wystawie zorganizowany został dział psychologiczny. Urządzeniem tego działu zajął się Ośrodek Psychologów Przedszkolnych.

Ośrodek Psychologów Przedszkolnych jest placówką, która powstała dwa lata temu w Zakł. Psychologii Wychowaw. U. J. P. pozostającym pod kierownictwem prof. Baleya. Podobnie jak inne Ośrodki w tym Zakładzie (np. Ośrodek badań nad zwierzętami, Ośrodek Psychologów Szkolnych itp.) grupuje przede wszystkim uczestników Seminarium Psychologii Wychowawczej, którzy interesują się szczególnie daną dziedziną psychologii i odbywają praktyki z tej dziedziny. Prócz studentów w skład zespołu tego Ośrodka wchodzi psychologowie z ukończonymi studiami uniwersyteckimi. Rok temu Ośrodek Psychologów Przedszkolnych nawiązał kontakt z Sekcją Wychowania Przedszkolnego Zarządu Miejskiego w Warszawie i na tym terenie prowadzi pewne prace psychologiczne. Z inicjatywy Sekcji podjął się też urządzenie działu psychologicznego na wystawie. Głównym założeniem organizatorów było zobrazowanie dorobku psychologii, szczególnie psychologii polskiej w odniesieniu do dziecka przedszkolnego. Dział psychologiczny zawierał więc kilka poddziałów, z których jedne dotyczyły raczej badań teoretycznych nad psychiką dziecka przedszkolnego, inne zaś — prób praktycznych, pomocnych w pracy wychowawczej w przedszkolu. Wymienimy je kolejno:

I. *Literatura*, dotycząca dzieci w wieku przedszkolnym, która obejmowała książki i czasopisma polskie i obce (francuskie, angielskie, niemieckie). Starano się, by bibliografia polska była reprezentowana możliwie najkompletniej; zebrano więc zarówno książki naukowe jak i broszurki popularne. Z literatury obcej uwzględniono jedynie dzieła podstawowe.

II. *Praca Poradni Pedagogicznej dla dzieci trudnych*. Poradnię taką prowadził Ośrodek Psychologów Przedszkolnych w roku 1935/36 w przedszkolu miejskim nr 49, Leszno 111 w Warszawie. Działała ona wyłącznie dla potrzeb tego jednego przedszkola. Na wystawie znalazły się akta dzieci, zeszyty prac Poradni oraz wykres, który obrazował kolejne etapy badań nad jednym dzieckiem, zgłoszonym do Poradni.

III. *Testy dla dzieci przedszkolnych*. Zgromadzone na wystawie testy można by podzielić na dwie grupy: a) Skale testowe, badające ogólny poziom umysłowy dziecka, lub dojrzałość szkolną; w tej grupie pokazano testy Binet-Termana, testy wiedeńskie Ch. Bühlerowej, testy Vermeylena, testy dojrzałości szkolnej H. Winklera, M. Grzywak-Kaczyńskiej, testy hamburskie; b) Testy, dotyczące poszczególnych dyspozycji psychicznych, jak test „laleczek”, badający uwagę, testy Dawida. Osobne miejsce zajmowały testy prof. Baleya, używane do szeregu

badań naukowych: nad poczuciem społecznym i estetycznym dziecka, nad zdolnością ujmowania kształtów.

IV. Prace naukowe, seminaryjne i magisterskie z Zakładu Psychologii Wychowawczej U. J. P. Prace te dotyczyły wycinanek, rysunków, budowli z klocków i uspołecznienia mowy dzieci w wieku przedszkolnym. Specjalnie na tablicach uwidocznione były materiały do tych prac, zbierane przeważnie w miejskich przedszkolach warszawskich.

V. Materiały do badania zawodowych uzdolnień wychowawczyń. Ten dział wystawy psychologicznej zawierał materiały i instrukcje z badań nad uzdolnieniami zawodowymi, przeprowadzonych przez Zakład Psychologii Wych. U. J. P. w jednej ze szkół dla wychowawczyń domowych w Warszawie.

VI. Arkusze obserwacyjne dla dzieci w wieku przedszkolnym. Arkusze dotyczyły bądź jednego dziecka, bądź całej grupy. Niektóre z nich miały być wypełniane przez wychowawczynię, inne wyłącznie przez psychologa. Były to przeważnie kwestionariusze używane już w pewnych przedszkolach.

VII. Zbiór rysunków i ulepień z gliny, uzyskany w grupie dzieci najmłodszych (wiek 3;6—4;6 lat) w przedszkolu. Materiały te zostały zebrane przez wychowawczynię-psychologa w ciągu rocznej pracy z dziećmi. Rysunki umieszczone na tablicach porównawczych obrazowały bądź rozwój rysunku jednego dziecka w ciągu pobytu w przedszkolu, bądź rysunki różnych dzieci na ten sam temat (człowiek, zwierzę, domek itp.).

Wystawa wzbudziła zainteresowanie przede wszystkim wśród osób pracujących zawodowo na polu wychowania. Dzięki niej Ośrodek Psychologów Przedszkolnych nawiązał bliższy kontakt z szeregiem wychowawczyń przedszkolnych. Ponadto udostępniła ona pewne materiały osobom zainteresowanym (nauczycielstwu, studentom, uczennicom seminarium) i pozwoliła na gruntowniejsze zapoznanie się z testami, bibliografią i tp. Należy także podkreślić, że dział psychologiczny zwiedzali rodzice dzieci, dopytując się szczególnie o pracę Poradni Pedologicznej, najczęściej w związku z trudnościami, napotykanymi przy wychowywaniu własnych dzieci.

Maria Derwiszówna

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM

Stefan Baley. *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*. Lwów-Warszawa. Książnica-Atlas. 1936 r. Str. 424.

Celem książki jest „wprowadzić czytelnika na teren psychologii ogólnej, a równocześnie podać krótki zarys rozwoju psychiki ludzkiej. Liczy się ona z potrzebą tych, których interesuje przede wszystkim psychologia dzieci i młodzieży, a psychologia ogólna jest dla nich raczej tylko wstępem do tej specjalnej dziedziny”. Usiłując odmierzyć zasługi autora, trzeba pamiętać o tym właśnie celu, a w szczególności o tym, iż książka ma być tylko *wprowadzeniem*, co wyznacza zakres materiału i poziom trudności wykładu, a także o tym, iż ma ona służyć przede wszystkim przyszłym lub obecnym nauczycielom i wychowawcom, co znowu wyznacza odpowiedni dobór poruszonych kwestii.

Otóż odrazu stwierdzić należy, że postawione sobie zadanie książka spełnia znakomicie, rozwiązując pomyślnie trudne zagadnienie — ograniczenia materiału do minimum, zachowania właściwych proporcji i zwięzłego a przystępnego wykładu.

Książka składa się z 5-u rozdziałów zgoła nierównej objętości. W 1-y rozdziale omówione są: przedmiot psychologii, jej źródła i metody oraz gałęzie i kierunki. Bardzo słusznie autor już na wstępie charakteryzuje behawioryzm jako przeciwstawiający się wszelkim innym kierunkom psychologii, które są później przedstawione nie w wyodrębnieniu, ale na tle konkretnych zagadnień merytorycznych. W 2-im rozdziale autor omawia najpierw pojęcia ogólnobiologiczne: odruchy, instynkty, tropizmy, charakteryzuje etapy rozwoju psychicznego, a dopiero potem omawia pojęcia ściśle psychologiczne. Rozdział 3-ci zawiera najelementarniejsze a niezbędne w tak pomyślanej książce uwagi o rozwoju fizycznym dzieci i młodzieży. Rozdział 4-ty, najobszerniejszy, bo liczący 320 stron, podaje w zwięzłym, ale niemal wszechstronnym ujęciu „szczegółową analizę czynności psychicznych i ich rozwój u dziecka”, t. j. zawiera to, co dotychczas podawano zazwyczaj osobno w zarysach psychologii „ogólnej”, a osobno w różnych „psychologiach dziecka” czy „pedagogicznych”. Od rozwoju form zachowania się dziecka przechodzi autor do omówienia reakcji psychicznych na podniety zewnętrzne, przy czym uniknął zbytniego rozrostu partii, traktującej o wyrażeniach zmysłowych, zajmującej w „Zarysie” niespełna $\frac{1}{7}$ tekstu w przeciwieństwie do $\frac{1}{3}$ wypełniającej większość podręczników dawniejszych. Potem następuje omówienie pamięci i nawyków; przy prawach kojarzenia słusznie jest podana wzmianka o odruchach warunkowych oraz krytyka asocjacionizmu ze stanowiska „Gestalttheorie”. Szkoda może, że ustęp o uczeniu się nie wypadł szerzej i nie znalazł miejsca obok pamięci, a tylko na końcu całego rozdziału. Natomiast właściwe wydaje się, że sprawy struktury spostrzeżeń znalazły się dopiero po omówieniu pamięci, uczuć i fantazji, a nie tuż po wrażeniach zmysłowych, jak to się zwykle dzieje. Pozostałe tematy, wypełniające ten rozdział: uwaga, myślenie, inteligencja, metoda testów, zabawa i twórczość, świadczenie i kłamstwa dziecka, uzdolnienia specjalne i typy indywidualne, fazy rozwoju psychicznego, temperament, charakter, indywidualność, osobowość, uczucia społeczne, religijne, estetyczne i intelektualne, wszystkie są przedstawione w sposób doskonale odpowiadający zamierzeniom książki, z wyjątkiem trzech spraw, które może mogłyby być potraktowane szerzej, mianowicie: 1-o pominięto zupełnie dynamikę myślenia, ograniczając się do wyliczenia pojęć deskryptywnych; 2-o w ustępach dotyczących charakteru i osobowości czytelnik, który słyszał już coś o nowoczesnych typologiach charakterologicznych, nie zaspokoił swej ciekawości, 3-o przy wzmiance o uczuciach społecznych wypadało może nie ograniczać się do powołania się na instynkt społeczny, lecz najkrócej choćby od-

tworzyć perspektywy na problematykę współczesnej psychologii społecznej. Z innych życzeń pod adresem drugiego wydania warto wymienić to tylko: być może, dobrze byłoby silniej podkreślić rolę uczenia się i nabywania nawyków jako czynników rozwoju psychicznego i kształtowania się osobowości, a w związku z tym ostrzec przed tak rozpowszechnionym nadużywaniem pojęcia instynktu. Również dołączenie wskazówek bibliograficznych byłoby bardzo pożądane.

Ale i bez tych uzupełnień „Zarys” prof. Baleyana stanowi znakomity wstęp, orientujący początkujących w tym, jakie są problemy, metody i wyniki współczesnej psychologii. Największą zaletę książki, a zarazem doniosłą nowość stanowi konsekwentne powiązanie traktowania opisowego i systematycznego z traktowaniem genetycznym i funkcjonalnym, odpowiadające całkowicie obecnemu stanowi badań, który zdaje się wskazywać coraz dobitniej, że psychologia „ogólna” staje się jałową, o ile nie jest zarazem psychologią „rozwojową”.

Dzięki treściwości, jasności i prawdziwej prostocie wykładu (zwłaszcza wykład elementów statystyki stanowi pod tym względem wzór), „Zarys” zdobył sobie już wielkie powodzenie u początkujących studentów psychologii. Takiegoż powodzenia życzyć mu należy u uczniów przyszłych pedagogów. Byłoby także bardzo pożądane, żeby program psychologii w liceach orientował się w doborze i zakresie materiału według zawartości „Zarysu”.

Bohdan Zawadzki (Wilno)

Albert Dryjski. *Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu.* Warszawa, wyd. Biblioteki Dzieł Pedagogicznych. Rok XI. Nr 53 i 54. Nakładem „Naszej Księgarni”. Warszawa, 1936, str. 387.

Piśmiennictwo psychofizjologii pracy nie jest u nas zbyt obfite i posiada szereg luk zasadniczych. Praca Alberta Dryjskiego stawia sobie za zadanie wypełnienie jednej z tych luk przez syntetyczne podanie wyników doświadczeń obcych autorów, a także badań własnych, dotyczących psychofizjologii pracy umysłowej oraz zaburzeń czynnościowych organizmu pod wpływem wzruszeń egzaminowych. Autor pragnie również wyświetlić sprawę, czy można już dzisiaj znaleźć dostateczne argumenty naukowe, przemawiające stanowczo za zniesieniem egzaminów maturalnych.

Kwestia symptomatyczności egzaminu może być zdecydowana po przeprowadzeniu dokładnej analizy towarzyszących mu zjawisk fizjologicznych. Wobec trudności uzyskania jednocześnie szeregu wyznaczników fizjologicznych, autorzy ograniczają się przeważnie do badania poszczególnych układów, jak krwionośnego, oddechowego, mięśniowego, wydalinowego i innych.

Doświadczenia te wykazują — zgodnie z opinią autora — że reakcje ustroju na wzruszenia egzaminowe nie posiadają charakteru patologicznego, o ile nie wchodzi w grę jakieś czynniki dodatkowe. Objawy egzaminowe są na ogół bardzo różnorodne i indywidualne. Nie tworzą one jakiegoś specyficznego obrazu. Zespół objawów, występujący u pewnego osobnika X podczas egzaminów, może się ujawnić u tegoż lub innego osobnika pod wpływem zupełnie innych przeżyć normalnych i chorobowych. Zgodnie z badaniami autora, opartymi na wypracowaniach abiturientów, czynnikami potęgującymi lęk przedegzaminowy są: 1) ceremonia egzaminacyjny, 2) surowe zachowanie się nauczycieli, 3) sugestie kolegów, 4) częste zmiany nauczycieli i 5) brak wyrobienia towarzyskiego. Zmodyfikowanie tych czynników mogłoby zupełnie zmienić reakcję ucznia. Fakty te każą autorowi powątpiewać, czy uda się

wykryc jednoznaczne symptomy egzaminowe, które byłyby wyrazem odpowiadających im procesów psychicznych.

Omawiając wyniki badań, wykonanych przez niektórych autorów w dziedzinie reakcji poszczególnych układów ustroju na wzruszenia egzaminowe, pracę umysłową itp. Albert Dryjski dochodzi do wniosku, że: dane sfigmograficzne posiadają dla celów jego pracy znaczenie drugorzędne; że dane pletysmograficzne nie są w stanie dać nam jakichś szczegółowych i jednoznacznych wskazówek, dotyczących przeżyć egzaminowych; że zmiany zachodzące w składzie krwi pod wpływem przeżyć duchowych, są mało jeszcze zbadane; że zaburzenia oddechowe podczas egzaminu nie posiadają większego znaczenia dla stanu zdrowotnego osobnika; że miejsce, jakie procesy nerwowe zajmują w ogólnej przemianie materii nie da się jeszcze — przy obecnym stanie wiedzy — określić liczbowo; że próby chemicznego ujęcia takich zjawisk jak lęk, niepokój i inne są jeszcze zupełnie przedwczesne etc. etc i wobec powyższego twierdzenie niektórych psychologów (np. Abramowskiego), że „z wyznaczników fizjologicznych będziemy mogli odgadnąć jednoznacznie odpowiadające im procesy psychiczne”, są, zdaniem autora, „marzeniem, które prawdopodobnie nigdy nie oblecze się w szaty rzeczywistości”. „Krótko mówiąc reakcje organiczne są ubocznym, a zarazem globalnym odruchem, który daje nam bardzo niedokładne wyobrażenie o faktycznych przeżyciach duchowych”.

Co się tyczy egzaminów naturalnych, to różni badacze ustosunkowują się do zagadnienia matury różnie. Jedni — jak S. Szuman — zastanawiają się, „czy wstrząs nerwowy w czasie egzaminu nie jest zbyt silny i szkodliwy dla zdrowia” (str. 36). Zdaniem tegoż autora matura jest jednym z najcięższych przejść w życiu. Drudzy — jak Mosso — twierdzą, że egzamin posiada z praktyczno-społecznego punktu widzenia znaczną wartość i powinien się odbywać z równą surowością, jak badania lekarskie przy poborze wojskowym, „które zapobiegają aby w szeregach stawali rekruci niezdolni do noszenia broni” (str. 38). Albert Dryjski zbadał szereg wypracowań abiturientów przed i po maturze na temat: „Dlaczego się boimy egzaminów?” Temat powyższy uczniowie pisali przy całkowitym zapewnieniu dyskrecji. Okazało się, że tylko 10%—15% doznawało silnego lęku, 4,6% — nawet urazu psychicznego, reszta zaś wspominała o egzaminach bez oznak szczególnego wzruszenia (str. 45—47). Stąd autor wyciąga wniosek, że ocena szkodliwości egzaminów jest na ogół przesadna i powierzchowna (str. 51). Dalej autor wspomina w kilku zdaniach o możliwości zastosowania testów wiadomości zamiast egzaminów, lecz zagadnienia tego nie rozwija szerzej i stwierdza, że obecnie nie posiadamy jeszcze takich testów, a także podkreśla, że z chwilą, kiedy uczeń uświadomi sobie, że rozwiązanie testów jest równoznaczne z egzaminem, będą one budziły w nim równie silne wzruszenia jak i ten ostatni.

Wreszcie — na ostatniej niemal stronie swej obszernej książki — zupełnie nieoczekiwanie dla czytelnika, autor formułuje swój własny pogląd, dotyczący matury, który — jak się okazuje — jest następujący: matura jest niepotrzebna, a „Rady pedagogiczne mają możliwość w ciągu nauczania szkolnego przekonać się z dostateczną ścisłością, czy dany uczeń powinien otrzymać świadectwo dojrzałości, czy też nie” (str. 357—358). Innych argumentów autor nie przytacza. Należy przyznać, że w tym miejscu czytelnik czuje się nieco zdezorientowany i nie wie, co ma czynić z poprzednimi wywodami autora, które w toku rozprawy łącznie z nagromadzonym materiałem fizjologicznym miały przemawiać przeciwko przesadzonym twierdzeniom o szkodliwości egzaminów.

Poza tą uwagą nasuwają się i inne. Zasięg książki A. Dryjskiego jest bardzo duży. Obejmuje on szereg doniosłych zagadnień jak z dziedziny fizjologii, tak i patologii i higieny. Auto: nie zakłada, że czytelnik posiada wiadomości podstawowe

z tych przedmiotów i wobec tego podaje je w obszernym, żywo i interesująco ujętym streszczeniu, opartym na szeregu wartościowych i nowoczesnych źródeł — lecz niestety, w wielu wypadkach niedość ścisłym. Dotyczy to jak definicyj, tak i uogólnień. Dla przykładu przytoczę chociażby podaną przez autora definicję tętnicy i żyły (str. 90): tętnica ma być naczyniem, przez które płynie do tkanek krew wyposażona w tlen, a żyła — naczyniem zawierającym krew zanieczyszczoną produktami rozkładu materii; węzły Keith Flacka, Tawary i pęczek Hissa autor nazywa mechanizmami nerwowymi serca (str. 81); bodźce, różniące się ilościowo, mają wywoływać w ustroju reakcje, różniące się tylko stopniem nasilenia (str. 112—113).

Zastrzeżenia budzą także opisy badań własnych autora, niejednokrotnie przeciwstawianych innym badaczom (str. 120) lub mających odsłonić zupełnie nowe spostrzeżenia (str. 113). Są one na ogół podawane zbyt ogólnikowo, często bez wskazania metody, dokładnych warunków doświadczenia i liczby zbadanych przypadków.

Dr M. S. Gutowska

Gustaw Ichheiser. *Wypadki przy pracy ze stanowiska psychologii.* Instytut Spraw Społecznych. Warszawa, 1935, str. 88.

Jest to dziełko o charakterze raczej teoretycznym. W każdym zdarzającym się przy pracy wypadku wyróżniono 4 momenty: warunki pośrednie, przyczyny bezpośrednie, przebieg i skutki.

Akcja zapobiegawcza, zdaniem autora, powinna sięgać przede wszystkim do warunków i przyczyn pośrednich — dopiero wtedy będzie trwale i naprawdę skuteczna. Do najważniejszych warunków pośrednich zaliczone zostały: ogólne stosunki życiowe pracownika, atmosfera społeczna panująca w zakładzie i osobisty stosunek pracownika do swego zajęcia. W stosunku tym rzeczą bardzo ważną jest, aby pracownik w czynnościach wykonywanych widział subiektywny sens i aby się w nich wyżywał. Przeczy tym postulatom praca zbyt wyspecjalizowana i dlatego została w dziełku potępiona. Można nawet powiedzieć ogólnie: nastawienie społeczne i humanitarne stanowi charakterystyczny rys tej książki.

Z bezpośrednich przyczyn psychicznych bliższego omówienia doczekała się ogólna skłonność do wypadków, tzw. „pechowość”, której źródło widzi autor wbrew NARBEMU w braku równowagi psychicznej. Sam fakt, że ktoś już raz uległ wypadkowi, choćby nie z własnej winy, może też wywołać brak spokoju i ufności — jeden ze składników pechowości; jest to teza wypowiedziana z naciskiem.

Z psychologicznych środków zapobiegawczych rozważył autor: dobór zawodu, wy, szkolenie i propagandę ostrożności, przy czym nie obeszło się bez kilku uwag krytycznych pod adresem psychotechniki.

Do usterek książki należą: dość liczne błędy językowe i stylistyczne oraz kilka doniosłych twierdzeń, podanych bez potrzebnego uzasadnienia, np. teza, że wskutek zajęć zbyt wyspecjalizowanych nerwice szerzą się wśród robotników coraz bardziej.

Dr Władysław Kowalski

J. Kączkowska. *Kandydaci do szkół zawodowych w świetle badań psychologicznych.* Wyd. Polskiego Tow. Psychotechnicznego. Warszawa, 1935.

Badania zawodowe absolwentów szkół powszechnych z roku 1931-2 (4.400 chł. i 6.300 dziewcz. z Warszawy, Krakowa, Łodzi, Lublina, Wilna) dostarczyły autorce ciekawego materiału do scharakteryzowania elementu napływającego do szkół zawodowych. (Oddzielnie uwzględniła badania uczniów szk. techn.). Autorka korzysta nie tylko z metody badań testowych, lecz także z kwestionariuszy, wywiadów osobistych itp. Uwzględniła życzenia młodzieży odnośnie do 4-ch tylko grup: 1) han-

dłowo-biurowej, 2) rzemieślniczo-przemysłowej, 3) wychowawczo-opiekuńczej, 4) gospodarczo-rolniczej. Zestawiając dane o tej młodzieży opracowała metodą statystyczną następujące zagadnienia: 1) środowisko, 2) życzenia zawodowe, 3) zamiłowania, 4) skłonności, 5) zainteresowania i uzdolnienia w dziedzinie przedmiotów szkolnych, 6) inteligencję teoretyczną, 7) dane charakterologiczne, 8) stosunek do pracy zawodowej.

Na uwagę zasługują następujące wyniki: a) dziewczęta najchętniej wybierają zawody wychowawczo-opiekuńcze (szczególnie umiłowany jest zawód nauczycielski); b) stwierdza się zgodność między wyborem zawodu a zamiłowaniem, zainteresowaniami i uzdolnieniami w dziedzinie przedmiotów szkolnych; c) inteligencja teoretyczna przedstawia się u chłopców procentowo lepiej niż u dziewcząt (znaczny odpyływ młodzieży żeńskiej do gimnazjów); d) najwyższy procent o inteligencji dobrej znajdujemy w grupie wychowawczo-opiekuńczej i handlowo-biurowej. Najwięcej dziewcząt o inteligencji słabej jest w grupie przemysłowo-rzemieślniczej; e) 80% zarówno chłopców jak i dziewcząt woli pracę wymagającą ruchu niż pracę siedzącą; woli rozkazywać niż słuchać. Jednakże skłonności do kierowania i rozkazywania przejawiają się stosunkowo u nieznacznej tylko ilości.

Wydaje się, że przy masowych wynikach opracowanych metodą statystyczną nie można dostatecznie uwzględnić motywów postępowania młodzieży, obierającej zawód; stąd np. niewytłumaczony fakt szczególnej niechęci dziewcząt do zawodu krawczyń, mimo wielkiej jego popularności.

Maria Frydlandówna

Dr Ernst Berber. *Psychologie der Neugier* (Psychologia ciekawości). Barth, Lipsk, 1935.

Zainteresowanie doczekało się już licznych monograficznych opracowań, natomiast ciekawość, pokrewna zainteresowaniu, w znacznie mniejszym stopniu była dotychczas przedmiotem oddzielnych studiów. To też niezbyt obszerna, ale zwięzłe i jasno napisana książka Berbera jest publikacją niewątpliwie na czasie.

Z twierdzeń autora odnoszących się do ciekawości na wzmiankę zasługuje przede wszystkim fakt, iż podczas gdy ciekawość ograniczana bywa zazwyczaj do sfery intelektualnej, autor odróżnia dwa rodzaje ciekawości: ciekawość intelektualną albo ciekawość wiedzy i ciekawość wzruszeniową albo ciekawość przeżycia (Erlebnisneugier). W pewnych wypadkach, jego zdaniem, może ciekawość mieć charakter nieokreślony; mówi on wtedy o ciekawości niezróżnicowanej (undifferenzierte Neugier). Przedmiotem ciekawości intelektualnej może być, zdaniem autora, albo to, co jest nieokreślone (das Unbestimmte), albo to, co jest niepełne (das Unvollständige) lub wreszcie to, co jest niepewne (das Ungewisse).

Ciekawość pozostaje, zdaniem autora, w ścisłym związku z zainteresowaniami. Jest ona na ich usługach, stanowiąc ich funkcjonalny korelat (das funktionelle Korrelat). Ciekawość ma jednak charakter przejściowy, natomiast zainteresowanie jest czymś bardziej trwałym. Stosunek ciekawości do zainteresowania traktowany jest jednak przez autora dość pobieżnie i nie został należycie pogłębiony.

Monografia Berbera zawiera dość obszerną bibliografię przedmiotu.

Stefan Baley

H. Cantrill and Gordon W. Allport. *The psychology of Radio*. (Psychologia radia). New York and London, Harper and Borthers, 1935.

Książka dzieli się na trzy części: w pierwszej autorzy rozpatrują ogólne socjopsychiczne warunki działalności i odbioru radiowego; w części drugiej podają bardzo

skrupulatny opis i wyniki całego szeregu eksperymentów; w części trzeciej — podają wnioski praktyczne, wynikające z ich własnych i cudzych badań, mające na celu podniesienie kultury radiowej pod każdym względem.

Rozpatrując czynniki, dzięki którym radio osiągnęło swe wielkie znaczenie, autorzy wnikliwie analizują wszystkie osobliwości, jakie ta nowość wnosi w stosunki społeczne; zwłaszcza subtelne i wielostronne są analizy różnic, zachodzących między socjo-psychiczną sytuacją mówcy i słuchacza radiowego z jednej strony, a mówcy i słuchacza, stojących sobie twarzą w twarz na zebraniu masowym, oraz słuchacza filmu dźwiękowego i czytelnika drukowanego słowa z drugiej strony. Dalej rozpatrują autorzy wpływ radia już nie na jednostkę, ale na zjawiska masowe, poddając szczegółowej analizie przemiany wywołane przez radio w dziedzinie oświaty, muzyki, dramatu, spraw religijnych, politycznych, prasy, języka, wychowania i życia dzieci oraz przemysłu.

Nie poprzestając na wykorzystaniu już istniejących danych, autorzy sami przeprowadzili rozległe badania ankietowe, zmierzające do ustalenia nie tylko jakie są upodobania i przyzwyczajenia przeciętnej amerykańskiej publiczności radiowej, ale także do wykrycia jakie są motywy tych upodobań i nawyków. Sposób przeprowadzenia tych badań i opracowania ich wyników może z wielu względów uchodzić za wzorowy.

W drugiej części książki autorzy zdają sprawę z serii eksperymentów, mających rozstrzygnąć szereg konkretnych zagadnień. Jednym z nich jest: „co głos ludzki zdradza o mówiącym człowieku?” Okazało się, że na ogół słuchacze odgadują z trafnością większą niż przypadkowa wiek, wygląd (według fotografii), charakter pisma oraz niektóre cechy charakteru i zainteresowań. Najtrafniej określano przynależność do posiadacza danego głosu nie pojedynczych cech, ale krótkich syntetycznych charakterystyk, dających sylwetkę duchową całej osoby.

Inna grupa eksperymentów miała na celu porównanie skutków słuchania wykładów wygłaszanych wprost do audytorium i przez głośnik. Różnice uwidoczniły się raczej w samopoczuciu osób słuchających, niż w skuteczności wykładu. Wykładu, wygłaszanego przez głośnik, słucha się z mniejszym zainteresowaniem i mniej krytycznie, ale na ogół rozumie go się i pamięta niemal równie dobrze.

Jeden ze współpracowników autorów, dr Carver, opracował systematyczne porównanie korzyści, jakie odnosi się z cichego czytania lub ze słyszenia w radio tego samego materiału. Z wyników zasługuje na podkreślenie fakt, że słuchanie tylko wtedy daje lepsze wyniki niż czytanie, gdy treść nie jest zbyt trudna a zato konkretna, wyraźnie rozczłonkowana; słuchany materiał na ogół łatwiej wbija się w pamięć w dosłownym brzmieniu i łatwiej działa sugestywnie, materiał zaś czytany przyjmuje się bardziej krytycznie i z większym zrozumieniem.

Końcowa wreszcie seria eksperymentów dotyczyła szeregu kwestii, związanych z techniką konstruowania i wygłaszania przemówień radiowych (kwestie optymalnej wielkości zdań, szybkości wygłaszania, czasu trwania przemówienia itp.).

W trzeciej części książki autorzy podają wskazówki, dotyczące doboru odpowiednich zapowiadaczy i prelegentów, konstruowania skryptu radiowego, zachowania się przed mikrofonem oraz komponowania programu. Z osobna omawiają zasady nadawania utworów muzycznych, słuchowisk, audycji humorystycznych i programów dla dzieci. Potem następują uwagi dotyczące skuteczności reklamy radiowej i działalności oświatowej przez radio.

Zamykają tę bardzo ciekawą i doskonale napisaną książkę zgoła niebanalne rozważania socjologiczne nad tym, jakie zmiany muszą nastąpić w społecznych warun-

kach działalności radiowej, aby ta potężna techniczna zdobycz ludzkości mogła rozwinąć i ujawnić swą całkowitą użyteczność społeczną.

Bohdan Zawadzki (Wilno)

Journal de Psychologie normale et pathologique. Directeurs: Pierre Janet et Georges Dumas. T. XXXII. Nr 7—8, Lipiec — Październik, 1935.

R. Leriche. *Ból fizyczny, mechanizm jego powstawania i przenoszenie wrażenia bólu. (Réflexions sur la douleur physique, sur ses mécanismes de production et sur les voies de la sensibilité douloureuse).*

Autor twierdzi, że ból nie jest zjawiskiem normalnym lecz patologicznym. Wobec tego niezrozumiałym byłoby istnienie w organizmie ludzkim specjalnych aparatów, służących do rejestrowania bólu, jak i specjalnych dróg przewodzących wrażenie bólu do mózgu. Ból jest uczuciowym rodzajem wrażenia dotykowego, rozpoznawanym jedynie przez mózg.

J. Languier des Bancels. *Apetyt a potrzeba. (Appétit et besoin).*

Bayer sprawdził na kurach zdanie Katza, że ilość pochłanianego pożywienia nie zależy jedynie od stanu organizmu, ale też, i to w wielkiej mierze, od sytuacji zewnętrznej. Kura zjada 40 gr ziarna z naczynia o 300 gr, a tylko 20 gr z naczynia, w którym jest 100 gr. Autor artykułu przeprowadził badania nad gołębiami i stwierdził, że gołąb umie tak regulować ilość pożywienia, aby waga jego ciała pozostawała wciąż na równym poziomie. Badania pp. Lapique na innych ptakach (wolnych) potwierdziły te obserwacje. Różnice między gołębiami a kurą wpływają, być może, z tego, że gołąb bardzo dobrze fruwa i do swej umiejętności dostosowuje tryb życia, kura zaś nie fruwa wcale, nie musi więc „dbać o siebie” pod tym względem.

J. M. Lahy. *Inteligencja a klasy społeczne. Próba stworzenia obiektywnej definicji inteligencji. (L'intelligence et les classes sociales. Essai d'une définition objective de l'intelligence).*

W psychologii, podobnie jak i w fizyce, daje się zauważyć ostatnio kierunek irracjonalistyczny, który podważa całą dotychczasową konstrukcję metodologiczną opartą na doświadczeniu. Irracjonalne jest np. Sternowskie pojęcie zawiązka inteligencji (Anlage), niezależnego ani od dziedziczności, ani od wpływów społecznych, nie dającego się przewidzieć. Nie psychologicznym wydaje się dale autorowi pierwiastek celowości w definicji inteligencji Sterna. Autor dochodzi do stworzenia „obiektywnej” definicji inteligencji przez dopełnienie określenia Bineta. „Inteligencja jest zdolnością organizowania pracy myślowej za pomocą metod, wybranych przez rodzaj ludzki w toku życia społecznego i metod, wypracowanych przez człowieka na podstawie jego własnych doświadczeń”. (*L'intelligence est l'aptitude à organiser le travail mental selon des méthodes sélectionnées par l'espèce au cours de la vie sociale et selon celles que l'individu tire de sa propre expérience*).

Autor zbadał za pomocą szeregu testów zdolność rozumowania u trzech licznych grup ludzi. Dwie z nich (niekiedy połączone w jedną) składały się z osobników o wyższym lub średnim wykształceniu, trzecia — o wykształceniu niższym. Okazało się, że wszystkie testy były znacznie lepiej rozwiązywane przez członków grup wykształconych. Wyniki tych badań zostały potwierdzone przez wyniki badań nad chorymi na paraliż postępujący.

Im więcej skomplikowanych form myślenia wymagał test, tym większa była rozbieżność między grupami. Pamięć wzrokowa obrazów jest mniej równa u wszystkich grup. Dowodzi to, że funkcje umysłowe, nie kształcone specjalnie przez którąś z grup, są we wszystkich grupach równe. Badanie szybkości reakcji dało dla wszyst-

kich grup bardzo zbliżone wyniki. Ma to świadczyć, że do grup o wyższym poziomie wykształcenia nie weszły jednostki specjalnie wyselekcjonowane.

Z przeprowadzonych badań wynika, że wartość intelektualna osobnika zależy od „tresury” umysłowej, którą daje środowisko. Szkoła, ze swej strony, przekazuje uczniom metody pracy umysłowej w większym jeszcze stopniu niż wiadomości. Czynniki ekonomiczne i tryb życia mają duży wpływ na rozwój umysłowy człowieka.

M a r i e t t e S o s s e t. *Chorobliwe urojenia a poziom umysłowy. (Les croyances délirantes et le niveau intellectuel).*

Omówiony zostaje związek między poziomem umysłowym a urojeniami: ich treścią, formą, różnymi rodzajami, stopniem wiary w nie i sposobem ich wyrażania.

Autorka badała chorych szeregiem testów. Okazało się, że osłabienie inteligencji nie jest koniecznym warunkiem powstania urojenia. Przy urojeniach stan umysłowy może, poza nimi, pozostać nietknięty. Urojenie jest „zjawiskiem odosobnienia”. Osobowość zostaje jakby rozdwojona na normalną i chorą. Artykuł zawiera liczne przykłady urojeń.

Poza tymi artykułami numer zawiera sprawozdania z zebrania Towarzystwa Psychologicznego, studium krytyczne „*Les illusions évolutionnistes*” L a l a n d e oraz sprawozdania z książek.

T. XXXII. Nr 9—10, listopad — grudzień, 1935.

B. B o u r d o n. *Barwa a głębia. (Couleur et profondeur).*

Autor zajmuje się zagadnieniem, jaki wpływ ma odległość od patrzącego oraz fakt, że się patrzy jednym lub dwójgim oczu, na jakość spostrzeganą barwy.

G. V i a u d. *Badanie eksperymentalne nad fototropizmem dafni. (Recherches expérimentales sur le phototropisme des Dafnies).*

W fototropizmie—dążeniu w kierunku światła—mają udział i ruchy impulsywne i reakcje „fotopatyczne” (wrażliwość na światło i adaptacja). Gdy tylko oświetlono „akwarium”, w którym przebywały dafnie, zaczęły one wykonywać szereg szybkich ruchów w kierunku źródła światła i z powrotem. Ruchy te wykonywały po wielokroć. Im silniejsze było światło, tym szybsze stawały się ruchy pozytywne (ku światłu). Szybkość ruchów negatywnych do pewnego momentu pozostawała niezmienną, aż przy pewnym natężeniu światła nagle zwiększała się w wysokim stopniu. Być może reakcje negatywne są reakcjami innej natury niż pozytywne. Stały wzrost natężenia światła doprowadza w końcu do skrócenia okresów pozytywnych (lub zwiększenia negatywnych).

Istnieje kilka teorii tłumaczących periodyczność ruchów dafni w reakcji na podniecie świetlną. Wedle jednej z nich w organach wzrokowych zwierząt odbywałyby się fotochemiczne reakcje: rozkładanie i składanie pewnej substancji. Okres pozytywny byłby okresem rozkładu, negatywny — regeneracji, odpoczynku. Jeżeli światło działa na dafnie przez czas dłuższy, następuje adaptacja. Nastąpi ona przy każdym natężeniu światła. Nie istnieje tu żadne optimum. Przyzwyczajone do pewnego natężenia światła dafnie reagują ruchami periodycznymi na wszelkie zmiany, czy to rozjaśnienie, czy zciemnienie. Dafnie reagują również na barwy (kolorowe światło).

L. V e r l a i n e. *Kojarzenie na podstawie współlistnienia (kontaktu w czasie i przestrzeni) u małpy makok. (Les associations par contiguïté chez le Macaque).*

Autor poddał hodowaną przez siebie małpę próbom, które miały wykazać, czy małpa jest zdolna do kojarzenia na podstawie współlistnienia zjawisk, czy nie. Próby polegały na tym, że małpie pokazywano wzgl. podawano jakiś przedmiot, a małpa miała z dwu innych przedmiotów wybrać ten, który pozostawał w jakimś związku z pierwszym. Np. *kawałek cukru*, spodek, filiżanka herbaty (małpa widziała niejed-

nokrotnie jak słodzono herbatę — nigdy nie kładziono cukru na spodku). Drugi przykład: *banan*, *nóż*, *obcegi* (małpa widywała często, że *nóż* był używany przy jedzeniu bananów — *obcegi* nigdy).

Na 50 takich prób małpa wykonała 39 w sposób, który świadczy, że posiada ona zdolność kojarzenia.

Poza omówionymi artykułami numer zawiera studia krytyczne psychologii T o l m a n a („*Behaviorisme teleologique*”) i „*Psychopatologii ogólnej*” K. J a s p e r s a oraz sprawozdania z książek.

Irena Chmieleńska

The Journal of Educational Psychology. Miesięcznik. Baltimore.

Tom XXVI. Nr 6, Wrzesień 1935 r.

Simon H. Tulchin. *Czynniki uczuciowe przy trudnościach w czytaniu u dzieci szkolnych. (Emotional Factors in Reading Disabilities in School Children).*

Autor zwraca uwagę, że poza swoistymi trudnościami w czytaniu, zależnymi od braków w sferze wzrokowej, słuchowej, lub ruchowej, na niemożność nauczenia się czytania mogą wpływać również czynniki uczuciowe, jak ogólne rozproszenie, opór przeciw autorytetowi, poczucie niższej wartości, zbytnia wrażliwość na krytykę, rywalizacja bliźniąt itp. Autor podaje analizę trzech przypadków, badanych w poradni psychologicznej. Na podstawie tej analizy autor kładzie nacisk na konieczność poznania społecznego środowiska dziecka, zbadania czynników uczuciowych, które mogą opóźnić lub zupełnie zahamować naukę czytania. Niesłuszne jest stanowisko nauczycieli, że dziecko „wyrasta” z tych trudności. Stają się one przede wszystkim tłem trudności wychowawczych. Przypadki trudności w czytaniu należy traktować klinicznie; po przełamaniu pierwszych trudności nauczyciel może ewentualnie kontynuować naukę. Autor podaje bibliografię, dotyczącą trudności w czytaniu.

Martha Crumpton Hardy. *Zajęcia pozaszkolne uczniów szkoły powszechnej dobrze i źle przystosowanych. (The Out-of-School Activities of Well-Adjusted and Poorly Adjusted Elementary School Pupils).*

Autorka obserwowała przez szereg lat grupę dzieci począwszy od trzeciego oddziału aż do ich przejścia do szkoły średniej. Obserwacja dotyczyła czynności, nazywanych przez dzieci zabawą lub grą, w których lubiły albo nie lubiły brać udziału; pewnych zorganizowanych form czynności o celu wypoczynkowym lub wychowawczym; uczęszczania do kina; czytania książek; pracy zarobkowej. Danych dostarczali nauczyciele, rodzice i same dzieci.

Badanie warunków społecznych wykazało, że dzieci źle przystosowane do szkoły pochodzą z warstwy o nieco niższym poziomie społeczno-ekonomicznym, niż dzieci przeciętne; poziom ten jest znacznie niższy w porównaniu z poziomem dzieci dobrze przystosowanych. Największe różnice między dziećmi dobrze i źle przystosowanymi, na korzyść uczniów dobrze przystosowanych, zaznaczyły się w wynikach badania inteligencji.

Różnice w inteligencji i środowisku społeczno-ekonomicznym nie odgrywały roli przy zainteresowaniach zabawą lub sportami. Odbijały się natomiast na czytaniu książek; uczniowie dobrze przystosowani, zazwyczaj inteligentniejsi i z bardziej kulturalnego środowiska, więcej czytają i bardziej interesują się książkami. Wyraźne różnice wykazało badanie zainteresowania kinem: uczniowie gorzej przystosowani chodzą częściej do kina, uczniowie dobrze chodzą rzadziej, niż przeciętni.

W stosunku do zorganizowanych form zajęć pozaszkolnych (jak świetlice, zajęcia skautowskie, obozy, chór, lekcja tańca, teatr amatorski i specjalne lekcje dodatkowe) autorka stwierdziła stosunkowo niewielkie różnice między dziećmi dobrze i źle

przystosowanymi. Dzieci gorzej przystosowane skłaniają się raczej ku zajęciom społecznym, lepiej przystosowane poświęcają więcej czasu na muzykę, teatr, taniec.

Przeciętna grupa dzieci, bawiących się razem, liczyła 7 członków. Dzieci dobrze przystosowane raczej wołały bawić się w grupie, wiązały się zarówno w szkole, jak w domu, ze stosunkowo dużą ilością towarzyszy, rzadko mniejszą niż 5-ro dzieci; grupa towarzyszy dziecka źle przystosowanego liczyła najwyżej 3 członków. Jeżeli chodzi o formę zabawy, dzieci gorzej przystosowane wolą zabawy czynne, wymagające wysiłku, nie dlatego, że są bardziej ruchliwe, lub silniejsze, lecz że znajdują w tych zabawach ujście dla swej energii, której nie mogą wyładować w inny sposób. Pewne nieumiarkowanie w zabawie związane jest zazwyczaj z nie zadowolającym zachowaniem.

Autorka stwierdziła, że zajęcia pozaszkolne dziecka mają znaczenie dla jego ogólnego przystosowania. Można przypuścić, że znaczenie rekreacji dla normalnego rozwoju osobowości jest związane raczej z indywidualną reakcją dziecka na pewne czynności oraz ze spletem wewnętrznych i zewnętrznych czynników rozwoju, niż z pewnymi sposobnościami do tych zajęć lub ich brakiem.

Iva Cox Gardner. *Wpływ zespołu bodźców społecznych na postawy.* (*The Effect of a Group of Social Stimuli upon Attitudes*).

Zbadano 2 grupy uczniów 8-ej klasy i 1 grupę uczniów 7-ej klasy szkoły średniej, oraz 1 grupę uczniów pierwszego kursu kolegium, ogółem 1236 osób. Uczniów szkół średnich badano przy pomocy skali, mierzącej postawę wobec prohibicji. Każdą skalę stosowano po 3 razy w tygodniowych odstępach. W międzyczasie wygłaszano pogadanki o nastawieniu pacyfistycznym, apelujące zarówno do czynników uczuciowych, jak rozumowych. Dwie grupy pod wpływem tych bodźców wykazały wyraźny zwrot ku pacyfizmowi. Wpływ bodźców zaznaczył się silniej u uczniów szkoły średniej, niż u uczniów kolegium; ci ostatni, jako starsi, mniej podlegali wpływowi, przekonana ich były silniejsze i bardziej wyrobione.

Wnioski te zgodne są z wynikami badań Peterson'a i Thurstone'a nad wpływem filmów: kombinacja 2 filmów o tym samym temacie, może w dużym stopniu wpłynąć na przekonania, choć każdy z filmów pojedynczo osiąga minimalny skutek.

Ponadto zeszyt ten zawiera następujące artykuły: R. C. Jordan. *Studia doświadczalne nad współczynnikiem rzetelności.* John M. Stalnaker i William Kurath. *Porównanie 2 typów testów języka obcego.* Vest. C. Myers. *Gdzie i jak jest postawiona psychologia wychowawcza.* Lorge, Bernholz i Sells druga część artykułu o kwestionariuszu Bernreutera, oraz Edwardsa L. Thorndike'a pierwsza część artykułu o zainteresowaniach ludzi dorosłych.

Tom XXV. Nr 7, Październik 1935 r.

Paul S. Burnham i Albert B. Crawford. *Wyniki testu osobowościowego i zainteresowań zawodowych, otrzymane przy pomocy pary kostek do gry.* (*The Vocational Interests and Personality Test Scores of a Pair of Dice*).

Autorzy dla celów teoretycznych zamiast dawać testy do wypełniania żywym osobom, wypełniali je na podstawie rzutów kostkami: 1 do 4 oznaczało *tak*, 2 lub 5 *nie*, 3 lub 6 — ? Okazało się, że uzyskane tą drogą odpowiedzi na test dały wynik symptomatyczny dla osobnika, któryby odpowiadał w tak samo przypadkowy sposób, mianowicie grupowały się koło części skali, oznaczającej słabe przystosowanie społeczne. Powstają pytania: jakie ostrożności należy zachować przy interpretowaniu odpowiedzi na test, dające obraz taki sam, jaki otrzymujemy przez rzuty kostką?

Czy możliwe jest, że używane skałe, badające osobowość, są z natury swej tak zbudowane, że przypadkowe odpowiedzi mogą wywołać symptomatyczne odchylenia? Czy należy się spodziewać, że osobniki neurotyczne, niestałe i tp. będą odpowiadać na ten test w sposób podobny do przypadkowych odpowiedzi, wyznaczonych rzutami kostek?

Charles I. Mosier. *Czynniki zbiorowe w programach kolegium. (Group Factors in College Curricula).*

Autor postawił sobie za cel zbadanie, czy wyniki testów nie są produktem sztucznym i czy zdolność, oceniana na ich podstawie, jest zdolnością, ujawniającą się również w nauce szkolnej, nie tylko w danej sytuacji testowej. Analiza psychologicznego egzaminu oraz analiza wyników nauki w kolegium pozwoliła na stwierdzenie, że wynik egzaminu psychologicznego jest bardzo pożyteczny dla celów poradnictwa zawodowego i wychowawczego. Zdolności, stwierdzone przez egzamin, ujawniają się nie tylko przy rozwiązywaniu testów, lecz i przy przystosowaniu się do programu kolegium. Poza czynnikami ogólnymi, mierzonym przez wszystkie testy, poszczególne testy mierzą różne zdolności, wymagane przez program. Stwierdzono poza tym, że test arytmetyczny mierzy pewną zdolność, wymaganą dla studentów prawa, przypuszczalnie łączącą się z rozwiązywaniem zagadnień. Test przeciwieństw poza znaczeniem dla grupy społeczno-artystycznej studiów, mierzy zdolność ważną dla pracy przyrodnika, czego nie mierzy test luk. Z analizy danych nie można stwierdzić, czy dzieje się tak wskutek nasycenia testu czynnikiem ogólnym, czy też mierzącym zdolność specjalną. Test języka sztucznego jest symptomatyczny dla zdolności ogólnych. Test analogii ma znaczenie tylko dla nauk przyrodniczych.

Paul A. Witty. *Postęp w nauce o dziecku. (Progress in the Science of Child Study).*

Treść artykułu stanowi omówienie nowego wydania zbiorowej książki „*A Handbook of Child Psychology*” (Podręcznik psychologii dziecka).

W. H. Pyle. *Badania eksperymentalne nad rozwojem pewnych postaci rozumowania. (An Experimental Study of the Development of Certain Aspects of Reasoning).*

Autor badał rozumowanie dzieci w zakresie arytmetyki i materiału literackiego. Rezultat pierwszego badania był następujący: dzieci w trzecim oddziale mogą rozwiązywać zadania, w których należy obliczyć koszt kilku przedmiotów, gdy koszt jednego jest znany; liczby muszą być małe; potrafią również rozwiązać zadanie, obliczając sumę lub różnicę. W czwartym oddziale potrafią obliczyć, ile przedmiotów można kupić za małą sumę, gdy koszt jednego jest znany oraz zadania, wymagające prostych równań. W piątym oddziale dziecko może odwracać proste stosunki. W szóstym potrafi obliczyć cenę przedmiotu. Analiza tego eksperymentu potwierdza przypuszczenia autora i wielu nauczycieli, że zadania arytmetyczne w szkole powszechnej są za trudne.

Rozumowanie literackie autor badał, podając dzieciom proste wierszyki jako test z wyborem wielokrotnym. Wyniki tego badania mogą być użytkowane przy ocenie zdolności ucznia do rozumowania literackiego.

W numerze 7 znajdujemy poza tym: II część artykułu E. L. Thorndike'a o *Zainteresowaniach dorosłych*. Francis F. Smith. *Objektywność, jako kryterium przy ocenianiu symptomatyczności wyników kwestionariuszy*. Brant Clark. *Wpływ anomalii widzenia dwuocznego na czynności oczu przy czytaniu*.

Milton L. Blum. *Zdolność studentów do oceniania własnych wyników badania testem z wyborem wielokrotnym*. Edward L. Clark. *Formuła Spearman-Brown'a w zastosowaniu do oceny cech osobowości*.

Tom XXVI. Nr 8, Listopad 1935 r.

Charles J. Lamp i Noel Keys. *Czy można postawić prognozę zdolności muzyczny w zastosowaniu do poszczególnych instrumentów?* (*Can Aptitude for Specific Musical Instruments Be Predicted?*).

Dotychczasowe badania zdolności muzycznych dotyczyły raczej zdolności muzycznych w ogóle. Różni instrumentalisci, a nawet kompozytorzy, podciągani byli pod nazwę „muzuików” lub „studiujących muzykę”. Referowany artykuł zdaje sprawę z badań eksperymentalnych nad uzdolnieniami do gry na instrumentach 3 różnych typów: dętych mosiężnych, dętych drewnianych i strunnych. Badano następujące czynniki: 1. Inteligencję na podstawie zbiorowych testów Termána, 2. rozróżnianie i pamięć dźwięków testami Seashore'a, 3. równość uzębienia, 4. długość lub smukłość palców, 5. grubość warg w stosunku do ustnika instrumentów dętych mosiężnych. Badaniom poddano uczniów szkoły średniej przed nauką gry na instrumencie. Okazało się, że badanie testami Seashore'a nie było prognostyczne dla przyszłych postępów w grze. Jeszcze mniejsze znaczenie miało badanie inteligencji. Równość zębów ani też długość czy smukłość palców nie wykazały znacznego powiązania z postępami w grze, mimo, że autorzy podręczników muzycznych przywiązują do tych cech wielką wagę. Pewne powiązanie istnieje między postępami w grze na instrumentach dętych, a grubością warg. Kombinacja wyników badania testami Seashore'a i badania inteligencji ma znaczenie przy prognozie dla gry na trąbce; dla gry na klarncie lub skrzypcach żadna kombinacja pomiarów cech fizycznych i psychicznych nie jest prognostyczna. Przypuszczalnie uzdolnienie do muzyki instrumentalnej jest tak zróżnicowane, że pomiary talentu muzycznego muszą być przeprowadzane raczej jako ocena swoistych form wyrazu, niż hipotetycznej „ogólnej muzykalności”.

Daniel D. Feder. *Ocena pewnych zagadnień z zakresu prognozy postępów na poziomie kolegium.* (*An Evaluation of Some Problems in the Prediction of Achievement at the College Level*).

W poradnictwie wychowawczym istnieją 2 rodzaje prognozy. Pierwszy — to oparte na badaniach testowych przewidywanie, że uczeń będzie się tak a tak uczył. Drugi — to poznanie zdolności i braków ucznia i próba przeprowadzenia jego nauki tą drogą, która da najlepsze rezultaty. Jest to prognoza celowa — prawdziwe poradnictwo. Tego rodzaju badanie i poradnictwo przeprowadzono na kursie języka francuskiego na pierwszym roku w Uniwersytecie w Iowa. Autor wyciąga wnioski, że stosunkowo wysokie współczynniki prognostyczne powinny się obniżyć pod wpływem ulepszonych metod nauki. Testy, odnoszące się do poszczególnych przedmiotów, są bardziej diagnostyczne, niż testy uzdolnień ogólnych.

Walter Houston Clark. *Dwa testy, badające wytrwałość.* (*Two Tests for Perseverance*).

Wytrwałość jest jedną z najbardziej pożądaných cech w pracy szkolnej, dlatego też tą cechą postanowiono badań dla uzupełnienia egzaminów selekcyjnych poza badaniem inteligencji i wiadomości. Autor podaje 2 testy badania wytrwałości. Jeden z nich polega na układaniu z podanych liter jak największej ilości słów, tak długo, aż osoba badana uzna, że dłużej już nie może pracować. Drugi test, z analogiczną instrukcją, polega na układaniu liczb z kombinacji trójkowych.

Pozatem znajdujemy artykuły: Frank K. Shuttleworth. *Zagadnienie dziedziczności i wpływów otoczenia* (cz. I). E. K. Strong, Jr. i H. D. Carter. *Wydajność i ekonomia przy ocenianiu testu zainteresowań*. Herbert I. Conrad. *Obliczanie korelacji*. Arthur E. Traxler. *Ocena wyników badania uczniów szkoły średniej skalą Droba-Thurstone'a, badającą postawę wobec*

wojny. F. H. Finch. *Różnice płciowe rozwoju umysłowego*. Henriette Woolf i Christine Lund. *Pewne praktyczne względy, konieczne przy postugiwaniu się dwiema bateriami testów wiadomości*.

Tom XXVI. Nr 9, Grudzień 1935 r.

E. G. Williamson. *Zależność między ilością godzin, poświęconych na naukę, a postępami*. (*The Relationship of Number of Hours of Study to Scholarship*).

Studenci często tłumaczą się, że nie rozumieją braku postępów, gdyż tyle czasu poświęcają na naukę. Badanie rozkładu zajęć studentów i analiza ich postępów pozwala na wniosek, że poza pewną minimalną ilością godzin pracy, większe znaczenie dla postępów ma inteligencja, niż pilność. Dodawanie godzin pracy nie może skompensować braku uzdolnień. Dla wykorzystania uzdolnień i osiągnięcia stopnia konieczna jest praca, trwająca najmniej 18 do 20 godzin, najwyżej 30 do 40 godzin na tydzień. Ważnymi czynnikami są dobre metody pracy, czytanie, zainteresowanie nauką i ambicja.

Noel B. Cuff. *Co powinno być włączone do psychologii wychowawczej*. (*What Should Be Included in Educational Psychology*).

Porównywanie i analiza podręczników wykazują małą zgodność co do treści i organizacji wykładów wstępnych psychologii wychowawczej. Autor rozstał profesorem psychologii listę tytułów rozdziałów, częściowo zaczerpniętych z podręczników, częściowo wymyślonych, z prośbą o podkreślenie rubryk, ważnych dla psychologii wychowawczej. Analiza odpowiedzi przedstawia się następująco: 1. Tylko 20% tytułów rozdziałów uznano za ważne. 2. Pewne tytuły były podkreślane przez przeszło 50% profesorów; np. tytuł „Zakres psychologii wychowawczej” zaznaczyło 75% profesorów tego przedmiotu. 3. Więcej profesorów skłania się ku zamieszczeniu tytułu „Pobudki i podniety”, niż „Pomiary w uczeniu”. 4. Profesorowie uważają za wskazane umieszczanie przy końcu rozdziałów cytat, pytań obiektywnych i dyskusyjnych, oraz doświadczeń. 5. Profesorowie psychologii wychowawczej bardziej są zgodni co do doboru tematów i treści wykładów, niż to czynią obecne podręczniki.

Prócz tego Nr 9 omawianego czasopisma przynosi następujące artykuły: Frank K. Shuttleworth. *Zagadnienie dziedziczności i wpływów otoczenia* (cz. II). Homer B. Reed. *Doświadczenie nad prawem skutku w uczeniu się labiryntu przez ludzi*. Moshe Brill. *Rzetelność testu rysowania człowieka Goodenough'a oraz symptomatyczność i rzetelność skróconej metody ocen*. D. Cecil Rife. *Różnice inteligencji bliźniąt*.
Dr R. Mutermilchowa

Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde. T. 49. 1935.

Fr. P a l l o k a t. *Stosunek wschodniopruskich terminatorów i niewykwalifikowanych młodocianych robotników rolnych do zawodu i pracy*. (*Ostpreussische Lehrlinge und Hofgänger in ihrem Verhältnis zu Beruf und Arbeit*). Str. 2 — 91.

Autor przeprowadził badania w małym miasteczku w Prusach Wschodnich i w okolicznych wsiach i majątkach. Posługiwał się zależnie od okoliczności rozmaitymi metodami, jak: wypracowania na podane tematy, rozmowy z grupami młodzieży, rozmowa z majstrami i zwierzchnikami młodzieży, listy, obserwacje. Badania objęły 47 terminatorów i 50 niewykwalifikowanych młodocianych robotników rolnych. Autor omawia życzenia zawodowe badanej młodzieży, motywy wyboru zawodu, warunki pracy, stosunek do pracy, plany na przyszłość. Naogół terminatorzy są zadowoleni ze swej pracy. Ich pęd do większych miast ma jako przyczynę chęć wybicia się w obranym zawodzie. Natomiast robotnicy rolni są z reguły ze swej pracy bardzo niezado-

woleni, nie uważają tej pracy za zawód. Pęd do miasta wiąże się u nich z pragnieniem zmiany zawodu.

M. Z i l l i g. *Albumy młodzieży. (Jugendstambücher)*. Str. 92—117.

„Albumy” nie były dotąd wyszukiwane jako źródło poznania psychiki młodzieży. Ankieta przeprowadzona na terenie szkoły powszechnej wykazała, że albumy posiada 1% chłopców i 54% dziewcząt. Pisuje chętnie w albumach olbrzymia większość dziewcząt. Autorka zebrała wśród uczennic 60 albumów. Teksty w albumach były to prawie wyłącznie wiersze. Teksty przechodzą z albumy do albumu, bardzo rzadko czerpie je młodzież z lektury, nigdy z nauki ani z własnej twórczości. Uderza często rażąca rozbieżność między treścią tekstu a treścią naklejonego obok obrazka.

Na końcu autorka zamieszcza 100 tekstów z albumów.

J. W. H e l k e. *Korelacja czy wartościowość?*¹⁾ (*Korrelation oder Wertigkeit?*). Str. 129—168.

Autor omawia metodę ustalania współzależności, dającą się stosować do takich cech, których nie można ujmować w liczby ani rangi. Zależność tę nazywa „Wertigkeit”. Przykładem takiej zależności może być związek między budową ciała a życzeniami zawodowymi. Można więc tę metodę stosować tam, gdzie nie daje się zastosować metoda korelacji. Zastosowana do cech, których korelację można ustalić, metoda wartościowości pozwala wykryć pewne zależności, których nie wykrywa metoda korelacji.

H. v. B r a c k e n u n d F. S c h ä f e r s. *Stosunek więźniów do literatury. (Über die Haltung von Strafgefangenen zur Literatur)*. Str. 169—207.

Badania przeprowadzane w ciągu roku nad czytelnictwem w więzieniu, gdzie przebywało 477 więźniów, wskazały, że istnieje pewien związek między rodzajem przestępstwa a wyborem lektury. Skazani za przestępstwa przeciw moralności najchętniej czytają książki erotyczne o szczególnie niskim poziomie. Mordercy chętniej od innych przestępców czytają książki o przygodach, wybierają lekturę o stosunkowo wyższym poziomie, objawiają dążenie do wiedzy. Oszustom najbardziej odpowiadają lekkie romanse, których akcja rozgrywa się w wyższych sferach ostatnich dziesięcioleci. Złodzieje i typy agresywne (skazani za wyrządzenie uszkodzeń cielesnych, niszczenie cudzego mienia) interesują się bardziej od innych przestępców lekturą z dziedziny praktycznych zagadnień życiowych.

H. H o p f e n m ü l l e r. *Dobry i zły gimnastyk. (Der gute und der schlechte Turner)*. Str. 208—233.

Statystyczne badania na terenie szkoły powszechnej, posiadającej 1000 uczniów, wykazały, że oceny z ćwiczeń cielesnych są zgodne z przeciętną oceną z pozostałych przedmiotów. W każdej klasie są jednak wyjątki — źli gimnastycy, którzy są poza tym dobrymi uczniami, i dobrzy gimnastycy, którzy są poza tym złymi uczniami. Tylko najgorsi gimnastycy są wszyscy bez wyjątku złymi uczniami i w pozostałych przedmiotach.

Na podstawie badań eksperymentalnych, wykonanych na 20 uczniach, autor analizuje, jakie dyspozycje psychiczne i fizyczne są warunkami uzdolnień gimnastycznych.

P. v. S c h i l l e r. *Ankieta w sprawie nerwowości. Przyczynek do fenomenologii pobudek działania. (Eine Erhebung über Nervosität. Zur Phänomenologie der Handlungsantriebe)*. Str. 234—252.

¹⁾ „Wertigkeit” jest wyrazem nowym w terminologii statystycznej. Tłumacząc go jako „wartościowość”, zdajemy sobie sprawę, że może to być tłumaczenie nieodpowiednie.

Autor przeprowadził ankietę w sprawie nerwowości w życiu codziennym. Uzyskał odpowiedzi 500 osób. Sytuacje które powodują stan nerwowości, podzielił na trzy grupy: 1. wrażenia zmysłowe (np. zgrzyty), 2. zachowanie się drugich osób (np. sąsiad przy obiedzie bierze nóż do ust), 3. zagrożenie własnego interesu (np. długie czekanie na tramwaj, gdy się człowiek śpieszy). Nerwowym czyni człowieka każda sytuacja, stwarzająca pobudki do takiego działania, którego w tej właśnie sytuacji nie można wykonać.

H. Naegelsbach. *Grafologiczna ocena przypadków psychopatycznych. (Zur graphologischen Beurteilung psychopathischer Falle)*. Str. 257—269.

Praca oparta jest na analizie 89 próbek pisma psychopatów, z czego 21 próbek jest w pracy załączonych. Wszyscy psychopaci byli dokładnie badani przez psychiatrów. Autor nalizuje cechy pisma i stara się wykryć w nich odpowiedniki cech psychicznych autorów pisma. Dochodzi do wniosku, że na podstawie pisma więcej można powiedzieć o cechach charakteru, niż o uzdolnieniach. Podkreśla, iż pomimo niezwykle dobrych rezultatów poszczególnych grafologów, należy z wielką ostrożnością odnosić się do metody grafologicznej, która wielu czynników choroby w ogóle wykryć nie może.

H. Ruppert. *Organiczne i nieorganiczne tworzenie wartości w wieku młodzieńczym i zagadnienie szczeroci. (Organische und unorganische Wertbildung im Jugendalter und das Problem der Echtheit)*. Str. 270—304.

Spekulacyjne rozważania na temat naturalności, ciągłości i szczeroci w tworzeniu się wartości u młodzieży.

W. Oehl. *Badania psychologiczne nad pojęciami liczb i rachowaniem u dzieci rozpoczynających naukę szkolną. (Psychologische Untersuchungen über Zahlendenken und Rechnen bei Schulanfängern)*. Str. 305—351.

Autor w ciągu roku szkolnego przeprowadził szereg interesujących obserwacji i eksperymentów nad dziećmi I klasy, w której sam był nauczycielem, oraz nad dziećmi z przedszkola i dziećmi niedorozwiniętymi. Badania rzucają światło nad rozwój pojęcia liczby, liczenia i rachowania u dziecka. Dziecko zaczyna od mechanicznego wymieniania liczb, przy czym cały szereg stanowi jedną nierozczłonkowaną całość. Z czasem dziecko zaczyna każdy element szeregu wiązać z odpowiednią liczbą. Gdy dziecko rozumie już, że każdy element powstaje z poprzedniego przez dodanie jedności, wtedy dopiero można mówić u dziecka o liczeniu ze zrozumieniem. Im niższy szczebel rozwoju, tym silniej związane jest liczenie z konkretnymi przedmiotami: dziecko potrafi liczyć tylko wtedy, gdy ma przed sobą do policzenia palce, klocki lub t. p. Opanowanie szeregu liczbowego jest podwaliną dla umiejętności rachowania. Autor wyróżnia różne stadia rozwoju i typy liczenia, dodawania i odejmowania u dzieci.

J. Schrök i E. Bramesfeld. *Studia mimiczne w klasie. (Mimische Studien in der Schulklasse)*. Str. 352—357.

Kilka zdjęć dokonanych podczas lekcji poddają autorzy analizie, podkreślając, że zdjęcia takie mogą służyć jako środek pomocniczy przy poznawaniu temperamentu i charakteru uczniów.

Tom zawiera nadto sprawozdanie z kongresu niemieckiego lekarskiego towarzystwa psychoterapeutycznego oraz sprawozdania z książek i czasopism.

Dr E. Markinówna

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde. Rocznik 36. nr 7—12, 1935.

H i l d e g a r d H e t z e r. *Zasadnicze typy wychowania macierzyńskiego. (Grundformen mütterlicher Erziehung).*

Autorka rozpatruje stosunek matki do dziecka z punktu widzenia możliwości rozwojowych i warunków wychowawczych, jakie matka może dostarczyć dzieciom. Na podstawie obszernego materiału obserwacyjnego, uzyskanego wśród różnych warstw społecznych, ustala H. Hetzer cztery zasadnicze postawy wychowawcze matek w stosunku do swych dzieci. Jeden typ wychowania macierzyńskiego stanowią matki odznaczające się, jak je autorka charakteryzuje, uporządkowaną postawą wobec życia. U tego typu występuje obiektywny, określony cel wychowania, zabiegi wychowawcze są dostosowane do natury dziecka i przemyślane. Matki te traktują dzieci jako powierzone im dobro, wobec którego mają obowiązki. Dzieci odgrywają w ich życiu dużą rolę, ale nie odgradzają ich od reszty świata. Matki drugiego typu — to matki z nieuporządkowaną postawą wobec życia. Nie potrafiły one osiągnąć równowagi życiowej, szukają ciągle nowych możliwości. Dzieci traktują jako swą wyłączną własność. Jako cel wychowawczy wysuwają jedynie szczęście dziecka. Matki tego typu mało liczą się z naturą dziecka, łatwo stawiają im zbyt wygórowane wymagania. Przy trzecim typie wychowawczym trudno mówić o świadomym stosunku matek-wychowawczyń do życia. Postępowanie jest tu raczej wytyczone przez instynkt, wychowuje się dzieci: tak, jak się samemu było wychowanym. Nie ma tu ani świadomie stosowanych metod, ani świadomego liczenia się z naturą dziecka. Mamy tu do czynienia nie tyle z „wychowaniem”, ile ze stosowaniem zewnętrznych zabiegów, z pielęgnacją. Do czwartego typu matek, wychowujących dzieci, zalicza H. Hetzer kobiety, zdradzające w postępowaniu z dziećmi rysy patologiczne: kierują się one wyłącznie popędami i nastrojem chwili. Nie ma tu stałych reguł, wytyczonych celów wychowawczych. Metody wychowawcze wahają się zazwyczaj między dwoma biegunami: od przeczulonego traktowania dziecka do przesadnej ostrości i chłodu.

W dalszym ciągu rozważań autorka poddaje analizie stosunek matek różnego typu do dziecka, sprawiającego szczególne trudności wychowawcze. U matek pierwszego typu defekty dziecka wywołują pogłębienie postawy wychowawczej przez większe liczenie się z naturą dziecka i większą dbałość o racjonalne pokierowanie nim. Matki drugiego typu usiłują nie dostrzegać ułomności swych dzieci i starają się nadmiernymi pieczyotami wynagrodzić im upośledzenie przez los. Matki trzeciego typu podważają wobec dzieci upośledzonych przez naturę swe wysiłki pielęgnacyjne. Na zakończenie artykułu podaje autorka szereg uwag, dotyczących matek, w których występuje zanik uczuć macierzyńskich.

R i c h a r d P a u l i. *Nauka czytania w wieku przedszkolnym. (Über das Leselernen im vorschulpflichtigen Alter.)*

Autor zajmuje się zagadnieniem przerzucenia obowiązku nauczania czytania i pisania na przedszkole i dom rodzicielski. Pauli dzieli się z czytelnikami doświadczeniem, zdobytym przy uczeniu swej córki (2;10—4;7), którą zaznajamiał ze sztuką czytania, opierając się na jej samorzutnych zainteresowaniach i stosując metodę uczenia przez zabawę.

P e t e r E n g e l. *Spostrzeżenie barw i kształtów. (Über die teilinhaltliche Beachtung von Farbe und Form.)*

Na podstawie eksperymentów, przeprowadzonych nad 800 dziećmi w wieku szkolnym, autor stara się rozstrzygnąć spór istniejący między psychologami na temat

tego, czy dziecko reaguje przede wszystkim na barwę, czy też na kształt. (D. Katz, A. Descoedres, H. Volkelt i inni.) Engel dochodzi do wniosku, iż zagadnienie to jest zagadnieniem należącym do psychologii rozwojowej. Poniżej wieku 3;6 olbrzymi procent dzieci reaguje przede wszystkim na kształt. Od wieku 3;6 wzrasta stopniowo ilość dzieci wybierających przedmiot na podstawie barwy, aż wreszcie około 6 r. ż. reakcje na barwy wynoszą 70% wszystkich reakcji.

D r M a r i a Z i l l i g podaje krótki wykaz zabaw zaobserwowanych u dwunastoletnich dziewczynek w szkole.

D r H. V o r w a h l zastanawia się nad przyczynami wcześniejszej dojrzałości płciowej obecnej młodzieży w porównaniu z przedwojenną.

F r. R u d o l f L e h m a n n. *Wychowanie u ludów nie posiadających pisma. (Die Erziehung bei schriftlosen Völkern.)*

Autor omawia doniosłość, jaką dla poznania psychiki dzieci ludów kulturalnych mają studia nad psychiką i wychowaniem dzieci ludów pierwotnych. Następuje zreferowanie dzieł dotyczących wychowania i rozwoju psychiki u tych ludów.

H e r b e r t G r a e w e. *Jak dzieci rysują zwierzęta. (Das Tierzeichnen der Kinder.)*

Autor analizuje rysunki dzieci odtwarzające zwierzęta. Rozwój tego odtwarzania przebiega najczęściej od przekształcenia schematu przedstawiającego postać ludzką, na rysunek zwierzęcia. Dziecko dodaje najpierw do schematu człowieka ogon czy dziób, otrzymując w ten sposób rysunek zwierzęcia. Dalej następuje dodawanie coraz większej ilości szczegółów, następnie coraz precyzyjniejsze wykończenie tych szczegółów, akcentowanie ogólnego zarysu postaci zwierzęcej, doskonalenie się w wierności i artystycznym wykończeniu rysunku.

F r i e d r i c h K r e p p e l. *Religia Henryka Pestalozziego. (Heinrich Pestalozzis Religion.)*

Jest to przyczynek do rozwoju religijnych idei u Pestalozziego, zamieszczony przez redakcję w czasopiśmie psychologicznym ze względu na aktualność tego rodzaju zagadnień w „okresie zwalczania resztek liberalizmu”.

F r i e d r i c h G l a e s e r. *Wychowywanie do działania. (Erziehung zur Leistung.)*

Po rozważeniu różnych znaczeń słowa „Leistung” autor omawia ogólnikowo zadania, jakie stawiać sobie powinien wychowawca przygotowujący młodzież do działania. A więc zachodzi tu konieczność liczenia się z wymogami społeczności, w której się żyje; uwzględnianie praw, rządzących tą dziedziną życia, której dotyczy działanie; opieranie się na wiedzy i umiejętnościach działającego; wypracowanie właściwej metody działania; ocenianie działania od strony jego produktów, czynów; uwzględnianie zarówno strony technicznej, jak i czysto wychowawczej (ćwiczenie woli, rozwijanie zamiłowań, nastawianie całej osobowości wychowanka na działanie).

H u g o S c h r ö d e r. *Współzawodnictwo zawodowe jako zagadnienie psychologiczne. (Der Berufswettkampf als psychologisches Problem.)*

Jest to szereg ogólnikowych rozważań na temat obrazu psychiki młodzieży, biorącej udział we współzawodniczeniu o pracę zawodową.

H u g o S c h r ö d e r. *Psychologiczno-socjologiczne oblicze szkoły zawodowej. (Das psychologisch-soziologische Gesicht der Berufsschule.)*

Autor rozpatruje różne momenty społeczne, wpływające na ukształtowanie się oblicza szkoły, a następnie charakteryzuje różnorodne typy klas, spotykane w uczelniach zawodowych.

H e r m a n T h y e n. *Różnice płci a uzdolnienia szkolne. (Über Geschlechtsunterschiede in den Schulfähigkeiten.)*

Autor starał się ustalić na podstawie obliczenia przeciętnej ocen szkolnych chłopców i dziewcząt (309 chłopców i 167 dziewcząt) różnice, jakie zachodzą między obu płciami w wynikach osiągniętych przy nauce poszczególnych przedmiotów. Okazało się, iż chłopcy górują nad dziewczętami w fizyce, chemii, geologii i historii, dziewczęta natomiast wykazują niewielką przewagę nad chłopcami w nauce rysunków, biologii i matematyki, a znaczną w nauce religii, języka niemieckiego, francuskiego i angielskiego. Najlepsze oceny absolutne osiągają chłopcy w naukach przyrodniczych, najgorsze w nauce obcego języka. Dziewczęta mają najlepsze oceny absolutne z języków, najgorsze z matematyki. Artykuł zawiera ponadto obliczenie korelacji, zachodzących między ocenami z poszczególnych przedmiotów.

Dr Wanda Ptaszyńska

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE

Biegeleisen Bronisława. *Uwagi o istocie psychotechniki*. Warszawa (Druk. Lech), 1935, str. 26.

Blaustein Leopold dr. *Karność w nowoczesnym wychowaniu*. Lwów. Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna nr 6, 1936, str. 47.

Freud Zygmunt. *Wizerunek własny*. Przeł. dr M. Załszupin. Warszawa. J. Przeworski, str. 97.

Kerschensteiner Georg. *Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli*. Z III wyd. niemieckiego przeł. Alfred Tom. Warszawa, N. K., Biblioteka Dzieł Pedagogicznych nr 51, 1936, str. 154.

Markinówna Estera. *Psychologia dążenia do mocy. Zestawienie poglądów Witwickiego i Adlera*. Poznań, Pozn. Tow. Psychologiczne. Odb. z Księgi Pamiątkowej ku czci Wł. Witwickiego, 1935, str. 18.

Poznańska Adela. *Niemowlęctwo. Pierwszy rok życia dziecka*. Z cyklu „Fazy rozwoju psychicznego”. Warszawa, Polskie Tow. Higieniczne. Biblioteka Popularno-Naukowa Instytutu Higieny Psychiczej nr 1, 1936, str. 46.

Poznańska Adela. *Pierwsze dzieciństwo. Drugi i trzeci rok życia dziecka*. (Jak wyżej) nr 2, 1936, str. 55.

Poznańska Adela. *Drugie dzieciństwo. Czwarty—siódmy rok życia dziecka*. (Jak wyżej), nr 3, 1936, str. 64.

Ptaszyńska Wanda. *Trzecie dzieciństwo. Siódmy—jedenasty rok życia dziecka*. (Jak wyżej), nr 4, 1936, str.

Wytyczak Leon. *Analiza psychologiczna testu Ebbinghause*. Lwów. Prace psychologiczne Uniw. J. K. we Lwowie, t. I, nr 2, 1935, str. 29.

CZASOPISMA NADEŚLANE DO REDAKCJI

Bulletin International. International Bulletin. Internationale Zeitschrift. Kwartalnik, zes. 47, 1936. Tongres (Belgique).

Bulletin de la Société Lorraine de Psychologie Appliquée. Kwartalnik, t. XV, zes. 57, 58, 1936. Nancy.

Bulletin Trimestriel de l'Office Intercommunal pour l'Orientation Professionnelle. Kwartalnik, t. XVI, zes. 61, 1936. Bruxelles.

Coopération Intellectuelle. Miesięcznik, t. VI, zes. 63, 64—5, 66—7, 1936. Paris.

Chowanna. Miesięcznik, t. VII, zes. 5, 1936. Katowice.

Kultura i Wychowanie. Kwartalnik, t. III, zes. 3, 1936. Warszawa.

Muzeum. Kwartalnik, t. LI, zes. 1, 1936. Lwów.

La Nouvelle Éducation. Miesięcznik, t. XV, zes. 141—147, 1936. Paris.

Oświata i Wychowanie. Miesięcznik, t. VIII, zes. 1—6, 1936. Warszawa.

Pour l'Ère Nouvelle. Miesięcznik, t. XV, zes. 117, 118, 1936. Paris.

Przegląd Filozoficzny. Kwartalnik, t. XXXIX, zes. 1, 2, 1936. Warszawa.

Przegląd Pedagogiczny. Tygodnik, t. LV (20), zes. 1—9, 1936. Warszawa.

Ruch Filozoficzny. Kwartalnik, t. XIII, zes. 1—4, 1935. Lwów.

Sprawy Narodowościowe. Dwumiesięcznik, t. X, zes. 1—2, 1936. Warszawa.

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. J O T E Y K O.

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

RESUMÉ DES ARTICLES. SUMMARY.

THE PLAN OF A MONOGRAPH OF A SCHOOL CLASS

(from the Seminar of the Institute for Educational Psychology of the Joseph Pilsudski University, Warsaw)

Prepared for publication by Joanna Kunicka, Maria Żebrowska and Ewa Rybicka.

The present paper contains the plan of a monograph of a school class prepared by a group of psychologists in the Institute for Educational Psychology in Warsaw, on Professor Stefan Baley's initiative and under his control. The plan was not as much a result of some theoretical research on what a monograph of a class actually should be, as an essay to solve the practical problem of giving the school psychologists a program of investigation into the behaviour of the class as a whole that would be adapted to their requirements. The authors themselves consider this plan as a provisional one, which need to be checked up and tested in practice.

The proposed plan falls into two main parts: the first covers data relating to the class as a collection of single pupils, the second deals with the symptoms of the collective life of the class. A particular stress was laid on the second part, which forms the very backbone of the monograph, the first part being in a sense a sub-structure. When dealing with the different items of the plan, the authors indicate the main problems concerned, suggest methods that might be applied when making investigations into those problems (proposed questionnaires and tests are to be found in Annexes to each part) and quote examples of how the given problem was treated in the scientific literature, both Polish and foreign. The following summary gives only the principal points of the plan.

Part I. The class as a collection of single pupils

1. Number of pupils, their sex and age.
2. Physical status and external appearance.

3. Family conditions.
4. Composition of the class according to nationality, religion, wealth, parents' profession.
5. The psychological profile of the class.
6. Inclinations, tastes and special capacities of pupils.
7. Attitudes, feelings, interest appearing frequently, but not felt in common by the class.
8. The attitude of the family towards the child and its school work.
9. General summary containing principal data on individual pupils.

Part II The collective life

1. Influence of surroundings affecting the class as a whole.
 - a) Description of the town district, of the school building, of the school room.
 - b) Description of the school: its type, the system of instruction, the governing body, the teaching staff, the community of pupils and teachers, the school and interschool organizations, the attitude of the class as a whole towards the school, and vice versa, whether the school is a social group having a physiognomy of its own.
 - c) Portraits of the tutor and of the teachers appointed to the given class.
2. Internal structure of the class.
 - a) Feeling of solidarity.
 - b) The history of the class.
 - c) Groups within the class.
 - d) Leaders and their influence: portraits of individual leaders, analysis of features which probably determined their success, the kind and the scope of their influence, their attitude towards the class, the tutor and one another.
 - e) Special types: pets, specialists, laughing-stock, clumsy Jacks, whipping-boys, etc.
3. The „objective” and the „subjective” spirit of the class.
 - A. The „objective” spirit.
 - a) The class' habits: the way they greet and take leave, proverbs and favourite sayings, favourite places where they spend their recreation time, the habit of coming to school and leaving the school early or late, etc.
 - b) tastes and interest, common topics of conversation.
 - c) ethic norms, non-written laws (also problems of the general view of life, either own or brought from one's home).
 - B. The „subjective” spirit.
4. The activity of the class.
 - a) Organizations existing in the class and created by it.
 - b) Ability of organizing a planned action.

- c) The attitude of the class as a whole towards the school work: dutifulness, inclination to individual or collective work, etc.
 - d) Symptoms of the intelligence of the group as a whole: the average level of school work, the level and the tone of collective discussions, other outcomes of collective intellectual cooperation (evaluations and opinions uttered in common newspapers, organization of festivals, etc.).
 - e) The internal activity and efficiency of the class (products of work done in the class, but meant to go outwards, the activity of the class or its representatives outside the class).
5. The influence of the group on attitudes, views and opinions uttered by individual pupils.
- b) Symptoms of influence—if any—of the class on the behaviour of individual pupils.
 - c) Influence of the group on the quality of a single pupil's work.

Analyse de livres et de périodiques.

Notes bibliographiques.

MUZYKA I SZTUKA LUDOWA W POLSKIM RADIO

Wszelka sztuka ludowa, a szczególnie pieśń i taniec odgrywają dużą rolę w życiu kulturalnym, społecznym i narodowym naszego kraju. Sztuka ludowa jest wyrazem temperamentu narodu, jest źródłem natchnień wielu ludzi, i jest wreszcie tą siłą, która skuwa naród w jedną wielką społeczność. Polskie Radio w swym tegorocznym programie dało jej dużo miejsca. Nadal trwały będą audycje „Cała Polska śpiewa” (obecnie „Z pieśnią przez Polskę”) znacznie rozszerzone. Następnie do tych dojdą jeszcze dwie audycje. Jedną grupą będą to pieśni ludowe. Pieśni te zostały zebrane z różnych zakątków Polski, drogą konkursu, a opracowują je znani kompozytorzy. Niedługo, więc, zabrzmia odszukane pieśni ludowe, z których niejedną przyswoi sobie radiosłuchacz, a niejedna szkoła wesoło powtórzy. Drugą grupę stanowią audycje komponowane. Oparte one będą na tematach ludowych różnych części kraju. Najwięcej miejsca znajdzie Śląsk, jego pieśń, muzyka i zwyczaje. Audycje te będą nadawane z rozgłośni regionalnych. Każda postara się zaznajomić nas ze sztuką ludową danej dzielnicy kraju. Oprócz tego Polskie Radio poleciło opracowanie wielkiej ilości kolend, które usłyszą radiosłuchacze w okresie Bożego Narodzenia. Sztuka ludowa znajdzie jeszcze dużo miejsca w nieobjętych cyklami koncertach, jak np. w recitalach artystów, czy też w występach Kapeli Ludowych.

POLSKIE
ARCHIWUM
PSYCHOLOGII

TOM IX Nr 2
GRUDZIEŃ — LUTY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE
ZAGADNIENIOM PSYCHOLOGII
TEORETYCZNEJ I STOSOWANEJ

ZAŁOŻYCIELKA PROFESOR DR J. JOTEYKO

WYDAWCA: ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

W A R S Z A W A 1936-7 R O K

T R E Ś Ć N U M E R U :

Fotografia prof. Kazimierza Twardowskiego — wykonała F. OLESIŃSKA.

ARTYKUŁY:

STEFAN BALEY — Profesorowi Kazimierzowi Twardowskiemu w 70-letnią rocznicę urodzin.

JERZY KONORSKI i STEFAN MILLER — W sprawie samoistnego przekształcania się nawyków. Badania nad orientacją przestrzenną u szczurów (Z Zakładu Psychologii Wychowawczej U. J. P.).

DR JÓZEF PIETER — Badania nad czynnikami warunkującymi różnicowanie ilorazów inteligencji dzieci i młodzieży.

JOANNA KUNICKA — Dalsze badania nad „Testem Kur”.

GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE:

Sprawozdanie z działalności Tow. Psychologicznego im. Józefy Joteyko 1933—1935 r. — F. Felhorska.

Sekcja Psychologii na III Polskim Zjeździe Filozoficznym — H. Słoniewska.

Psychologia Pedagogiczna na Kongresie Ligi Nowego Wychowania w Cheltenham — J. Jasnorzewska i L. Goryński.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM:

Henryk Ormian — Wyniki badań testowych a szacowanie inteligencji przez nauczyciela (L. Blaustein).

Adela Poznańska — „Niemowlęstwo”. „Pierwsze dzieciństwo”. „Drugie dzieciństwo” (J. Kunicka).

Wanda Ptaszyńska — „Trzecie dzieciństwo” (L. Blaustein).

Rena Uzdańska — Dzieci nieuważne (L. Blaustein).

Irena Chmieleńska — Kara w wychowaniu (L. Blaustein).

Dr Leopold Blaustein — Karność w nowoczesnym wychowaniu (Dr E. Markinówna).

Towards New Education — (Dr R. Mutermilchowa).

Ostatnio wydane dzieła francuskie o inteligencji dziecka (Dr A. Jakiel).

Buyse Raymond — L'experimentation en pédagogie (J. Wachtel).

The Journal of Educational Psychology (Dr R. Mutermilchowa).

Journal de Psychologie normale et pathologie (I. Chmieleńska).

Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde (Dr E. Markinówna).

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde (Dr H. Ptaszyńska).

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE.

STRESZCZENIA ANGIELSKIE.

REDAKTOR: STEFAN BALEY

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

STANISŁAW MACHOWSKI

NA KLADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POL.

ADRES: REDAKCJI — Warszawa, P. Trzech Krzyży 8, tel. 960-65.

ADMINISTRACJI — Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Telefon 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

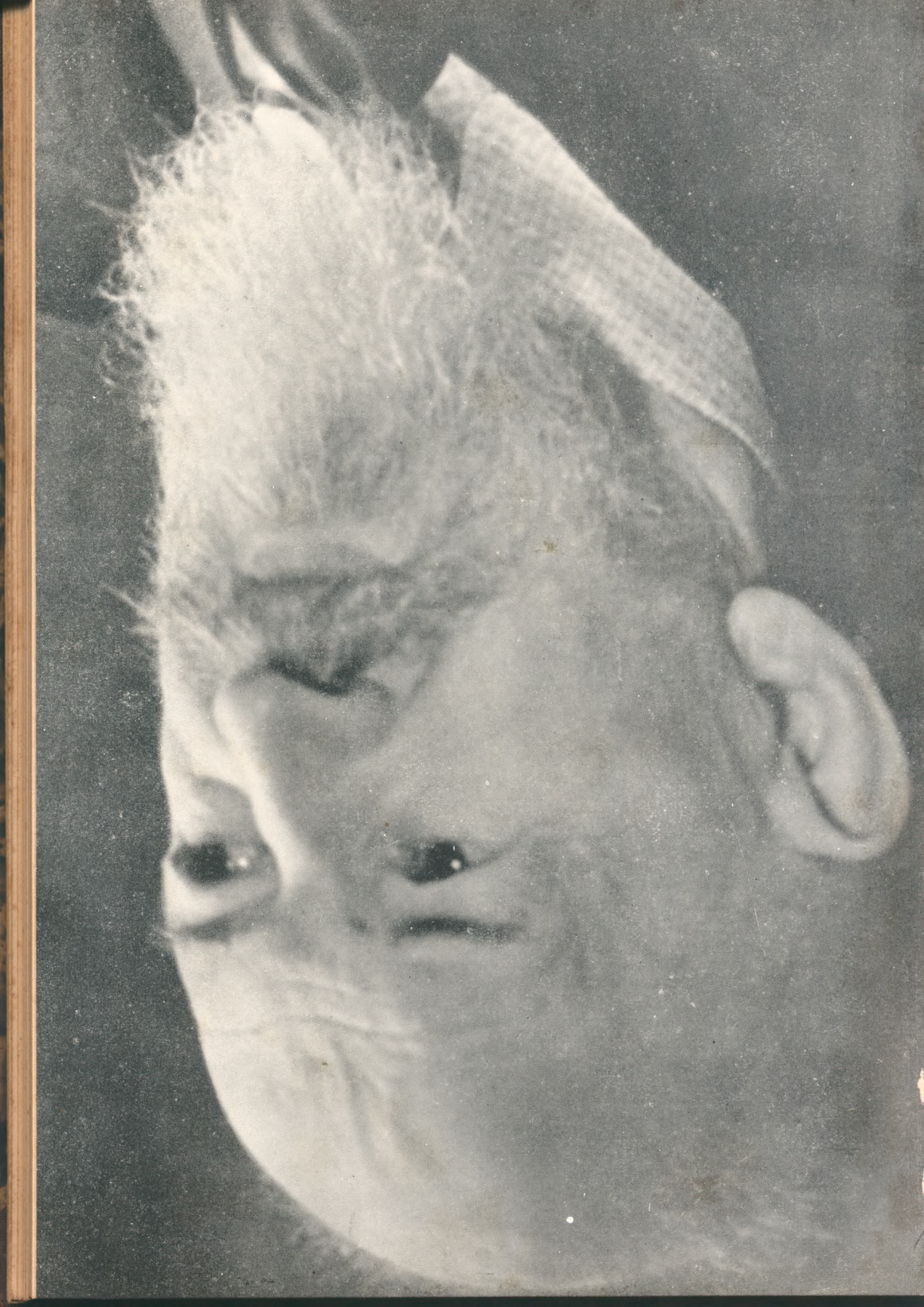
Prenumerata roczna zł 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . . . zł 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . . . zł 3.—

KONTO P. K. O. nr 435.

KAŻDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Polskie Archiwum Psychologii” bezpłatnie, jako dodatek miesięczny do „Głosu Naucz.”





STEFAN BALEY

PROF. KAZIMIERZOWI TWARDOWSKIEMU W 70-LETNIĄ ROCZNICĘ URODZIN

Każdy z nas miał nauczycieli, a jak niewielu pośród nich było takich, których osobowość zarysowałaby się w pamięci naszej niezatartym śladem głębokich przeżyć. Może są nawet tacy, którzy dawno już przeszli przez wszelkie szkoły, a dla których słowo „prawdziwy nauczyciel” pozostało pustym dźwiękiem, gdyż nie spotkali nikogo, kto zasługiwałby naprawdę na ten tytuł. Bo dobry nauczyciel jest czemś, co się niełatwo znajduje, chociaż się go w latach młodych instynktownie ciągle szuka i tęskni za nim. Zatem spotkanie go na drodze życia jest szczęściem niemałym.

Zabieram dziś głos jako jeden z tych szczęśliwych, którzy znaleźli „dobrego nauczyciela” w osobie prof. Kazimierza Twardowskiego. Niełatwo i tym spośród jego uczniów, którzy zaliczają się do „fachowych” psychologów, analizując wspomnienia własne, uświadomić sobie dokładnie, na czym polega psychologiczna osobliwość kontaktu wychowawczego z dobrym, wielkim nauczycielem. Próba uświadomienia trafia na pewne fragmenty, urywki, które trudno scałkować, ale każdy z nich już sam dla siebie ma wymowę głębokiego przeżycia.

Oto przypominam sobie, że nam, uczęszczającym w ramach nauki uniwersyteckiej na seminaria prof. Twardowskiego, wydawał się On niekiedy jakgdyby jasnowidzem w odniesieniu do naszych myśli. Ileż to razy niezręcznie, w niezdarnych słowach, dyskutując podczas seminarium czy też pisząc referaty, próbowaliśmy rozwijać mozolnie myśli nasze, mając poczucie, iż są tak niejasno podane, że nikt nie potrafi należycie ich uchwycić. Czuliśmy zresztą, że idea, która w nas kiełkuje, nie jest całkiem jasną dla nas samych. I wtedy to On w sposób nieomylny i doskonały wnikał w nasze intencje. Zawsze potrafił odgadnąć, o co nam szło i sformułować to w sposób przejrzysty i prosty równocześnie. Myśl nasza wtedy dopiero jasno stała przed naszymi oczami. A kiedy próbowaliśmy czasem polemizować

z Nim, usiłując Jego poglądom przeciwstawić nasze, to pierwsza rzecz, którą czynił, było nie zwalczanie naszych argumentów, lecz uprzytomnienie ich wartości, przy czym w oczach naszych rosła jeszcze ich doniosłość i siła przekonująca. Zarzuty, kontrargumenty wysuwał Profesor dopiero później ostrożnie, bez specjalnego nacisku, tak, iż mieliśmy uczucie, jak gdyby nie On mówił wtedy do nas, lecz przemawiała Jego ustami sama prawda, która żąda oświelenia każdej rzeczy ze wszystkich stron i uwzględnienia wszelkich możliwych argumentów za i przeciw.

I mieliśmy dzięki Niemu chwile radosnego wysiłku umysłowego. Umiał nateńczyć naszą myśl tak, iż poruszała się samoistnie po prostej drodze, wiodącej zawsze do jakiegoś, chociażby drobnego, pozytywnego rezultatu opłacającego sownie nasze mozolne usiłowania. Robiliśmy wtedy dziwne odkrycia. Przekonywaliśmy się, jak samo tylko proste zdanie sprawy z teorii i poglądów jakiegoś badacza jest rzeczą naprawdę trudną, ale zarazem pasjonującą, skoro sprawozdanie ma chwycić samą treść istotną w sposób niezamącony i zwarty. Dojrzeliliśmy pod jego mądrym kierunkiem do zrozumienia, że jedno jasno sformułowane, pełne treści zdanie posiadać może większą wartość, niż długa, mętna rozprawa. Rosło w nas i utrzymywało się na zawsze „sumienie logiczne”.

W związku z obecnym jubileuszem podnoszono już zasługi Jubilata jako profesora filozofii. W tym organie, poświęconym zagadnieniom psychologii stosowanej, obchodzi nas głównie fakt, że jest On także profesorem psychologii. Rozmyślania nad abstrakcyjnymi zagadnieniami filozoficznymi nie przeszkadzały mu doceniać znaczenia psychologii doświadczalnej, eksperymentalnej. Jest to Jego zasługą, iż w murach Uniwersytetu Jana Kazimierza powstał „z niczego” Zakład Psychologiczny. Ciasny lokal w podziemiu i trochę papieru do notowania obserwacji — oto wszystko właściwie, od czego Zakład „eksperymentalny” zaczynał swoje istnienie. Lecz z wolna, rok za rokiem, w sposób konsekwentny i planowy zwiększały się jego zasoby i rosła ilość pracujących w nim słuchaczy. Dziś jest to już piękny, duży, bogato zaopatrzony i dobrze ulokowany Zakład, który przygotował szereg badaczy, zajmujących dziś katedry psychologii na uniwersytetach w Polsce.

Ale jeżeli prof. Twardowski rozumiał doskonale znaczenie eksperymentu w psychologii jako pewnej ścisłej metody badania, to z drugiej strony wpajał stale w nas, uczniów swoich, świadomość, iż wszelkie badania psychologiczne o tyle tylko będą mieć wartość, o ile punktem ich wyjścia będą jasne założenia myślowe, a zakończeniem należyta interpretacja wyników. Ścisłość, dokładność obowiązuje psychologa przy przeprowadzaniu badań, przy zdawaniu z nich sprawy innym i przy wyprowadzaniu wniosków. Wszelka ogólnikowość, każda powierzchowność jest wykroczeniem przeciwko zasadom psychologii jako nauki. Przystępując do badań, trzeba

przede wszystkim uświadomić sobie jasno, jaki jest ich cel i jakie zastosowane być mają środki. Nie można przy tym ignorować tego, co inni zrobili już na tym terenie. Trzeba uszanować wysiłki drugich i sumiennie zdać sprawę z tego, co się przyjęło od nich jako rzecz gotową. A kiedy się wreszcie w badaniu doszło do pewnych rezultatów, trzeba baczyć, by być bardzo ostrożnym w wyprowadzaniu wniosków i nie twierdzić ani joty więcej ponad to, co z badań naprawdę wynika. Oto zasady, do których prof. Twardowski wdrażał uczniów swoich wytrwale i konsekwentnie, tak, by stały się u nich trwałym nawykiem.

I jeszcze jedno. Kto czytał chociażby jedną z pięknych rozpraw prof. Twardowskiego, ten wie, iż trudno znaleźć autora, któryby pisał w sposób bardziej jasny i zrozumiały. Zawilość, ciężkość myśli tak samo obcą jest wszelkim pismom prof. Twardowskiego, jak obcą była Jego uniwersyteckim wykładom. Ale ta jasność myśli i przejrzysty sposób przedstawienia nie robiły nigdy „popularnymi” w ujemnym tego słowa znaczeniu tych Jego rozpraw, które poświęcone były zagadnieniom naukowym. Prof. Twardowski w sposób bardzo zdecydowany bronił zawsze prestiżu psychologii jako nauki ścisłej. Wszelkie pojęcia, którymi się ona posługuje, wszelkie argumenty, które przytacza, powinny być jasne, ale równocześnie bardzo precyzyjne. Psychologia dlatego właśnie, iż język jej jest w szerokich granicach wspólny z językiem życia potocznego i że porusza ona szereg zagadnień dostępnych i ważnych dla „laika”, ulega stale niebezpieczeństwu zejścia na mieliznę płytkich frazesów, naiwnych uogólnień i pustej retoryki. Niebezpieczeństwo to groziło psychologii w Polsce nie mniej, a może więcej nawet, niż w innych krajach. Prof. Twardowski był właśnie tym, który w sposób nieugięty stał zawsze na straży psychologii jako prawdziwej wiedzy, wiedzy, która chce być zrozumiałą dla wszystkich, ale nie kosztem ścisłości. I jeżeli dzisiaj pogląd ten utrwalił się prawie powszechnie, jeżeli psychologowie w Polsce mają ambicję rozwijania psychologii jako prawdziwej nauki, to jest to jeszcze jedna zasługa prof. Twardowskiego.

Oto jest tych kilka myśli, które pragnąłem wypowiedzieć teraz z okazji hołdu, składanego przez naukę polską prof. Twardowskiemu w siedemdziesiątolecie jego urodzin. Wyrazem naszego uznania dla Jego osoby niech będzie zapewnienie, że „Polskie Archiwum Psychologii”, które jest organem psychologii stosowanej, docenia wartość idei, które On zawsze głosił i będzie usiłowało wcielać je w ramach swej pracy.

JERZY KONORSKI i STEFAN MILLER

W SPRAWIE SAMOISTNEGO PRZEKSZTAŁCANIA SIĘ NAWYKÓW

BADANIA NAD ORIENTACJĄ PRZESTRZENNĄ U SZCZURÓW

(Z Zakładu Psychologii Wychowawczej U. J. P.)

Część teoretyczna

Jednym z najważniejszych zagadnień obiektywnego badania zachowania się zwierząt jest sprawa ośrodkowego mechanizmu wytwarzanych nawyków. W szczególności jeśli chodzi o nawyk przebiegania przez labirynt, to kwestia, jakie mechanizmy odgrywają tu rolę, budziła od dawna liczne spory.

W związku z walką, jaka się obecnie toczy dokoła sprawy, czy i jakie elementy zachowania się zwierzęcia dadzą się sprowadzić do odruchów warunkowych, i w tym zagadnieniu, jak w wielu innych, zarysowują się dwa przeciwne, zwalczające się obozy. Jedni z autorów (np. Hunter), zwolennicy koncepcji odruchowej twierdzą, że gdy nawyk przebiegania przez labirynt jest już całkowicie przez zwierzę opanowany, wówczas każdy ruch zwierzęcia w labiryncie (a tym samym i cały bieg przez labirynt) jest wyznaczony przez zespół działających w danej chwili na zwierzę aktualnych bodźców, zarówno zewnętrznych jak i kinestetycznych, oraz ich śladów; bodźce te zostały powiązane z danym ruchem na drodze warunkowania. Jakie mianowicie zespoły bodźców wchodzi tu w rachubę — to zależy od budowy labiryntu i konstrukcji doświadczenia, od tego, jakich zmysłów zwierzę pozbawiliśmy, od gatunku zwierzęcia itp. Jeżeli byśmy potrafili pozbawić zwierzę tych bodźców, które są w danym wypadku konieczne, prawidłowy bieg byłby niemożliwy.

Według innych autorów, przeciwników teorii odruchowej (przede wszystkim Lashley'a i jego zwolenników) prawidłowy bieg przez labirynt u nauczonego zwierzęcia może się odbywać bez jakichkolwiek czy zewnętrznych czy kinestetycznych bodźców jedynie dzięki „mechanizmom intraneuralnym, mającym możliwość wywoływania zintegrowanego szeregu ruchów” (3) ¹⁾. Mamy tu do czynienia jakby z samoistnym wyładowywaniem się nauczonego szeregu ruchów, bez względu na jakiegokolwiek bodźce nawet dostarczane przez same te ruchy, jedynie dzięki jakiemuś ich powiązaniu, powiedzmy za Lashley'em intraneuralnemu, lub ściślej — wewnątrzkorowemu.

Według tego drugiego poglądu zwierzę oczywiście byłoby zdolne prze-

1) Cyfry w nawiasach odnoszą się do podanej na końcu artykułu bibliografii.

biegać prawidłowo labirynt nawet wówczas, gdybyśmy je pozbawili wszelkich bodźców, które by nim mogły kierować, i tego właśnie starają się dowieść różnymi sposobami zwolennicy teorii Lashley'a. Przytaczane są więc przede wszystkim dowody bezpośrednie, polegające na usuwaniu drogą operacyjną rozmaitych receptorów lub ich połączeń z korą mózgową. Ponieważ jednak według wszelkiego prawdopodobieństwa najważniejszymi z bodźców określających bieg w labiryncie są czucia kinestetyczne, zaś całkowitego usunięcia tych ostatnich nie udało się Lashley'owi osiągnąć (3), doświadczenia tego rodzaju nie są wcale przekonujące.

Istnieje jednak i inny rodzaj dowodzenia tezy Lashley'a, którym chcielibyśmy się tu zająć. Dowód tego rodzaju dostarczony jest przez Honzika (2) i opiera się na następujących doświadczeniach i rozumowaniach. Szczury o ś l e p i o n e nauczono przebiegać przez pewien skomplikowany labirynt. Zmysł węchu i słuchu również został w pewien sposób wykluczony, szczury mogły się więc kierować jedynie bodźcami dotykowymi i — najważniejsze — kinestetycznymi, t. j. wg poglądu zwolenników koncepcji odruchowej, mechanizm biegu byłby taki, że każdy wykonany ruch, a ściślej odpowiednie „czucie ruchu” byłoby bodźcem dla ruchu następnego. Otóż Honzik wprowadza w swym labiryncie skróty, polegające na tym, że szczur z jednego jakiegoś miejsca labiryntu do drugiego dostaje się nie zwykłą drogą, która zostaje zamknięta, lecz nową drogą, krótszą. Z doświadczeń jego zdaje się wynikać, że jakkolwiek skrót zostaje zastosowany, szczur po jego przebyciu dalszą drogę odbywa prawidłowo, tj. orientuje się, gdzie się znalazł po przebyciu skrótu, a co za tym idzie, posiada ogólną orientację w całokształcie labiryntu. Ponieważ szczur doszedł do danego miejsca labiryntu idąc inną drogą niż zazwyczaj, tj. i odpowiednie bodźce kinestetyczne musiały być inne, a pomimo to w dalszym ciągu idzie prawidłowo, więc, wnioskuje Honzik, również i bodźce kinestetyczne nie wyznaczają biegu szczura. Ponieważ zaś inne bodźce zostały przed tym wyeliminowane, pozostawałyby więc tylko mechanizmy intraneuralne Lashley'a.

Chcielibyśmy wykazać, że nie wchodząc narazie w to, czy wyniki powyższe są prawidłowe, doświadczenia Honzika nie dowodzą wcale prawdziwości teorii Lashley'a, lecz dotyczą pewnego innego zagadnienia, które w sposób istotny różni się od zagadnienia wyżej sformułowanego o mechanizmach intraneuralnych.

Mianowicie, z doświadczeń Honzika nie wynika bynajmniej, że czucia kinestetyczne w przebieganiu szczura przez labirynt n i e g r a j ą z a d n e j r o l i (wzgl. mogą nie grać roli), jak brzmi teza Lashley'a, lecz dowodzą jedynie, że w pewnych warunkach określone zespoły ruchów mogą być zastąpione przez inne zespoły w jakiś sposób z tamtymi równoważne. Czy zwierzęta pozbawione czuć kinestetycznych zdolne byłyby do wykonywania skrótów — o tym doświadczenia Honzika nie mówią zupełnie, zaś

intuicyjnie raczej jesteśmy przekonani, że orientacja w przestrzeni, jaką wykazuje u swych szcurów Honzik, może zawdzięczać swe istnienie właśnie wspianiałemu działaniu czuć kinestetycznych i ich śladów, tj. mamy tu coś wręcz odwrotnego, niż pragnie dowieść Honzik.

Widzimy więc, że doświadczenia Honzika nie dotyczą zupełnie zagadnienia, czy zwierzę, nauczone wykonywać określony szereg ruchów, czyni to dzięki „mechanizmowi intraneuralnemu, który może wytwarzać zintegrowany szereg ruchów w nieobecności kierowniczych bodźców czuciowych” (2), jak to stara się wykazać autor. Doświadczenia te nie obalają bynajmniej koncepcji odruchowej nawyków, wskazują jedynie na to, że w pewnych wypadkach nauczone zespoły ruchów mogą być z a s t ą p i o n e przez inne zespoły, które możemy określić jako „przestrzennie równoważne” tamtym tj. doprowadzające zwierzę do tego samego punktu.

Oczywiście powyższy mechanizm zastępowania jednych ruchów przez inne można również uważać za mechanizm w pewnym sensie intraneuralny, tak samo zresztą, jak wiele innych mechanizmów naszego zachowania się, ale byłoby wielkim błędem mieszać go z mechanizmem intraneuralnym takim, jak go określa Lashley. Oba one nie mają ze sobą nic wspólnego i ostatni może okazać się fikcją, podczas gdy pierwszy może być ważnym zjawiskiem działalności korowej.

Z mechanizmem zastępowania jednych zespołów ruchów przez inne, równoważne tamtym ze względu na ich efekt, spotykamy się tutaj bynajmniej nie po raz pierwszy. Mechanizm ten, będący jednym z ważnych przejawów p l a s t y c z n o ś c i ośrodkowego układu nerwowego, nie jest wprawdzie dotychczas niemal zupełnie wyjaśniony, daje się jednak obserwować w najrozmaitszych zjawiskach. Dla przykładu wspomniemy tu jedynie o niektórych. Bethe (1), w znanych doświadczeniach, przez amputację niektórych kończyn u zwierząt otrzymywał całkowitą zmianę sposobu ich chodzenia — wynik, który jak się zdaje nie zależy od kory mózgowej. Protopopow (relacja ustna) uczył psy wykonywać pewne czynności (np. otwierać łapą drzwiczki), a następnie powodował porażenie danej kończyny przez usunięcie odpowiedniej sfery ruchowej w korze. Zwierzęta dawały sobie wówczas radę, wykonując nauczoną czynność przy pomocy takich ruchów, jakie miały do dyspozycji (drugą łapą, pyskiem). W naszych (nieopublikowanych) doświadczeniach mogliśmy stwierdzić, że pies nauczony uderzać w deseczkę, znajdującą się przed nim, prawą łapą, wykonywał ten sam ruch bez nauczania lewą łapą. Wreszcie Lashley i Mc. Carthy (4) zaobserwowali, że szcury, nauczone przebiegać dany labirynt i pozbawione następnie za pomocą operacji mózdzku, biegną prawidłowo, choć wykonują zupełnie inne ruchy, niż dawniej przed operacją. Dla Lashley'a fakt ten stanowi również poparcie jego teorii mechanizmów intraneuralnych.

W doświadczeniach Honzika mamy do czynienia ze specjalnym rodza-

jem zastępowania ruchów, mianowicie bieg po znanej drodze zostaje zastąpiony przez bieg po innej drodze, prowadzącej do tego samego celu. Oczywiście powyższa zamiana dróg pozostaje w głębokim związku z tym, co nazywamy „orientacją przestrzenną” i nawet moglibyśmy się pokusić o ścisłe zdefiniowanie tego pojęcia, opierając się na powyższych wywodach.

Orientacją przestrzenną nazwalibyśmy mianowicie zdolność zastępowania określonego, wyuczonego szeregu ruchów przez inny szereg, gdzie obydwie te szeregi są biegami zwierzęcia od danego punktu *m* do danego punktu *n* różnymi drogami, przy czym zakłada się, że zwierzę idąc nową drogą nie kieruje się żadnymi z bodźców, które kierowały nim przy przechodzeniu przez drogę wyuczoną²⁾.

Oczywiście nie jest rzeczą pewną, czy powyższa definicja wyczerpuje wszystkie zjawiska, podpadające pod pojęcie orientacji przestrzennej. Sprawy tej rozważać tutaj nie będziemy. Celem naszym było jedynie sprecyzować zagadnienie, które będziemy rozważali i wyznaczyć mu należyte miejsce wśród zagadnień fizjologicznych.

Praca Honzika (2) zdaje się wskazywać, że szczury posiadają orientację przestrzenną rozwiniętą nadzwyczaj wysoko. Ponieważ jednak doświadczenia jego są bardzo zawite i z tego względu trudno je analizować, postanowiliśmy poddać zagadnienie orientacji przestrzennej u szczurów ponownemu zbadaniu, posiłkując się tak jak Honzik metodą skrótów, lecz używając labiryntów znacznie prostszych, aby poszczególne elementy zachowania się zwierząt mogły być wyjaśnione.

Część doświadczalna

(wykonana przy współudziale pp. Czyżewicza, Hermanówny, Horodeckiej, Romówny i Salomonówny)

M e t o d a b a d a n i a. Doświadczenia wykonano na białych szczurach przy pomocy metody labiryntu. Używaliśmy labiryntu składanego (według Chotina — relacja ustna) o ruchomych ściankach, przy pomocy których można było otrzymać najrozmaitsze systemy korytarzy; szerokość korytarza wynosiła 10 cm, wysokość ścianek — 20 cm.

Do doświadczeń, które tu opisujemy, użyto 6 szczurów — samców jednego chowu, mających przy rozpoczęciu pracy około 4-ch miesięcy.

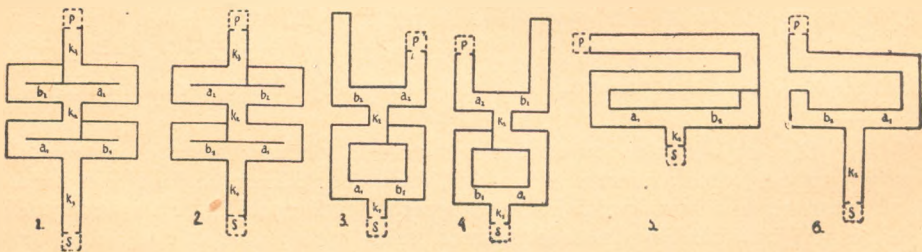
2) Dla wyjaśnienia powyższego zastrzeżenia podamy następujący przykład. Przypuścimy, że osobnik nauczył się chodzić daną drogą, kierując się zielonymi znakami, rozstawionymi w odpowiednich odstępach. Jeżeli znaki te rozstawimy wzdłuż innej drogi, prowadzącej do tego samego celu, osobnik pójdzie tą inną drogą i osiągnie cel, lecz zmiana marszruty nie będzie bynajmniej dowodziła orientacji jego w przestrzeni; być może nie zauważy on nawet zmiany. W tym wypadku bowiem dzięki szczególnemu zbiegowi okoliczności nowa droga jest wyznaczona przez te same bodźce, co wyuczona.

Przed każdym doświadczeniem brano szczura z klatki mieszkalnej do klatki doświadczalnej (wymiarów $20 \times 15 \times 15$ cm), którą umieszczano w miejscu startu (S) u jednego wylotu labiryntu. U drugiego wylotu (w miejscu P) stawiano drugą otwartą klatkę z pokarmem (kawałek herbatnika wielkości ok. $\frac{1}{2}$ cm³). W pewnej chwili otwierano klatkę startową; gdy szczur przebiegł przez korytarze labiryntu do klatki P, klatkę tę zamykano, a po zjedzeniu przez szczura pokarmu, przenoszono ją do miejsca startu S; w miejscu P stawiano opróżnioną po szczurze klatkę, do której wkładano pokarm. Po paru minutach w podobny sposób odbywał się następny bieg itd. Ogółem w czasie jednego doświadczenia przeprowadzano po 4—6 biegów, niekiedy liczba ta była większa. Przerwy między próbami wynosiły od 3 do 6 minut — dla danego zwierzęcia były przeważnie stałe. Po doświadczeniu szczura odstawiano do klatki mieszkalnej, gdzie dostawał swą dzienną porcję pożywienia.

Doświadczenia wstępne. Pierwsze doświadczenia miały na celu przyzwyczajenie zwierząt do warunków doświadczalnych, usunięcie istniejącej na początku reakcji orientacyjno-obronnej w stosunku do klatek doświadczalnych, do labiryntu i eksperymentatora, oraz związanie całego kompleksu bodźców, pochodzących od labiryntu, z pokarmem. Użyto w tym celu prostego korytarza, z którego obu końców umieszczono klatki S i P. Po każdym biegu z klatki S do P zwierzę otrzymywało pokarm.

Po paru dniach nastąpiło całkowite przystosowanie się zwierząt do warunków doświadczalnych. Obawa przed różnymi manipulacjami (takimi, jak zamykanie drzwiczek klatki, przenoszenie klatek itp.) znikła; jak tylko otwierano klatkę startową, szczur opuszczał ją i biegł do klatki z pokarmem, gdzie natychmiast zabierał się do jedzenia. Przy takim stanie rzeczy można było przystąpić do właściwych doświadczeń.

Doświadczenia właściwe. Doświadczenia wykonano na 6-ciu odmiennych labiryntach, których schematy są przedstawione na rys. 1. Zwierzęta doświadczalne oznaczamy dla uproszczenia tymi samymi numerami co odpowiednie labirynty.



Rys. 1.

Jak widać z rysunku, labirynty nr 1 i nr 2 (będące w stosunku do siebie symetryczne) składają się z dwóch ustawionych szeregowo niemal jednakowych części.

Droga prowadzi przez korytarz wstępny k_1 do rozgałęzienia $a_1 b_1$, gdzie zwierzę ma do wyboru dwie drogi: „prawidłową” a_1 wiodącą w labiryncie nr 1 w lewo, a w labiryncie nr 2 w prawo i „błędną” b_1 kończącą się ślepo, wiodącą w labiryncie nr 1 w prawo, a w labiryncie nr 2 w lewo³⁾. „Prawidłowa” droga zawracając o 180° , dochodzi do linii środkowej (korytarz k_2), po czym znów następuje rozgałęzienie, lecz teraz „prawidłowa” droga a_2 jest skierowana w labiryncie nr 1 w prawo a w labiryncie nr 2 w lewo. Po powtórnyim zagięciu droga ta dochodzi do linii środkowej (korytarz k_3) i kończy się klatką P. Tak więc korytarze k_1 , k_2 i k_3 leżą na jednej linii.

Labirynty nr 3 i nr 4 (również wzajemnie symetryczne) są zbudowane w sposób podobny, lecz droga a_1 skręca tu nie o 180° , lecz o 90° , po czym po 30 cm zakręca znów o 90° i dochodzi do linii środkowej. Po powtórnyim rozgałęzieniu w $a_2 b_2$, drogi a_2 i b_2 zakręcają pod kątem prostym i kończą się odrazu — „prawidłowa” klatką P, a „błędna” — ślepo.

Labirynty nr 5 i nr 6 miały kształt nieco inny, gdyż jedynym korytarzem położonym na linii środkowej był korytarz k_1 , przedłużenie zaś jego trafiało w środek następnego korytarza poprzecznego.

Przy wytwarzaniu nawyków przebiegania przez pierwsze 4 labirynty można było zauważyć następujące charakterystyczne szczegóły. O ile odróżnicowanie drogi „prawidłowej” od „błędnej” w rozgałęzieniu $a_2 b_2$ następowało bardzo szybko i już po kilku lub kilkunastu biegach zwierzęta przestawały niemal zupełnie wchodzić do korytarza b_2 , o tyle wyeliminowanie błędów w rozgałęzieniu $a_1 b_1$ szło bez porównania bardziej opornie (patrz

Ilości wykonanych przez szczury błędów w pierwszych stu biegach.

T a b e l a I.

Ślepy korytarz	Szczur nr 1	Szczur nr 2	Szczur nr 3	Szczur nr 4
b_1	49	63	35	27
b_2	19	22	9	5

tab. I). W początkowym okresie zdarzały się dni, w których szczury niemal przy każdym biegu, z rozgałęzienia $a_1 b_1$ szły najpierw do b_1 , po tym zaś zawracały i prawidłową drogą szły do klatki P. Dopiero do kilkudziesięciu (do 100) biegach „błąd” ten został wyeliminowany, lecz i po tym zdarzało się od czasu do czasu, że szczur wbiegał do korytarza b_1 .

Powyższe silne zakorzenienie się błędu b_1 z łatwością może być objaśnione. Ponieważ rozgałęzienie $a_2 b_2$ znajduje się bliżej końcowej klatki z pokarmem, niż rozgałęzienie $a_1 b_1$ szczury przede wszystkim uczą się prawidłowej drogi w tym odcinku labiryntu, tj. zostaje wyeliminowany

3) Literą „a” oznaczaliśmy wszędzie drogi „prawidłowe”, literą „b” — „błędne”; przez „ab” oznaczano rozgałęzienia dróg.

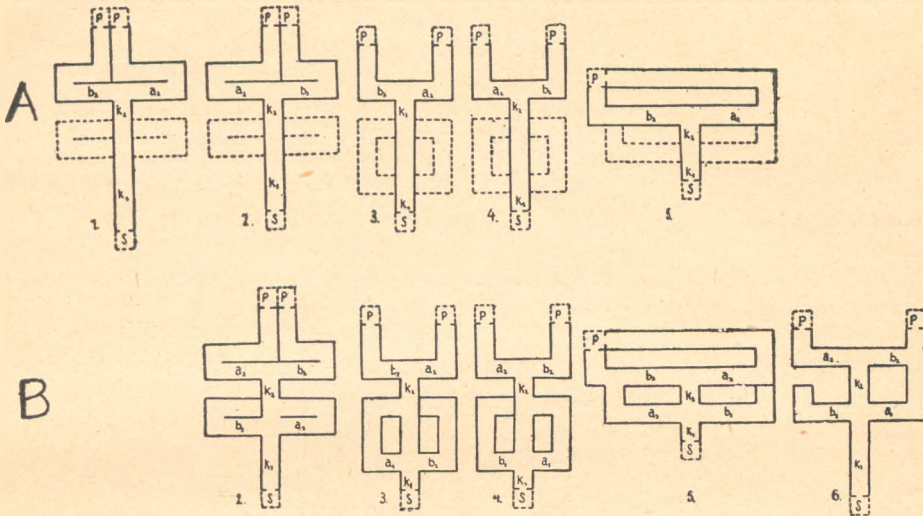
błąd b_2 . Ze względu na to jednak, że sytuacja $a_1 b_1$ nie różni się od $a_2 b_2$ zwierzęta mają w pierwszej z tych sytuacji tendencję skręcania w tym samym kierunku, co w drugiej, a to powoduje wchodzenie do „błędnego” korytarza b_1 . Całkowite wytworzenie się u zwierzęcia nawyku następuje dopiero wtedy, gdy tendencja wchodzenia do korytarza b_1 zostaje zahamowana i zwierzę uczy się w pierwszym rozgałęzieniu iść w kierunku przeciwnym, niż w drugim.

Co się tyczy labiryntów nr 5 i nr 6, to tam oczywiście powyższa trudność nie istniała. Posiadały one tylko jedno rozgałęzienie na początku i здаwałoby się, że szczury powinnyby szybko przyswoić sobie prawidłowy kierunek drogi. Tymczasem u obydwu szczurów występowała dość silna tendencja zachodzenia do korytarza b_1 , którą nie tak łatwo udało się wykończyć. Omówieniem tego zjawiska zajmiemy się później.

Gdy nawyk przebiegania przez odpowiednie labirynty został ostatecznie przez poszczególne zwierzęta opanowany, czego dowodem był szereg bezbłędných biegów, można było przystąpić do zastosowania biegów próbnych. Polegały one na wprowadzeniu do labiryntu skrótów, które w labiryntach nr 1, 2, 3, 4, łączyły korytarz k_1 , bezpośrednio z korytarzem k_2 , zaś w labiryntach nr 5 i 6 doprowadzały korytarz k_1 do przecięcia się z pierwszym korytarzem poprzecznym (rys. 2, str. 75). Jeżeli szczur posiada przestrzenną orientację w całości labiryntu, wówczas powinien on „wiedzieć”, że droga skrótowa $k_1—k_2$ jest równoważna drodze $k_1 — a_1 — k_2$ i wobec tego po dojściu do rozgałęzienia $a_2 b_2$ winien iść dalej drogą a_2 . Jeżeli natomiast orientacja taka nie istnieje, a zwierzę opiera się jedynie na nauczonym szeregu kolejnych ruchów, wówczas po dojściu przy pomocy skrótów do miejsca $a_2 b_2$ winno ono skrócić w kierunku b_2 , gdyż w tym właśnie kierunku prowadzi zwykła droga przy pierwszym rozgałęzieniu.

Z każdym zwierzęciem wykonano po kilka takich doświadczeń próbnych, oddzielonych od siebie dostatecznie wielką ilością doświadczeń zwykłych, aby element nauczania nie mógł w nich interweniować. Mieliśmy możność przekonać się (patrz niżej), że istotnie element ten nie grał żadnej roli i każdy bieg próbny można uważać za zupełnie niezależny. W pierwszych biegach próbnych postępowaliśmy w ten sposób, że korytarze a_1 i b_1 były zamknięte i jedyną możliwą drogą był dla zwierzęcia skrót (rys. 2A); w następnych — zwierzę miało do wyboru, bądź zwykłą drogę, bądź drogę skrótową (rys. 2B). Ponieważ u zwierząt istnieje tendencja kierowania się prostą drogą tak daleko jak to jest możliwe, z drugiej zaś strony zwierzęta nasze miały silnie wyrobiony nawyk skręcania po przebyciu odpowiedniego odcinka drogi w korytarz a_1 , przeto w tych biegach próbnych, w których droga normalna nie była zamknięta, szczury zachowywały się rozmaicie:

niekiedy szły prosto drogą skrótową, niekiedy zaś po dojściu do a_1 b_1 natychmiast skręcały do a_1 .



Rys. 2.

U w a g a: Lab. nr 6A i 1B nie zostały narysowane, gdyż odpowiednie doświadczenia nie były wykonane.

Ze względu na to, że celem biegów próbnych było sprawdzenie, w którą stronę pójdzie szczur przy zastosowaniu skrót, przeto aby nie zakłócać jego postępowania na przyszłość, w biegach tych stawiano klatkę z pokarmem zarówno u wylotu drogi a_2 jak i u wylotu drogi b_2 . W ten sposób, którąkolwiek z tych dróg szczur sobie obrał, prowadziło go ona do klatki z pokarmem, dzięki czemu unikaliśmy zbyt częstego błędzenia szczura po labiryncie, co mogłoby ujemnie wpłynąć na wynik następných biegów, tak zwykłych, jak i próbných.

Doświadczenie, w którym miał miejsce bieg próbny, prowadzono w ten sposób, że pierwsze dwa biegi odbywały się normalnie, trzeci był biegiem próbnym, czwarty był znów zwykły. Biegi próbne stosowano oczywiście tylko wtedy, gdy całe zachowanie się zwierzęcia wskazywało na zupełnie dobry stan jego zdrowia i prawidłową pobudliwość pokarmową.

Dla ilustracji podajemy in extenso protokół pierwszego doświadczenia próbnego u jednego ze szczurów.

Doświadczenie Nr 26

Szczur nr. 4

Dn. 22. 12. 1934 r. g. 14 m. 29

Nr biegu	Minuta doświadczenia	Okres utajony w sek	Czas trwania biegu w sek.	Trasa biegu	U W A G I
91	0	0	8	S - a ₁ - a ₂ - P	
92	5	0	8	S - a ₁ - a ₂ - P	Zatrzymuje się l" w k ₁ zwrot głowy w kierunku b ₁
Labirynt zmieniony					
93(1)	10	1	15	S-k ₁ -k ₂ -b ₂ -P	Przez k ₂ szczur posuwa się wolno, duża reakcja orientacyjna, poczem szybko biegnie przez b ₂ . Oddaje dużo kału.
Labirynt normalny					
94	15	0	6	S - a ₁ - a ₂ - P	Idzie pewnie, je odrazu

Jak widzimy, bieg próbny odbywa się znacznie wolniej, niż w normie i towarzyszy mu silna reakcja orientacyjna; doszedłszy jednak do miejsca a₂ b₂ szczur dość pewnie idzie w kierunku b₂.

T a b e l a II.
Wyniki biegów próbnych u szczurów.

Nr szczura (i labiryntu)	Nr doświadczenia	Nr biegu	Forma labiryntu	Wynik biegu	Nr szczura (i labiryntu)	Nr doświadczenia	Nr biegu	Forma labiryntu	Wynik biegu	Nr szczura (i labiryntu)	Nr doświadczenia	Nr biegu	Forma labiryntu	Wynik biegu
1	46	195	A	b ₂	3	26	92	A	b ₂	5	25	106	A	a ₂
1	54	227	A	b ₂	3	33	128	A	b ₂	5	37	164	A	¹ / ₂ a ₂ - b ₂
1	60	251	A	b ₂	3	40	165	A	a ₂	5	44	196	A	b ₂
					3	46	194	A	b ₂	5	47	210	A	b ₂
2	25	119	A	b ₂	3	51	218	A	b ₂	5	52	235	B	b ₂
2	36	163	A	b ₂	3	56	242	B	b ₂					
2	45	207	A	b ₂	3	62	262	B	a ₂	6	70*	41	B	¹ / ₂ a ₂ - b ₂
2	56	263	A	¹ / ₂ b ₂ - a ₂						6	75	61	B	b ₂
2	66	295	A	b ₂	4	26	93	A	b ₂	*) Do doświadczenia 61-go włącznie szczur ten biegał po innym labiryncie.				
2	72	319	A	b ₂	4	42	182	A	b ₂					
2	78	344	B	b ₂	4	46	201	A	a ₂					
2	79	349	B	b ₂	4	51	225	A	b ₂					
2	82	361	B	b ₂	4	56	249	A	b ₂					
					4	59	261	B	b ₂					

Tabela II przedstawia wyniki wszystkich biegów próbnych, przy czym literą A oznaczone są te próby, w których drogi a₁ i b₁ były zamknięte, literą B te próby, gdzie szczur miał do wyboru marszrutę zwykłą oraz skrótową. Te wypadki, w których szczur wybrał marszrutę zwykłą (idąc oczywiście prawidłowo) nie zostały w tablicy uwzględnione.

Już na pierwszy rzut oka widać, że w przeważnej większości wypadków szczury, dochodząc do krytycznego rozgałęzienia, kierują się następnie

do b_2 , t. j. skręcają w tę stronę, w którą należy skręcić w zwykłych warunkach przy pierwszym rozgałęzieniu. Tylko wyjątkowo szczury kierują się w stronę przeciwną.

Na specjalne omówienie zasługuje szczur nr 5. Pierwszy bieg próbny zastosowaliśmy u tego szczura wówczas, gdy nawyk mimo przeszło 100 biegów nie był należycie opanowany. (Poprzedniego dnia z 6 biegów w dwóch szczur zachodził do korytarza b_1). W biegu tym szczur poszedł w kierunku normalnego wylotu labiryntu, tj. tak jakby się orientował, że skrócono drogę. W następnym doświadczeniu próbnym, które miało miejsce na tle nawyku o wiele lepiej opanowanego, szczur po przejściu korytarza skrótego skierował się z początku w tym samym kierunku co poprzednio, doszedłszy jednak do narożnika, zawrócił i poszedł korytarzem b_2 . Wreszcie w następnych biegach próbnym mamy już tylko biegi przez korytarz b_2 , tj. w stronę pierwszego zakrętu w labiryncie zwykłym.

Z wykonanych doświadczeń próbnym należy jeszcze szczegółowo opisać doświadczenie nr 78 przeprowadzone na szczurze nr 2.

W doświadczeniu tym zastosowano skrót, nie zamykając dróg a_1 i b_1 , szczur miał więc możliwość pójścia dwiema drogami: normalną i skrótową. W pierwszym biegu, w którym obydwie drogi stały otworem, szczur jakby nie zauważył skrótu, skręcając w rozgałęzieniu a_1 b_1 natychmiast do a_1 i przebiegając całą drogę szybko i prawidłowo. W drugim biegu poszedł skrótem do rozgałęzienia a_2 b_2 i bez wahania skręcił do b_2 , gdzie zastał oczywiście klatkę z pożywieniem. W trzecim biegu znów wzięła górę tendencja do normalnego biegu i szczur w rozgałęzieniu a_1 b_1 skręcił do a_1 , a w rozgałęzieniu a_2 b_2 — do a_2 .

Oto protokół tego doświadczenia:

Doświadczenie Nr 78

Szczur nr 2

Dn. 2. 4. 1935 r. g. 15 m. 25

Nr biegu	Minuta doświadczenia	Okres utajony w sek.	Czastrowania biegu w sek.	Trasa biegu	U W A G I
341	0	1	5	S - a_1 - a_2 - P	Zachowuje się w klatce S normalnie, biegnie zdecydowanie, je natychmiast
342	5	2	5	S - a_1 - a_2 - P	Podczas okr. utaj. wspina się łapkami u progu. Biegnie poprawnie

Labirynt zmieniony

343(1)	10	2	5,5	S - a_1 - a_2 - P	Na chwilę zatrzymał się w a_1
344(2)	15	1	4,5	S - k_1 - k_2 - b_2 - P	Na chwilę zatrzymał się w a_1 b_1
345(3)	20	1	4	S - a_1 - a_2 - P	Biegnie poprawnie

Jak widzimy szczur w tym samym labiryncie, w następujących po sobie kolejnych biegach idzie bądź do korytarza a_2 bądź do b_2 w zależności od tego, jaką drogą doszedł do miejsca a_2 b_2 .

Dyskusja

Wyniki opisanych doświadczeń wskazują na to, że w naszych warunkach orientacja w całości kształcie labiryntu jako czynnik, któryby mógł określać zachowanie się zwierzęcia, nie istnieje. Szczury mając w biegach próbnych do wyboru bądź drogę „prawidłową”, którą powinnyby rozpoznać posiadając orientację przestrzenną, bądź drogę „błędną”, której kierunek jest zgodny z kierunkiem pierwszej drogi „prawidłowej” w labiryncie zwykłym, obierały z reguły tę ostatnią drogę. Najbardziej może wymownym pod tym względem jest doświadczenie nr 78 na szczurze nr 2, gdzie dzięki szczególnemu zbiegowi okoliczności tendencja „pójść prosto” i tendencja „pójść prawidłową drogą” były niemal równe, skutkiem czego szczur raz szedł według marszruty zwykłej, drugi raz według skrótowej. Zdawałoby się, że tego rodzaju warunki mogą sprzyjać najbardziej w zorientowaniu się zwierzęcia w sytuacji, tymczasem, jak widzimy, każdy kolejny bieg stanowi jak gdyby niezależną całość, i szczur, który przed chwilą doszedłszy do punktu a_2 b_2 prawidłową drogą skierował się ku a_2 , po paru minutach osiągnąwszy ten punkt drogą skrótową idzie do b_2 .

Jak widzimy z tabeli II w nielicznych biegach próbnych zwierzęta kierowały się nie do b_2 lecz do a_2 , tj. zachowywały się tak, jak gdyby orientowały się w całości kształcie sytuacji przestrzennej. Jednak przyczyny tej pozornej orientacji dają się bez trudności wytłumaczyć. Tak, w doświadczeniach ze szczurem nr 5 pierwszy bieg próbny urządziliśmy wówczas, gdy droga b_1 nie była jeszcze należycie odróżnicowana od drogi a_1 i szczur często jeszcze robił „błędy”. Wiemy, że gdy jakaś reakcja zwierzęcia poddana jest trudnemu hamowaniu i gdy hamowanie to nie jest należycie umocnione, wówczas ulega ono łatwo rozhamowaniu, szczególnie wobec działania jakichś nowych bodźców zewnętrznych. W naszym wypadku takim bodźcem zewnętrznym było przedłużenie korytarza wstępnego. Okoliczność ta po prostu „zmyliła” szczura i przez nią nie zupełnie zahamowana „błędna” reakcja została rozhamowana. Tak więc, mówiąc nieco swobodnie, pozornie „prawidłowy” bieg szczura należy traktować nie jako objaw orientacji, lecz jako omyłkę. Przemawia za tym fakt, że w następnym biegu próbny, przeprowadzonym w okresie, kiedy szczur już był lepiej wyćwiczony, poszedł on coprawda do a_2 lecz następnie zawrócił (mimo, że był już „o krok” od klatki z pokarmem), a w dalszych biegach próbnych szedł już od razu w kierunku b_2 .

Sporadyczne wypadki kierowania się do korytarza a_2 w biegach próbnych u innych szczurów mają zapewne inny mechanizm, gdyż wszystkie te biegi przeprowadzono w okresie, kiedy szczury były doskonale wyćwiczone, tj. istniała mniejsza możliwość rozhamowania „błędnej” drogi b_1 . Jak wynika jednak z pewnych doświadczeń (które zostaną opublikowane

w oddzielnej pracy), i te wyjątkowe biegi mogą być całkowicie wyjaśnione bez uciekania się do mechanizmu orientacji przestrzennej. Dane doświadczalne, które otrzymaliśmy, zdają się bowiem wskazywać na to, że wśród czynników określających zachowanie się zwierzęcia w danym momencie, odgrywa też poważną rolę długość przebytej już drogi (względnie czas jej przebywania?). Droga $k_1 - k_2$ jest wprawdzie krótsza od normalnej drogi $k_1 - a_1 - k_2$ jest jednak dłuższa od drogi k_1 ; w wyjątkowych wypadkach więc szczur może się zachowywać po przebyciu drogi $k_1 - k_2$ nie tak, jak się zachowuje po przebyciu drogi k_1 , t. j. skręcać w kierunku a_1 , lecz tak, jak po przebyciu drogi $k_1 - a_1 - k_2$, tj. skręcać w stronę a_2 . Należy przy tym przypuszczać, że im bardziej długość drogi $k_1 - k_2$ jest zbliżona do długości drogi k_1 , tym więcej jest szans, że szczur dochodząc do rozgałęzienia skręci w kierunku a_1 , im bardziej zaś droga $k_1 - k_2$ jest zbliżona do drogi $k_1 - a_1 - k_2$, tym więcej jest szans, że szczur pójdzie w kierunku a_2 .

Nawiasem zauważymy, że nieliczne wypadki, w których szczury w biegach próbnym skręcały do korytarza a_2 , przemawiają za niezależnością poszczególnych tych biegów, w przeciwnym bowiem razie byłoby dziwne, że zwierzę mimo parokrotnego wzmocnienia biegu przez korytarz b_2 poszło w pewnym doświadczeniu inaczej, a następnie, mimo, że i to zostało wzmocnione, kierowało się znów do b_2 .

Powstaje pytanie, czemu przypisać, że wynik naszych doświadczeń jest do tego stopnia różny od wyników doświadczeń Honzika. Przypuszczenie, iż przejawy orientacji u szczurów w doświadczeniach tego autora mogły być tylko pozorne i w istocie zależą od innych czynników, wolnoby nam było wysunąć tylko wtedy, gdybyśmy powtórzyli te doświadczenia i zajęli się ich analizą. Nasze doświadczenia tym się przede wszystkim różniły od doświadczeń tego autora, że labirynty, których używaliśmy, były znacznie prostsze, a co za tym idzie, poszczególne elementy zachowania się zwierząt można było łatwiej zanalizować i wytłumaczyć. Drugą różnicą było jednak to, że w doświadczeniach Honzika, w przeciwieństwie do naszych, szczury były oślepione. Nie jest wykluczone, że zwierzęta, mając do dyspozycji bodźce wzrokowe obok kinestetycznych, kierują się przy wytwarzaniu nawyku zarówno jednymi, jak i drugimi; jeżeli założymy, że główną rolę w orientacji przestrzennej grają bodźce kinestetyczne, wówczas nadmierna przewaga bodźców wzrokowych mogłaby częściowo orientację tę upośledzać. Z drugiej jednak strony wydaje się dziwne, by szczury nieoślepione miały posiadać o tyle prymitywniejszy sposób zachowania się, aniżeli szczury ślepe.

Streszczając, musimy stwierdzić, że aczkolwiek w zasadzie nie możemy negować istnienia u szczurów czystej orientacji przestrzennej, podpadającej pod podaną na wstępie definicję, to jednak nawet w zespołach tak stosun-

kowo prostych, jak te, którymi operowaliśmy, nie można było wykryć żadnych faktów, któreby na istnienie takiej orientacji mogły wskazywać. Co więcej, pewne zjawiska zachowania się, które pozornie możnaby uważać za przejawy orientacji, przy bliższej analizie okazały się zrozumiałe z punktu widzenia praw wytwarzania się nawyków.

Nie jest wykluczone, że w warunkach jeszcze prostszych udałoby się u szczurów wykazać istnienie orientacji przestrzennej w niewielkim zakresie. Tak np., jak wspomnieliśmy w części doświadczalnej, w labiryntach nr nr 5 i 6 szczury wykazywały niezwykle silną tendencję do wybierania drogi b_1 , na co trudno nam znaleźć chwilowo dostatecznie bezsporne wytłumaczenie. Może „błąd” ten jest właśnie wyrazem swego rodzaju prymitywnej orientacji, gdyż łatwo spostrzec, że powyższa droga rzeczywiście skracałaby drogę w labiryncie, gdyby nie była ślepa.

Wnioski

1. Zdolność danego zwierzęcia do zastępowania drogi wyuczonej przez inną, doprowadzającą do tego samego celu, świadczy o istnieniu pewnego specyficznego mechanizmu korowego, który określamy jako orientację przestrzenną. Możliwość istnienia takiego mechanizmu nie ma nic wspólnego z koncepcją Lashley'a o mechanizmach intraneuralnych, kierujących zachowaniem się zwierzęcia niezależnie od bodźców obwodowych, w szczególności zaś nie może służyć jako dowód tej koncepcji.

2. W obranej przez nas sytuacji doświadczalnej nie udało nam się wykryć istnienia u szczurów orientacji przestrzennej: zachowanie się zwierząt w labiryntach próbnym pozostawało całkowicie w ramach działalności nawykowej, zaś głębsza analiza wykazała, że nawet te posunięcia, które mogłyby pozornie być uważane za przejawy orientacji, w istocie należy wyjaśnić przy pomocy mechanizmów prostszych.

3. Nie wykluczamy możliwości, że w prostszych sytuacjach, niż te z którymi mieliśmy do czynienia, szczury orientację przestrzenną posiadają.

BIBLIOGRAFIA

- (1) B e t h e A l b r e c h t u. F i s c h e r E r n s t. *Anpassungsfähigkeit des Nervensystems*. Handbuch der normalen und pathologischen Physiologie, XV, 1045.
- (2) H o n z i k C. H. *Cerebral control in the maze learning of rats*. Journ. of compar. Psychol. 1933, XV, 95.
- (3) L a s h l e y K. S. and B a l l J o s e p h i n a. *Spinal conduction and kinesthetic sensitivity in the maze habit*. Journ. of compar. Psychol. 1929, IX, 71.
- (4) L a s h l e y K. S. and M c C a r t h y D. A. *The survival of the maze habit after cerebral injuries*. Journ. of compar. Psychol. 1926, VI, 423.

Dr JÓZEF PIETER

BADANIA NAD CZYNNIKAMI WARUNKUJĄCYMI RÓŻNICOWANIE ILORAZÓW INTELIGENCJI DZIECI I MŁODZIEŻY

przeprowadzone na materiale 1500 dzieci w latach 1934—36
w Województwie Śląskim

(Biuletyn sprawozdawczy) ¹⁾

1. Zagadnienie.

Sprawa inteligencji i testów ma swoją stronę społeczną i naukową razem. Społecznie jest ważnym umiejętnie rozróżnienie form i stopni bystrości umysłowej ze względu na niezmierne zróżnicowanie zajęć zawodowych we współczesnym życiu grupowym. Naukowe zagadnienie inteligencji polega na właściwym wyodrębnieniu inteligencji spośród innych uzdolnień oraz na stworzeniu takich testów jako narzędzi rozpoznawczych, które umożliwiłyby wyodrębnienie w jak najczystszej formie genicznych podstaw inteligencji z tego wielokształtnego splotu czynników, jakie mają wpływ na nią w ciągu rozwoju osobniczego. Cel naukowy badań nad inteligencją musi być dostosowany do wymagalnika socjalnego, aby w miarę możliwości ludzie wykonywali zajęcia odpowiadające ich najlepszym naturalnym właściwościom i uzdolnieniom.

Bez wątpienia, gdyby nie ta właśnie potrzeba socjalna, sprawa inteligencji nie pochłaniałaby tyle wysiłku licznych psychologów, jak to rzeczywiście ma miejsce w ostatnich trzydziestu latach w Europie i Ameryce Północnej. Jak dalece w tym względzie psychologowie poszli w kierunku rozwiązywania palących zagadnień życia, widać choćby z faktu, że podjęli się pomiarów stopni bystrości umysłowej zanim dokładniej poznali: 1) czym właściwie ta bystrość jest i 2) jakie czynniki ją urabiają.

Ani na pierwsze, ani tym mniej na drugie z tych zagadnień psychologia nie znalazła do dziś dnia odpowiedzi zadowalającej.

Sprawę, czym inteligencja jest, rozstrzygnięto dość dogmatycznie kilkoma formułkami w rodzaju znanej definicji Sternowskiej („zdolność wrodzona, ogólna do przystosowania się do nowych sytuacji”), zaś sprawy czynników urabiających tę zdolność początkowo w ogóle nie zauważono. Jeszcze Binet, genialny twórca rozwojowej skali inteligencji, przypuszczał, że dobrze skonstruowanym testem można badać w zasadzie wrodzone stop-

¹⁾ Szczegółowa analiza tych badań i materiał dowodowy opublikowane zostały w „Chowannie” (1936, V—XII), jednakże biuletyn niniejszy nie jest streszczeniem, lecz raczej innym oświetleniem tych samych badań. Dotyczy to zwłaszcza punktów: 1. Zagadnienia i 4. Interpretacja.

nie i formy inteligencji. Przyznał wprawdzie w dyskusji z Decroly'm, że na zróżnicowanie intelektualne dzieci i młodzieży mają wpływ czynniki środowiskowe, mimo to jednak zarówno on sam jak i współczesne mu pokolenie psychologów podtrzymywało przypuszczenie, że wynik badań testowych jest diagnostyczny dla wrodzonego zróżnicowania intelektualnego ludzi.

Pewną zmianę w tej sytuacji wprowadził Stern pojęciem inteligencji nabytej, które przeciwstawił pojęciu inteligencji wrodzonej. Inteligencja wrodzona ma oznaczać stopień i formę bystrości umysłowej, poza które nie można wyjść przy pomocy najlepszych nawet zabiegów wychowawczych. Inteligencja wrodzona jest niejako zdolnością ukrytą, a jako taka jest sumą możliwości intelektualnych człowieka, jest maksymalnym „ostatnim krokiem” (pojęcie Szumana) do jakiego dany osobnik jest zdolny w ciągu swego życia.

W przeciwieństwie do inteligencji wrodzonej inteligencja nabyta jest zmienną, rozwijającą się formą aktualizacyjną inteligencji wrodzonej. Jeżeli tamtą oznaczymy formułą: „to co człowiek mógłby intelektualnie”, tę należałoby w takim razie oznaczyć zwrotem: „to co człowiek intelektualnie w danej chwili może”, a więc jest to niejako rozporządzalna w danej chwili wydolność umysłowa. Jest to też zarazem zdolność nie w swej genicznej pierwotnej postaci, lecz zdolność urobiona przez życie.

Skoro raz rozróżniono te dwie formy inteligencji, trzeba było rozważyć zagadnienie, którą z nich badamy testami i czy formy te są niejako równoległe do siebie, czy też zachodzi między nimi jakaś inna relacja. Nie ma wątpliwości, że jeżeli testami badamy w ogóle inteligencję, badamy ją jedynie w jej formie nabytej, wobec tego zaś wrodzone zróżnicowanie intelektualne między ludźmi może być tylko wywnioskowane pośrednio z danych dotyczących zróżnicowania nabytego. Sprawa byłaby pomimo swej trudności względnie jasna, gdyby można było orzec, że zróżnicowanie nabyte jest wprost proporcjonalne do zróżnicowania genicznego. Mogłoby się wydawać zrazu, że jest tak istotnie, tzn. że dany osobnik ma tym więcej bystrości wrodzonej, im więcej ujawnia bystrości nabytej. Przypuszczenie to byłoby wszakże tylko wtedy trafne, gdyby było prawdą, że wszyscy ludzie, a przynajmniej wszystkie osoby badane testami, „wyrobiły” że tak powiem swoje geniczne możliwości do granic ostatecznych, to znaczy do granic ustalonych dla danej jednostki przez warunki geniczne. Nie trzeba badań, aby stwierdzić, że ten fikcyjny wypadek nie zachodzi w rzeczywistości. Zapewne, nikt nie może nabyć wiadomości i sprawności, nie może zrozumieć pewnych pojęć i teoryj, nie może okazać pewnego stopnia rzutkości i orientacji życiowej, które wymagałyby uzdolnień wrodzonych, przekraczających jego zdolności rzeczywiste, ale też z drugiej strony na pewno tylko nieliczne jednostki nabywają sprawności, wiadomości, pojęcia itp. dochodzące do najwyższych, nieprzekraczalnych granic podłoża biologicznego ich umysłowości.

Co prawda niełatwo orzec, gdzie umieścić i jak zdefiniować teoretycznie ową najwyższą nieprzekraczalną granicę rozwoju intelektualnego, o której mówimy, na pewno jednak można na podstawie konkretnych prób orzec, jakiego rodzaju sytuacjom nowym dana jednostka sprostać nie potrafi w danej chwili i prawdopodobnie nigdy w ogóle. Orzeczenia takie będą jednakże prawdopodobne jedynie odnośnie do osób poddanych wszechstronnemu kształceniu i wychowaniu. Ich pewność będzie malała w miarę, gdy badać będziemy osoby o coraz to mniejszym stopniu wykształcenia, dlatego właśnie, że najlepsze nawet testy psychologiczne badają jedynie inteligencję nabytą, a o inteligencji wrodzonej pozwalają tylko wnioskować pośrednio.

W tym stanie rzeczy jest sprawą jasną, że wyniki badań psychologicznych i psychotechnicznych dotyczących inteligencji wymagają poprawki, jeśli mają być objaśniane tak jak dotychczas, to znaczy jako wskaźniki wrodzonych uzdolnień intelektualnych danej osoby. Poprawka ewentualna do tych wyników nie może być jedna, generalna, ponieważ całokształt wpływów *n i e g e n i c z n y c h* urabiających inteligencję nabytą nie jest bynajmniej wielkością stałą lecz *z m i e n n ą*, której rozmiary należy poznać w każdym wypadku z osobna.

Dochodzimy w ten sposób do naszego właściwego zagadnienia, tj. do sprawy czynników urabiających aktualną formę czyjejs inteligencji (rozumie się, inteligencji nabytej). Zagadnienie nasze możemy sformułować dwojako. Po pierwsze zapytać możemy, o jaki to stopień (wpływów środowiskowych) zmienić należy czyjs iloraz inteligencji (I. I.) w porównaniu z I. I. osoby innej, aby móc sprowadzić interpretację tych ilorazów do wspólnego mianownika, mianowicie do inteligencji wrodzonej, wedle której przecież chcemy zasadniczo wyrokować o możliwościach życiowych czy zawodowych danej osoby. Po wtóre zapytać też możemy w sposób generalizujący, o ile czyli o jaki stopień czynniki niegeniczne mają wpływ różnicujący na ukształtowanie inteligencji nabytej dzieci i młodzieży, a ludzi w ogóle. To drugie pytanie jest teoretycznie i metodologicznie ważniejsze, dlatego też przejdziemy od razu do bliższych rozważań nad nim.

Ponieważ na aktualny stan czyjejs bystrości umysłowej wpływ mogą mieć tylko dwie grupy czynników, mianowicie czynniki geniczne i czynniki środowiskowe, możemy też teraz ująć nasze zagadnienie w ten sposób, że zapytamy, jaki udział w aktualnym poziomie czyjejs bystrości umysłowej mają czynniki wrodzone, jaki zaś czynniki środowiskowe, oraz w jakim stopniu bystrość umysłowa w ogóle jest zależna od jednej z tych dwu grup czynników.

2. Metoda.

Sprawa poznania czynników środowiskowych względnie genicznych, warunkujących zróżnicowanie intelektualne ludzi, interesowała badaczy już

od szeregu lat. Przeprowadzono dotąd sporo badań analitycznych nad związkiem między pewnymi wyodrębnionymi czynnikami środowiska a zmiennością I. I. Najciekawszymi w tej sprawie są może badania Freemana nad zróżnicowaniem intelektualnym, spowodowanym przez wychowanie dzieci z tego samego rodzeństwa w rodzinach i warunkach środowiskowych o różnym stopniu dobrobytu materialnego i umysłowej kultury. Freeman stwierdził niewątpliwy awans inteligencji nabytej właśnie u dzieci, które dostały się do środowiska socjalnie korzystniejszego. Podobne wyniki analityczne, stwierdzające wpływ różnicujący środowiska a zarazem zmienność I. I. tych samych osobników w ciągu życia w związku ze zmiennością czynników środowiskowych, uzyskali i inni badacze.

Badania dotychczasowe, ujmujące zagadnienie zależności I. I. od czynników warunkujących jej zmienność, mają bez wątpienia znaczenie teoretyczne jako przyczynki do tego zagadnienia. Ich dużym brakiem wszakże jest to, że nie umożliwiają oceny globalnej wpływu czynników środowiskowych na zmienność I. I. Badania te mówią wprawdzie wyraźnie, niektóre z nich w sposób liczbowy, że zachodzi związek między określoną zmianą w środowisku a zmianą I. I., jednakże przy dotychczasowych metodach nie umożliwiają zastosowania obliczeń korelacyjnych. Stwierdzenie, że np. uczniowie przedmieść (Döring) uzyskują przeciętnie nieco niższy I. I., niż ich koledzy ze śródmieścia, albo że sieroty, wychowane dotychczas w warunkach zamożności i ogólnie wysokiego poziomu kulturalnego, tracą tyle a tyle punktów I. I. po pewnym czasie w warunkach środowiska gorszego, jest wprawdzie cenne, ale liczby takie i podobne (zazwyczaj procenty) nic nie mówią o całokształcie zmian w I. I. spowodowanych przez środowisko en bloc. Gdyby nawet udało się w badaniach masowych, przeprowadzonych w sprawie wpływu pewnego określonego czynnika na zmienność I. I., ustalić współczynniki korelacji, współczynniki te byłyby niezmiernie małe i zaledwie mogłyby w ogóle wchodzić w rachubę.

Wobec tych trudności zachodziła potrzeba skonstruowania takiej metody, przy zastosowaniu której możnaby: 1) użyć z powodzeniem statystycznych metod korelacyjnych, 2) ująć analitycznie wszelkie czynniki środowiska, jakie mogą mieć wpływ na zróżnicowanie I. I., 3) zebrać wszystkie te czynniki rozpatrzone najpierw analitycznie w jeden współczynnik globalny, który by w danej liczbie (podobnie jak I. I.) reprezentował całokształt wpływów środowiskowych na inteligencję i dał się w statystycznej korelacji porównać z I. I.

Próba skonstruowania metody o wyłuszczonych wyżej właściwościach natrafiała zrazu na wielkie trudności. Środowisko obejmuje tak różnorodne czynniki i o tak dalece zmiennym nasileniu, że właściwe rozczłonkowanie tych czynników a następnie sprowadzenie ich do wspólnego mianownika mo-

że się na pierwszy rzut oka wydawać sprawą nienaukową. Wpierw trzeba się uporać z pytaniem, jakie to czynniki środowiska wyodrębnić ze względu na ich ewentualny wpływ na ukształtowanie inteligencji nabytej, potem trzeba wziąć pod uwagę, że nie wszystkie z nich albo raczej żaden z nich nie wpływa na zróżnicowanie intelektualne w sposób j e d n a k o w y i że wobec tego trzeba pomyśleć nad uporządkowaniem i ustosunkowaniem wzajemnym tych czynników do siebie właśnie z punktu widzenia ich różnorodnego wpływu na ukształtowanie czyjegoś I. I., dalej w rachubę wziąć trzeba fakt niezmiernego zróżnicowania dynamicznego czyli nasilenia t y c h s a m y c h czynników, w końcu trzeba czynniki poszczególne uprzednio wyodrębnione jakoś zebrać razem, aby je móc w postaci globalnej porównać z I. I., — co stanowi założony cel badań.

W sprawie trudności pierwszej i drugiej istnieją wprawdzie obserwacje i doświadczenia, dotyczące niektórych czynników środowiska fizycznego i socjalnego, te jednakże nie wystarczają, aby na ich tylko podstawie móc uporządkować elementy środowiska wedle rosnącego lub malejącego wpływu na I. I. Wobec tego nieuniknionym było oparcie się w niejednej sprawie dotyczącej konstrukcji naszej metody na nienależycie kontrolowanej intuicji, na wskazaniach „zdrowego rozsądku” i na literaturze rozpatrującej w sposób opisowo-jakościowy ten czy ów czynnik środowiska. Budowanie na intuicji kryje bez wątpienia liczne źródła pomyłek, możemy się jednakże pocieszyć faktem, że nie ma takiego pomysłu metodologicznego w psychologii, a poza tym w nauce w ogóle, który by na początku nie miał charakteru intuicji nieskontrolowanej uprzednimi badaniami. Cała rzecz w tym, czy ex post tj. w toku badań właściwych i kontrolnych intuicja okaże się pożyteczną naukowo czy nie. Jeśli chodzi o nasze zagadnienie i metodę, rozstrzygnięcie w sprawie pożytku i trafności naukowej powziętej intuicji uzyskaliśmy w zasadzie w toku obliczeń statystyczno-korelacyjnych. O tym mowa będzie później. Na razie przedstawimy sposób, w jaki uporaliśmy się z wymienionymi trudnościami, to znaczy opiszemy sposób konstrukcji metody ilościowego opisu środowiska, rozpatrywanego z punktu widzenia wpływu poszczególnych czynników tegoż środowiska na ukształtowanie inteligencji nabytej, a co idzie za tym na zróżnicowanie I. I.

„Środowisko mające wpływ na ukształtowanie I. I.” rozbite zostało wpierw na trzy wielkie grupy czynników: I. ogólne warunki środowiskowe, II. indywidualne warunki środowiskowe, III. szczególnie korzystny lub niekorzystny splot warunków socjalnych. Jak widać stąd, nie przeprowadziliśmy znanej dychotomii: środowisko fizyczne — środowisko społeczne. Co prawda, czynniki środowiska fizycznego zostały ujęte w jednym z punktów „ogólnych war. śr.”, jednakże tak, że w globalnej cyfrze, którą nazwiemy później „współczynnikiem socjalnym inteligencji”, środowisko fizyczne zajmować będzie pozycję minimalną. Nie mamy tu miejsca na uzasadnienie

takiego postawienia sprawy, podobnie zresztą jak odnośnie do arbitralności wielu pozycji dalszych.

Pod nazwą „ogólne warunki środowiska” rozumiemy wszystkie te czynniki, których „wpływ potencjalny” na rozwój umysłowy jest mniej więcej taki sam dla pewnej grupy dzieci i młodzieży. Zaliczyliśmy tu takie czynniki, jak rodzaj skupienia domów, przeważający sposób zarobkowania w danej miejscowości lub okolicy, typ komunikacji przeważającej w danym środowisku, oraz szereg czynników, objętych wspólną nazwą „kultury intelektualnej środowiska” jak: szkoła, książka, gazeta, radio, teatr, kino, stowarzyszenia oraz tradycje kulturalne środowiska. Kryterium wpływu na inteligencję określonego czynnika spośród ogólnych warunków środowiskowych był li tylko fakt, że czynnik ten istnieje w otoczeniu pewnej grupy osób, a nie że ta grupa rzeczywiście zeń korzysta. Założyliśmy przy tym, że wpływ rzeczywisty „ogólnych warunków środowiska” jest mniej więcej proporcjonalny do wpływu możliwego.

„Indywidualnymi warunkami środowiska” nazwaliśmy wszystkie czynniki potencjalne i rzeczywiście wpływające na ukształtowanie inteligencji nabytej u danej konkretnej jednostki. O ile przeto suma wpływów środowiska ogólnego na pewną grupę osób jest w zasadzie taka sama na każdą osobę tej grupy, odpowiednia suma czynników indywidualnych musi być w zasadzie dla każdej jednostki różna, a tylko wyjątkowo prawie że ta sama. Do indywidualnych zaliczyliśmy następujące grupy czynników: mieszkanie (które ze swej strony rozbiliśmy na szereg pozycji odrębnych), zarobkowanie i zaspokajanie potrzeb, rodzinę, opiekę intelektualną, dostęp do podmiotów intelektualnych, indywidualne warunki szkoły i nauczyciela, czynniki „przypadkowe”, oraz dostęp i ustosunkowanie się najbliższego otoczenia do używek.

Każdy z tych czynników stanowi grupę dla siebie, rozbitą z kolei na szereg składników bardziej szczegółowych, a każdy z tych składników z osobna jest jeszcze ustopniowany, co w sumie tworzy około 160 elementów różnorodnych środowiska fizycznego i socjalnego łącznie.

„Szczególnie korzystny lub niekorzystny splot warunków socjalnych” wyodrębniony został jako osobna grupa czynników ze względu na następujące rozważanie: nie można przyjąć, jakoby wpływy poszczególnych czynników środowiska po prostu tylko się sumowały w różnicowaniu I. I. in plus czy też in minus. Jest raczej przeciwnie, mianowicie: jeżeli dość duża ilość czynników tworzy funkcjonalny zestrój czy to dodatni czy też ujemny, wpływ hamujący lub rozwijający poszczególnych elementów środowiska ulega spotęgowaniu w ramach tego zestroju i dzięki niemu. Innymi słowy zakładamy, że wpływ np. „stałej zachęty do zajęć umysłowych” jest w swych skutkach wyraźniejszy, jeżeli zespala się z całym szeregiem innych czynników dodatnio wpływających na rozwój umysłowy, aniżeli w wypadku, gdy jest

niejako wymieszany po części z czynnikami dodatnimi, po części z ujemnymi. Poszczególne elementy środowiska przedstawiają określone kwantum możliwości czy to wspólnych dla wielu ludzi, czy też indywidualnych. Oczywiście suma tych elementów rozumianych jako możliwości nie może się potęgować ani niwelować przy jakichkolwiek arytmetycznych kombinacjach poszczególnych czynników ujemnych lub dodatnich, jednakże przyjąć musimy, że wpływ rzeczywisty poszczególnych czynników, a więc niejako stopień „wykorzystania” poszczególnych elementów środowiska jest niejednakowy w różnych wypadkach. Wpływ rzeczywisty możemy uważać za proporcjonalny do wpływu możliwego jedynie w szerokich granicach „normalności”, zaś taką normalnością jest bez wątpienia bardzo wielokształtne wymieszanie czynników ujemnych i dodatnich. Im bardziej od takiego wymieszania się oddalamy i zbliżamy ku krańcom, na których czynniki środowiskowe tworzą kompleksy czy zestroje jednoimienne (tj. dodatnie lub ujemne), tym bardziej wpływ rzeczywisty zaczyna się pokrywać z wpływem potencjalnym, co właśnie daje nam podstawę do szczególnego uwzględnienia zestrojów korzystnych lub niekorzystnych warunków socjalnych jako czynników środowiskowych dodatkowych i odrębnych od ogólnych i indywidualnych warunków środowiska.

Elementy środowiska zostały nie tylko jakościowo wyodrębnione, ale także rozczłonkowane wedle stopnia wpływu danego elementu na I. I. Możliwe były w tej sprawie dwa wyjścia: albo przyjąć skalę od zera wzwyż, przy czym zero oznaczałoby brak wpływu danego czynnika na zróżnicowanie I. I., albo też przyjąć skalę, w której zero oznaczałoby „wpływ przeciętny”, zaś pozycje po obydwu stronach zera (a więc po stronie plusów i minusów) byłyby różnymi stopniami „wpływu dodatniego lub ujemnego”. Po kilku próbach zdecydowaliśmy się na tę drugą możliwość przede wszystkim dlatego, że I. I. uszeregowane są wzdłuż podobnej skali (tj. od setki w górę i w dół, przy czym setka oznacza statystyczną przeciętność), dalej dlatego, że stopień zerowy wpływu danego czynnika na I. I. byłby fikcją zupełnie niezgodną z rzeczywistością (w razie gdyby miał oznaczać „brak wpływu”), w końcu ponieważ (podobnie jak się rzecz przedstawia odnośnie do stopni inteligencji) common sense przyjmuje i w różny sposób słownie określa formy „złego” i „dobrego” środowiska.

Niedogodność przyjętej skali polegała na tym, że trzeba było odnośnie do każdego czynnika z osobna zdefiniować należycie (tj. tak, aby w trakcie badań terenowych nie popełniono przynajmniej wielkich pomyłek spowodowanych interpretacją wieloznaczną „zera”) owo „zero” tj. stan przeciętny wpływu danego czynnika. Otóż przyjęliśmy w tej sprawie, że za punkt zerowy danego czynnika uważać będziemy „typowy stan rzeczy” na terenie Województwa Śląskiego, gdzie przeważna część badań była przeprowadzona. Bez wątpienia, założenie to nastęrczało liczne trudności w trak-

cie szczegółowego opanowywania metody, ale na tym miejscu nie sposób opisać te trudności in concreto.

Znacznie poważniejszą trudnością, aniżeli zdefiniowanie zera dla poszczególnych czynników, było ustalenie r o z p i ę t o ś c i s k a l i dla każdego z czynników środowiskowych z osobna. Jest oczywistym, że różne elementy środowiskowe urabiają I. I. w sposób różny i ten fakt należało jakoś wziąć w rachubę. Co prawda, można przypuszczać nie bez racji, że nawet w wypadku, gdybyśmy dla wszystkich czynników przyjęli skalę o rozpiętości jednakowej, wynik cyfrowy globalny (dla każdego badanego osobny) byłby przecież w masie statystycznej jakoś „równoległy” do rzeczywistych różnic pozycji socjalnej poszczególnych badanych, ale na pewno rozszanie statystyczne wyników globalnych nie byłoby tak zróżnicowane, jak w wypadku uwzględnienia proporcji pomiędzy poszczególnymi czynnikami, dotyczących ich w z g l ę d n e g o wpływu na ukształtowanie inteligencji nabytej. Najbardziej „intuitywną” stroną całej metody jest bez wątpienia właśnie ustalenie owych p r o p o r c j i.

Po wielu próbnym przedstawieniach, a w końcu po uzyskaniu częściowych wyników ustaliliśmy w następujący sposób p r o p o r c j e w p ł y w u w z g l ę d n e g o dla poszczególnych czynników.

I. Na pierwszym miejscu znalazły się wszystkie te czynniki środowiska ogólnego i indywidualnego, które nazwaliśmy „stopniem intelektualizacji środowiska”, przez co rozumiemy wszelkie mniej lub bardziej bezpośrednie podniety (lub możliwości takich podniet) o charakterze u m y s ł o w y m. Na myśli mamy konkretnie: opiekę intelektualną, różne formy zachęty do pracy umysłowej, stosunek wartościujący bliższego i dalszego otoczenia do książki, do nauczyciela i do pracy umysłowej itd., wzajemne stosunki szkoły i nauczyciela z jednej strony, a bezpośredniego otoczenia dziecka ze strony drugiej, dostęp do podniet intelektualnych, kulturę intelektualną środowiska, w szczególności obiektywne warunki szkoły, książki, gazety, radia, tradycji kulturalnych itp.

II. Na drugim miejscu znalazły się te wszystkie czynniki środowiska, które wpływają mniej lub więcej bezpośrednio na zmienność „stopnia intelektualizacji środowiska”. Tutaj należą takie czynniki, jak: mieszkanie, formy skupienia domów (wieś, miasto, osada itp.), przeważający sposób zarobkowania, formy zamożności i zaspokajania potrzeb, biologiczna i socjalna struktura rodziny, formy komunikacji itd.

III. Na trzecim miejscu znalazły się czynniki środowiskowe, mające wpływ mniej lub więcej bezpośredni na zdrowie w ogóle oraz na system nerwowy a zdolność do wysiłku umysłowego w szczególności. Na myśli mamy tutaj dostęp do używek, np. alkoholu, tytoniu, eteru itp., głód, wypadki powodujące silne zaburzenia wzruszeniowe, choroby, które — jak np. meningitis — pociągają za sobą pewne umniejszenie sprawności umysłowych itp. Niektóre

z tych czynników są tylko do pewnego stopnia socjalne i środowiskowe w ogóle (choroby), ale w stopniu, w jakim na pewno nie są geniczne, musimy je zaliczyć do czynników środowiska.

IV. Na ostatnim miejscu w rozpiętości skali znalazły się czynniki mające wyraźnie pośredni tylko wpływ na poprzednie trzy grupy elementów, a więc takie siły środowiska, których wpływ na różnicowanie intelektualne ludzi jest prawdopodobnie dość odległy. Do tego rodzaju sił zaliczamy przede wszystkim czynniki klimatyczne.

Podczas gdy skrajne pozycje czynników grupy pierwszej oznaczyliśmy skalą o rozpiętości stu punktów (+ 50, — 50), także pozycje grupy ostatniej wahają się w granicach punktów dziesięciu (+ 5, — 5). Między tymi dwoma skrajnymi znajdują się skale o rozpiętości pośredniej. Wyraźnie podkreślić musimy na tym miejscu, że oczywiście liczby we wszystkich tych skalach mają charakter umowny, że nie są pomiarami oraz że rzeczowo oznaczają proporcje wyrażone liczbowo (dla umożliwienia jednoznacznej techniki opracowania materiału). Wobec tego nie można nam stawiać zarzutów metodologicznych, np. o charakterze takich pytań: „dlaczego te właśnie punkty a nie inne” lub „dlaczego właśnie tyle stopni na skali, a nie więcej” itp. Jedynie trafne krytyczne pytanie może być w zarysie takie: „czy dzięki takiemu właśnie a nie innemu punktowaniu oraz dzięki takim a nie innym skalom cyfry globalne, do których osiągnięcia zdążamy, wyrażą w swej zmienności należycie zmienność rzeczywistych różnic w zespole „czynników mających wpływ na różnicowanie inteligencji nabytej” poszczególnych osób badanych.

Wielostopniowość skal poszczególnych i cyfry zawarte w tych skalach są bez wątpienia w pewnym sensie dowolne (są liczbowo wyrażonymi ocenami, a nie pomiarami), i mogłyby być zastąpione innymi cyframi absolutnymi, atoli ten stan faktyczny nie przemawia przeciwko metodzie, jeśli tylko dzięki niej, tzn. przy pomocy proporcji i zmienności użytych cyfr, wyrazimy lepiej niż słowami w masie statystycznej proporcje i zmienność zespołu czynników środowiskowych, mających wpływ na poszczególne jednostki badane. Chodzi właśnie o trafność w ocenie tych proporcji oraz o jednakowe posługiwanie się metodą. Moglibyśmy też powiedzieć: o jednakowe popełnianie błędów. Jeśli błędy stanowią, że tak powiem, „konstans”, w efekcie końcowym albo nie wchodzą w ogóle w rachubę, albo też można je globalnie włączyć do rachunku.

Posługiwanie się opisaną metodą jest stosunkowo proste. Współpracownicy, z którymi szczegółowo omówiłem sposób interpretacji poszczególnych punktów i elementów środowiska, mieli za zadanie orzec w odniesieniu do osoby badanej i do każdego punktu „kwestionariusza”²⁾ (metodę wyżej

2) Patrz załącznik na końcu artykułu.

opisaną ująłem technicznie w postaci zeszytu z rubrykami, przy czym do wypełnienia były jedynie nazwiska osób badanych i cyfry wybranego a raczej zidentyfikowanego elementu środowiska rzeczywistego z elementem umieszczonym w kwest.), jaką pozycję na każdej skali z osobna należy wybrać i zaznaczyć jako odpowiadającą najlepiej faktycznemu stanowi rzeczy. Technicznie oznaczało to wybór spośród 160 cyfr kwestionariusza 39 względnie 41 cyfr - pozycji, odpowiadających najlepiej właściwościom środowiska danej osoby.

Następne pytanie metodologiczne brzmiało, co zrobić z tymi 39 pozycjami, oznaczającymi zespół czynników środowiskowych danego X. Y.?

Postąpiliśmy tutaj w sposób następujący: ponieważ na skali ocen, dotyczącej poszczególnych czynników, było szereg punktów dodatnich i ujemnych, należało w pierw odjąć sumę punktów dodatnich od sumy punktów ujemnych. Różnicę stąd otrzymaną uważaliśmy za wyraz globalny środowiska (raczej czynników środowiskowych, mających wpływ na intelekt) danej osoby. Rozumie się, że im lepszy zespół warunków środowiskowych, tym większą musiała być owa różnica ze znakiem plus, zaś im gorsze warunki środowiska, tym bardziej różnica ta zbliżała się ku zeru, przechodząc stopniowo ku cyfrom rosnącym o znaku ujemnym. Ponieważ założyliśmy że przeciętny czy też typowy stan rzeczy odnośnie do danego elementu środowiskowego oznaczać będziemy stopniem zerowym, przeto osoba badana, której wszystkie poszczególne warunki środowiskowe oznaczyliśmy jako przeciętne, powinny w idealnym wypadku otrzymać wyraz globalny w postaci różnicy zerowej. Oczywiście, byłby to wypadek fikcyjny. Ogólnie zauważymy, że ocenę globalną można uważać za tym pewniejszą, tzn. tym dokładniej ilustrującą cyfrowo zmienność warunków środowiskowych, im bardziej zbliżamy się od zera ku pozycjom skrajnym, zawsze bowiem jest łatwiej (nawet przy bardzo wysokim ujednoznacznieniu pojęć) zauważyć poprawnie wybitnie skrajne i niezwykle formy jakiegoś zjawiska, aniżeli jego formy mało odchylające się od przeciętnych.

Wyraz globalny uzyskany w sposób opisany wyżej nazwaliśmy „współczynnikiem środowiskowym” inteligencji nabytej danej osoby albo także przez analogię do I. I. „ilorazem środowiskowym”, przy czym użyliśmy tego drugiego oznaczenia w nadziei, że uda się metodę tę wystandaryzować i że wtedy można będzie rzeczywiście obliczyć iloraz, mianowicie z podzielenia współczynnika środowiskowego faktycznego (dla danej osoby) przez współczynnik statystycznie normalny.

3. Przebieg i wyniki badań.

Przebieg badań, do których miała służyć jako narzędzie opisana wyżej metoda, był następujący. Najpierw przeprowadziliśmy w 30 miejscowościach Województwa Śląskiego, reprezentujących wszystkie środowiska socjalne i terenowe Śląska, badania nad inteligencją przeszło 1500 dzieci szkolnych w wieku od 13;6 do 14;5 testami zbiorowymi M. Grzywaka-Kaczyńskiej oraz skalą metryczną Binet-Termana. Dodatkowo zbadano następnie do tego samego celu 200 osób w wieku od 14;6 do 17;5. Po opracowaniu wyników badań nad inteligencją ci sami współpracownicy przeprowadzili nad tymi samymi dziećmi badania opisanym wyżej kwestionariuszem socjograficznym, po czym z kolei każdy współpracownik na swoim materiale obliczył współczynnik korelacji między zbiorem I. I. a zbiorem I. S. („ilorazów środowiskowych” jak symbolicznie dla krótkości nazwaliśmy globalne wyniki socjograficzne). Materiały częściowe łącznie z częściowymi wynikami i interpretacjami opracowałem z kolei ja sam, przy czym przede wszystkim przeprowadziłem szczegółową kontrolę obliczeń częściowych oraz próbkową kontrolę materiałów testowych oraz kwestionariuszowych.

W opracowaniu statystycznym materiału cyfrowego uwzględniłem najpierw następujące punkty widzenia i'zapytania:

- a) jaka jest korelacja globalna tj. korelacja między I. I. a I. S. całego materiału,
- b) jaka jest korelacja między wszystkimi I. I. a niektórymi grupami czynników środowiskowych wziętymi z osobna,
- c) jaka jest korelacja między skrajnymi pozycjami rozszania I. I. a takimiż odcinkami I. S.

W tej ostatniej sprawie wyszczególniłem cztery możliwości:

- 1) korelację między skrajnymi najwyższymi I. I. a odpowiednimi I. S. (zasadą wyboru materiału skrajna wysokość I. I.),
- 2) korelację między skrajnymi I. I. a I. S.,
- 3) korelację między skrajnymi najwyższymi I. S. a odpowiednimi I. I. (zasadą wyboru materiału wysokość I. S.),
- 4) korelację między najwyższymi I. S. a I. I.

Wyniki w ten sposób opracowanego materiału ujęte w formie tabel korelacyjnych pearsonowskich (na załączonej tabeli podajemy same tylko współczynniki korelacji) przedstawiają czysto numerycznie bardzo wysoką pozytywną statystyczną korelację między I. I. a I. S. **Korelacja globalna wynosi $r = + 0,8$.**

Wyniki badań korelacyjnych między ilorazami inteligencji a warunkami środowiskowymi 1500 dzieci śląskich.

1. Ogólna ilość dzieci zbadanych	1527
2. Największa ilość dzieci zbadanych przez jednego współpracownika (p. Mola, Dziedzice — Czechowice)	292
3. Ilość miejscowości, w których przeprowadzono badania	30
4. Współczynnik korelacji między I. I. a I. S. całego materiału	$r = + 0,8$
5. Najwyższy i najniższy współczynnik korelacji	$r = + 0,92$ $r = + 0,27$
6. Korelacja między „intelektualizacją środowiska” a I. I.	$r = + 0,57$
7. Korelacja między I. I. najwyższymi a I. S. (I. I. powyżej 105)	$r = + 0,77$
8. Korelacja między najniższymi I. I. a I. S. (I. I. poniżej 72)	$r = + 0,85$
9. Korelacja między najwyższymi I. S. a I. I. (I. S. powyżej + 200)	$r = + 0,82$
10. Korelacja między najniższymi I. S. a I. I. (I. S. poniżej — 100)	$r = + 0,89$

Przed wszelkimi uwagami krytycznymi i jakąkolwiek interpretacją jest widoczne, że tego rodzaju wyniki są niezwykle wysokie. Psycholog, biolog i socjolog najczęściej posługujący się metodami korelacyjnymi liczą się praktycznie już z wynikami daleko niższymi, wahającymi się około + 0,5, przyjmując, że nawet w takim wypadku trzeba się doszukiwać między zjawiskami porównanymi statystycznie jakiegoś ściślejszego związku, tym bardziej przeto przypuszczenia o zachodzeniu takiego związku nasunąć się muszą w stosunku do wyników przez nas uzyskanych.

Rozumie się, że cyfry same jako takie nic nie mówią, lecz dopiero po właściwym objaśnieniu i oświetleniu. Korelacje przez nas uzyskane są wprawdzie niezwykle frapujące, tj. są bardzo wysokie i pozytywne, jednakże teraz trzeba odpowiedzieć na bardzo trudne zapytanie, co one oznaczają. Jest prawdą, że ich znaczenie interpretacyjne, jakościowe antycypowaliśmy poniekąd w samym problemie i metodzie badań, ale teraz dopiero można odpowiedzieć na następujące pytania:

- a) czy metoda badań była trafna i czy nie zawiera jakiegoś podstawowego błędu,
- b) czy (po uporaniu się z pytaniem poprzednim) można wyniki uzyskane interpretować w sensie daleko idącego przyczynowego uwarunkowania inteligencji nabytej przez kompleks warunków środowiskowych,

- c) czy i w jaki sposób możnaby wyniki nasze sprawdzić innymi metodami.

4. Interpretacja wyników.

Pytanie dotyczące trafności i ewentualnych błędów metody (trafność zagadnienia uważamy za wystarczająco uzasadnioną w rozdziale pierwszym) odnieść można osobno do badań testowych, osobno do socjograficznych.

Metodzie badań testowych nie można zarzucić jakichś poważniejszych usterek. Badania robione były nad osobami w tym samym wieku, testami jednakowymi, opartymi na całkiem różnych zasadach konstrukcyjnych, przez współpracowników dokładnie i szczegółowo zaznajomionych z metodyką badań i preselekcjonowanych po przeprowadzeniu badań próbnych. Badania wykonane zostały mniej więcej w tym samym czasie (w czasie od marca do czerwca 1934 roku). Jeżeli przy całej skrupulatności i kontroli wyniki badań testami Kaczyńskiej i Termana okazały się prawie że jednakie, przemawia to zarówno za samymi narzędziami badań, jak też i za poprawnością metodyki badań i wyników.

Sprawa metody socjograficznej przedstawia się o tyle gorzej aniżeli sprawa testów, że wyników uzyskanych tą metodą nie zdołaliśmy na razie sprawdzić metodą skonstruowaną na innych zasadach. Gdy przeprowadzimy rozpoczęte już badania nad biologicznym uwarunkowaniem inteligencji nabytej tych samych osób, będziemy mieli szersze podstawy niż w tej chwili do krytyki metody wedle jej wyników. Na razie zauważymy co następuje:

a) badania terenowe przeprowadzało 25 różnych osób, w różnych środowiskach, a jednak we wszystkich wypadkach uzyskano korelację dodatnią, stosunkowo wielką i o małym obszarze zmienności;

b) błędy badań szczegółowych, sumując się nie mogły w żadnym wypadku powiększać współczynnika korelacji, lecz tylko zmniejszać go w kierunku do zera;

c) jeśliby nawet popełniono spore omyłki w punktacji dotyczącej warunków przeciętnych, błędy te powinny się ujawnić w korelacji, dotyczącej skrajnych pozycji wybranych z całego materiału rozsiania I. I. i I. S. Korelacje tych pozycji są nie mniej pozytywne, niż pozycji przeciętnych;

d) założyliśmy wprawdzie apriorycznie, że nędza (w sensie warunków środowiskowych niekorzystnych) wpływa źle na rozwój intelektualny, oraz że „bogactwo” wpływa pozytywnie, ale nie ma w tym bynajmniej jakiegoś błędnego koła, bo najpierw zgadzamy się bardzo dobrze w tym przypuszczeniu z badaniami analitycznymi i z common sensem, a powtóre, gdyby nawet tak nie było, to wyniki naszych badań ujawniłyby tę rozbieżność. Wyniki potwierdziły znakomicie założenie, zaś szczegółowa analiza tych wyników umożliwiła precyzyjne stwierdzenie, jakie to czynniki środowiskowe mają względnie silny lub słaby wpływ na inteligencję nabytą.

Wobec tego musimy przyjąć, że nie tylko zagadnienie, ale także i metoda obrona jest przynajmniej w zasadzie trafną. Zgadza się, że wymaga ona przekształceń i poprawek, mimo to twierdzimy, że tylko w ten zasadniczo sposób można będzie (może z dokładnością większą niż nasza) zbadać tylekroć przez psychologów, pedagogów i społeczników poruszane zagadnienie: komu i czemu przypisać należy większy wpływ na aktualne w danej chwili zróżnicowanie intelektualne (w sensie inteligencji nabytej) ludzi: dziedzictwu przodków czy środowisku?

Jeśli metoda jest trafną, czemu w takim razie przypisać wysoki stopień korelacji między I. I. a I. S. jaki uzyskaliśmy?

Czy należy przypuścić, że środowisko jest przyczyną warunkującą zróżnicowanie inteligencji w $+ 0,8$ stopnia korelacji dodatniej, a czynniki geniczne w $+ 0,2$ stopnia tejże korelacji? Sądzymy, że takie czysto arytmetyczne objaśnienie byłoby conajmniej zbyt proste i poza tym nie wystarczające. Na pewno w każdym razie nie jest tak, jakoby np. środowisko dawało człowiekowi cztery piąte jego inteligencji, podczas gdy dziedzictwo biologiczne wyposażyłoby go w takim razie tylko w jedną piątą tej inteligencji.

Nie ulega wątpliwości, że w płaszczyźnie porównania z innymi gatunkami zwierzęcymi bystrość umysłowa człowieka jest zasadniczo niepomierne wielka i że właściwie cała jej wielkość jest geniczna. Widać to jaskrawo na wypadkach wyraźnych idiotów ludzkich, u których stwierdzamy genicznie uwarunkowane bardzo niskie formy i stopnie inteligencji. Jeśli tedy w ogóle mówimy o wpływie środowiska na ukształtowanie inteligencji ludzkiej, zakładamy jako bezsporną oczywistość podstawową wrodzoność bystrości umysłowej, a zapytujemy jedynie o przyczyny zróżnicowania międzyludzkiego tej cechy czy zespołu cech psychicznych człowieka.

Jako drugą rzecz bezsporną w tej sprawie przyjmujemy, że stopień naturalnych uzdolnień intelektualnych człowieka, a więc (psychologicznie mówiąc) stopień inteligencji wrodzonej jest zasadniczo nieprzekraczalny przez żadne ćwiczenie i żaden bodaj najkorzystniejszy układ warunków środowiskowych. Stopień ten stanowi niejako ostateczną najwyższą możliwą wydolność człowieka w ciągu jego całego życia w warunkach czy sytuacjach nowych.

W końcu przyjmujemy także, że wprawdzie granica ostateczna wrodzonych talentów jest nieprzekraczalna, ale że tylko bardzo nieliczne jednostki przyzwyczajają się (uczą się, ćwiczą się itp.) w ciągu swego życia do wydobywania z siebie maksimum swych uzdolnień intelektualnych, a więc do wyzwolenia albo lepiej do zaktualizowania potencjalnych tzn. wrodzonych energii umysłowych. Każdy człowiek musi w swoim zakresie jakoś borykać się i dawać sobie radę z „nowymi sytuacjami”, ale dla olbrzymiej większości ludzi tak się właśnie układają warunki życiowe, że (jakościowo

rozumiany) zakres nowych sytuacji jest w ich życiu bardzo ograniczony. Życie tej masy ludzkiej automatyzuje się przeto w ciasnym zakresie oświadczenia pokonanych sytuacji intelektualnie nowych. Innymi słowy ich inteligencja nabyta uformowała się przez zaktualizowanie tylko części potencjalnych energii umysłowych.

W tym miejscu możemy nawiązać do naszych wyników korelacyjnych. Z punktu widzenia sformułowanych wyżej założeń możemy zapytać, czy wysoki stopień korelacji między I. I. a I. S. nie oznacza po prostu faktu, że do pewnych granic, mianowicie do granic tych I. I. (będą to I. I. wyjątkowo wysokie przede wszystkim), które oznaczają najwyższy stopień zaktualizowania inteligencji wrodzonej danego osobnika, czyś iloraz inteligencji jest oznaką jego stopnia zaktualizowania jego wrodzonej bystrości umysłowej. Wydaje nam się, że tak właśnie jest w rzeczywistości.

Zanalizujmy rzecz od strony testu inteligencji. Testologowie wyrzekają się badania wiadomości, jednakowoż jasnym jest, że bez pewnych wiadomości nie można rozwiązać żadnego testu. Chodzi o to tylko, że w teście wiadomości umieszczamy próbki wiadomości i sprawności, jakie nabyliśmy w zasadzie nie przez „opanowywanie nowych sytuacji”, lecz przez „dowiadywanie się” pojęć czy w ogóle elementów wiedzy seryjnie podobnych do siebie, a dobrze skonstruowany test inteligencji zawiera próbki do pewnego stopnia sytuacji nowych, sytuacji, które można rozwiązać na podstawie wiadomości i sprawności już gotowych. Test wiadomości oznacza, co dany osobnik może intelektualnie na podstawie stosunkowo mechanicznej pracy zdobywania czy poznawania wyników wysiłku umysłowego wielu generacji, test inteligencji zaś oznacza, co osobnik ten może na podstawie przez siebie samego już w zasadzie opanowanych nowych intelektualnie sytuacji.

Z tego punktu widzenia korelacyjna zgodność między I. I. a I. S. może oznaczać, że aż do pewnych granic wyniki badań testowych nad inteligencją świadczą o stopniu, w jakim środowisko umożliwia danej jednostce dostarczanie i opanowywanie intelektualnie nowych sytuacji. Bez wątpienia „podniety” środowiska wpływać mogą na nabywanie sprawności intelektualnych tylko aż do granic wyczerpania się (albo osiągnięcia), że tak powiemy „naturalnego kontyngentu” bystrości umysłowej. Z tego wynikałoby, że im korzystniejsze środowisko, tym łatwiej albo tym częściej muszą poszczególne jednostki dojść do maksymalnej granicy rozwojowych wrodzonych możliwości intelektualnych i że wobec tego im wyższy stopień I. I. lub I. S., tym mniejsza zgodność statystyczna między I. I. a I. S. Istotnie nasze wyniki korelacyjne zdają się potwierdzać to przypuszczenie. Gdy dany osobnik wyczerpał już swoje możliwości rozwojowe, postawienie go w najlepszych możliwych warunkach środowiskowych nie usprawni już

jego bystrości umysłowej. Bogate i zmienne warunki życiowe umożliwią mu jedynie wzbogacenie zasobu „mechanicznie” poznanych wiadomości oraz rozszerzenie zasobu doświadczeń, ale tylko w ramach różnorodności sytuacji nowych do tego czasu opanowanych.

Podobne uwagi możnaby odnieść do korelacji między I. I. a I. S. zbliżającymi się ku pozycjom skrajnie niskim. Gdy dany osobnik bardzo wcześnie wyczerpał swój kontyngent naturalnych możliwości rozwojowych, złe środowisko nie wpłynie ujemnie na jego niemożliwy już odtąd rozwój intelektualny, a najlepsze środowisko nie posunie również tego rozwoju ani o krok naprzód. Najwyraźniejszej zgodności pomiędzy I. I. a I. S. powinniśmy się z tego punktu widzenia spodziewać w granicach niewyczerpanych jeszcze „kontyngentów” bystrości wrodzonej, a zarazem w ramach środowiska, o którym zawsze jeszcze moglibyśmy powiedzieć, że (z punktu widzenia rozwoju intelektualnego dzieci i młodzieży) mogłoby być lepsze, niż jest.

Po tym rozważaniu możemy teraz dwojako zapatrywać się na wysokie współczynniki korelacji jakie uzyskaliśmy. Po pierwsze, moglibyśmy powiedzieć, że uzyskany przez nas globalny współczynnik $r = +0,8$ oznacza, że osiem dziesiątych badanych przez nas osobników jest jeszcze ciągle w rozwoju oraz, że dwie dziesiąte już wyczerpały swoje możliwości rozwojowe. Możemy jednakże powiedzieć inaczej, mianowicie, że przyczyną zróżnicowania I. I. 1500 osób zbadanych jest w ośmiu dziesiątych środowisko, a w dwu dziesiątych geniczne zróżnicowanie bystrości wrodzonej. Obydwa przypuszczenia nie wyłączają się logicznie i są równocześnie prawdopodobne.

Testologowie przyjmują (jako założenie w konstrukcji skal rozwojowych inteligencji), że inteligencja (rozumie się: nabyta) rozwija się do pewnego wieku tylko i że rozwój jej kończy się przeciętnie w granicach od 14 do 18 roku życia. Z punktu widzenia użytego przez nas wyżej porównania moglibyśmy powiedzieć, że wrodzony danej jednostce kontyngent bystrości umysłowej wyczerpuje się w tych właśnie latach. Ponieważ wiek dzieci badanych zaczyna graniczyć z wiekiem tego naturalnego wyczerpywania się czy — jeśli kto woli — dojrzewania bystrości wrodzonej, ponieważ dalej można przypuścić odnośnie do części ilorazów inteligencji bardzo niskich i bardzo wysokich, że dotyczą one osobników, którzy niezależnie od wieku doszli już do swej naturalnej granicy rozwoju umysłowego, wyjaśnioną byłaby różnica dwu dziesiątych od integralnej dodatniej korelacji między I. I. a I. S.

Rozumować możemy także i w ten sposób: Załóżmy, że środowisko nie wpływa w ogóle na zróżnicowanie I. I. W takim (fikcyjnym) wypadku badanie testami inteligencji powinno ujawnić zróżnicowanie oparte na samych tylko różnicach zawiązkowych bystrości wrodzonej. W tym wypadku (niemożliwym zresztą w rzeczywistości) dzieci, młodzież i dorośli

różniliby się oczywiście także stopniami swych ilorazów inteligencji, ale różnice te byłyby o osiem dziesiątych mniejsze niż nimi są w rzeczywistości. Te osiem dziesiątych różnicy trzeba oczywiście przypisać różnicom środowiska, które w różny sposób umożliwia (tj. ułatwia lub utrudnia) wyczerpywanie naturalnych kontyngentów bystrości wrodzonej.

W interpretacji powyższej przyjęliśmy zasadniczo, że zgodność korelacyjna między I. I. a I. S. wynika z przyczynowego powiązania inteligencji nabytej z warunkami środowiska. Staraliśmy się nie tyle uzasadnić to założenie, ile objaśnić jego możliwe znaczenia. Uważamy osobiście zarówno to założenie, jako też i jego objaśnienie za trafne w głównych zarysach. M o ż l i w ą jest wszelako interpretacja inna, przecząca powiązaniu przyczynowemu inteligencji ze środowiskiem, a polegająca na przypuszczeniu, że zarówno zróżnicowanie intelektualne, jakie w danej chwili możemy stwierdzić za pomocą badania testowego, jak i zróżnicowanie socjalne ludzi wyjaśnić można wpływem selekcyjnym (a więc różnymi formami „doborów”) czynników wyłącznie albo w zasadzie g e n i c z n y c h. (Oczywiście, przy takiej pozycji myślowej nie można mówić o inteligencji nabytej).

Teżę tę możnaby mniej więcej w ten sposób sformułować. Istnieje niewątpliwie zgodność między warunkami środowiska a stopniami bystrości umysłowej, jednakże zgodność ta wynika z faktu, że zawsze jednostki umysłowo wybitne s t w a r z a ły sobie korzystne warunki socjalne, a nie odwrotnie. W życiu społecznym dokonuje się nieustannie przegrupowanie (awanse i degradacje) na zasadzie różnic w uzdolnieniach wrodzonych, szczególnie wrodzonych różnic bystrości umysłowej. Jeśli dzieci rodziców zamożnych uczą się dobrze i rozwiązują sprawnie testy inteligencji, powinno to być zrozumiałe, ponieważ „zamożność” nie jest cechą s t a t y c z n ą, lecz zależną od bystrości umysłowej rodziców i ponieważ bystrość jest cechą dziedziczącą się. Tak mniej więcej — zdaje nam się — rozumowali „arystokraci” i „rasiści” wszelkich czasów. Nie mamy tu miejsca na krytyczną analizę tego stanowiska. Powiemy tylko, że wprawdzie niewątpliwie wrodzona bystrość umysłowa jest czynnikiem socjalnie selekcyjnym, ale że na pewno każdorazowy, a w tym także i aktualny układ zróżnicowań socjalnych odpowiada w m i n i m a l n y m tylko stopniu zróżnicowaniu wrodzonych kontyngentów bystrości umysłowej poszczególnych ludzi. Przemawiają za tym różnorodne argumenty historyczne i socjologiczne (które w tym sprawozdaniu pomijamy) oraz fakt ogromnej dysproporcji między rozsianiem ilorazów inteligencji, a rozsianiem „normalnych” i „nienormalnych” warunków społecznych poszczególnych ludzi.

5. Zagadnienia dalsze.

W związku z punktem widzenia wysuniętym na zakończenie poprzedniego rozdziału, jako też z zagadnieniem sformułowanym w rozdziale pierw-

szym oraz z metodą badań, podnieść można szereg pytań dalszych, na które trzeba będzie odpowiedzieć z pomocą nowych badań w tej dziedzinie.

Bez wątpienia, zarówno dla krytycznego oświetlenia metody i wyników przez nas uzyskanych, jako też dla analizy zagadnienia z innej strony nasuwa się przede wszystkim potrzeba zbadania biologicznych współczynników I. I. celem uzyskania nowego materiału korelacyjnego. Poznanie genicznych czynników, mogących mieć coś wspólnego z bystrością umysłową, uzupełniłoby znakomicie badania strony środowiskowej. Cała trudność zasadza się na pytaniu, jak dojść do genicznych uwarunkowań inteligencji, a doszedłszy jakoś, jak zdobyć materiał, który mógłby służyć do obliczeń statystyczno-korelacyjnych w taki mniej więcej sposób, jak materiał kwestionariuszy socjograficznych, na podstawie którego obliczyliśmy korelacje między I. I. a I. S. Trudność najważniejsza zasadza się na tym, że czynniki środowiskowe leżą niejako na powierzchni, podczas gdy właściwości geniczne są głęboko ukryte, a jeżeli ograniczyć się do metod obserwacyjnych, zauważyć można je tylko w sposób pośredni, przy czym interpretacja z tych ogniw pośrednich o ukrytym mechanizmie zjawisk dziedzicznych musi być zawsze obciążona licznymi wątpliwościami metodologicznymi.

Pomimo zaznaczonej trudności próbujemy podejść do tej sprawy i rozpoczęliśmy już odnośne badania. Ponieważ chodzi nam o zbadanie czynników genicznych mogących mieć wpływ na I. I. tych samych dzieci, które zbadano dotychczas, obmyśleć trzeba było taką metodę, która dałaby się zastosować w badaniu masowym (1500 dzieci) i bez żadnych eksperymentów. W tym celu przyjęliśmy jako hipotezy pomocnicze następujące dwa założenia:

a) przyjąć należy, że jakieś uzdolnienie jest tym bardziej uwarunkowane genicznie, im częściej występuje w rodzinie badanego oraz im większe nasilenie tego uzdolnienia możemy zaobserwować;

b) prawdopodobieństwo genicznego uwarunkowania jakiegoś uzdolnienia jest tym większe, im częstsze i im bardziej nasilone są w rodzinie badanego (szeroko pojętej) uzdolnienia i właściwości psychiczne i fizyczne inne, o których wiemy, że są dobrze skorelowane z uzdolnieniem, którego geniczne uwarunkowanie chcemy zbadać.

Z założenia pierwszego wynika, że jeśli u jednego z członków rodziny stwierdzimy wysoką inteligencję, a u innych inteligencję przeciętną lub niską, powinniśmy się doszukiwać raczej przyczyn środowiskowych dla wysokiego I. I. tej jednej osoby; im więcej natomiast członków rodziny wykáže mniej więcej jednakowo wysoki poziom bystrości, tym pewniej można orzec, że mamy tu do czynienia z uwarunkowaniem genicznym o ile przy tym w rodzinie tej występuje nasilony zespół cech innych, których geniczne podłoże jest pewne lub prawdopodobne.

Sprawy tej nie możemy tutaj bliżej objaśniać, ponieważ odnośne badania są dopiero w toku, oraz z braku miejsca w niniejszym sprawozdaniu.

Jako szczególne zagadnienie korelacyjne, jakie wysunęliśmy w związku z badaniami dotychczasowymi, podnieść trzeba sprawę ewentualnej korelacji między ilorazami inteligencji a pomiarami antropometrycznymi. Można je ująć krótko w powiedzeniu: inteligencja a rasa. Badania odnośne nad tymi samymi 1500 dziećmi już częściowo przeprowadziliśmy przy pomocy Zakładu Antropologii Uniw. Jagiell. w Krakowie (pomiarów nad 1200 dziećmi dokonał w porozumieniu z Dyrekcją Instytutu Pedag. w Katowicach p. dr Jasicki), a po zebraniu materiału „biograficznego” przystąpimy do statystycznego i jakościowego opracowania problemu: czynniki geniczne a inteligencja.

6. Wnioski.

Czy wyniki dotychczasowe uprawniają nas do jakichś wniosków wykraczających poza ramy psychologicznego objaśnienia cyfr korelacyjnych? Sądzimy, że pomimo różnych zastrzeżeń, jakie można wysunąć pod adresem metody i wyników, następujący wniosek-przypuszczenie można uważać za dobrze uzasadniony: ponieważ ilorazy inteligencji, jakie uzyskujemy w badaniach testowych, nie są znamienne czy diagnostyczne dla wrodzonego zróżnicowania intelektualnego, nie mogą one służyć w tej postaci jak dotąd do selekcji i eliminacji szkolnych czy pozaszkolnych.

I. I. danej osoby jest symbolem jej inteligencji nabytej, inteligencja ta jest w bardzo szerokich granicach normalności umysłowej ściśle skorelowana z warunkami środowiskowymi, wobec tego wniosek narzucający się musi brzmieć, że **te same arytmetyczne I. I. różnych osób mają niejednakowe znaczenie, jeżeli osoby te pochodzą z różnych środowisk socjalnych.** Wobec tego zaś jeżeli pomiary inteligencji mają służyć do celów selekcyjnych, nie wystarczy zbadanie samego tylko I. I. danej osoby, ale należy ustalić także jej I. S., a więc jej współczynnik środowiskowy. Gdyby się dało ten współczynnik obliczyć na metodzie już wystandaryzowanej, możnaby zaproponować obliczanie współczynnika, który dla próby nazwiemy „ilorazem inteligencji wrodzonej”, a który wynikałby z podzielenia I. I. przez I. S.

Z a ł ą c z n i k

KWESTIONARIUSZ W SPRAWIE WPŁYWU CZYNNIKÓW ŚRODOWISKOWYCH NA POZIOM INTELIGENCJI DZIECI I MŁODZIEŻY

Instrukcja: 1. Po lewej stronie arkusza są pytania schematyczne, po prawej rubryki do wypełniania na osoby badane 1). 2. Każde pytanie obejmuje kilka możli-

1) Dla braku miejsca reprodukuje tutaj w druku tylko treść podaną po lewej stronie kwestionariusza.

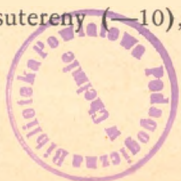
wych odpowiedzi, podanych pojedynczymi słowami tuż obok. 3. Cyfry w nawiasach obok odpowiedzi, opatrzone znakiem plus (+) lub minus (—) oznaczają liczbową ocenę wyodrębnionego czynnika środowiskowego z punktu widzenia wpływu korzystnego lub niekorzystnego na poziom umysłowości badanych. 4. Wypisz właściwą punktową ocenę na prawo w rubryce pod nazwiskiem badanego. 5. Zlicz w końcu wszystkie punkty każdego badanego z uwzględnieniem znaków. 6. Nie pomył się w wypisywaniu ocen punktowych we właściwych rubrykach! 7. Bądź bardzo dokładny.

I. Ogólne warunki środowiskowe.

1. **Klimat:** górski (+2), nizinny zdrowy (0), nizinny malaryczny (—2), sztuczno-przemysłowy (—4), okolice cynkowni i fabryk chemicznych (—6).
2. **Skupienia domów:** wieś rozproszona (—2), wieś skupiona (0), osada kopalniana (+2), osada fabryczna (+4), osada przem. — miasto (+6), miasteczko stare (+6), miasto (+8).
3. **Przeważający sposób zarobkowania:** małorolni (0), rolnicy średnio zamożni (+4), małorolni — robotnicy sezonowi (+2), robotnicy różni (+3), hutnicy — górniczy (+4), drobne mieszczaństwo (+8), wybitnie różnorodne sposoby zarobkowania (+10), środowisko bezrobotnych (—10).
4. **Kultura intelektualna środowiska:**
 - a) **Szkoła:** jednoklasówka (—2), dwuklasówka (0), trzy- do pięcioklasówka (+2), sześć- do ośmioklasówka (+4), gimnazjum (+6), gimnazjum i inne szkoły średnie (+8), szkoły średnie i studium wyższe (+10).
 - b) **Książka:** łatwo dostępna (+10), dostępna (0), prawie niedostępna (—10); poniżej 1 bibliotecznej książki na 100 mieszkańców (—10), powyżej 5 (0), powyżej 10 (+10), powyżej 25 (+25).
 - c) **Gazeta:** łatwo dostępna i powszechnie codziennie czytana (+10), łatwo dostępna (+5), dostępna (0), zaledwie dostępna (—5).
 - d) **Radio:** prawie w każdej rodzinie (+5), 1 na 2—4 rodziny (+3), rzadkie (0), wyjątkowe (—3).
 - e) **Teatr, kino:** kino, seans codz., teatr (+5), kino, seans niecodz.; teatr dojeżdż. (+3), kino wędrowne (0), brak (—5).
 - f) **Stowarzyszenia:** oświatowe, młodzieży — konkurujące i naukowe (+15), oświatowe, młodzieży (pojed.), (rzeczywiste) (+10), oświatowe, młodzieży, (półfikcyjne) (+5), młodzieży (0), brak (—5).
 - g) **Tradycje kulturalne:** miejscowość o starych tradycjach oświatowych, organizacyjnych o w ogóle bogatej przeszłości (+15), o mniej bogatej i odległych tradycjach (+5), prawie że bez kulturalnych tradycji (0).
5. **Komunikacja:** różnorodna, bardzo łatwa, wykorzystywana (+5), różnorodna łatwa (+3), kolej, autobus (0), tylko kolej (—1), tylko autobus (—2), daleko do kolei, autobusu itp. (—5).

II. Indywidualne warunki środowiskowe.

6. **Mieszkanie:**
 - a) willa—domek jednorodzinny (+5), willa—dom kilkumieszkańcowy (+5), kamienica — blok czynszowy (+3), koszarowy dom robotniczy (+2), kilkurodzinny dom robotniczy (+2), chałupa wiejska (0), barak (—5), ziemianka itp. (—25).
 - b) sutereny głębokie (—15), sutereny (—10), oficyny (—5), poddasze (—3), parter (0), piętra (+5).



- c) izba wiejska (0), 1 pokój (miejski) bez kuchni (+2), 1 pokój z kuchnią (+5), 2 pokoje (+7), 3—4 pokoje (+10), 5 i więcej pokoi (+15).
- d) mieszkanie nowoczesne, luksusowe (+25), mieszkanie wygodne (+10), mieszkanie ciemne, brudne (—5), mieszkanie zupełnie niehigieniczne (—25).
- e) własny pokój (+15), wolny pokój w czasie pracy (+10), 2 osoby na pokój, przeważnie korzyst. z mieszk. (+5), to samo 3 osoby (0), to samo 4 osoby (—3), 5 osób (—5), 6 osób (—8), 7 osób i więcej (—10).
7. Zarobkowanie i zaspokajanie potrzeb:
- a) sam (lub rodzice czy opiekunowie) bogaty i zupełnie niezależny (+50), zamożny (+25), o stałym (np. urzędniczym) dochodzie (+15), stały, mniejszy dochód (np. funkcjonar. itp.) (+5), robotnik, hutnik, górnik prawie stały (0), robotnik itp. sezonowy (—5), bezrobotny z okazjnym zarobkiem (—25), zupełna nędza (—50).
- b) możliwość spełniania każdej zachcianki (+50), potrzeb kulturalnych dość łatwo (+15), potrzeb kulturalnych zaledwie (+5), wystarcz. ubrany, dobrze odżywiony (0), niewystarcz. ubrany, nieźle odżywiony (—5), zaledwie odżywiony (—25), niedożywiony (—35), stale, rzeczywiście głodny (—50).
8. Rodzina:
- a) ojciec i matka (0), ojciec lub matka (—5), sierota (—15).
- b) rodzina do 4-ro (0), 6-o (—3), 8-o (—7), 10-o i więcej osobowa (—15).
- c) konieczność utrzymywania dziadków i krewnych (—10), tylko dziadków (—5), tylko jednej osoby poza rodziną (0).
- d) pozycja w rodzeństwie: najstarszy (+5), najmłodszy (+5), średniak (0).
9. Opieka intelektualna:
- a) stała zachęta do zajęć umysłowych (+25), dorywcza zachęta (0), brak zachęty (—25).
- b) najbliższe otoczenie wysoce ceni naukę, książkę, nauczyciela itp. (+25), jest obojętne (0), jest wrogo usposobione (—25).
10. Dostęp do podmiotów intelektualnych:
- a) dostęp do książki: łatwy dostęp do każdej potrzebnej książki naukowej, beletrystycznej, szkolnej (+15), dostęp do książki beletrystycznej, utrudniony do naukowej i szkolnej (+5), książka zgoła niedostępna poza niektórymi szkolnymi (—5).
- b) dostęp do gazety i czasopisma: b. łatwy w ogóle (+10), łatwy do jednej gazety (+5), okazjny dostęp (0), gazeta i czasopismo prawie niedostępne (—10).
- c) dostęp do kina, teatru, muzeum: b. łatwy (+8), okazjny (0), prawie niedost. (—8).
- d) dostęp do odczytów, wykładów (np. radiowych itp.): b. łatwy (+8), okazjny (0), brak dostępu (—8).
11. Indywidualne warunki szkoły i nauczyciela:
- a) wzajemny stosunek szkoły i najbliższego otoczenia: pozytywna, chętna współpraca rodziców ze szkołą (+15), obojętność wzajemna szkoły i rodziców (0), wrogí stosunek szkoły i rodziców (—15).
- b) obiektywne warunki szkoły: szkoła b. zasobna w pomoce; budynek, sale czyste, widne, ciepłe, nieprzepełnione, wygodne; nauka na zmianę (+15), szkoła mało zasobna, przepełniona klasa, nauka na zmianę (0), szkoła i klasa zupełnie nieodpow. do pracy (—15).

- c) ustosunkowanie się ucznia do szkoły: pozytywne, chętne (+15), obojętno-przymusowe (0), wybitnie wrogie (-15).
- d) najbardziej wpływowy wychowawca a uczeń: wychowawca gorliwy, intelekt., moralnie wpływowy (+15), wychowawca przeciętny (0), działający destrukcyjnie (-15).
12. Dostęp i ustosunkowanie się najbliższego otoczenia do używek:
- a) a l k o h o l: b. łatwy dostęp (-15), dostęp okazjonalny (-5), wyjątkowy (0).
- b) uporczywy alkoholizm w rodzinie (-25), alkoholizm „od święta” (-10), wybitnie abstynencka rodzina i najbliższe otoczenie (0).
- c) konkretny badany używa alkoholu od wczesnego dzieciństwa i b. często (-25), od lat dojrzewania i b. często (-15), od wczesnych lat, rzadko (-8), od lat dojrzewania, rzadko (-5), prawie w ogóle nie (0).
- d) t y t o ń: pali dużo, często i od wczesnych lat (-5), rzadko, rozpoczął późno (-3), prawie w ogóle nie (0).
- e) e t e r: używa (-15), nie używa (0).
13. Czynniki „przypadkowe”:
- a) k o r z y s t n e: mimo złych warunków klimatycznych, mieszkaniowych, ekonomicznych, intelektualnych itp. jakiś szczególnie korzystny i silny wpływ moralny i intelektualny jakiejś jednej osoby, książki, zdarzenia, przeżycia; od niedawna gruntowna i dodatnia zmiana środowiska itp. (+50).
- b) n i e k o r z y s t n e: mimo dobrych dotychczasowych ogólnych i indywidualnych warunków środowiskowych, otoczenie oddziałuje przecież destrukcyjnie na umysłowość np. z powodu szczególnie złego wpływu jakiejś osoby, zdarzenia; niedawne, nagłe i gruntowne pogorszenie się warunków życiowych; śmierć opiekunów, przyjaciela itp. (-50).

III. Szczególnie korzystny lub niekorzystny spłot warunków socjalnych.

14. Szczególnie korzystny i stosunkowo stały spłot warunków socjalnych:
- b. zamożny, własny pokój, spokój do pracy, nieustanne dopilnowywanie i zachęta, b. łatwy dostęp do wszelkich podniet intelektualnych, wysoka kultura językowa bezpośredniego otoczenia, tradycje naukowe, literackie, artystyczne, a co najmniej intelektualistyczne w bezpośrednim otoczeniu (+50), zamożny, spokój do pracy, częste dopilnowywanie, pozytywne ustosunkowanie się otoczenia do intelektu, nietrudny dostęp do podniet intelektualnych (+25), spokój do pracy, dopilnowywanie, łatwy dostęp do książki, skuteczny wpływ nauczyciela (+10).
15. Szczególnie niekorzystny i stosunkowo stały spłot warunków socjalnych:
- systematyczne niedożywianie i głód, częste schorzenia i zła opieka w chorobach, zupełnie nieodpowiednie mieszkanie, pogarda otoczenia najbliższego dla szkoły, książki, intelektu, nauczyciela, stałe przemęczenie i apatia, zupełny brak opieki, wysoce utrudniony dostęp do podniet intelektualnych, alkoholizm uporczywy, eteryzacja, środowisko bezrobotnych i półbezrobotnych, klimat cynkowni i fabryk chemicznych (-50), częste niedożywienie, braki opieki, częste schorzenia spowodowane brakiem opieki i higieny; niechętne ustosunkowanie się otoczenia do szkoły itp., utrudniony dostęp do podniet intelektualnych (-25), to samo w mniejszym stopniu (-10).

JOANNA KUNICKA

DALSZE BADANIA NAD „TESTEM KUR”

W zeszycie 2 tomu VII „Polskiego Archiwum Psychologii” zdawałyśmy wspólnie z p. Jadwigą Jasnorzewską sprawę z wyników stosowania obrazkowego testu na poczucia moralne pomysłu prof. Baleya, tzw. „Testu Kur”. Jest to historyjka obrazkowa, zaczerpnięta ze znanej książki von Buscha „Max und Moritz”, a przedstawiająca okrutny figiel dwu chłopców, którzy dla żartu zamęczyli kilka kur. Obrazki w teście różnią się przy tym nieco od ilustracji w książce von Buscha: mimo, że zawierają dużą dozę komizmu, są one tak wykonane, że im bliżej do końca historyjki, tym bardziej rzuca się w oczy okrucieństwo żartu ¹⁾.

Ocena opiera się głównie na obserwacji mimiki dziecka, oraz na jego wypowiedziach. We wnioskach końcowych, zawartych w wymienionym wyżej sprawozdaniu podkreśliłyśmy wówczas następujące momenty:

1. Test nadaje się do stosowania w dość szerokich granicach wieku i poziomu inteligencji i jest naogół diagnostyczny.

2. Pożądanym byłoby tworzenie testów analogicznych, dotyczących jednak innych dziedzin po za okrucieństwem, i seryj łatwiejszych, przeznaczonych dla dzieci małych i głęboko upośledzonych umysłowo.

3. Technika badania winna być ulepszona w kierunku przedłużenia czasu obserwowania dziecka przez eksperymentatora i zwiększenia samorzutności odpowiedzi.

Trzecie zagadnienie próbowaliśmy od tego czasu rozwiązać w Poradni Pedologicznej „Patronatu” (Tow. opieki nad uwolnionymi z więzień), drugim zajęła się pod kierunkiem prof. Baleya jedna z jego uczennic.

Sposób stosowania testu zmieniliśmy tak, by samorzutna reakcja dziecka mogła wystąpić jak najwyraźniej i jak najdokładniej być zanotowana: zamiast więc pokazywać i objaśniać dziecku wszystkie obrazki, badający ogranicza się do wyjaśnienia pierwszych dwu, a następnie pozwala mu swobodnie przeglądać książeczkę do końca, notując czas, zmiany mimiki i samorzutne uwagi dziecka, a następnie prosi je o opowiedzenie całej historyjki, tak jak ją zrozumiało. Podczas dalszego badania książka leży przed dzieckiem, które może zaglądać do niej tyle razy, ile zechce. Same pytania uległy również zmianom.

1) Reprodukcje obrazków zostały zamieszczone w poprzednim sprawozdaniu. Treść ich przedstawia się następująco: 1) wiejska kobieta karmi kury, dwu chłopców przygląda się temu z za płotu, 2) na opustoszałym podwórzu chłopcy ułożyli na ziemi dwa sznurki, związane na krzyż z umocowanymi na końcu kawałkami chleba, 3) kury łykają chleb, 4) i 5) zczepione z sobą sznurem kury napróżno usiłują się uwolnić, dławią się, duszą..., 6) wreszcie zaczepiają się o gałąź i 7) wiszą martwe.

Całość ich brzmi obecnie następująco:

1. Czy ci się ta historyjka podobała, czy nie podobała? (dlaczego nie? co ci się w niej podobało?)
2. Który obrazek uważasz za najładniejszy? dlaczego?
3. Który obrazek jest najbrzydszy? dlaczego?
4. Czy jest w tej historyjce coś wesołego? co?
5. Czy jest w tej historyjce coś smutnego? co?
6. Czy zrobiłbyś taki sam kawał, jak ci chłopcy? (dlaczego nie? czy już robiłeś podobne?)
7. (W razie przeczącej odpowiedzi na poprzednie pytanie) A gdyby to nie były kury, gdyby to były wróble?
8. A gdyby to były jakieś szkodliwe ptaki, np. wrony?
9. A czy zarzynałeś już kiedyś kurę do jedzenia (czy umiałbyś, mógłbyś to zrobić, czy przyglądałeś się jak inni to robili?)
10. Jak myślisz, dlaczego ci chłopcy tak zrobili?
11. Opowiedz jakiś swój własny kawał.

W poszczególnych wypadkach niektóre pytania odpadły, gdy dziecko wypowiadało się na dany temat podczas oglądania obrazków lub przy streszczaniu historyjki, względnie w toku rozmowy dodawało się inne, służące do wyjaśnienia reakcji badanego.

Dzięki tym zmianom, badający ma okazję dłużej i swobodniej obserwować dziecko, niż się to działo przy poprzedniej instrukcji, a wypowiedzi dziecka stały się bardziej samorzutne, tak, że otrzymane wyniki są w rezultacie znacznie wyraźniejsze.

Wszystko to jednak nie usunęło dwu największych trudności, jakie napotyka eksperymentator. Trudności te, to: 1) niepodobieństwo zanotowania wszystkich wypowiedzi i reakcji mimicznych dziecka zupełnie dokładnie w ciągu tak krótkiego czasu (czas oglądania 5 różnych obrazków waha się naogół od kilkudziesięciu sekund do kilku minut) i 2) nieunikniony do pewnego stopnia subiektywizm, jaki cechuje uwagi o zachowaniu się mimicznym dziecka (zupełnie „obiektywnym dokumentem” byłby tu bowiem chyba film).

Przy tym notowanie zmian mimicznych z dwu jeszcze względów nasuwa znacznie większe trudności, niż notowanie odpowiedzi: po pierwsze, podczas gdy każdą odpowiedź protokółujący dokładnie słyszy, pewne krótkotrwałe reakcje mimiczne mogą ujść jego uwadze w chwili, gdy przenosi wzrok z badanego na notatki; po drugie zaś musi on niejednokrotnie szukać dopiero właściwego określenia dla danego wyrazu twarzy, gdy wypowiedź wystarczy zanotować dosłownie.

Aby jednak zdać sobie sprawę, jaka jest największa możliwa dokładność protokołu i o ile wyraźny obraz stosunku dziecka do spraw poruszanych w teście można przy pomocy takiego protokołu uzyskać, zbadaliśmy

wspólnie z uczestniczką Seminarium Psychologii Wychowawczej, p. Jadwigą Saksówną, 26 chłopców „testem kur”, przy czym p. Saksówna stenografowała wyniki badań i obserwacje. Zadanie protokółanta było więc w tym wypadku znacznie trudniejsze niż badającego, jego to bowiem sposób ujęcna i poniekąd interpretacja mimiki dziecka najsilniej wpłynęła na ostateczne wyniki badania.

Materiał do badań stanowiło 26 wychowanków zakładów dla chłopców trudnych do prowadzenia w wieku 10—14 lat.

Wynikami tych właśnie badań pragniemy się podzielić z czytelnikami „Polskiego Archiwum Psychologii”.

Przedłużenie czasu badania okazało się o tyle celowym, że często żywsza reakcja mimiczna przychodzi wogóle dopiero w toku dalszego badania. W pierwszej chwili uwaga dziecka jest jeszcze zanadto pochłonięta bądź chęcią odgadnięcia czego od niego chcą, bądź wysiłkiem, by wszystko jak najdokładniej zrozumieć i zapamiętać. Świadczą o tym uwagi w rodzaju: „aha”, „dobra”, „już wiem” itd. Stopniowo dopiero odzyskuje badany swobodę i coraz bardziej zapomina o maskowaniu się, widocznym niejednokrotnie na początku badania. Jako przykład służyć może wyciąg z protokołu badania chłopca nr 12 (IV kl. szk. pow.):

„Bierze książkę z lekceważeniem, ledwo słucha instrukcji. Przy I obr. mówi: „dobra”, II — marszczy czoło, przygląda się, III — szybko odwraca kartę, wyraz zdziwienia, IV — zdziwienie rośnie, V — skupiony, przygląda się uważnie, VI — „Aha!”, szybko przewraca kartę, VII — „dobra, już!” (czas 35”). Opowiada szybko i pewnie, trochę niedbale, bez żadnych własnych komentarzy. Na pierwsze pytania odpowiada lekceważąco: „na co mi to!”, „to dobre dla gigantów, co do szkoły nie chodzą!” — Pytanie 3 („Który obrazek jest najbrzydszy?”) — Ogląda raz jeszcze wszystkie obrazki z zainteresowaniem, dłużej zatrzymuje się na ostatnich (kury duszą się), do których wraca kilkakrotnie. Uśmiech na twarzy. W końcu wskazuje na ostatni „ten najbrzydszy” — śmieje się. Przygląda się obrazkowi z widocznym upodobaniem.

Z dalszej rozmowy dowiadujemy się, że chłopiec zabijał nieraz drobne ptaki — na mięso. Spokojnie pokazuje, jak się ukręca łebki żywym gołębiom, „albo o kamień go i już”. Bez żalu wspomina o gołębiu, którego mieli wspólnie z innym chłopcem i któremu przez nieostrożność złamali skrzydło, „ale i tak sprzedaliśmy, tylko że mało dostaliśmy” — dodaje. Całą historijkę o kurach traktuje jak rodzaj niedozwolonego polowania, które może się opłacać lub nie — i na tym problem się wyczerpuje.

Tłumaczenie sobie czynu chłopców, jako przemyślanej kradzieży, a nie żartu, jakie spotykamy w powyższym protokole, powtarza się zresztą dość często. Z tego właśnie względu dodałyśmy w toku badań pytanie. „Po co

oni to zrobili?" Najciekawiej może przejawiało się to u chłopca nr 15 (IV kl. szk. pow.), już raz badanego „testem kur” w poradni pedologicznej.

Początkowo chłopiec nie może przypomnieć sobie treści historyjki, już jednak przy pierwszych obrazkach odtwarza w pamięci całość i tylko dla sprawdzenia przerzuca książkę do końca. Doszedłszy do ostatniego obrazka, kategorię twierdzi: „Tu był jeszcze jeden obrazek, jak ci chłopcy przyszli, oderżnęli koguta i uciekli”. Mimo zaprzeczenia ze strony badającej, chłopiec obstaje przy swoim. Chłopcy, jego zdaniem, „dlatego tak zrobili, że chcieli zabrać — tak robią łobuzy”. Podobnie rozumuje inny chłopiec, który nie jest pewny, czy sam zrobiłby podobny figiel z kurami, ale z wronami — napewno nie, „bo mają mięso niedobre”, lub trzeci, który poprawia pomysł autora historyjki: „ja bym zrobił tylko takie oczko, toby się i tak złapali” (za nogę).

U części badanych — i to przeważnie u inteligentniejszych chłopców — zachodzi wyraźna różnica między reakcją na samą historyjkę, z której nieprawdziwości zdają sobie sprawę, a odpowiedziami, dotyczącymi faktów z życia. Reagują oni na komizm zawarty w obrazkach, podobnie jak większość dorosłych na ten czy inny pomysł w humoresce, który by napewno spotkał się z ich oburzeniem, gdyby podobny fakt spotkali w życiu. Ilustruje to przebieg badania chłopca nr 17 (III kl. szk. powsz.). Jest to chłopiec żywy, wrażliwy, hodujący w domu króliki i gołębie i mówiący o nich z żywą sympatią, typ wisusa z przedmieścia. W domu rodzice nigdy nie pozwalali patrzeć dzieciom na zarzynanie drobiu czy królików. Atmosfera w domu — jak się zdaje — serdeczna.

A oto protokół badania: „Instrukcji słucha z zainteresowaniem. Kilkakrotnie przerywa uwagami, kiwa głową ze zrozumieniem. I obr. — przygląda się b. uważnie, II — kiwa głową ze zrozumieniem, III — „hm”, śmieje się głośno „połkły, połkły”... „to złodziejzki tak robią”, IV — „tu się udusiły” (poważny), V — przygląda się b. uważnie, VI — ożywiony, zainteresowany, dość szybko przewraca kartkę, VII — szybko zamyka książkę (czas 1'15"). Streszczenie: „Jedna pani karmiła koguty. Chłopcy patrzyli z za płotu, chleb uwiązali na sznurek i uciekli. Koguty przyszły, chleb połkły i zaczęły się ciągnąć. A ten sznurek nie mógł iść dalej, to się nim okręcili i na drzewo wskoczyli i wisieli na drzewie”.

...Pyt. 3 (który obrazek jest najbrzydszy?) Znów ogląda wszystkie „ostatni” — śmieje się — „bo nie żyją”. — Czy w tej historyjce jest coś wesołego? — „Wesołego, to tu nic niema”. — A smutnego? — „Smutne to na ostatnim obrazku, bo już nie żyją”. — Czy zrobiłbyś sam taki kawał? — „Ee, nie... to się męczą te kury”. Do jedzenia też nigdy kury nie zabijał. Nie umiałby. Raz widział, jak jeden pan zabijał: kładł na pieniek i łebek uciął. „Brr... nie mogę patrzeć” (silny ruch obrzydzenia, grymas na twarzy). — A gdyby to nie były kury, gdyby to były wróble? — „Tak samo się męczą”

(z przekonaniem). — A gdyby to były jakieś szkodliwe ptaki? — „Wszystko jedno, ale to jest męczarnia. Duszą się”.

Jednak niesłusznie by było w każdym wypadku, w którym obok robawienia występuje tendencja do brania historyjki „nie na serjo”, nie przywiązywać wagi do ujemnych reakcji dziecka. W następującym przykładzie, mimo że dziecko zdaje sobie sprawę z fikcyjności historii, mamy jednak wrażenie rzeczywistego przytępienia wrażliwości na okrucieństwo:

Chłopiec nr 13 (V kl. szk. powsz.): Przygląda się nam z zainteresowaniem, zerka na arkusz zawierający protokół, pyta o stoper. Uśmiech na twarzy. I obr. — obojętny, II obr. — obojętny, III — uśmiecha się, zerka na nas porozumiewawczo, jakby chciał powiedzieć „to to tak”, IV — ogląda z wzrastającym zainteresowaniem, uśmiech na twarzy, V — uśmiech słabnie, uwaga rozproszona, obserwuje nas z pod oka, VI — nie uśmiecha się, VII — głośny śmiech (czas 1'15"). Streszcza żywo, ilustrując opowiadanie ruchami rąk i śmiejąc się. — Czy ci się ta historyjka podobała, czy nie podobała? — Nie wypuszcza książki z rąk, wciąż przeglądając od początku do końca. „Tak”. — Który obrazek jest najładniejszy? — Długo się zastanawia, znowu przegląda całość, wreszcie wskazuje VI „jak te kury są pozawieszane”. — Który obrazek jest najbrzydszy? — Wskazuje I „bo tak nieładnie pomalowany”. — Czy jest w tej historyjce coś wesołego? — uśmiecha się: „jak te chłopaki uciekają”... Dalsze odpowiedzi, dotyczące jego własnego ewentualnego zachowania się, są już najzupełniej poprawne: nie zrobiłby czegoś podobnego dla żartu i nie zarzynał kur do jedzenia „boję się, żal by mi było”. Wróblom też nie zrobiłby tak, „bo są użyteczne”, ale i wronom nie: „tak powywieszać? Nie, każde stworzenie tak jak człowiek chce żyć”. Zwraca przy tym uwagę forma wypowiedzi, przypominająca nieco sentencje czytane dla dzieci...

Zarówno jednak „dodatnio” jak „ujemnie” oceniane reakcje dzieci rzadko są jaskrawe. To przecież chłopcy ze szkoły i zakładu dla „moralnie zaniedbanych”, dzieci ulicy, które niejedno już widziały i nie rozczulają się tak łatwo „byle czym”. Bardzo silna reakcja musi budzić podejrzenie jakichś specjalnych skojarzeń, jakie wywołują obrazki. Oto przykład:

Chłopiec nr 6 (IV kl. szk. powsz.). Opanowany, swobodny w rozmowie przed badaniem. Wychowawca charakteryzuje go jako spokojnego, zamkniętego w sobie, trzymanego w zakładzie raczej ze względu na brak opieki w domu, niż poważne trudności. Przygląda się uważnie, jakby starając się zapamiętać szczegóły (czas 1'45"). Opowiada rzeczowo, pozornie obojętnie. — Czy ci się ta historyjka podobała, czy nie podobała? — „Podobała się”, śmieje się. — Który obrazek najładniejszy? — wskazuje II, „Jak ci chłopcy kawał zrobili”. — A najbrzydszy? — wskazuje IV (kury, które przed chwilą połknęły chleb na sznurku, dławią się usiłując rozerwać łączący je sznurek) „O ten” — grymas silnego obrzydzenia — „Nie mogę patrzeć...”

słabo mi się robi... głowa mnie boli... (na dalsze pytanie)... bo ja na krew nigdy nie mogę patrzeć”...

Powyższe uwagi wypowiedziane zostały raczej niechętnie, na twarzy chłopca maluje się wstręt i przykrość, pozornie nieusprawiedliwiona sytuacją. Dopiero w rozmowie z wychowawcą dowiadujemy się, że ktoś bardzo bliski chłopcu popełnił samobójstwo przez powieszenie. Badany zupełnie niespodziewanie zobaczył trupa, jeszcze nie zdjętego ze sznura.

Tendencje do okrucieństwa — nawet jeśli nie są zbyt silne — łatwiej ujawniają się w mimice dziecka, niż w jego wypowiedziach. Tak więc reakcji mimicznych, świadczących o niewrażliwości na okrucieństwo figla, zaobserwowałyśmy 9, podczas gdy takich samych odpowiedzi — tylko 5; odwrotnie, „dodatnich” reakcji mimicznych — tylko 7, wobec 15 „dodatnich” wypowiedzi. (Czyli że w szeregu wypadków odpowiedź była najzupełniej „moralna”, podczas gdy wyraz twarzy dziecka nie był z nią w zgodzie). W pozostałych wypadkach reakcja dziecka nie była dostatecznie wyraźna.

Na 26 badanych w kilku tylko wypadkach nie dało się wogóle ustalić wyraźnej oceny, czy to dlatego, że reakcje były zbyt słabe, czy też z powodu jawnie „wyuczonych”, względnie nieco sprzecznych odpowiedzi. Odsetek ten jednak okazał się mniejszy, niż ten, jaki otrzymałyśmy w poradni „Patronatu”, a więc na podobnym materiale dziecięcym, badając dzieci obrazkami Schneckenburgera²⁾. Są to trzy niepowiązane z sobą obrazki, przedstawiające trzy różne przewinienia (mały chłopiec kłuje w nos śpiącego starca, dwu chłopców napada i straszy bacikiem małą dziewczynkę, dzwigającą duży garnek i bardzo zapłakaną, jakiś obdarty nędzarz zamierza się z tyłu kijem w głowę wyglądającego na bogacza pana).

Badani przy pomocy tych obrazków chłopcy reagowali o wiele słabiej, niż na „test kur”, częściej spotykało się wypowiedzi w formie pouczających sentencji — trudno stwierdzić, czy dzięki częstszym pouczeniom o naganności okrucieństwa względem ludzi, niż względem zwierząt, jakie niejednokrotnie musieli słyszeć, czy też dzięki temu, że pojedynczy obrazek (w dodatku jednobarwna kopia) mniej pobudzał ich wyobraźnię, a może wreszcie krótszy czas badania sprawiał, że odpowiedni wyraz twarzy nie zdążył wystąpić wyraźnie. Co do wypowiedzi słownych bywały one ciekawe, raczej jednak ze względu na różne skojarzenia i interpretacje, jakie wywoływały obrazki, niż jako probierz poczuć moralnych (tak np. ta sama scena dla jednego z chłopców przedstawia „jak jakiś łobuz z «Cyrku» napada przechodnia, żeby mu zabrać forszę i uciec”, a dla drugiego „sztafeciara, który chce bić tego żyda”).

2) Schneckenburger: „Die Altersentwicklung und Milieubedingtheit des zialethischen Verständnisses beim proletarischen Kinde”. Zeitschrift für angewandte Psychologie, tom 42 i 43, 1932.

Przy stosowaniu tego testu, zmieniliśmy nieco instrukcję, jaką posługiwał się sam autor, uzupełniając ją w następujący sposób: 1) polecałyśmy badanym szeregować obrazki według stopnia ciężkości przedstawionego przewinienia i motywacji (a więc stosując metodę Fernald); 2) żądałyśmy podania przypuszczalnych motywów („Jak myślisz, dlaczego on to robi?”) oraz 3) prosiłyśmy o uzupełnienie scenki, przedstawionej na obrazku („Jak myślisz, co się dalej stało”), idąc w tym za sugestią samego Schneckenburgera.

Jakkolwiek wyniki otrzymane na tej drodze okazały się dość nikłe, bogactwo odpowiedzi, jakie otrzymał sam autor i duży brak obrazkowych testów na poczucia moralne zachęcają do dalszych prób tego rodzaju — może np. należałoby rozwinąć każdy temat w kilkoczołową historyjkę i dać barwne obrazki, jak w teście kur³⁾.

Wracając do tego ostatniego testu i reasumując to co zostało dotychczas powiedziane, sądzimy że:

1) Zmiany, wprowadzone w technice badania, okazały się celowe i ułatwiły obserwacje.

2) Dokładnie zaobserwowane reakcje mimiczne okazały się „czulszym” sposobem wykrywania niewrażliwości na okrucieństwo, niż wypowiedzi słowne.

3) Nawet wtedy, gdy dokładne (jak w naszym wypadku) protokółowanie wyników badań jest technicznie niemożliwe, badający, obeznany dobrze z testem, znajdzie często w nich dużo materiału do charakterystyki badanego.

4) Najważniejszą wadą testu jest to, że niepodobna ustalić wyraźnych kryteriów dla ocen, które wobec tego zawsze są nieco intuicyjne i mogą być zabarwione subiektywnie. — Z wyjątkiem więc wypadków bardzo jaskrawych, muszą być traktowane raczej jak hipotezy, wskazujące psychologowi, na jaką cechę badanego ma zwrócić uwagę przy rozmowie z nim, względnie jego opiekunami, niż jako ostateczne stwierdzenie stanu faktycznego.

³⁾ Jak już wspomniano wyżej, jedna z takich serii, o mniejszej ilości członów i łatwiejsza, została opracowana w ramach Seminarium Psychologii Wychowawczej przez jedną z uczennic prof. Baley'a.

GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE

SPRAWOZDANIE

Z DZIAŁALNOŚCI TOW. PSYCHOLOGICZNEGO IM. JÓZEFY JOTEYKO 1933 — 1935 r.

Nawiązując do ogłaszanych przez nas dawniej sprawozdań z działalności Towarzystwa naszego¹⁾, wznawiamy obecnie publikowanie ich na łamach Archiwum. Sprawozdania nasze doprowadzone zostały uprzednio do czerwca roku 1932. W roku 1932 odbyły się jeszcze poza tym 2 posiedzenia, mianowicie: w dniu 22.X, z referatem p. N. Hanowej p. t. „Psychika dziecka trudnego do prowadzenia”, oraz w dniu 5.XI z referatem p. dr M. Librachowej p. t. „Teoretyczne podstawy i praktyczne zastosowanie psychologii indywidualnej Adlera”.

Sprawozdanie za lata 1933, 1934 i 1935²⁾

W okresie sprawozdawczym w skład Zarządu Towarzystwa wchodziły następujące osoby: dr Wł. Sterling — przewodniczący, p. St. Sedlaczek — wiceprzewodniczący, p. F. Felhorska — sekretarz, p. J. Bużycka — skarbnik, oraz członkowie Zarządu — p. dr M. Grzegorzewska, prof. St. Bailey, p. A. Cygielstreich; na miejsce p. Bużyckiej, która wystąpiła z Zarządu została uchwałą tegoż z d. 14.X.35 kooptowana p. J. Zawirska.

W skład Komisji Rewizyjnej wchodził: p. inż. J. Wojciechowski, p. Z. Bogdanowiczowa oraz p. dr J. Szmydtówna.

W okresie sprawozdawczym odbyło się 11 zebrań ogólnych, mianowicie: dnia 18.II.1933 r. doroczne Walne Zebranie Tow. połączone z posiedzeniem odczytowym (zorganizowanym wspólnie z Sekcją Nauczycieli Psychologii); referat na temat „Edward Abramowski jako psycholog” wygłosił p. A. Cygielstreich; dnia 25.III.33 z referatem prof. H. Radlińskiej p. t. „O badaniu czytelnictwa”; dnia 13.V.33 odbyło się Zebranie Publiczne poświęcone pamięci Józefy Joteyko. — Jej życie i Dzieło omówili prof. St. Bailey, p. M. Kaczyńska, prof. Wł. Sterling; dnia 20.V.33 zebranie z referatem p. A. Jadoulle (kierowniczki laboratorium pedagogiki i psychologii dziecka w Angleur — Belgia) p. t. „Mon Laboratoire”; dnia 17.X.33 — z referatem dr M. Librachowej p. t. „Próba charakterystyki dziecka wiejskiego”; dnia 13.XI.33 — z referatem dra B. Biegeleisena p. t. „O znaczeniu testów Bineta-Termana”; dnia 27.I.34 — z referatem dra L. Langholca p. t. „O snach egzaminacyjnych”; dnia 18.X.34 — Walne Zebranie z referatem dra K. Dąbrowskiego p. t. „Wrażenia z Ameryki”; dnia 16.II.35 — z referatem dra G. Bychowskiego p. t. „O patologii czytania i pisania”; dnia 20.III.35 — z referatem prof. J. Mazurkiewiczza p. t. „Sen, czuwanie, świadomość”; 31.V.35 — z referatem p. J. Wuttkowej p. t. „Opieka pedologiczna nad dzieckiem w Sowietach”.

Mała ilość posiedzeń ogólnych Towarzystwa tłumaczy się tym, że Zarząd zwrócił główną uwagę na inne prace, wykraczające poza obręb Towarzystwa. Wśród nich wymienimy przede wszystkim zwołanie I Polskiej Konferencji Psychologów, pracujących na polu wychowania, która odbyła się w Warszawie w dniach od 3 do 5

¹⁾ P. „Polsk. Arch. Psych.” tom V, nr 2—3, str. 331.

²⁾ Sprawozdań z działalności Sekcji Psychologów Szkolnych nie podajemy, gdyż drukowane są one oddzielnie — p. „Polskie Arch. Psych.” tom VIII, nr 1, r. 1935/36, zaś Sekcja Nauczycieli Psychologii dopiero w 1936 r. po dłuższej przerwie wznowiła swą działalność.

listopada 1934 r. Dokładne sprawozdanie z organizacji i przebiegu Konferencji drukowane było w Pol. Arch. Psych. t. VII, nr 2, 1934/35³⁾.

Zapoczątkowana przez Konferencję praca nad nawiązaniem kontaktu pomiędzy placówkami psychologicznymi ma być w dalszym ciągu kontynuowana przez wyłoniony przez Konferencję, na wniosek Zarządu Tow. im. J. Joteyko, „Komitet Psychologów Pracujących na Polu Wychowania, przy Tow. Psychol. im. J. Joteyko”. W skład Prezydium Komitetu wchodzi m. in. parę osób, będących również członkami Zarządu Towarzystwa. Praca Komitetu, początkowo mało intensywna ze względu na trudność kontaktu z jego członkami, znajdującymi się po za Warszawą, została w ub. roku wzmożona. M. in. wyłoniono Komisję Krakowską, która ma za zadanie zorganizowanie następnego Zjazdu w Krakowie.

Poza tym zgodnie z uchwałą Konferencji Komitet miał wydać Książkę Pamiątkową I Konferencji. Praca ta została powierzona przez Prezydium Komitetu 2 członkom Zarządu naszego Towarzystwa⁴⁾.

W okresie sprawozdawczym Towarzystwo nasze brało udział za pośrednictwem swych delegatów (w tym kilka osób z Zarządu) w pracach Zespołu Psychologów Szkolnych przy Pracowni Wychowawczej Muzeum Oświaty i Wychowania Min. W. R. i O. P., a jedna z delegatek Towarzystwa pod koniec tego okresu została powołana na wiceprzewodniczącą Zespołu.

F. Felhorska

Sekretarz Towarzystwa

SEKCJA PSYCHOLOGII NA III POLSKIM ZJEŹDZIE FILOZOFICZNYM

W dniach od 24—27 września b. r. odbywał się w Krakowie, w głównym gmachu Uniwersytetu, III Polski Zjazd Filozoficzny. Miejsce i termin Zjazdu zostały ustalone przez Komitet Ogólny polskich zjazdów filozoficznych, utworzony w 1923 r., a złożony z przedstawicieli filozofii w polskich miastach uniwersyteckich. Zorganizował Zjazd Krakowski Komitet Organizacyjny z prof. W. Rubczyńskim jako prezesem i doc. M. Weitzmanem jako generalnym sekretarzem na czele. Honorowym prezesem Zjazdu został wybrany przez aklamację w pierwszym dniu jego obrad nieobecny na Zjeździe prof. K. Twardowski, który jest przewodniczącym wspomnianego Komitetu Ogólnego.

Obrady Zjazdu odbywały się na posiedzeniach plenarnych oraz na posiedzeniach sekcyjnych. Czynne były następujące sekcje: 1) historii filozofii, 2) teorii poznania i ontologii, 3) logiki, 4) estetyki, 5) socjologii i etyki, 6) psychologii.

Poniższe sprawozdanie dotyczy tylko obrad sekcji psychologii. Szczegółowych informacji o wszystkich odczytach zjazdowych dostarczy Księga Pamiątkowa III Polskiego Zjazdu Filozoficznego, która ukaże się w najbliższym czasie jako specjalny numer Przeglądu Filozoficznego. Na sekcji psychologicznej wygłoszono w ciągu czterech dni zjazdowych 16 odczytów. Ponieważ posiedzenia sekcji odbywały się zwykle po południu, więc na jedno popołudnie przypadało przeciętnie po cztery odczyty. Treść odczytów była dosyć różnorodna tak, że trudno ująć je w jakieś naturalne grupy. Oto ich przegląd.

Wyniki prac eksperymentalnych z podkreśleniem ich związku z zagadnieniami filozoficznymi przedstawili prof. St. Szuman, mgr T. Tomaszewski i dr B. Biegeleisen.

³⁾ Patrz również artykuł dra W. Sterlinga „Uwagi na marginesie I Polskiej Konferencji Psychologów”, tamże.

⁴⁾ Książka została opracowana i oddana w połowie lutego 1936 r. do druku „Naszej Księgarni”, która na prośbę Zarządu Towarzystwa zgodziła się ją wydać. Według informacji „Naszej Księgarni” książka ta ma ukazać się w najbliższych miesiącach.

Prof. Szuman mówił o genezie pojęcia przyczynowości na tle pytań dzieci. Zdaniem referenta teoria Hume'a o wytwarzaniu się pojęcia przyczynowości wskutek częstej obserwacji stałego następstwa zdaje się być w świetle faktów zupełnie błędną. Badania eksperymentalne, oparte na materiale kilku tysięcy pytań o przyczynę (pytań „czemu?”) różnych dzieci prowadzą m. in. do następujących wyników: 1) Dziecko zadaje takie pytania wtedy, gdy natrafia na coś niezrozumiałego, a stałe następstwo zjawisk jest dla niego pierwotnie czymś oczywistym. 2) Najpierw uświadamia sobie dziecko wyjaśniającą funkcję stwierdzania realnych związków, na tej podstawie wtórnie powstaje u niego pojęcie przyczyny. 3) Pytania „czemu?” są u dziecka początkowo nieokreślone, stopniowo stają się coraz bardziej określone. 4) Gdy dziecko dowiedziało się, że zjawisko niezrozumiałe można wyjaśnić, wykrywając związki przyczynowe, zaczyna ono szukać dla zjawisk, dotąd dla niego niezrozumiałych, wyjaśnienia przyczynowego. W ten sposób powstaje nawyk szukania przyczyny, a w umyśle dziecka tworzy się kategoria przyczynowości, tj. pojęcie ogólne pewnego rodzaju związku koniecznego na to, aby jakieś zjawisko stało się zrozumiałe.

Mgr Tomaszewski wygłosił odczyt p. t. „Sens i bezsens”. Przeprowadzając eksperymentalne badania nad przeżyciem, na którym opiera się ocena tekstu niedorzecznego, doszedł on do przekonania, że przy czytaniu tekstu przewiduje się (oczekuje się), jaka ma być treść tekstu i jakie związki mają zachodzić między jego częściami. Jeżeli tekst nie spełni naszego oczekiwania, zjawia się albo od razu ocena niedorzeczności, albo występują próby interpretacji tj. uzgodnienia tekstu z oczekiwaniem. Ponieważ przy czytaniu każdego tekstu można przeżywać różne oczekiwania, więc każdy tekst może być oceniony jako dorzeczny i jako niedorzeczny. Stąd: 1) wniosek szczegółowy: rezultatu otrzymanego przy tzw. teście niedorzeczności nie można uważać za miarę zdolności krytycznej, bo ocena niedorzeczności zależy w dużej mierze od innych czynników, i 2) wniosek bardziej ogólny, mogący mieć znaczenie dla terminów „sens” i „bezsens” używanych w filozofii: sens i bezsens zależy od wymagań, jakie stawiamy ocenianym tekstom czy twierdzeniom. Nic nie jest absolutnie sensowne lub bezsensowne.

Dr Biegeleisen w odczycie p. t. „O znaczeniu logiki matematycznej dla badań psychologicznych nad nauczaniem początków matematyki” przedstawił rozwój pojęcia liczby u dziecka i ustalił fazy tego rozwoju. Wskazał na znaczenie liczenia się z tymi fazami przy nauczaniu matematyki. Trudno było dopatrzeć się w odczycie związku psychologicznych badań referenta z logiką matematyczną, o czym informował tylko tytuł odczytu. Dowiemy się tego zapewne z obszerniejszej pracy dra Biegeleisena nad psychologią i dydaktyką matematyki, której odczyt był tylko częścią.

Zagadnieniu filozoficznemu lecz ściśle wiążącemu się z zagadnieniami psychologicznymi, poświęcony był odczyt Ks. dra P. Chojnackiego p. t. „Noetyczna czy biologiczna koncepcja świadomości”. Referent wykazywał, że noetyczna koncepcja świadomości, według której świadomość sprowadza się do funkcji poznawczej, nie da się pogodzić z podziałem zjawisk psychicznych na poznawcze, emocjonalne i wolicyjne, a także jest ona nie do przyjęcia ze stanowiska behawiorystów. Unika się tych trudności, przyjmując biologiczną koncepcję świadomości, według której świadomość jest funkcją całego żywego ustroju.

Z innego punktu widzenia zajmował się pojęciem świadomości dr G. Jampoler w odczycie p. t. „Psychologia, psychologia socjalna, socjologia”. Twierdził on, że socjologia powinna wyeliminować ze swych rozważań naukowych pojęcie świadomości, natomiast musi się nim posługiwać psychologia społeczna, przyjmując choćby hipotetycznie istnienie świadomości zbiorowej. Zagadnienia dotyczące świadomości

mości jednostki, związane z oddziaływaniem na siebie dwu jednostek lub z oddziaływaniem zjawisk społecznych na jednostkę, należą zdaniem referenta do psychologii ogólnej, w której można je jednak wyodrębnić jako osobne dziedziny, pod nazwą interpsychologii i socjopsychologii.

Zagadnieniem epistemologicznym, ważnym jednak dla psychologii, zajmowała się w swym odczycie p. t. „W sprawie poznawania cudzych przeżyć przez analogię z własnymi” dr H. S ł o n i e w s k a. Referentka wyróżniła cztery odmiany tego sposobu poznawania cudzych przeżyć, poddała je analizie i wykazała ich małą wartość poznawczą. Wskazała dwa inne, prawdopodobnie bardziej pod względem poznawczym wartościowe sposoby poznawania cudzych przeżyć: 1) informację słowną drugiej osoby o jej własnym przeżyciu, 2) poznawanie cudzego przeżycia wprost, wraz ze spostrzeżeniem objawu, niejako w tym objawie.

Do grupy odczytów poruszających zagadnienia psychologiczne i filozoficzne, mające znaczenie dla pedagogiki lub praktyki wychowawczej, należały odczyty: 1) Prof. M. Kreutz a: „Psychologiczne uwagi o kształceniu charakteru”, 2) Dra Ł. Łubieńskiego: „Podstawy psychologiczne metody Montessori”, 3) Dra T. Strumiłły: „Elementy poglądu na świat w świetle doświadczenia wychowawcy”. Najżywsze zainteresowanie wywołał odczyt prof. Kreutz a. Prof. Kreutz twierdził, że kształcenie charakteru ma na celu to, by dana jednostka postępowała stale, nawet w odległej przyszłości, w pewien określony sposób, zgodnie z zasadami, które uważamy za słuszne. Chcąc dojść do tego celu powinniśmy się oprzeć na tym, co w danej jednostce jest względnie trwałe, tj. na pamięci i nawykach. Prof. Kreutz podał parę praktycznych sposobów wpływania na przyszłe postępowanie jednostki za pośrednictwem pamięci, jak też sposoby wytwarzania dodatnich nawyków, wskazując na czym polega wartość tych sposobów, jako środków psychologicznych, do uzyskania wyżej wymienionego celu.

Różne interesujące zagadnienia psychologiczne omawiane były w następujących odczytach. Dr T. Witwicki w odczycie p. t. „W sprawie klasyfikacji typów umysłowych” wykazywał, że można uzyskać jednolitą klasyfikację różnych typów umysłowych, jeśli się uwzględni źródła naszych aktualnych sądów: poczucie oczywistości, spostrzeżenie, pamięć, inne sądy, z których wyrozumowujemy nowe, informację, uczucie (ostatnie źródło nie jest równorzędne z poprzednimi). Na podstawie tych źródeł można wyróżnić typ subiektywny i obiektywny, w zakresie tego ostatniego typu: a) empiryczny, b) pamięciowy, c) spekulatywny, d) bierny. Na tej podstawie daje się także przeprowadzić rozróżnienie inteligencji praktycznej i gnostycznej i wielu innych typów umysłowych. Odczyt był ilustrowany przykładami typów umysłowych, opisywanymi w literaturze, na których można było śledzić występowanie przede wszystkim jednego lub drugiego źródła z wymienionych źródeł sądów.

M gr A. Lewicki, przeprowadzając krytykę psychologii indywidualnej, zaatakował jej metodę badania i merytoryczną tezę teorii Adlera. Dowodził, że teoria psychologii indywidualnej jest jednostronna i nie obejmuje całego życia psychicznego.

Dr Sł. Łobaczewska w odczycie p. t. „O pewnych czynnikach przeżycia muzycznego” wyróżniła jako najważniejszy czynnik estetycznego przeżycia muzycznego przedstawienie ruchu dźwięków i wrażenia napięcia i odprężenia. Motywy i tematy wyrażają w formie symboli dźwiękowych struktury ruchowe w utworze muzycznym. Przedstawienia tych struktur ruchowych są podstawą psychologiczną dla uczuć słuchacza, uczuć wyrażonych w utworze muzycznym. Referentka starała się też wyjaśnić na czym polega rozumienie i nierozumienie dzieła muzycznego.

Dr E. Romahn rozważał w odczycie p. t. „Samopoczucie i samowiedza”

m. in. następujące zagadnienia: jakie związki zachodzą między samopoczuciem i samowiedzą, jak wpływa otoczenie na samopoczucie i samowiedzę, jak się kształtuje samopoczucie i samowiedza grup społecznych.

Poza omówionymi tu odczytami, wygłosili jeszcze odczyty w sekcji psychologii: dr F. Pelikan, docent uniwersytetu w Pradze, ks. dr doc. St. Skibniewski i L. Freytag. Odczytów tych nie mogę tu streścić, ponieważ nie byłam obecna przy ich wygłaszaniu, a streszczeń bądź brak, bądź nastroczają one poważne trudności i wątpliwości co do zrozumienia myśli autorów.

Obrady sekcji psychologii nasunęły mi następujące uwagi ogólne. W wygłaszanych odczytach przeważnie nie były reprezentowane jakieś specjalne kierunki filozoficzne lub teorie psychologiczne. Związek psychologii z filozofią ujawniał się z jednej strony w tym, że w niektórych odczytach wykazywano, iż pewne zagadnienia rozwijywane na gruncie psychologii empirycznej mogą mieć znaczenie dla filozofii, z drugiej zaś strony poruszano zagadnienia filozoficzne o podstawowym znaczeniu dla psychologii. Stosunkowo wiele odczytów, bo na ogólną liczbę 16 aż 8 odczytów było zgłoszonych, 7 zaś zostało wygłoszonych przez filozofów i psychologów lwowskich. Uderzał natomiast zupełny brak odczytów psychologów warszawskich i poznańskich. Frekwencja na posiedzeniach sekcji była przeważnie znaczna. Dyskusja, niestety, tylko po niektórych odczytach ożywiona ze względu na dużą ilość odczytów, ograniczanie czasu dyskusji i przemówień w dyskusji. Poza tym, jak zwykle na zjazdach naukowych, przykro odczuwało się ograniczenie czasu trwania odczytów sekcyjnych do 20 minut. Wskutek tego miały one albo charakter zwięzłych komunikatów, w których można było uchwycić tylko najważniejsze tezy bez ich uzasadnienia, albo też o ile referent wygłaszał odczyt obszerniejszy, ograniczony czasem do 20 minut, odczytywał go w tak szybkim tempie, że słuchacze, mimo największego wysiłku, nie mogli śledzić toku myśli prelegenta. Odczyt więc chybiał celu. Na koniec podnieść należy, że poza tym organizacja Zjazdu była sprawna, gościnność gospodarzy ujmująca, Kraków — na przyjęcie gości zjazdowych wieczorem oświetlony w centrum miasta reflektorami — bardzo piękny.

H. Słoniewska (Lwów)

PSYCHOLOGIA PEDAGOGICZNA NA KONGRESIE LIGI NOWEGO WYCHOWANIA W CHELTENHAM

31 lipiec — 14 sierpień 1936

Kongresy Ligi Nowego Wychowania odbywają się co trzy lata i gromadzą nie tylko nauczycieli szkół wszystkich typów i wychowawców, ale także i teoretyków pedagogii i psychologów. Oprócz tego, na Kongresach tych zjeżdżają się również działacze społeczni, przeważnie o nastawieniu pacyfistycznym. Wskutek tego organizacja kongresu jest rzeczą nader trudną. Poziom referatów jest nierówny, tak jak nierówne jest przygotowanie słuchaczy.

Na plenum odbywają się referaty o znaczeniu raczej retorycznym, które mają za zadanie urabiać słuchaczy w duchu ideologii „New Education Fellowship”. Fachowe wykłady i dyskusje toczą się na sekcjach, gdzie zbierają się ludzie fachowi i szczerze zainteresowani. Liczba uczestników takich kongresów jest zwykle olbrzymia, a i tegoroczny zjazd zgromadził ich około 1500. W tym większość z krajów anglosaskich.

Przewodniczącym głównym kongresu był prof. Percy Nunn, dyrektor Institute of Education Uniw. Londyńskiego. Wice-przewodniczącymi mieli być prof. Pierre Bovet z Genewy, prof. John Dewey (Columbia University U. S. A.), prof. Paul Langevin z Collège de France i Rabin dranath

Tagore. Niestety z wyżej wymienionych przybył tylko prof. B o v e t, który rzeczywiście przyczynił się w wybitnym stopniu do sprawnego funkcjonowania skomplikowanej maszyny organizacyjnej kongresu. Do członków komitetu organizacyjnego należeli m. in. prof. Adolphe Ferrière, prof. K a t z a r o f f, dr R y a n i prof. Z i l l i a c u s, który został wybrany na przewodniczącego „New Education Fellowship” na następny okres czasu, w miejsce ustępującej Miss B e a t r y c z e E n s o r, inicjatorki Ligi Nowego Wychowania.

Tegoroczny VII-my kongres, który odbył się w Cheltenham w Anglii (Gloucester), poświęcił stosunkowo dużo czasu zagadnieniom psychologii pedagogicznej. Nie był to przypadek. Liga Nowego Wychowania, która istnieje już od lat 21, postawiła sobie za główny cel propagować w świecie takie metody wychowawcze, które by doprowadziły we wszystkich państwach do stworzenia takiego typu obywatela, który doceniając wartości własnej kultury, dążyłby do ścisłej współpracy ze wszystkimi innymi narodami, a w końcu stał się „obywatelem świata”. Chodziło więc o stworzenie prawdziwej Ligi Narodów młodzieży całego świata. Obecny kongres odbywał się w takim okresie, w którym właśnie realizacja tych ideałów staje się coraz bardziej problematyczna. Stąd też tytuły referatów a ich treść oraz nastroj prelegentów nie były ze sobą zgodne. Głęboki pesymizm, który przewijał się zwłaszcza w przemówieniach końcowych, kazał prelegentom szukać źródeł zła. Zgodnie określano jako jedno z tych źródeł nieznaną psychikę ludzką, a w szczególności młodzieży i dziecka i wołano o rozległe i gruntowne badania psychologiczne, za pomocą których możnaby ustalić jakimi drogami winno iść wychowanie, aby było naprawdę skuteczne w sensie uspołecznienia przyszłego pokolenia. O ile idzie o zagadnienia psychologiczne, to były one rozważane na specjalnej sekcji p. t. „*Education and Psychology*”, na kilku kursach i podczas popołudniowych dyskusji.

Z kursów na tematy psychologiczne odbył się prowadzony przez dra O s w a l d a S c h w a r t z a z Wiednia, w zastępstwie nieobecnej dr Charlotte B ü h l e r, kurs na temat „Psychologia rozwojowa dziecka”. Materiał przygotowany był przez samą dr Bühler. Kurs ten miał za zadanie zapoznać pedagogów z najnowszymi wynikami badań z zakresu psychologii rozwojowej. Materiał odpowiadał mniej więcej treści książki „Dzieciństwo i młodość”. Ten sam prelegent prowadził drugi kurs p. t. „Psychologia seksualna i wychowanie seksualne”. Ten kurs cieszył się tak dużym zainteresowaniem, że uczestnicy jego utworzyli specjalną grupę dyskusyjną. Prelegent stanął między innymi na stanowisku, że dobry nauczyciel powinien mieć doświadczenie seksualne („sex experience”). Oprócz tego dał on próbę teorii rozwoju przeżyć seksualnych; analizując kolejne etapy tego rozwoju, twierdził, że każdy etap funkcjonalnie przygotowuje następne. I tak np. dobre małżeństwo nie jest do pomyślenia u ludzi, którzy nie przeszli przez etap poprzedni zwany przez niego „liaison”. Prelegent wywodził dalej, że rozwój ten idzie po dwóch torach: jeden zwany przez niego „techniką seksualną”, drugi — „doświadczeniem uczuciowym”. Dopiero dojrzały człowiek znajduje partnera, stosunek z którym łączy w sobie te dwa pierwiastki.

Dr F r i t z R e d l, kierownik Poradni Psychopedologicznej w Wiedniu, prowadził kurs pod tytułem „Trudności dydaktyczne i wychowawcze u dzieci normalnych”. Dr Redl ma bardzo duże doświadczenie praktyczne w pracy poradnianej i należy do niewielu uczniów dr Ch. Bühler, którzy przeszli przez „Lehr-analyse” (psychoanaliza dla celów naukowych). W kursie tym dr Redl przedstawiał kolejno słuchaczom różne trudne wypadki, z którymi miał do czynienia w Poradni, i wyciągał z nich ogólne wnioski. Wnioski owe dotyczyły 5 zagadnień: 1) Trudności dydaktycznych i wychowawczych, 2) Mechanizmu psychologicznego kary, 3) Lęku przedgza-

minacyjnego, 4) Psychologii klasy, 5) Typów rodzicielskich. Dr Redl celowo podkreślił już w tytule kursu, że chodziło mu o trudności dziecka normalnego. Starał się udowodnić w swych wykładach, że zbyt dużo czasu i wysiłków poświęca się badaniom dzieci anormalnych, krzywdząc tym raczej dzieci normalne. Niesłusznym jest bowiem mniemanie jakoby dziecko normalne nie mogło być trudnym. Każdy nauczyciel może wyliczyć szereg wypadków, o których nie twierdzi, że są anormalne, lecz, że są trudne.

Temat kursu pani dr *S u s a n I s a a c s*, prof. psychologii rozwojowej na Uniwersytecie Londyńskim, pokrywał się co do swej treści z kursem pana dra Schwartza.

Jak już zaznaczyliśmy powyżej, poziom Sekcji Psychologicznej był wysoki. Zgromadziła ona tych uczestników kongresu, którzy naprawdę interesowali się przede wszystkim psychologią pedagogiczną. Na zebraniach było przeważnie obecnych 50 do 100 osób. Referaty psychologiczne odbywały się tylko w pierwszym tygodniu kongresu. Rano odbywały się referaty, w godzinach popołudniowych ukonstytuowała się specjalna grupa dyskusyjna, która zajmowała się zagadnieniami poruszonymi w godzinach przedpołudniowych. Przewodniczącym sekcji psychologicznej był p. dr *D. R. M a c C a l m a n*, sekretarz, a więc faktyczny kierownik londyńskiego *Child Guidance Council*, tj. organizacji zespalałej wszystkie londyńskie poradnie psychologiczne.

Referaty na sekcji były dwojakiej natury: sprawozdawcze, mające za zadanie zapoznać członków kongresu z pracą psychologów szkolnych w Anglii i zagranicą, oraz naukowe, przedstawiające wyniki badań poszczególnych członków sekcji. W dyskusjach przeważały sprawy organizacyjne, jako że sprawa opieki psychologicznej nad dzieckiem wchodzi w Anglii dopiero teraz w centrum zainteresowań psychologów. W dyskusjach tych mieliśmy okazję stwierdzić, że nie rzadko gospodarze dowiadywali się od gości rzeczy zasadniczych. Z wielkiej masy referatów podkreśliłyśmy tylko kilka, które wywołały żywszy oddźwięk.

Dr *R y a n* wygłosił referat o „Badaniach testowych w U. S. A.”, w którym zdał sprawę z badań nad prognostycznością testów za pomocą „retesting”, to znaczy ponownego badania po pewnym okresie czasu. Na badanie takie udzielił subwencji National Committee for Mental Hygiene. Badania przeprowadzono w Baltimore, Maryland. Raport stwierdza, że wśród 1500 dzieci badanych siedemnaście lat temu, 166 okazało rozwój umysłowy poniżej normy, względnie było zaniedbanych moralnie. Nad dziećmi tymi roztoczono specjalną opiekę, założono dla nich biblioteki, świetlice itp. W siedemnaście lat później udało się 122 z tych dzieci poddać ponownie badaniom testowym. Okazało się, że stosunkowo nieduży procent był karany sądownie (10), z dziewcząt 2 — 3 zostały prostytutkami, a u reszty badanych stwierdzono poprawę stanu umysłowego względnie moralnego.

Dr *H e n r i W a l l o n* (Paryż) zastanawiał się nad wartością testów do badań charakteru. Zasadniczo rozróżnił on 5 grup testów, które stosuje się w dzisiejszej praktyce do badań charakteru: 1) Testy inteligencji w połączeniu z ocenami charakterologicznymi. 2) Testy, których wyniki dają się ocenić tylko na podstawie obserwacji. 3) Testy badające sądy moralne. 4) Kwestionariusze personalne. 5) Testy i badania oparte na podstawach psychoanalitycznych. Referent zastrzegł się przeciwko nadużywaniu statystyki w ocenie testów charakterologicznych, które winny raczej opierać się na studium reakcji psycho-fizycznych i introspekcji.

Dużo miejsca zajęła na sekcji krytyka testów Bineta. Szczególnie ostro wystąpił przeciwko niej dr *C a t t e l l* (Anglia) oraz jeden z asystentów *P e t e r s a*, który wygłosił referat w jego zastępstwie. Prelegent stwierdził, że testy Bineta mie-

szają w chaotyczny sposób badania inteligencji werbalnej, praktycznej i ogólnej, tak że nie wiadomo, czego miarą jest iloraz inteligencji. Wiele testów Bineta nie zostało zrestandaryzowanych, względnie ich restandaryzacja nie została opublikowana (jak np. B u r t a). Przy ponownych badaniach testami Bineta jednego i tego samego dziecka ilorazy wzrastają o conajmniej 5 punktów, a czasami o 10 do 20. Porównując grupy badane testami Bineta z badaniami, przeprowadzonymi grupowymi testami, stwierdzamy niekiedy duże różnice pomiędzy jednym i drugim badaniem. Zauważono również, że między 14-tym a 20-tym r. ż. skala staje się zupełnie niemiarodajna. Krótko mówiąc: zarzuty przeciwko testom Bineta padały w dużej ilości. Mimo to stwierdziliśmy, że poradnie angielskie używają ich jako właściwie jedynego sprawdzianu inteligencji.

Dr C a t t e l l wygłosił również odczyt o zastosowaniu testów w szkole. Odczyt ten potępił w czambuł formy tradycyjnego egzaminu szkolnego i żądał zastąpienia go testami, z tym, że badania winny się odbywać w czasie całej kariery szkolnej w odstępach 3 do 4 miesięcy. Prelegent zwracał się przeciwko używaniu testów wiadomości jako jedynego środka egzaminacyjnego przy selekcji do dalszej kariery, ponieważ stwierdzają ona wiadomości nabyte przez kandydata w przeszłości, a nie dają prognozy. Badanie selekcyjne powinno się składać przede wszystkim z testów inteligencji, charakteru i temperamentu. Problem znalezienia odpowiednich selekcyjnych testów jest w Anglii specjalnie aktualny, ponieważ egzaminy do szkół średnich odbywają się tam już od kilku lat na podstawie testów, które są przeważnie testami wiadomości.

Dr M. L ö w e n f e l d, dyrektorka Institute of Child Psychology w Londynie, wygłosiła bardzo ciekawy referat p. t. „Play as treatment” („Zabawa jako psychoterapia”). Na wstępie pani Löwenfeld opisała swoje bardzo pomysłowe metody do badania zainteresowań dzieci. M. in. posiada ona w swym instytucie dużą piaskownicę oraz szafkę, w której znajdują się figury ołowiane, podobne do naszych żołnierzy ołowianych, przedstawiające olbrzymią mnogość różnych typów ludzkich, zawodów, zwierząt, drzew, domów itd. Dzięki tej mnogości może dziecko ustawić na piaskownicy najrozmaitsze sceny, z których badająca może wnioskować o zainteresowaniach dzieci. U neurotycznych dzieci scena ustawiona może być punktem wyjścia do rozpoznania ukrytych kompleksów. Dziecko bowiem nie posiada do lat 12 zdolności do ekspresji słownej tych stanów wewnętrznych. Dla dorosłych i dla dzieci stosuje p. Löwenfeld również test kolorowych płytek, polegający na tym, że badany układa z kolorowych płytek kształtu kwadratowego, trójkątnego, prostokątnego i romboidalnego dowolne wzory. Dzieci anormalne układają wzory bardzo typowe. P. L. interpretuje ułożone wzory metodą zbliżoną do psychoanalizy. Metoda lecznicza wypadków neurotycznych polega na tym, że po postawieniu diagnozy p. L. tworzy grupy złożone z trzech do 4-ga dzieci, które w poradni pod kierunkiem psychologa uczą się bawić i przez zabawę odzyskują swoją równowagę psychiczną.

W zastępstwie pani J a d o u l l e z Belgii odczytano jej referat na temat wartości prognostycznej testów. Referat ograniczył się do sprawozdania z badań testami dojrzałości szkolnej w postaci testów Decroly — Binet'a, dostosowanymi do badań zbiorowych. Testy te obejmują 100 pytań o stopniowo wzrastającej trudności. Są one technicznie o tyle ciekawe, że umożliwiają badania zbiorowe dzieci 5 i 6-letnich. Prelegentka twierdziła, że zgodnie z wynikiem badań u dziecka normalnego najlepszym okresem rozpoczęcia nauki czytania jest 6 lat i 4 miesiące. Żądała ona, by badania dojrzałości szkolnej rozpoczęły się bardzo wcześniej, a więc najpóźniej w ostatnim roku pobytu dziecka w przedszkolu, by dzieci niedorozwinięte, względnie opóźnione w rozwoju pozostały jeszcze w przedszkolu. Testy stosowane przez panią Ja-

doule badają zasób słów, spostrzegawczość, zdolność uogólniania, wnioskowanie, sądy estetyczne itd. Testami tymi zbadano ostatnio 1880 dzieci w wieku od 4 do 7 lat. Korelacje obliczone po pierwszym roku nauczania wykazały dużą zgodność z wynikami pracy szkolnej.

Oprócz wyżej wymienionych referatów odbyły się referaty: pani Simmins z Londynu na temat „Zapobieganie tremie egzaminacyjnej przez wczesne rozpoznanie zdolności dziecka”, Redla p. t. „Osobowość a wychowanie”, pani Hunnyboon z Anglii o pracy asystentki społecznej, pana Rodger z Anglii o wpływie temperamentu na wybór zawodu, i dra Creak z Anglii na temat legastenii.

Ostatni dzień obrad Sekcji Psychologicznej był poświęcony sprawozdaniu z organizacji poradni i prac prowadzonych przez poszczególnych członków sekcji. Przegląd ten był niezmiernie ciekawy. Stwierdzono przede wszystkim, że rola poradni, psychologa szkolnego i nauczyciela w większości krajów jeszcze ciągle nie jest wyjaśniona. Referenci przeważnie pochodzili z Anglii. Poradnie ich były zorganizowane według wskazówek „Child Guidance Council”. Dobrą ilustracją tych sprawozdań była wycieczka zorganizowana dla niektórych członków sekcji do pierwszej państwowej poradni w Anglii, w Bristolu.

Angielskie poradnie, które dotychczas były zorganizowane na najrozmaitszych zasadach i utrzymywane przez różne czynniki prywatne lub organizacje społeczne, obecnie dążą do unifikacji swych zamierzeń i organizacji. W tym celu stworzono organizację naczelną, tzw. Child Guidance Council, który koordynuje prace wszystkich poradni zrzeszonych w tej organizacji. Jest to nadbudówka raczej naukowa, w mniejszym stopniu organizacyjna, jako że wszystkie poradnie korzystające z usług Child Guidance Council zachowały swą odrębność. Wytyczne, które Child Guidance Council wydało dla poradni angielskich, przedstawiają się mniej więcej następująco: Poradnie angielskie (Guidance Clinics) mają za zadanie zająć się wszystkimi dziećmi, które przedstawiają jakiegokolwiek trudności zarówno natury wychowawczej jak i dydaktycznej. Kładą one nacisk nie tylko na diagnozę, lecz przede wszystkim na psychoterapię. W szczególności winny się poradnie zająć następującymi wypadkami: 1) dziećmi przestępczymi, 2) dziećmi, których trudności wynikają z niefortunnych stosunków domowych, 3) dziećmi nerwowymi, histerycznymi, z zaburzeniami mowy itp., a więc przypadkami, które wymagają oprócz zwykłego lekarskiego podejścia, leczenia psycho terapeutycznego, 4) dziećmi, których trudności w szkole wynikają nie tyle z niedorozwoju umysłowego, co z innych przyczyn natury psychicznej. Dążeniem Child Guidance Council jest, by poradnie były włączone w ogólną organizację opieki społecznej na danym terenie.

Zespół pracowników poradni składa się z następujących pracowników:

- 1) psychiatry, który zazwyczaj jest kierownikiem poradni; winien on być praktykującym lekarzem, posiadającym psychologiczne kwalifikacje;
- 2) psychologa, który winien mieć ukończone studia psychologiczne, połączone z doświadczeniem w nauczaniu dzieci w szkole;
- 3) asystentki społecznej, która winna mieć praktykę oraz roczny kurs higieny społecznej i psychicznej;
- 4) urzędnika administracyjnego.

Psychiatra i psycholog poświęcają klinice 6 do 9-ciu godzin tygodniowo, asystentka społeczna jest zatrudniona w pełnym wymiarze godzin. Zadaniem psychiatry jest przeprowadzić pierwszy wywiad i postawić ogólną diagnozę. W wypadkach wątpliwych zasięga on jeszcze opinii neuro-patologa lub pediatry. Następnie psycholog przeprowadza badanie rozwoju umysłowego dzieci oraz ich zdolności psychomotorycz-

nych. Asystentka społeczna przeprowadza wszystkie potrzebne wywiady w domu i w szkole. Po zdobyciu tego materiału następuje ustalenie terapii przez psychiatrę i psychologa, zaś główny ciężar np. przeprowadzenia programu terapeutycznego (play treatment, kontakty z rodzicami itp.) spada na asystentkę społeczną.

Lokal kliniki obejmuje zazwyczaj 5 izb. Konsultacyjny pokój psychiatry, pokój psychologa, poczekalnię dla rodziców, pokój asystentki społecznej i pokój do zabaw dla dzieci. Child Guidance Council żąda, by poradnie były urządzone tak, aby dzieci czuły się w nich dobrze i były zaopatrzone w liczne piękne zabawki. Poradnia zwiedzana przez nas w Bristolu odpowiadała ściśle tym wytycznym.

Większość poradni angielskich — to poradnie prywatne, utrzymujące się z darów lub dochodów z opłat za badanie.

Psychologów szkolnych przy poszczególnych szkołach w Anglii jeszcze nie ma. Niektóre ich funkcje wypełnia lekarz szkolny, przeprowadzając np. selekcję do szkół specjalnych.

J. Jasnorzewska i L. Goryński

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM

Henryk Ormian. *Wyniki badań testowych a szacowanie inteligencji przez nauczyciela. (Studium z zakresu badania inteligencji i psychologii nauczyciela)*. Odbitka z Kwartalnika Psychologicznego. Tom VI/1. Str. 110.

Autor poświęcił swą pracę zagadnieniu bardzo dziś aktualnemu. Liczne głosy krytyki, poddające w wątpliwość wartość nauczycielskiej oceny inteligencji, uczyniły wszelką obiektywną wartość tej oceny bardzo pożądaną, a nadto próby użytkowania testów inteligencji dla celów szkolnych wywołują potrzebę zbadania ich wartości przez porównanie jej wyników z opartą o wieloletnią obserwację opinią nauczycieli.

Badań swych i rozważań nie ograniczył autor do sprawy porównania wyników badania testowego inteligencji i obserwacji nauczycieli. Równorzędnie potraktował zagadnienie psychologii opinii nauczycielskiej. Wreszcie sporo uwagi poświęcił zagadnieniu natury praktycznej: czy przy badaniu inteligencji należy posługiwać się jedną czy wieloma metodami.

Badania testowe dotyczą uczennic dwóch klas gimnazjalnych (szóstej i siódmej). Po 15 miesiącach badania te zostały powtórzone. Również nauczyciele wypowiedzieli dwukrotnie swe opinie o inteligencji uczennic, a to w formie listy rang oraz określenia inteligencji przy pomocy pięciostopniowej skali inteligencji. Pomocniczo uwzględnił autor również postępy w nauce i notatki dyrektora. Wyniki uzyskane w obu klasach były zgoła różne. Autor tłumaczy to tym, iż kl. VII-ma miała 23 uczennice, zaś VI-ta tylko 12, a zbyt małe grupy nie nadają się jako teren obserwacji dla badania i oceny inteligencji. Wyniki swe opiera więc głównie na doświadczeniach, poczynionych w kl. VII-mej. Zreferujemy niektóre z nich.

Autor stwierdził poważną korelację pomiędzy szacowaniem inteligencji uczennic przez nauczycieli a wynikami badań testowych. Przy powtórzeniu badań korelacja wykazała nieznaczne polepszenie. Okazało się, że nauczyciele brali w rachubę inteligencję sensu stricto, a nie wiedzę uczennic, uwzględniali jednak również systematyczność pracy, a więc moment pozaintelektualny. Większość rozbieżności pomiędzy sędami nauczycielskimi a wynikami testowymi powstała na tle różnicy pomiędzy inteligencją badaną uczennicy a jej pilnością. Nauczyciele podwyższali stopień inteligencji, gdy uczennica była zdolna i pilna, a obniżali ten stopień, gdy uczennica była mniej pilna a zdolna. Przesadna pilność natomiast przy słabych wynikach obniżała sąd nauczyciela o uczennicy.

Wewnętrzna zgodność opinii nauczycieli była bardzo znaczna. Analiza różnic wykazała, że momenty natury czysto subiektywnej (np. większa surowość początkujących nauczycieli) wpływają silniej na ocenę inteligencji aniżeli jakość wykładanego przedmiotu. Autor twierdzi wprost, że jakość nauczanego przedmiotu nie wywiera wpływu na sposób oceny inteligencji ucznia, względnie klasy szkolnej przez nauczycieli fachowców. Nie ma też żadnej różnicy między oceną inteligencji przez nauczyciela i przez nauczycielkę. W oparciu o wyniki ponownego badania autor doszedł do przekonania, że opinia nauczycielska odznacza się bardzo poważną stałością. Stałość ta nie świadczy jednak o dogmatycznym nastawieniu w stosunku do własnego sądu.

Praca autora budzi w wybitnym stopniu zaufanie czytelnika, o ile chodzi o metodykę badań. Autor daleki jest od rzemieślniczego stosowania rozpowszechnionych już dziś metod badania inteligencji, przeciwnie posługuje się nimi krytycznie, w pełnej świadomości możliwych źródeł błędów, które stara się wykluczyć przez kontrolne badania i zestawienia. Po drodze uzyskuje wyniki interesujące już niezależnie od tematu pracy, np. twierdzenie, że ogół wyników testowych badań inteligencji, przeprowadzonych kilkakrotnie przy pomocy układu testów w „normalnej” klasie, wykazuje

poważną stałość. Przy ocenie wyników testowych autor zaleca różnicowanie oceny zależnie od trudności zadania i uwzględnianie szybkości rozwiązania zadania. Słusznie żąda za Schierackiem wypróbowania używanych testów również przy pomocy metody eksperymentalnej (introspekcji), która może dać dobre rezultaty. Proponuje wreszcie i stosuje wielostronne i szczegółowe omówienie pojedynczych wypadków, które nazywa przez analogię z medycyną, naukami prawniczymi, pedagogiką itd. „kazuistyką”.

O ile chodzi natomiast o wyniki autora, trudno opędzić się pewnym wątpliwościami, dotyczącym zgodności opinii nauczycieli oraz małego wpływu nauczanego przedmiotu na tę opinię. Czy nie odegrał tu znacznej roli fakt, że chodziło o opinie nauczycieli, uczących 3 lata, a przeważnie 5—7 lat w danej klasie, dzielących się stale swymi opiniami i to — jak autor zaznacza — nie tylko na konferencjach okresowych? Olbrzymi wpływ dyskusji w szkole na wyrównanie opinii o zdolnościach uczniów wykazały również badania Roloffa. Czy wobec tego można uogólniać wyniki autora w tej sprawie? Nie wiemy też, czy w danym gronie nauczycieli nie było jakiejś autorytatywnej jednostki, której opinia — jak to nieraz w zespołach ludzkich bywa — silnie oddziaływała na opinię innych i powodowała ich wyrównanie. Obserwacje czynione w szkolnictwie wykazują raczej znaczne różnice w opinii nauczycieli, zwłaszcza nauczających przedmiotów, które wymagają odmiennego typu umysłowości (np. humanistycznych i matematycznych). Te więc twierdzenia autora wymagają sprawdzenia.

W sprawach natury praktycznej stanowisko autora wydaje się słuszne. Przy ocenie inteligencji teoretycznej radzi on uwzględnić badanie testowe oraz opinię nauczycieli, zwłaszcza, że pierwsze bada głównie inteligencję reaktywną, druga zaś samorzutną. Badanie takie nie może być jednorazowe i musi posłużyć się również metodą kazuistyczną, opartą o arkusz obserwacyjny, stopnie szkolne itp. Zadań tych dokona współpracownik psychologa i nauczyciela.

Układ pracy jest przejrzysty. Z uznaniem należy podnieść omówienie literatury przedmiotu *po* zreferowaniu własnych badań. Ten sposób postępowania ma liczne zalety.

Leopold Blaustein (Lwów)

Adela Poznańska. „*Niemowlęctwo*” (str. 46). „*Pierwsze Dzieciństwo*” (str. 55). „*Drugie Dzieciństwo*” (str. 64). Biblioteka Popularno-Naukowa Instytutu Higieny Psychiczej, Nr 1, 2, 3. Warszawa 1936. Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Higienicznego w Warszawie.

Trzy powyższe broszury stanowią początek biblioteczki popularno-naukowej, przeznaczonej dla rodziców i wychowawców, jakiej wydawanie rozpoczęły Instytut Higieny Psychiczej. Tematem poszczególnych prac jest bądź charakterystyka normalnego rozwoju psychicznego dziecka w pewnym wieku, bądź też poszczególne wady dziecięce oraz środki, służące do racjonalnego ich zwalczania. Celem więc każdej pracy, nie przenoszącej zazwyczaj 2 — 4 arkuszy druku, jest z jednej strony zapoznanie czytelnika w możliwie popularnej formie z najnowszymi zdobyczami psychologii w danej dziedzinie, z drugiej — wskazówki praktyczne, dotyczące wychowania dziecka, zarówno normalnego, jak „trudnego”.

Pierwsza z omawianych tu broszur, „*Niemowlęctwo*”, zawiera charakterystykę rozwoju psychicznego dziecka w ciągu pierwszego roku życia, ujętą w ten sposób, że początkowo autorka omawia rozwój psychiczny w każdym kwartale jako całość, a na końcu dodaje krótki przegląd rozwoju poszczególnych funkcji (zmysły, sprawność ruchowa, wyższe funkcje psychiczne itd.). Autorka przytacza przy tym wiele przykładów, zaczerpniętych zarówno z prac, poświęconych temu okresowi, jak z własnych bardzo licznych obserwacji. Uwagi i wskazówki pedagogiczne może nieco zbyt skąpe. Dobrym pomysłem jest umieszczenie przy wykazie literatury przedmiotu, za-

mieszczonym na końcu książeczki, krótkich, parowierszowych informacji, dotyczących treści każdego z wymienionych dzieł.

„*Pierwsze Dzieciństwo*” obejmuje drugi i trzeci rok życia. Większe bogactwo i skomplikowanie materiału, który należało pomieścić w szczupłych ramach pracy, postawiło przed autorką trudności, z których nie zawsze można było szczęśliwie wybrnąć. Metoda przedstawiania materiału jest tu nieco inna — poszczególne rozdziały są poświęcone rozwojowi poszczególnych funkcji przez cały ten okres dwu lat. Z trudności, jakie spotyka się u dzieci w tym wieku, najszerzej została omówiona przekora dziecięca. Wskazówki wychowawcze wypełniają cały specjalny rozdział.

„*Trzecie Dzieciństwo*” obejmuje okres od czwartego do siódmego roku życia. Sposób przedstawienia materiału jest tu podobny, jak w poprzedniej broszurze. Dużo miejsca poświęcono roli zabawy w życiu dziecka i roli przedszkola. Bardzo ciekawe są przykłady marzeń na jawie, nie publikowane dotąd nigdzie, a przytoczone przez autorkę.

Wszystkie trzy książeczki, a zwłaszcza — ze względu na temat — ostatnia, mogą się stać nie tylko miłą lekturą dla matek i nauczycielek przedszkola, ale i stanowić dobrą lekturę pomocniczą przy nauczaniu psychologii dziecka w seminariach dla wychowawczyń przedszkoli. Bardziej zaawansowany czytelnik znajdzie cenne wskazówki do dalszego czytania (jakkolwiek nie wyczerpujące oczywiście nawet dostępnej w naszych warunkach literatury przedmiotu).

Joanna Kunicka

Wanda Ptaszyńska. „*Trzecie dzieciństwo. Siódmy — jedenasty rok życia dziecka*”. Biblioteka Popularno-Naukowa Instytutu Higieny Psychiczej. Nr 4. Wyd. Polskiego Towarzystwa Higienicznego w Warszawie 1936. Str. 47.

Rozprawka Ptaszyńskiej zawiera ogólną charakterystykę trzeciego dzieciństwa, omówienie dojrzałości szkolnej, stosunku dziecka w tym wieku do świata otaczającego, jego rozwoju intelektualnego, życia społecznego oraz charakterystycznej dla tego okresu wzmoczonej witalności, nadmiaru energii, wpływającego z wzrostu sił fizycznych. Już w toku tych wywodów autorka wysnuwa pewne wskazania natury praktycznej. Niezależnie od tego omawia w ostatnim rozdziale, zatytułowanym „Trzecie dzieciństwo a wpływy wychowawcze” podatność wychowanka w wieku 7 — 11 lat na oddziaływanie wychowawcze, jego reakcję na kary i nagrody, specyficzne trudności wychowawcze tego wieku, zagadnienie posłuszeństwa i autorytetu oraz znaczenie pielęgnacji, uwzględniającej potrzeby tej fazy rozwojowej dla normalnego tempa rozwoju psychicznego.

Obok twierdzeń, dotyczących psychologicznych właściwości tego okresu rozwoju, rozpowszechnionych już w Polsce przez popularno-naukowe wydawnictwa, omawiające całokształt rozwoju psychicznego, znajdujemy w rozprawce Ptaszyńskiej liczne nowe i interesujące, oparte głównie na pracach wiedeńskich (Bühlerów, Hetzer, Reininger a i in.). Zaletą rozprawki jest bogactwo zreferowanego konkretnego materiału badawczego oraz popularność jego ujęcia. Nie wszystkie poruszone tematy są równomiernie omówione. Np. rozdział o życiu społecznym należy do najlepszych, natomiast sprawa dojrzałości szkolnej potraktowana jest raczej pobieżnie i bez uwzględnienia niektórych ważniejszych badań zagranicznych i polskich. A przecież zarówno dla nauczycieli jak i dla rodziców dokładna znajomość treści pojęcia dojrzałości szkolnej jest bardzo pożądana.

Rozprawka zasługuje na to, by znaleźć jak najszerze rozpowszechnienie wśród sfer nauczycielskich i rodzicielskich oraz może być ze znaczną korzyścią omawiana na zebraniach kół rodzicielskich i patronatów klasowych. Wprawdzie rodzice mogą roz-

patrzone przez autorkę cechy trzeciego dziecięctwa zaobserwować przeważnie bezpośrednio u własnych dzieci, ale uświadomienie, iż chodzi tu o zjawiska powszechne, wpływające z praw rozwoju psychicznego, może przyczynić się do bardziej rozsądnego ustosunkowania się do tych zjawisk. Zwłaszcza, iż komentarze autorki służą czytelnikom cenną pomocą.

Leopold Blaustein (Lwów)

Rena Uzdańska. „*Dzieci nieuważne*”. Biblioteka Popularno-Naukowa Instytutu Higieny Psychiczej. Nr 6. Wyd. Polskiego Towarzystwa Higienicznego w Warszawie 1936. Str. 51.

Wywody swe rozpoczyna autorka ogólną charakterystyką uwagi, jej rodzajów i głównych właściwości, stosunku do inteligencji i pamięci, po czym przystępuje do uwydatnienia różnic między uwagą dziecka a uwagą dorosłego. W związku z tym słusznie przeciwstawia się w pewnej mierze rozpowszechnionym twierdzeniom, że uwaga dziecka jest zawsze mimowolna czyli samorzutna oraz iż jest wielce odciążliwa, natomiast aprobuje pogląd, iż charakteryzuje ją mniejszy zakres, mniejsza podzielność, mniejsza trwałość i płynność. Następnie autorka omawia rozwój uwagi dziecka, referując wyniki badań prof. Baley'a, Fr. Beyrla, Ch. Bühlera, H. Hetzera i innych i ostrzega przed fałszywą diagnozą nieuważności, która zdarza się szczególnie często w odniesieniu do dzieci najmłodszych w przedszkolu, porównywanych ze starszymi od nich. Dalsze wywody poświęca źródłom trudności skupienia uwagi, potraktowanym w związku z innymi właściwościami psychicznymi jednostek. Do takich źródeł zalicza stan zdrowia i omawia dokładnie związek nieuważności z rozmaitymi niedomaganiem zdrowotnymi m. in. z trudnościami w oddychaniu nosem. Innym powodem nieuważności bywa niezrozumienie lekcji. Osobno rozpatruje nieuważność dzieci bardzo zdolnych oraz trudności w skupieniu uwagi na skutek braku zainteresowania. Wreszcie formułuje obok udzielonych już w toku poprzednich wywodów wskazania ogólne w sprawie ćwiczenia uwagi w domu rodzinnym, przedszkolu i w szkole, szczególnie przy rachunkach i pisaniu. Omówienie właściwego stosunku do dzieci mówiących na lekcjach, sposobu „ustanowienia uwagi” na początku lekcji i utrzymania jej w toku lekcji, krótkie rozpatrzenie zagadnienia uwagi z punktu widzenia psychologii zbiorowości itd. stanowią zakończenie rozprawy.

Już przegląd treści rozprawki świadczy o pożytku, jaki przynieść może nauczycielowi, ale również rodzicom, których właściwa współpraca ze szkołą dla dobra wychowanka powinna polegać w wielkiej mierze na zwalczaniu takich wad jak nieuważność. Rozprawa jest napisana jasno i popularnie, wywody ilustrują zaś dobrze dobrane opisy konkretnych wypadków. Niezbyt szczęśliwy wydaje się natomiast tytuł pierwszego rozdziału „Co to jest uwaga?” Wszak ani rozprawka, ani psychologia dzisiejsza na tak postawione pytanie nie może dać zadowalającej odpowiedzi, a czytelnik oczekujący pod wpływem tytułu jakiegoś określenia uwagi nie znajdzie definicji, tylko pewne opisy i odróżnienia. Tytuł inny, np. „Ogólna charakterystyka uwagi”, byłby więc bardziej celowy i do treści rozdziału dostosowany. Dziwi też czytelnika, że autorka, chcąc mówić o uwadze z punktu widzenia całości osobowości ludzkiej, nie uwzględniła jej związku z lenistwem, który wydaje się bardziej bezpośrednim, niż niektóre inne omówione przez autorkę.

Leopold Blaustein (Lwów)

Irena Chmieleńska. „*Kara w wychowaniu*”. Biblioteka Popularno-Naukowa Instytutu Higieny Psychiczej. Nr 7. Wyd. Polskiego Towarzystwa Higienicznego w Warszawie. 1936. Str. 75.

Prastarą dążnością szkoły i wychowania w ogóle jest unikanie rozbieżności z „życiem”. Jedną z najbardziej istotnych rozbieżności współcześnie zachodzących

między życiem szkolnym i częściowo rodzinnym a życiem społecznym polega na surowej odpowiedzialności ludzi dorosłych za swe czyny, a ogromnie liberalnym traktowaniu przewinień dzieci i młodzieży. Np. niesumiennosc w wykonywaniu obowiązków przez ucznia traktowane jest dziś stosunkowo bardzo pobłażliwie, ta sama wina człowieka dorosłego prowadzi go dzisiaj do rychłej utraty środków do życia. Ten stan rzeczy jest rezultatem wielu czynników. Wśród nich znajdujemy niesłuszne uogólnienie negacji kary cielesnej na wszelkiego rodzaju kary, niedoceniając ich znaczenia w procesie urabiania się charakteru wychowanka, w procesie kształtowania się społeczności szkolnej oraz w przygotowaniu wychowanka do faktycznych warunków jego przyszłej pracy zawodowej i społecznej.

Wobec tej sytuacji rozprawka Chmieleńskiej jest ogromnie na czasie. Aprobując nieodzownosc kary jako środka wychowawczego przy równoczesnym wysunięciu licznych trafnych postulatów w sprawie uzgodnienia jej z wynikami nauk psychologicznych i pedagogicznych, autorka wystrzega się słusznie skrajności w jednym lub drugim kierunku. Kara jest — wedle autorki — jednym ze środków wychowawczych. Jest to reakcja tego, kto ma moc nad karanym, na jego postępek, stale uważany przez zarządzającego za niewłaściwy. Reakcja ta jest zamierzona i celowa. Celem jej jest trwałe zapobieganie powtarzaniu się podobnych czynów. Reakcja ta musi być dla karanego przykrym i karany musi w niej widzieć odpowiedź na swój postępek.

Analizując rozmaite teorie, dotyczące znaczenia kary, uznaje autorka pogląd, według którego celem kary jest odstraszenie winnego od popełniania złych czynów tylko w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym. Autorka przyjmuje natomiast teorię Dürkheima, wedle której rolą kary jest przywracanie w świadomości ludzkiej wiary w świętość i nietykalność reguł moralnych, wiary, zmaconej przez występki. Przywracając tę wiarę, kara niejako zmazuje, naprawia winę.

Następny rozdział jest poświęcony skuteczności kary. Aby kara była skuteczna musi posiadać pewne właściwości: musi być odpowiedzią na istotne przewinienia wychowanka, musi być sprawiedliwa, tj. proporcjonalna do winy, musi być stosowana konsekwentnie. Właściwy rezultat może przynieść tylko kara, wymierzona przez człowieka, cieszącego się sympatią i autorytetem dziecka, jak również wymierzona przy odpowiednim nastawieniu uczuciowym karającego i we właściwym czasie. Kary nie mogą być zbyt liczne, surowe i jednostajne. Kara powinna być, o ile to możliwe, naturalną konsekwencją wykroczenia dziecka. Konsekwencja ta nie powinna być upokarzająca. Żadna kara nie może dziecka poniżyć i deprymować, dlatego niewłaściwe są kary fizyczne. Kary muszą być dostosowane do wieku i do indywidualności karanego.

Ostatni rozdział omawia krótko (a nawet ze względu na doniosłość i trudność zagadnienia zbyt krótko) kary w zespole dziecięcym. W zakończeniu podkreślone jest znaczenie trzech czynników, dla umiejętnego stosowania kar w wychowaniu, mianowicie zrozumienia dziecka, konsekwencji i opanowania.

Zaletą rozprawki jest żywy tok i styl wywodów, ilustrowanych bezustannie konkretnymi przykładami. Stanowisko merytoryczne wobec nich zaznaczyłem już powyżej. Żałować tylko należy, że autorka nie przeprowadziła przez cały tok swych rozważań ostrej granicy między karaniem przewinień moralnych i wszelkich innych. Wszak traktowanie na równi przekroczenia praw moralnych i reguł postępowania obowiązujących wychowanka tylko w pewnym wieku jest jedną z ważniejszych przyczyn nieskuteczności wychowania moralnego.

Leopold Blaustein (Lwów)

Dr Leopold Blaustein. *Karność w nowoczesnym wychowaniu*. Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna, 6. Lwów 1936. Nakł. Księgarni Tow. Szkoły Ludowej we Lwowie. Str. 47.

Praca ta była drukowana w „Chowannie” w r. 1931. Przez wydanie jej w postaci książkowej stała się dostępniejsza dla szerszych rzesz wychowawców i rodziców, dla których zagadnienie karności posiada olbrzymią doniosłość. Autor w sposób jasny i treściwy ustala pojęcie i rodzaje karności; analizuje zależność karności wychowanków od ich stosunku uczuciowego do wychowawców, a zwłaszcza od odczucia mocy życiowej własnej i wychowawców; omawia rolę kary i nagrody w wytwarzaniu karności; zwraca też uwagę na zależność karności od charakterystycznych cech poszczególnych faz rozwoju psychicznego. Poza analizami pojęciowymi i rozważaniami teoretycznymi praca zawiera szereg własnych obserwacji autora nad dziećmi i młodzieżą oraz praktyczne wskazania dla wychowawców.

Dr E. Markinówna

Towards New Education (Ku Nowemu Wychowaniu). Educational Laboratory. Warszawa, Hoża 88. 1936. Str. 178.

Staraniem Pracowni Wychowawczej Muzeum Oświaty i Wychowania przy Min. W. R. i O. P. została przygotowana książka na VII Międzynarodowy Kongres Ligi Nowego Wychowania, który się odbył w Cheltenham w Anglii w dniach od 31 lipca do 14 sierpnia b. r. Książka ta zawiera sprawozdania różnych zespołów, grupujących się przy Pracowni Wychowawczej. Część pierwszą stanowi omówienie pracy psychologów szkolnych w Polsce. W następnych częściach omówione są: prace ognisk metodycznych dla nauczycieli; wartości wychowawcze i dydaktyczne nowych podręczników; prace młodzieży szkolnej (prasa gimnazjalna i Koła Czerwonego Krzyża); współpraca z rodzicami.

Omówimy tu bliżej tylko dział psychologiczny tej książki, jako najwięcej nas interesujący. W części I ogólnej znajdujemy we wstępie krótki rys historyczny rozwoju pracy psychologów szkolnych w Polsce oraz organizacji, w których grupują się psychologowie szkolni. Ośrodki pracy psycholog. w szkołach podzielone są ze względu na zadania na 3 grupy: psychologowie szkolni, poradnie pedologiczne i wychowawcze, poradnie psychotechniczne. W części tej znajdujemy krótkie omówienie pracy poradni.

Część II, szczegółowa, zawiera programy i sprawozdania z pracy psychologów na wszystkich szczeblach szkolnictwa, a więc w przedszkolach, w szkołach powszechnych, w gimnazjach, w szkołach zawodowych, oraz projekt programu dla liceum. Prócz pracy psychologów szkolnych omawiana jest również praca poradni współpracujących z psychologami szkolnymi, wzgl. pełniących na terenie szkoły funkcje psychologa.

Część III składa się z 3 załączników. Pierwszy z nich zawiera program pracy psychologicznej w szkole; jest to wyciąg z Memoriału Zespołu Psychologów Szkolnych przy Prac. Wych. Muz. Ośw. i Wych., wystosowanego do Min. W. R. i O. P. (patrz Polskie Archiwum Psych. t. VII, nr 3, 1934/35). Drugi załącznik stanowi wykaz wszystkich pracowni i poradni psychologicznych w Polsce, pracujących dla szkół. Wykaz ten ułożony jest według miast w porządku chronologicznym powstania poradni; przy nazwie każdej poradni znajdujemy krótkie dane o jej zadaniach. Wreszcie w załączniku trzecim znajduje się bibliografia prac z zakresu psychologii szkolnej w Polsce.

Referat o pracy psychologów szkolnych w Polsce przygotowała komisja redakcyjna, wyłoniona przez Zespół Psychologów szkolnych przy Pracowni Wychowawczej.

Jako współredaktorka i tłumaczka tego referatu poczuwam się do obowiązku sprostowania pewnych błędów, wynikłych bądź z wad korekty, bądź ze zmian w przedkładzie, poczynionych przez ogólną redakcję książki. Tak więc w bibliografii zostały przepuszczone wszystkie pozycje na J i K, a więc przede wszystkim tytuły książek prof. J. Joteyko i dr M. Kaczyńskiej (str. 51). Na str. 39 zostały pomieszczone razem zdania, dotyczące kwalifikacji psychologa szkolnego i okręgowego, stąd otrzymano twierdzenie, że „psycholog szkolny powinien otrzymać przeszkolenie dodatkowe jako nauczyciel i psycholog okręgowy, oraz przeszkolenie administracyjne”, podczas gdy chodzi tu o praktykę pedagogiczną dla psychologów szkolnych, a dodatkowe przeszkolenie administracyjne dla psychologów okręgowych.

Dr R. Mutermilchowa

Ostatnio wydane dzieła francuskie o inteligencji dziecka.

Francuska literatura psychologiczna wzbogaciła się w ostatnich dwu latach o podstawowe dzieła z zakresu inteligencji dziecka. Ryszard Meili ogłosił bardzo ciekawą pracę pod tytułem „*Recherches sur les formes d'intelligence*” (*Badania nad formami inteligencji*, Genewa, Kundig, str. 81) wraz z pomysłowymi testami, wydanymi przez Instytut J. J. Rousseau w Genewie (*Tests Analitiques d'intelligence*, str. 16). Autor stwierdza, że poglądy na inteligencję, od czasu zastosowania do jej badań testów, stale ulegają zmianie. W początkach tych badań widziano przede wszystkim w inteligencji pewną liczbę różnych funkcji, jak np. pamięć, uwaga, zdolność do kombinacji itp., co wyraża zresztą skala Bineta-Termana, a później testy zbiorowe opracowane w Stanach Zjednoczonych. Widziano w tej inteligencji „zespołowej” pewną siłę jednolitą, nazywając ją wraz z Spearmanem inteligencją ogólną. W ostatnich czasach, stwierdza autor, przyjmuje się coraz więcej koncepcja form inteligencji. Wśród psychologów panują dziś dwie opinie: jedni uważają inteligencję za proces zawsze identyczny sam w sobie, inni widzą w niej zjawisko, które może ukazywać się w różnych formach. Pierwsza koncepcja inteligencji jednolitej, dzięki szkole Spearmana, posiada solidną podbudowę teoretyczną, podczas gdy druga wynikała raczej z praktyki psychotechników. Głębszych prac na temat form inteligencji właściwie nie było; jedynie praca Kelley'a p. t. „*Crossroads in the Mind of Man*” (1928) ujmuje szerzej ten problem.

Badania autora idą w kierunku wykazania w sposób niewątpliwy istnienia różnic jakościowych inteligencji, co przejrzyście podaje w rozdziale drugim, paragrafie 5, 6 i 7, przeprowadzając analizę porównawczą otrzymanych rezultatów, ich korelacje, związek z teorią dwóch czynników Spearmana; bada on również czynniki, mogące wejść w zastosowaniu testów, stosując metodę różnic T, oraz metodę porównań rang korelacyjnych.

Po wykazaniu różnic jakościowych inteligencji Meili formułuje hipotezę form inteligencji, starając się ją wyjaśnić przy pomocy analizy struktury inteligencji oraz jej aktów (rozdział III). Na największą trudność napotyka autor w wyszukaniu związku pomiędzy wynikami analizy statystycznej, która siłą rzeczy rozkłada zjawisko na pewne elementy, a samą naturą i mechanizmem procesu w jego całości. Meili wyprowadza cztery formy inteligencji: analityczną, inwentywną, abstrakcyjną i konkretną, które można mierzyć pod względem jakościowym i ilościowym przy pomocy testów. Do tego celu wypracował Meili serię testów (cyfry, obrazy, analogie figur, braki w obrazach, inwencja rysunków i zdań) wraz z precyzyjną i szeroką techniką; koroną wyników testowych jest profil form inteligencji i jej stopnia. Próby interesujące, warto byłoby te eksperymenty powtórzyć w Polsce.

Rey Andrzej opublikował książkę p. t. „*L'intelligence pratique chez l'enfant*” (*Inteligencja praktyczna u dziecka*), Paryż Felix Alcan, 1935, str. XII — 284. Autor na podstawie pomysłowych i subtelnych doświadczeń stara się odkryć tajemnicę powstawania inteligencji, jej procesu, aktu rozumowania i adaptacji intelektualnej. Jeśli idzie o plan myśli naukowej, to coś niecoś wie się o mechanizmie rozumu, przez analizę inwencji matematycznej, doświadczeń fizycznych, wyjaśnienia skomplikowanej asymilacji intelektualnej. Z historii myśli naukowej wynika, że funkcjonowanie myśli pozostaje permanentne, podczas gdy jej struktura ulega zmianom i wymaga ciągłego opracowywania. Lecz jeśli idzie o konstrukcję początkową narzędzia rozumu, analiza historyczna, a nawet rozwój myśli dziecka nie wyjaśniają genezy inteligencji. Umysł dziecka w swym rozwoju jest zależny od środowiska społecznego dorosłych. Również badania inteligencji zwierząt, jakkolwiek rzucają pewne światło, to jednak pozostawiają niewyjaśniony związek inteligencji i myśli, bowiem istnieje znaczna różnica pomiędzy myślą uspołecznioną dziecka, myślą werbalną, a inteligencją zwierząt, polegającą na adaptacji przeżywanej. Trudne jest szczególnie wyjaśnienie przejścia inteligencji praktycznej do inteligencji myślowej.

W dziedzinie tej praca Rey'a jest zasadnicza; dzięki bogatym i dobrze zorganizowanym eksperymentom autor wykazuje, że czynność praktyczna dziecka jest zasadniczo różna od takiej czynności dorosłego, inaczej ujmuje związki i asymiluje rzeczy i stosunki. Dziecko rozpoczyna przez asymilację nieświadomą rzeczy a nie — jak wierzono — przez spostrzeganie rzeczy niezależnie od swego „ja”. W okresie przed-instrumentalnym dziecko zachowuje się tak, jakby przedmioty były bezpośrednio do jego dyspozycji; później dzięki realizmowi dynamicznemu okazuje się potrzeba pewnych ruchów celowych, którym dziecko nadaje charakter władzy absolutnej. Ta asymilacja bezpośrednia sytuacji i czynności, oraz fałszywy absolut senso-ruchowy odpowiada w dziedzinie intelektualnej egocentryzmowi myśli. W dziedzinie praktycznej, zarówno jak i myślowej siła zjawia się jako pęd własnej aktywności, a nie jako energia przejściowa według zasad samozachowania racjonalnego.

W dziedzinie rozumowania autor wykazuje u dzieci trudności uogólniania schematów praktycznych, co w zupełności odpowiada piagetowskiej transdukcji, podobnie jak metoda „substytucyj” w dziedzinie praktycznej i brak spostrzeżeń związków całości przypominają wykazany przez Piageta brak syntezy i stawianie przedmiotów jednych obok drugich bez związku logicznego.

Przy pomocy wyników doświadczeń autor wnikliwie analizuje problem łączności akcji z wyobrażeniami, przejście od inteligencji praktycznej do myślowej.

W r. 1936 ukazała się nowa książka Piageta p. t. „*La naissance de l'intelligence chez l'enfant*” (*Powstanie inteligencji u dziecka*), Neuchâtel, Delachaux i Niestlé, str. 429. Książka jest częścią pierwszą dalszych prac p. t. „*Genеза naśladownictwa u dziecka*” i „*Konstrukcja rzeczywistości u dziecka*”. Piaget w czasie prac nad myśleniem dziecka przekonał się, że właściwie geneza tego myślenia jest jakby zawieszona w powietrzu, ponieważ nie opiera się na źródłach rozumu, badanych przy postępowaniu rozwoju intelektualnego dziecka przed zdobyciem mowy. Dziecko przed rozumowaniem przy pomocy słowa i wyjaśnianiem świata za pomocą refleksji, w ciągu dwóch pierwszych lat działa, organizuje swą inteligencję i buduje sobie świat. Inteligencja ta, jakkolwiek senso-ruchowa i praktyczna, zawiera załączki późniejszej myśli. W monografii tej Piaget specjalnie zajmuje się zbadaniem tego okresu, a szczególnie genezy inteligencji. Dzieło to stanowi ciąg dalszy prac „*Mowa i myślenie u dziecka*” i „*Sądy i rozumowanie dzieci*”.

Praca Piageta jest oparta na precyzyjnych obserwacjach i doświadczeniach przy zastosowaniu metody klinicznej; cechą tej książki jest genialne wyjaśnienie, na podsta-

wie wyników eksperymentu, natury procesu inteligencji praktycznej. Ze względu na jej wartość naukową byłoby wskazane oprócz tej recenzji informacyjnej, również omówienie analityczne.

Powyższe monografie są szczęśliwie uzupełnione przez dwa dzieła Piotra Janeta p. t. „*Les débuts de l'intelligence*” (*Początki inteligencji*), Paryż, Flammarion, 1935, str. 260, oraz „*L'intelligence avant de langage*” (*Inteligencja przed mową*), Paryż, Flammarion, 1936, str. 292.

Pierwsza zawiera dobrą analizę okresu psychicznego życia dziecka przed ukazaniem się inteligencji elementarnej, następnie studia nad pierwszymi aktami intelektualnymi i przedmiotami pozostającymi w związku z tymi aktami.

W drugiej książce Janet bada dalszą konstrukcję przedmiotów intelektualnych, odgrywających szczególniejszą rolę w tworzeniu się związków ilościowych i związków spójnych, które przyczyniają się do wytwarzania mowy. Książka napisana jasno, w sposób żywy, dostępna nie tylko dla specjalistów, lecz może być również pożyteczna dla nauczycieli i rodziców.

Dr A. Jakiel

Buyse Raymond. *L'expérimentation en pédagogie* (*Eksperymentowanie w pedagogice*). Lamertin. Bruxelles 1935. Str. 468.

Osobliwa jest przedmowa do tej książki. Jest to „adaptacja pedagogiczna” wstępu do Claude Bernarda „*L'étude de la Médecine expérimentale*”. Autor zastąpił terminami pedagogicznymi terminy tekstu autentycznego, takie jak medycyna, lekarski, patologia itd. — i w ten sposób słowami Claude Bernarda wygłosił swoje credo naukowe. Czytamy więc, że podstawami pedagogiki są biologia, psychologia i dydaktyka, ale tylko w jej „okresie empirycznym”, że w gruncie rzeczy właściwą podstawą pedagogiki będzie biologia, że pedagogika naukowa oparta jest na metodzie eksperymentalnej, tzn. na rozumowaniu, przy pomocy którego poddajemy fakty eksperymentowi. Nie jest pozbawiony szczypty komizmu moment, kiedy autor zabiera swemu mistrzowi Bernardowi zdanie, że eksperyment w pedagogice (było: w medycynie) jest trudniejszy niż w innych naukach.

W części teoretycznej swej pracy dowodzi Buyse autonomii „pedagogiki technicznej”, wyznacza miejsce dydaktyki w systemie nauk pedagogicznych i określa jej przedmiot. Autor wyróżnia, jako gałąź specjalną, dydaktykę eksperymentalną (metodologię pedagogiczną), którą odróżnia od psychologii pedagogicznej i pedagogiki eksperymentalnej, czy to pod względem zakresu, czy przedmiotu i metody. Wskazówek do stworzenia „metody racjonalnej” poszukuje w filozofii pedagogicznej, w historii nauczania, w faktach socjologicznych, w logice stosowanej, w rezultatach psychopedagogiki i w praktyce psychostatystyki. Autor zajmuje się następnie warunkami eksperymentu w pedagogice oraz przeszkodami w tworzeniu eksperymentalnej dydaktyki.

Część druga obejmuje następujące rozdziały: główne sposoby badania (historyczny, genetyczny, statystyczny, eksperymentalny, analityczny); studium specjalne nad sposobem eksperymentalnym; dobór badanych; kontrola warunków eksperymentu; narzędzia pomiaru w psychotechnice szkolnej; różne rodzaje błędów; korzystanie z pomiaru i obliczanie wyników; interpretacja danych statystycznych; wartość wiedzy „przybliżonej”.

Część trzecia nosi tytuł: „Pierwsze elementy dydaktyki eksperymentalnej”. Autor zajął się tutaj głównie przedstawieniem eksperymentalnych badań porównawczych nad sposobami dydaktycznymi i nad metodami nauczania. Wymienimy dla przykładu: porównanie dwóch sposobów w nauczaniu odejmowania (Winch), po-

miar rozumienia tekstu czytanego (Green), studium wartości względnej trzech metod nauczania chemii w szkole średniej (Nash i Phillips), porównanie wartości metody indukcyjnej i metody dedukcyjnej w nauczaniu definicji geometrycznych (Winch).

Praca omawiana przynosi wiele cennego i interesującego materiału. Jednak systematyczność i precyzyjność wykładu, jak również koncepcje klasyfikacyjne autora i jego określenia budzą zastrzeżenia liczne, których tutaj nie sposób przedstawić. Zwrócimy tylko uwagę na dysproporcję między częściami pierwszą i drugą a trzecią. Buyse daje obszerną podbudowę pod dydaktykę eksperymentalną, a przechodząc do samej dydaktyki eksperymentalnej daje tylko luźne fragmenty tej nauki.

J. Wachtel

The Journal of Educational Psychology. Miesięcznik. Baltimore.

Tom XXVII. Nr 1. Styczeń 1936 r.

C. M. Louttit i Harvey Stackman. *Związek pomiędzy wynikami testu labiryntu Porteus'a i testów Bineta. (The Relationship between Porteus Maze and Binet Test Performance).*

Porteus w swych licznych artykułach zaznaczał, że jego test labiryntu nie może zastąpić skali Binet — Simona, stanowi tylko jej dopełnienie. Stwierdził również, że wynik jego testu labiryntu jest ściślej powiązany ze zdolnością przystosowania się społecznego dzieci upośledzonych, niż wyniki skali Bineta. Autorzy omawianego artykułu przeprowadzili badania na 100 chłopcach i 100 dziewczynkach w wieku od 4 — 14 lat, stosując skalę Bineta i labirynty Porteus'a. Współczynnik korelacji między wynikami obu serii testów wyniósł mniej więcej 0,54 (przeciętnie dla obu płci), przy tym współczynnik ten jest wyższy dla dziewczynek, niż dla chłopców. Oba testy dają razem lepsze pojęcie o dziecku, niż każdy z osobna. Należałoby zbadać, jakie czynniki wchodzi w grę przy rozwiązywaniu testu Porteus'a. Porteus sam twierdził, że są to: zdolność przewidywania, zdolność planowania, ostrożność, odporność na sugestję itp. i nazywał te czynniki poza intelektualne czynnikami „psychosynergicznymi”.

Wendell Johnson i Darlene Duke. *Współczynniki praworęczności u 50 sześciolatków przy posługiwaniu się ręką. (The Dextrality Quotients of Fifty Six-Year-Olds with Regard to Hand Usage).*

Autorzy rozumieją przez współczynnik praworęczności (DQ) procent ogólnego wyniku jakiegokolwiek testu sprawności rąk, przypisany sprawności prawej ręki. Obserwowano z początku dzieci w klasie, by wyeliminować dzieci upośledzone pod względem umysłowym lub psychomotorycznym. Chodziło również o dobór czynności, charakterystycznych dla sześciolatków. Wybrano 27 czynności, jak podnoszenie różnych przedmiotów, pisanie, rysowanie, otwieranie piórnika, darcie papieru, wycinanie itp. Notowano, którą ręką dziecko się posługuje i w jaki sposób. Po pewnym czasie zbadano te same dzieci powtórnie tym samym testem, współczynnik autokorelacji wyniósł 0,94, a więc test okazał się rzetelny. Współczynniki praworęczności u 50 sześciolatków wyniosły od 0,03 do 0,99, mediana — 0,78. A więc przeciętne sześciolatek dziecko posługuje się przy pracy ręcznej w 78% prawą ręką. Na podstawie tego testu można ustalić normy praworęczności dla innych wieków, przy czym tak obliczony DQ jest bardziej precyzyjną miarą praworęczności niż dotychczas stosowane.

Harold D. Carter. *Uczuciowe czynniki błędów przy uczeniu się. (Emotional Correlates of Errors in Learning).*

Powszechnie mniema się, że łatwiej się uczyć i zapamiętać materiał przyjemny, niż przykry. Zazwyczaj jednak kładzie się nacisk na materiał wyuczony, a nie na

błędy. Autor zanotował i zanalizował 8 tysięcy błędów, zrobionych przez około 100 dzieci przy uczeniu się słów przyjemnych, obojętnych i przykrych. Stwierdzono, że dzieci najłatwiej uczyły się słów przyjemnych; jednakże słów przykrych uczyły się łatwiej, niż obojętnych. Najwięcej błędów zdarza się przy słowach obojętnych, najmniej przy przykrych. Dzieci mają tendencję do zastępowania niezapamiętanego przykrego lub obojętnego słowa przez słowo przyjemne.

Prócz tego nr 1 zawiera następujące artykuły o charakterze statystycznym: P. E. Vernon — *Wyskalowanie metody porównywania*, Godfrey H. Thompson — *Matematyczna technika analizy czynników uzdolnień*, Frances Swineford — *Symptomatyczność punktów testu*.

Tom XXVII. Nr 2. Luty 1936.

Georg Meyer. *Wpływ przypomnienia i rozpoznania na wynik egzaminu w formie lekcyjnej. (The Effect of Recall and Recognition on the Examination Set in Classroom Situations).*

Cztery grupy studentów w warunkach, zbliżonych do warunków lekcyjnych, uczyły się rozdziału o pamięci. Każda grupa wiedziała, że będzie poddana badaniu testowemu, każda innemu: 1) testowi wypracowania, 2) testowi luk, 3) testowi z wyborem wielokrotnym, 4) testowi fałszu i prawdy. Następnie dano każdej grupie wszystkie 4 typy testów. Autor wyciągnął z badania następujące wnioski:

1) Dobór egzaminu podczas uczenia się ma wielkie znaczenie dla ekonomii uczenia się. Wynika to z następujących faktów: grupy, które uczyły się z myślą o egzaminie, wymagającym przypomnienia, miały lepsze wyniki zarówno przy testach przypomnienia i rozpoznania, niż grupy, uczące się z myślą o testach rozpoznania; przy tym grupa, ucząca się do testu wypracowania osiągnęła lepszy wynik niż grupa, ucząca się do testu luk.

2) Studenci posługiwali się przy uczeniu metodami odpowiednimi do rodzaju egzaminu, którego się spodziewali. Z tych metod okazały się najlepsze metody „grupy wypracowania”, polegające na robieniu streszczeń.

3) W świetle tych i dawniejszych badań nasuwa się wniosek, że najekonomiczniejsze jest uczenie się z myślą o wypracowaniu.

I r w i n g L o r g e. *Wpływ testu na obniżenie wyniku sprawności psychicznej jako funkcji wieku. (The Influence of the Test upon the Nature of Mental Decline as a Function of Age).*

Autor postanowił zbadać, jaki zachodzi związek pomiędzy wiekiem osoby badanej a wynikami testów psychologicznych. W tym celu poddano 143 osoby w wieku od 20 do 70 lat badaniom testowym. Przez wiek rozumie się zazwyczaj wiek chronologiczny, niezależnie od stanu fizjologicznego osoby badanej, jej wykształcenia i doświadczenia. Uzdolnienie zaś mierzy się albo przy pomocy stopnia trudności zadań, które dana osoba potrafi rozwiązać, albo ilości zadań jednakowej trudności, które dana osoba potrafi rozwiązać w ciągu określonej jednostki czasu. Miarą uzdolnienia jest więc mieszanina miar sprawności i szybkości wykonania. Fakt, że między wynikiem testu sprawności a wynikiem testu szybkości zachodzi wysoka korelacja, nie wystarcza do twierdzenia, że oba fakty mierzą to samo. Z tego pomieszczenia pojęć wynikło dość powszechne mniemanie, że sprawność psychiczna obniża się z wiekiem. Badania autora dowiodły, że to obniżenie jest raczej pozorne. Zdolność do wykonywania zadań umysłowych lub do rozwiązywania zagadnień życiowych nie obniża się prawdopodobnie z wiekiem. Osłabienie ostrości wzroku i słuchu, zwolnienie szybkości reakcji, oddalenie się od nastawienia szkolnego i nastawienie na zagadnienia życiowe wpływają hamująco na wyniki badań testowych u starszych osobników. Te wyniki nie dają

jednak istotnego obrazu umysłowości starszego osobnika. Gdybyśmy dobrali odpowiednie testy, któreby nie mieszały sprawności z szybkością, prawdopodobnie wyniki byłyby również inne.

John E. Winter. *Studium eksperymentalne nad wynikami uczenia się pod kierunkiem i bez kierunku studentów pierwszego semestru kolegium. (An Experimental Study of the Effect on Learning of Supervised and Unsupervised Study among College Freshmen).*

Eksperyment ten jest jedną z faz badania wydajności systemu pedagogicznego West Virginia University. Pressey i Pothoff stwierdzili, że studenci o centylu niższym niż 25 nie powinni studiować. Autor postawił sobie za zadanie sprawdzenie tego wniosku oraz zbadanie, o ile można uniknąć odpadania studentów podczas studiów. Wybrano 2 grupy studentów o najniższych 2 decylach; jedna grupa otrzymywała w ciągu 1 semestru wskazówki, jak się uczyć. Obie grupy obserwowano w ciągu 4 lat. Wnioski były następujące: 1) W grupie eksperymentalnej najlepsze wyniki wskazówek osiągnęli studenci o centylach 1 — 15; 2) grupa eksperymentalna osiągnęła znacznie lepsze wyniki pod koniec semestru, niż grupa kontrolna; 3) ani wynik testu inteligencji, ani stopnie z gimnazjum nie są diagnostyczne w zakresie najniższych 2 decyli, jeśli chodzi o uzdolnienia do studiów; 4) nie można ocenić uzdolnień studenta, póki mu się nie da okazji do studiów; 5) wskazówki co do uczenia się, udzielone podczas pierwszego semestru, miały dobry wpływ chwilowy, dały jednak minimalne skutki na czas dłuższy.

John W. Dickey. *Znajomość statystyki, konieczna do czytania czasopism pedagogicznych. (Statistical Ability Necessary to Read Educational Journals).*

Autor zrobił procentowe zestawienie terminów statystycznych, używanych w 7 najważniejszych amerykańskich czasopismach pedagogicznych, czytanych przez nauczycieli szkół powszechnych. Z zestawienia tego wynika, że na 10 artykułów w piśmie przynajmniej 4 wymagają pewnej znajomości statystyki, jeśli nauczyciel ma je czytać ze zrozumieniem.

Uhrbrock Richard Stephen. *Słowa, najczęściej używane przez 5-letnią dziewczynkę. (Words Most Frequently Used by a Five-year-old Girl).*

Pięcioletnia dziewczynka dyktowała słowa do dyktafonu w ciągu sześciu tygodni codziennie. Słów było 24 tysiące; w tysiącu słów było od 258 do 331 różnych słów. Użyła 1885 różnych imion pospolitych i 526 różnych imion własnych z różnymi odmianami. Trzy czwarte podyktowanego materiału zawierało tylko 141 różnych imion pospolitych, które powtarzały się 20 lub więcej razy.

Omawiany numer czasopisma zawiera jeszcze następujące artykuły: John E. Winter. *Zaburzenia w zachowaniach ręczno-ocznym przy trudnościach w czytaniu.* Max Hertzman. *Stosunek zmienności indywidualnej do uzdolnienia ogólnego mierzony przez testy inteligencji.* A. C. Rosander. *Przyczynki do obliczania korelacji przy pomocy rang.* Austin B. Wood. *Klasy liczne, czy nieliczne?* Artykuł polemizujący z artykułem G. W. Hartmanna (patrz Polskie Archiwum Psychologii t. VIII/2, 1935/6).

Tom XXVII. Nr 3. Marzec 1936.

Lillie Burling Peatman i John Gray Peatman. *Czy skrócony test słownika skali Binet-Termana jest wystarczający. (The Adequacy of the Shortened, Single-List Vocabulary Test of the Binet-Simon Tests, Terman Revision).*

Przy badaniu skalą Binet-Termana zazwyczaj stosuje się tylko pierwszą lub

drugą połowę testu słownika i otrzymany rezultat mnoży się przez 2. Autorzy mieli wątpliwości, czy obie połowy listy są równoważne, i czy zdwojony rezultat jednej połowy jest równoważny z wynikiem zastosowania całej listy. Zanalizowali oni wyniki 642 dzieci, obliczając zdwojony wynik stosowania każdej połowy listy, porównując te wyniki ze sobą i porównując je z wynikiem całego testu i z wynikiem całego badania. Stwierdzili następujące fakty: 1) Jeśli badamy dziecko poniżej 8 lat, należy stosować pierwszą połowę słownika, a jeśli to dziecko dało mniej niż 10 poprawnych definicji prawdopodobnie wynik ten zdwojony będzie równoważny z wynikiem całego testu; b) jeśli dało więcej niż 10 dobrych odpowiedzi należy zastosować cały test. 2) Przy badaniu dzieci starszych należy stosować drugą połowę listy: a) jeśli dziecko dało mniej niż 10 dobrych odpowiedzi zdwojony wynik będzie odpowiadał wynikowi całego testu; b) jeśli dało 10 do 20 dobrych odpowiedzi, szanse że zdwojony wynik będzie właściwy, są 2 na 3, lepiej więc zastosować cały test; c) jeśli dało ilość dobrych odpowiedzi większą niż 1 za „krytycznymi punktami skali” (tj. 22, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 36, 39 i powyżej) wystarczy stosowanie połowy listy; jeśli zaś dało odpowiedź poniżej „krytycznego punktu” (tj. 20, 25, 32, 37), należy stosować cały test.

Henry Feinberg. *Sprawdzenie trudności słowa „dojrzały” z testu słownika. (The Examinee Defines „Mellow”).*

Słowo „mellow” jest dziesiątym słowem na liście testu słownika, a więc powinno je umieć zdefiniować dziecko ośmioletnie. Autor po zbadaniu 832 dziewcząt i 599 chłopców stwierdził, że: 1) słowo to jest za trudne dla dzieci ośmioletnich; 2) powinno się znajdować między 25 a 33 słowem na liście, a więc powinno być zdefiniowane przez normalne czternastoletnie dziecko; 3) rezultaty dziewczynek były lepsze niż chłopców, co świadczy o tym, że słowo to ma raczej znaczenie diagnostyczne z punktu widzenia pedagogicznego, niż badania inteligencji. Jednak nie można tego słowa skreślić ze słownika, zanim nie opracuje się w podobny sposób innych słów.

J. D. Heilmann i W. D. Armentrout. *Ocena 10 cech profesorów kolegium przez ich studentów. (The Rating of College Teachers on Ten Traits by Their Students).*

Studenci Colorado State College of Education oceniali swych profesorów przy pomocy Skali Purdue. Oceniano następujące cechy: zainteresowanie przedmiotem, sympatyczny stosunek do studentów, sprawiedliwość oceny, postępowość, sposób podania przedmiotu, poczucie humoru, pewność siebie, właściwości osobiste, osobowość, pobudzanie zainteresowań intelektualnych. Studenci różnili się bardzo w ocenach każdego profesora, zarówno w odniesieniu do poszczególnych cech, jak do skali jako całości.

Milton L. Blum. *Badanie związku między stopniami, uzyskanymi przez studentów, a ich oceną zdolności profesorów do nauczania. (An Investigation of the Relation Existing Between Students' Grades and Their Rating of the Instructors Ability to Teach).*

Studenci po egzaminach mieli ocenić zdolność swych profesorów do nauczania. Następnie mieli odgadnąć, jakie sami otrzymali oceny. Okazało się, że 74,5% studentów trafnie odgadło swe oceny; o ile wykluczyć studentów ze słabymi ocenami liczba ta wzrasta do 80%, przy czym żaden student nie mylił się więcej, niż o jeden stopień. Ocena profesorów przez studentów nie była zależna od ich stopni.

Prócz tego znajdujemy w Nrze 3 pisma artykuły:

Florence L. Goodenough. *Przyczynę krytyczny do posługiwania się*

terminem „rzetelność” (*reliability*) przy pomiarach inteligencji. A. C. Rosander. Błąd standardowy przy szeregu rang. Paul A. Witty i David Kopel. Heterophoria i trudności w czytaniu. Robert L. Thorndike. Analiza czynników inteligencji abstrakcyjnej i socjalnej.

Dr R. Mutermilchowa

Journal de Psychologie normale et pathologie. Directeurs: Pierre Janet et Georges Dumas. XXXIII-e Année. N. 1—2. 1936.

N. Troubeckoy: *Essai d'une théorie des oppositions phonologiques*. Autor komunikuje pewne wyniki prac w dziedzinie fonologii i prosi psychologów o współpracę.

A. Sauwageot: *Świadomość czasu i wyrażanie jej w mowie. (La notion de temps et son expression dans le langage)*.

Autor twierdzi, że nie wszystkie ludy posiadają jednakowo rozwiniętą świadomość czasu, tj. umiejętność dzielenia czasu na liczny szereg okresów. Stopień tej umiejętności wyraża się w gramatycznym rozróżnianiu czasów w czasowniku.

Na podstawie kilkoletniego pobytu na Węgrzech autor stwierdza, że Węgrzy, którzy gramatycznie wyróżniają mniejszą ilość czasów, niż Francuzi, również w myśleniu i rozumieniu czasu różnią się od Francuzów. Stąd też, nawet po najlepszym opanowaniu języka francuskiego, popełniają błędy w używaniu czasów (np. na określenie czynności, która odbywała się w czasie przeszłym, używają prawie wyłącznie „imparfait”). Ciekawe, że język węgierski przechodzi w tej chwili ewolucję: pisarze pod wpływem języka i umysłowości francuskiej wprowadzają w życie nowy czas, odpowiadający mniej więcej „plusque-parfait”.

R. Cousinet: *Monolog dziecięcy. (Le monologue enfantin)*.

Praca oparta jest na obserwacjach dokonywanych przez dłuższy czas i w naturalnych warunkach (w domu dziecka) nad chłopcem czteroletnim, który bawi się prawie zawsze sam.

Autor zauważył, że monologowanie występuje u dziecka zawsze przy czynnościach specjalnego rodzaju. Z grubsza można je nazwać czynnościami naśladowczymi. Dadzą się one podzielić na trzy kategorie:

1. Dziecko odtwarza swoją własną spontaniczną czynność oraz słowa wypowiedziane z okazji tej czynności przez kogoś z otoczenia (np. robi płamę na tapecie i mówi: „jesteś brzydki, zrobiłeś płamę, gniewam się bardzo”).

2. Dziecko odtwarza czynność nie swoją spontaniczną, ale taką, która była naśladowaniem czynności kogoś z otoczenia. Dodaje przy tym opis tej czynności, rady, ośmielanie itp. (np.: dziecko nieraz widywało dorosłych, prasujących bieliznę. Czasem na jego prośby dawano mu coś do uprasowania. Później dziecko w zabawie odtwarzało tę swoją poprzednią naśladowczą czynność).

3. Dziecko wykonuje czynność, której nigdy nie wykonywało ani samorzutnie, ani przez naśladownictwo, ale której było świadkiem i którą bardzo chciało umieć wykonać. Czynności takie mogą być a) łatwe i b) trudne, skomplikowane. (a. Chłopiec widział robotników, zajętych wyładowaniem szyn z wagonu. Przez kilka dni w zabawach odtwarzał czynność robotników, powtarzając przy tym ich okrzyki i powiedzenia, oraz komentując samą czynność. b. Chłopiec widział jadącą lokomotywę lub lecący aeroplan. W zabawie wykonywa szereg gestów mających wyrażać „lecenie samolotu” i mówi przy tym bardzo wiele).

Przy tej ostatniej kategorii czynności monologowanie jest najobfitsze i najczęstsze, a sama czynność najbardziej uboga. Spotkać się nawet możemy z czystym

monologowaniem, które jest zapewne prostym zastępstwem czynności. Dziecko mówi, bo nie może działać.

Przypuszczenie to znajduje potwierdzenie w dwóch pierwszych rodzajach czynności, towarzyszących monologowaniu: czynność pierwszej kategorii (np. płamienie tapety) nie została przez dziecko doprowadzona do końca, bo przerwała ją uwaga matki, czynnością drugiej kategorii (jak prasowanie) dziecko nie mogło się nasycić, bo mu ją przerwano bądź z obawy, żeby sobie nie zrobiło krzywdy, bądź z niecierpliwości, bądź z braku czasu.

Duże znaczenie ma też fakt, że dziecko nie monologuje, gdy jest całkowicie przejęte jakąś czynnością, ani wtedy, gdy jakąś czynność uda mu się doprowadzić do końca, wzgl. nasycić się nią dowolnie.

Autor twierdzi, że monolog gra u dziecka rolę kompensującą, zastępczą.

Powtarzanie niedokończonych czynności i towarzyszące temu monologowanie mają na celu umożliwić dziecku zrozumienie zarówno mechanizmu tych czynności, jak i stanowiska innych ludzi. Powtarzając słowa zagniewanej matki czy pracujących robotników dziecko „staje się nimi” — i uczy się ich rozumieć.

Autor odrzuca stanowczo mniemanie, jakoby monologowanie było u dzieci spowodowane potrzebą posiadania towarzysza zabaw. Dziecko, obserwowane przez autora, nie wykazywało wcale takiej potrzeby, a mimo to monologowało wiele. Poza tym monologi jego nie miały wcale formy rozmów z iluzyjnym kolegą.

K. B. B r i d g e s: *Rozwój uczuć u małego dziecka. (Le développement des émotions chez le jeune enfant).*

Autorka podaje teorię dotyczącą genezy uczuć u dziecka oraz szczegółowy opis rozwoju uczuć od 3-go tygodnia do 5-go roku życia. Pracę oparła autorka na obserwacji 118 dzieci.

Rezultaty obserwacji idą po linii hipotezy, zbliżonej do tez behavioryzmu, a głoszącej, że dziecko nie przychodzi na świat zaopatrzone w trzy rozwinięte i zróżnicowane typy reakcji: strach, gniew, miłość. Reakcje dziecka na wszelkie podniety stanowią początkowo rodzaj ogólnego podniecenia (*agitation générale*) i wskazywałyby na istnienie pierwotnego, niezróżnicowanego uczucia (*émotion primaire unique*). Kiedy jakies uczucie wywołuje podniecenie dziecka, trudno powiedzieć na podstawie jego zachowania się, czy ono się gniewa, czy się boi, czy też jest mu przyjemnie.

Po pewnym czasie można już z zachowania się dziecka wywnioskować, czy ono cierpi, czy się cieszy. Inaczej już reaguje na podniety przyjemne niż na przykre. Znaczyłoby to, że pierwotne niezróżnicowane uczucie rozgałęziło się na cierpienie (*souffrance*) i zachwyty (*ravisement*). Ciekawe jest, że dziecko wcześniej zaczyna w sposób specyficzny wyrażać ból, niż zadowolenie: zadowolenie objawia się przez brak jakiegokolwiek aktywności, przez bierność, podczas gdy niezadowolenie wyraża dziecko za pomocą złożonych reakcji jak krzyk, marszczenie się, ruchy ciała itp.

W dalszym ciągu uczucia przykre i przyjemne specjalizują się coraz bardziej. W pierwszym półroczu przykre różnicuje się na strach, niesmak, gniew. Każde z tych uczuć manifestuje się inną formą aktywności. W pierwszej połowie drugiego roku życia przybywa zazdrość. Przyjemność znacznie dłużej zostaje niezróżnicowana. W drugim półroczu życia możemy z uczuć przyjemnych wyróżnić prócz pierwotnej ich formy: zachwyty, także radość (*exultation*). Na początku drugiego roku objawia się czułość.

Różnicowanie pierwotnych uczuć dokonywa się w głównej mierze dzięki podniętom z zewnątrz. Tak np. strach powstaje jako reakcja na nową sytuację lub na zniknięcie sytuacji znanej. Gniew rodzi się, gdy wysiłki dziecka napotyka na przeszkodę, gdy ruchy jego są krępowane.

P. Quercy et P. Izans: *O kilku odmianach „metestezji”*. (*Remarques sur quelques variétés de métesthésies*).

Nazwa „metestezja” oznacza takie spostrzeżenie zmysłowe, które, spowodowane początkowo obecnością swego przedmiotu, trwa lub zjawia się w nieobecności tego przedmiotu. Takimi metestezjami wzrokowymi są obrazy następcze. Bywają one przeważnie ubogie i nawyraźne. Można jednak otrzymać metestezje pełne. Trzeba na kartce papieru narysować 20—30 prostych w gwiazdę dokoła środka. Po 20 sekundach patrzenia przed zamkniętymi oczyma ukaże się ten rysunek bardzo dokładnie.

Zdarzają się też metestezje spóźnione. Autorzy podają 10 zebranych przez siebie przykładów. Przykład 4. Czerwony krawat w biały deseń ukazuje się natychmiast po zobaczeniu go jako metestezja negatywna. Po trzech dniach w czasie pełnego czuwania w biały dzień zjawia się obraz pozytywny, na którym z dokładnością widać węzeł krawatu i nitki tkaniny.

Autorzy opisują 11 przykładów metestezji pozytywnych, natychmiastowych i długotrwałych.

Podane w liczbie 21 przypadki z obu grup miały miejsce w rozmaitych okolicznościach; metestezje zjawiały się bądź dzięki wysiłkowi: opróżnienie pola widzenia, skupienie uwagi, bądź w półśnie, bądź też w czasie zwykłej pracy, bez wysiłków w kierunku ich wywołania.

Zdaniem autorów opisane przez nich zjawiska są czymś pośrednim między klasycznymi obrazami następczymi, a czystymi halucynacjami.

W dziale „Notatki i dokumenty” omawianego numeru znajdujemy dwie prace.

J.-Y. Belaval: *A propos snu zgiotylnowanego Maury'ego*. (*A propos du rêve de Maury guillotiné*).

Na marginesie opisu i analizy snu Maury'ego oraz na podstawie własnego snu przerwanego nagle przez hałas z zewnątrz, autor snuje przypuszczenia dotyczące szybkości powstawania obrazów we śnie.

B. Bourdon: *Prosta metoda dwuocznego mieszania barw*. (*Une méthode simple pour combiner binoculairement des couleurs*).

Autor omawia konstrukcję, umożliwiającą badanie dwuocznego mieszania barw.

XXXIII-e Année 1936. N. 3—4.

S. Hecht: *Charakter rozróżniania intensywności podmiot wzrokowych*. (*La nature de la discrimination d'intensité dans la vision et la photoréception*).

Artykuł poświęcony jest sprawdzeniu i krytyce twierdzenia Fechnera, że ułamek podniety, pozwalający na dostrzeżenie różnicy w intensywności dwóch podmiot, jest dla pewnego rodzaju wrażeń (w tym wypadku dla wrażeń wzrokowych) wielkością stałą.

Dostrzeżenie zmian w intensywności podniety jest uwarunkowane zmianami foto-chemicznymi, zachodzącymi w organach wzroku.

Autor przytacza wyniki prac różnych badaczy nad kilkoma gatunkami zwierząt, z których to badań wynika, że prawa rozróżniania intensywności podmiot są u zwierząt i ludzi bardzo zbliżone.

I. Escher-Desrivieres et M.-L. Verrier: *Rodzaj widzenia i komórki wzrokowe*. (*Modalités de la vision et cellules visuelles*).

Autorzy podają w wątpliwość dualistyczną teorię widzenia, wedle której w oku istniałyby inne komórki nerwowe, przeznaczone do widzenia w dzień, inne do widzenia w ciemności.

J. Nogue: *Próby opisu świata węchowego*. (*Essai d'une description du monde olfactif*).

Autor opisuje szczegółowo charakter i rodzaje zapachów.

L. Dugas: *O depersonalizacji. (Sur la dépersonnalisation).*

Kilku stronicowy artykuł poświęcony jest omówieniu zjawiska depersonalizacji— anomalii psychicznej, którą charakteryzuje zanik świadomości, uczucie zagubienia się (*la perte du moi*), zerwanie związku między wrażeniami a własną jaźnią, poddanie w wątpliwość wartości spostrzeżeń jako podstawy myślenia.

W dziale „*Notes et documents*” tego numeru spotykamy dwie notatki.

A. Rochon-Duvigneaud: *Wzruszenie wywołane nieświadomym wspomnieniem. (Emotion provoquée par un souvenir inconscient).*

Autor opowiada, jak przeglądając atlas roślin doznał silnego a niewytłumaczonego wzruszenia na widok rysunku fiołkowych kwiatów polnych. Po wielu dniach znalazł przyczynę tego wzruszenia: przeszło 60 lat przed tym zdarzeniem widział takie kwiaty, gdy podczas wojny chwilowo znalazł się w rodzinnej miejscowości. Wspomnienie tych kwiatów przetrwało w nieświadomości, aby się jednak przejawić kiedyś na ich widok.

L. Vialle: *Rozczarowanie. Przyczynki do psychologii żołnierza. (Désenchantement. Notes pour la psychologie du combattant).*

Rozczarowanie jest uczuciem, które silniej od wszelkich innych zabarwia wspomnienia wojenne autora.

Autor opisuje i analizuje swoje przeżycia wojenne oraz charakteryzuje psychikę walczącego. Wyraża przypuszczenie, że wojna czyni duszę żołnierza ubogą i upodabnia człowieka do zwierzęcia. „W wojnie nie ma wcale wielkości ani poezji realnie przeżytej; ale wojna jest znakomitą motywem egzaltacji poetyckiej dla wielu tych, którzy ją sobie z daleka wyobrażają”.

Irena Chmieleńska

Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde, t. 50, zeszyt 1—4, 1936.

L. Koch: *Psychologiczne badanie czynności przy odbieraniu znaków Morse'a, zarazem nowa metoda szkolenia telegrafistów. (Arbeitspsychologische Untersuchung der Tätigkeit bei der Aufnahme von Morsezeichen, zugleich ein neues Anlernverfahren für Funker).* Str. 1—70.

Autor analizuje zjawiska psychiczne zachodzące przy słuchowym odbieraniu znaków Morse'a. Uwzględniając wyniki analizy, tworzy nową psychologiczną metodę szkolenia telegrafistów. Ustala przy tym metody badania przydatności do zawodu telegrafisty, pozwalające na zupełnie pewne wykrywanie kandydatów nienadających się w ciągu 1/2—1 godziny i posegregowania pozostałych kandydatów na średnich i dobrych w ciągu 1 1/2—2 godzin.

H. Gössinger. *Eksperymenty nad odczytywaniem szyfrów. (Versuche über das Deschiffrieren).* Str. 71—111.

Autor zbadał 38 studentów testami odczytywania szyfrów. Osoby badane miały same znaleźć klucz i za pomocą niego odczytać tekst. Celem autora było w pierwszym rzędzie zbadanie metod, którymi posługiwały się os. b. szukając klucza. Każda os. b. wykonywała szereg eksperymentów. Wykrywanie klucza okazało się czynnością, dającą się stosunkowo łatwo ćwiczyć.

M. Hartge: *Badania grafologiczne nad pismem bliźniąt jedno- i dwujajowych. (Eine graphologische Untersuchung von Handschriften eineiüger und zweieiüger Zwillinge).* Str. 129—148.

Badania oparte są na piśmie 30 par bliźniąt: 15 jednojajowych i 15 dwujajowych. Wiek bliźniąt nie podany, wiadomo tylko, że były to dzieci. Opierając się na Klagesie i innych grafologach, autorka wyróżnia długi szereg cech pisma, które ujmuje

w 33 grupach, przy czym podnosi szczególnie cechy charakterystyczne dla pisma dziecięcego. Dwa pisma, bardzo do siebie podobne, są nieraz różne w głębszych szczegółach i odwrotnie: jakaś bijąca w oczy cecha może uczynić niepodobnymi do siebie dwa pisma, które w gruncie rzeczy mają bardzo podobną strukturę. Więcej podobieństwa, jeżeli chodzi o szczegóły pisma, wykazuje pismo bliźniąt jednojajowych, jednak nie zawsze i nie tak dalece, aby można było na tej podstawie orzec, czy bliźnięta są jedno- czy dwujajowe. Zewnętrzne podobieństwo pisma było w zbadanej grupie większe u bliźniąt dwujajowych. Autorka nie załącza, niestety, żadnych próbek pisma.

M. Keilhacker: *Charakterologische badanie wypracowań. (Charakterologische Aufsatzuntersuchungen)*. Str. 149—182.

Badając kandydatów na oficerów, autor m. in. polecał badanym napisać trzy wypracowania: jedno na podany temat bardziej konkretny, drugie na podany temat bardziej abstrakcyjny i trzecie zupełnie dowolnie przez os. b. skomponowane na temat obrazu, dowolnie wybranego z szeregu różnych obrazów. To ostatnie dawało najwięcej materiału psychologicznego.

Psychologicznej oceny wypracowań dokonywał autor ze względu na stronę językową i treściową. Oto niektóre wnioski charakterologiczne autora, oparte na 100 os. b. Nadmierne bogactwo językowe (przy którym szata zewnętrzna pracy przerasta jej treść) wiąże się u osób bad. z przecenianiem rzeczy zewnętrznych kosztem wewnętrznych, z próżnością, powierzchnowością, brakiem ofiarności. Osoby te z reguły są już ukształtowane, gotowe, mało podatne na wpływy wychowawcze. Jeżeli w wypracowaniu treść dominuje nad stroną językową, to świadczy to o rzeczowości i poważnym stosunku os. b. do zadań. Jeżeli temat jest potraktowany ze szczególną jasnością, systematycznością, rzeczowością, to można z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać, że os. b. należy do typu schizotypicznego. Obrazowość, przejrzystość, prostota wypracowania świadczy o prostocie, naturalności, aktywności, praktycznym nastawieniu os. b. Dużo materiału pamięciowego, szkolnych wiadomości w wypracowaniu świadczy o braku oryginalności i inicjatywy u os. b.; może to być zresztą cechą przemijającą u osób młodych. Autor zwraca też uwagę na przejawianie się czynników uczuciowych i woluntarnych w wypracowaniach.

Dla przykładu załącza autor szczegółową analizę jednego wypracowania.

C. Leonhardt: *Metodyczne postępowanie przy ustalaniu, czy sporne przeżycie świadka rzeczywiście miało miejsce, czy też jest tylko zmyślane. (Methodisches Vorgehen zur Feststellung, ob ein angebliches in seiner Existenz streitiges oder zweifelhaftes Erlebnis der Auskunftsperson in der Tat stattgefunden hat oder lediglich erdichtet ist)*. Str. 183—208.

Dla ustalenia, czy osoba zeznająca opisuje swoje rzeczywiste przeżycie czy zmyślane, konieczna jest wnikliwa obserwacja zachowania się i wyglądu zewnętrznego świadka oraz analiza jego zeznania. Niezbędne jest dosłowne zaprotokółowanie na-przód spontanicznego zeznania świadka, a potem wszystkich pytań sędziego wraz z odpowiedziami świadka. Protokółować winna specjalnie do tego celu przeznaczona osoba, z reguły stenograf, aby sędzia mógł swobodnie śledzić zachowanie się świadka. Autor podaje długi wykaz objawów towarzyszących kłamstwu, a dotyczących np. spojrzenia, miny, głosu, ruchów zeznającego. Omawia cechy fałszywego zeznania, stosunek fałszywie zeznającej osoby do przeciwników itp. Analogicznie omawia objawy prawdziwego zeznawania. Jeżeli świadek opisuje przebieg zmyślony, to zdaniem autora przy zalecanej przez niego metodzie postępowania można to z reguły wykryć z najwyższym prawdopodobieństwem.

H. Hetzer: *Orzeczenie psychologiczne w sprawie dzieci źle traktowanych. (Psychologische Begutachtung misshandelter Kinder)*. Str. 209—250.

Ustawodawstwo niemieckie przewiduje kary nie tylko za fizyczne, lecz i za psychiczne dręczenie dziecka. Ekspertyza psychologiczna ma w poszczególnych przypadkach ustalać, czy zachodzi fakt psychicznego dręczenia dziecka i jak wielki jest zakres uszkodzeń psychicznych, wynikłych ze złego traktowania. Autorka, która sama jest rzeczoznawczynią sądową, oparła pracę na 120 własnych orzeczeniach w procesach wytoczonych opiekunom oraz na obserwacjach nad dziećmi przebywającymi w zakładzie, gdzie leczono je ze skutków złego traktowania. Pod uwagę brała tylko dzieci normalne fizycznie i psychicznie. Ślady, jakie pozostawia w psychice dziecka złe traktowanie, to: wmówione dziecku poczucie winy, brak zaufania do ludzi, zachwianie równowagi duchowej, trudności wychowawcze, wymuszone milczenie w sprawie złego traktowania, albo kłamstwa dla zatajenia prawdy. Przywiązanie dzieci do maltretujących je rodziców nie jest wcale odciążającą dla rodziców okolicznością.

Praca obok innych przykładów zawiera pięć szczegółowo omówionych przypadków, obejmujących historię dziecka, jego charakterystykę, orzeczenie psychologa ze sprawy wytoczonej opiekunom, skutki złego traktowania, skutki leczenia w zakładzie.

Dr E. Markinówna

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde. 1936. Rocznik 37. Nr 1—4.

Oswald Kroh: *Prawidłowość rozwoju duchowego. (Die Gesetzmässigkeit geistiger Entwicklung)*.

W trzech pierwszych zeszytach 37 rocznika O. Kroh zajmuje się zagadnieniem prawidłowości rozwoju duchowego, stawiając sobie następujące zadania do rozwiązania: 1) wykazanie na określonych procesach, występujących w rozwoju dziecka, prawidłowości rozwoju duchowego; 2) wyjaśnienie istoty prawidłowości tego rozwoju; 3) przedstawienie wniosków, wypływających z faktu istnienia prawidłowości rozwoju duchowego, doniosłych dla wychowania.

W pierwszej części swych rozważań autor rozpatruje objawy psychiki dziecięcej, będące kolejno po sobie następującymi etapami rozwoju duchowego. Linia rozwojowa idzie — zdaniem autora — od zjawiska fizjonomicznego spostrzegania, będącego zaczątkiem życia duchowego, a polegającego na spostrzeganiu zarówno w przedmiotach żywych, jak i martwych rysów fizjonomicznych. Po stopniowym zanikaniu fizjonomicznego spostrzegania w następnym okresie, który charakteryzuje się ponadto budzącą się refleksją, objawami przekory i osłabieniem uczuciowości, następuje okres magicznych interpretacji oraz wiary w mity. Obok linii rozwojowej, idącej od fizjonomicznej interpretacji przedmiotów, mamy inną linię, przejawiającą się przede wszystkim w praktycznej inteligencji, służącej zaspakajaniu pragnień i realizowaniu zadań życiowych. Na tej linii rozwojowej występuje zdolność do działania celowego i postawa górowania nad otaczającym światem. Dalsze etapy rozwojowe tej linii przynoszą zdolności do myślenia przyrodniczego, opartego na ujmowaniu związków przyczynowych. Z połączenia obu linii rozwojowych wyrasta zdolność do rozumienia świata duchowego, oparta na pojawiającej się w wieku dojrzewania umiejętności analizowania świata wewnętrznego i odczuwania wartości.

Wziąwszy za punkt wyjścia wymienione etapy rozwoju, autor podaje szereg rozważań, które doprowadzają go do wniosku, iż w dziedzinie życia psychiczno-duchowego możemy mówić o zróżniczkowanych pod względem jakości i stopnia dyspozycjach. W dyspozycjach tych możemy wykazać przejawiające się zarówno w życiu zbiorowym jak i jednostkowym pewne określone etapy rozwoju. Ten stopniowy roz-

wój jest zdaniem autora objawem prawidłowości, wynikającej ze swoistych właściwości psychiki ludzkiej.

Podając w trzeciej części swych rozważań wnioski pedagogiczne, płynące z istnienia prawidłowości życia duchowego, autor podkreśla przede wszystkim, iż należy liczyć się z właściwościami każdego szczebla rozwojowego, rozwijać je i pielęgnować. Szczególne znaczenie ma dla wychowania uwzględnienie zarówno rozwoju duchowego, jak i psychicznego i fizycznego. Największą rolę w wychowaniu przypisuje autor domowemu wychowaniu matek i oddziaływaniu innych dzieci.

H. Hetzer i G. Noelle. *Funkcje dzieci różnego typu w społeczności przedszkolnej. (Die Funktion verschiedengearteter Kinder in der Kindergartengemeinschaft).*

Autorki postawiły sobie zadanie zbadania, od jakich czynników zależy dobry lub zły skład społeczności przedszkolnej. Praca opiera się na obserwacjach, przeprowadzonych przez 4 lata w przedszkolu w Berlinie, gdzie obok dzieci normalnych i łatwych do prowadzenia były też dzieci szczególnie trudne. Obserwacje wykazały, iż dzieci w wieku przedszkolnym dają się podzielić na 6 grup:

1-0 — dzieci, umiejące się podporządkować życiu w społeczności przedszkolnej i nie wymagające szczególnej opieki ze strony wychowawcy;

2-0 — dzieci, zdolne do samodzielnego kształtowania życia w gromadzie przedszkolnej, potrzebujące jednak pomocy dorosłych dla łagodzenia konfliktów, wynikłych między ich dążeniami do samodzielności a wymogami życia zbiorowego;

3-0 — dzieci, nie umiejące sobie wywalczyć w grupie należnego im miejsca i z tego względu potrzebujące opieki wychowawcy;

4-0 — dzieci niesamodzielne, wymagające inicjatywy ze strony wychowawcy;

5-0 — dzieci, niezdolne do podporządkowania się grupie, wymagające nieustannego pośredniczenia wychowawcy;

6-0 — dzieci, potrzebujące pielęgnacji, opieki i ochrony ze strony wychowawcy.

Przynależność dzieci do każdej z grup zależy od wieku dzieci, ich właściwości psychicznych i wychowania domowego. Każda z wymienionych grup ma swą specyficzną funkcję w życiu gromady, z wyjątkiem grupy ostatniej.

Rozważania teoretyczne pozwoliły autorkom na wysunięcie następujących wniosków praktycznych. Do społeczności przedszkolnej należy przyjmować dzieci różnego typu z wyjątkiem dzieci niezdolnych zupełnie do podporządkowania się grupie i wymagających nieustannego pośrednictwa wychowawcy. W każdym przedszkolu winny być dzieci w wieku od 2 — 6 lat. Podział według wieku jest szkodliwy, zdaniem autorek, ponieważ zmniejsza możliwości wychowawcze społeczności. Łączenie w jedną zbiorowość dzieci psychicznie dobrze rozwiniętych i umiejących żyć w gromadzie z dziećmi trudnymi, zlekka upośledzonymi lub nie umiejącymi podporządkować się życiu zbiorowemu daje dobre rezultaty, ponieważ stwarza normalne warunki życia zbiorowego, daje większą różnorodność przejawów życia społecznego i umożliwia dzieciom normalnym przy umiejętnej opiece wychowawczej pełniejszy rozwój postawy społecznej. Skład grupy nie powinien jednak być dobrany przypadkowo pod względem jakości dzieci i ich liczby. Dzieci z grup 1-ej, 3-ej i 4-ej mogą być przyjęte w każdej chwili, przyjmowanie dzieci z grup pozostałych winno być w każdym wypadku rozstrzygane indywidualnie, zależnie od układu życia grupy w danej chwili.

Josef Rombach. *Zasada ujmowania postaci w czytaniu syntetycznym. (Untersuchungen über das Gestaltprinzip im ganzheitlichen Lesen).*

Autor przedstawia wyniki szeregu badań i eksperymentów, dotyczących ujmo-

wania postaci słów i liter, procesu powstawania obrazu słowa oraz typów, dających się wyróżnić przy odczytywaniu słów.

Helmut von Bracken. *Wzajemne związanie i układ stosunków w życiu bliźniąt. (Verbundenheit und Ordnung im Binnenleben von Zwillingspaaren).*

Artykuł zawiera szereg obserwacji i wniosków, wysnutych z eksperymentów, dotyczących czasu, jaki spędzają z sobą bliźnięta, reakcji na rozłąkę, wyników pracy indywidualnej i tej samej pracy, odrabianej z drugim z bliźniąt, stosunku otoczenia do każdego z bliźniąt.

Druga część rozważań dotyczy układu stosunków między bliźniętami, sprawy przywództwa jednego z bliźniąt, występowania na zewnątrz i wzajemnego pobudzania i oddziaływania na siebie.

Dr W. Ptaszyńska

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE

Baley Stefan. *Osobowość twórcza Żeromskiego. (Studium z zakresu psychologii twórczości).* Warszawa, N. K., 1936. Str. 228.

Croner Else. *Główne kierunki współczesnej pedagogiki. Pedagogika a psychologia humanistyczna. Edward Spranger.* Lwów, DKP., NK., 1936. Str. 57.

Igel Salomon Dr. *Dydaktyka propedeutyki filozofii.* Warszawa, 1936. NK. Odb. z Encyklopedii Wychowania. T. II. Str. 35.

Studencki Stanisław M. *O badaniu charakteru.* Warszawa, DKP, 1936. Str. 47.

Szuman Stefan. *O dowcipie i humorze. Szkic psychologiczny.* Warszawa, Druk. L. Bogusławski, Odb. z Marchoła, 1936, Nr 2. Str. 25.

KSIĄŻKI I CZASOPISMA NADESŁANE DO REDAKCJI

Blaustein L. Dr. *Lenistwo u dzieci i młodzieży. (Źródła i sposoby leczenia).* Lwów, Ks. „Książka”, 1936. Str. 46.

Dimnet Ernest. *Sztuka myślenia.* Z angielskiego przełożył dr Z. Czerniewski. Warszawa, 1936. Str. 166.

Ichheiser Gustaw. *Wypadki przy pracy ze stanowiska psychologii.* Warszawa, 1935. Str. 88.

Iovetz-Tereshchenko. *Friendship — Love in Adolescence.* London, 1936. Str. 367.

Kieszkowski Bohdan. *Platonizm renesansowy.* Warszawa, 1935. Str. 112.

Lobet Emile. *A propos de l'orientation professionnelle.* Bruxelles, Lamer-tin M., 1934. Str. 47.

Ryl Edmund. *Jak rozśpiewać dziatwę?* Chełm, Rozin J., 1935. Str. 11.

Action et Pensée. Miesięcznik. Paris. T. XII. Zesz. 3, 4. 1936.

Archivio Generale di Neurologia, Psichiatria e Psicoanalisi. Kwartalnik. T. XVII. Zesz. 3 — 4, 1936. Napoli.

Bildung und Erziehung. Kwartalnik. T. III. Zesz. 5, 1936. Düsseldorf.

Bulletin de la Société Lorraine de Psychologie Appliquée. Kwartalnik. T. XV. Zesz. 59, 60, 1936. Nancy.

Bulletin Trimestriel de l'Office Intercommunal. Kwartalnik. T. XVI. Zesz. 61, 62, 1936. Bruxelles.

Education by Radio. Tygodnik. T. VI. Zesz. 1/2 — 9, 1936. Washington.

Journal of the National Education Association of the United States. Miesięcznik. T. XXV. Zesz. 6, 1936. Chicago.

Muzeum. Kwartalnik. T. LI. Zesz. 2, 1936. Lwów.

La Nouvelle Education. Miesięcznik. T. XV. Zesz. 146, 148, 149. 1936. Paris.

Oświata i Wychowanie. Miesięcznik. T. VIII. Zesz. 7, 8, 1936. Warszawa.

Pour l'Ere Nouvelle. Miesięcznik. T. XV. Zesz. 121, 1936. Paris.

Przegląd Pedagogiczny. Tygodnik. T. LV (20). Zesz. 12, 13. T. LV (21). Zesz. 14 — 16, 1936. Warszawa.

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. J O T E Y K O.

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

RESUMÉ DES ARTICLES. SUMMARY.

STEFAN BALEY

TO PROFESSOR KAZIMIERZ TWARDOWSKI ON THE 70-TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTHDAY

In that article Professor Baley — as the Editor of the „Polish Archives of Psychology” — adds some heart felt words to the tribute paid to Dr. Kazimierz Twardowski, Professor in Philosophy and Psychology at the University of Lwów, by his numerous pupils who now occupy all the main chairs of Philosophy and Psychology in Polish universities. Enumerating various merits of this great philosopher and psychologist, Professor Baley lays a particular emphasis on his indefatigable pedagogical work.

JERZY KONORSKI and STEFAN MILLER

SPONTANEOUS TRANSFORMATION OF HABITS

Investigations into the sense of space in rats

According to Lashley's conception, the animal's correct running through the maze, when the habit had been established, is not determined by external and kinaesthetic stimuli reaching the cortex, but depends on an intraneural mechanism which is spontaneously discharging itself into a series of successive movements. Evidence to support the above conception is supposed to be found in Honzik's experiments. Honzik introduced some short-cuts in a complicated maze after the blinded rats had acquired the habit of running through it and found that rats made, after passing the short-cuts, the rest of their way rather correctly. Hence he concluded that they were moved not by the kinaesthetic sense, but by Lashley's

intraneural mechanism. The authors of this paper have shown that the above argument is not logically correct: Honzik's experiments do not prove that kinaesthetic sensations are superfluous for a correct running, they only show that certain complexes of kinaesthetic sensations can be replaced by other kinaesthetic complexes equivalent to them in some way. The complexes of kinaesthetic stimuli are equivalent to one another if they arise in the course of covering by different ways the space between the same two points. The mechanism of substitution forms what may be called a sense of space.

In order to verify whether the sense of space in rats is actually as highly developed as Honzik's experiments seem to suggest the authors performed analogous experiments using a much less complicated maze (Figures 1 and 2, page 72, 75). They found that in these conditions the behaviour of rats after the introduction of short-cuts remained entirely within the scope of conditioned reflexes, and were wholly determined by the action of external and kinaesthetic stimuli (and their traces). Moreover, they succeeded in showing that in those few cases in which the sense of space was apparently at work, the animal's behaviour could be explained either by the well-known reflex mechanism of desinhibition, or by taking into account the length of the run as a determining stimulus.

The results of these experiments do not deny the existence in rats of a sense of space which might appear in spatial circumstances less complicated than those applied by the authors in the above described experiments.

DR JÓZEF PIETER

DEPENDENCE OF INTELLIGENCE ON SOCIAL CONDITIONS

Psychology distinguishes between innate and acquired intelligence. Innate intelligence means a set of genetic factors conditioning the possibility the individual has of developing his mental cleverness; acquired intelligence is the actual state of mental readiness to deal with new situations in life. Our tests can try the acquired intelligence only, while conclusions concerning the degree of innate cleverness are all conjectural. Now, besides the theoretical difficulty of drawing conclusions about innate intelligence on the ground of what we know about the acquired one, there is the practical problem of school selection. In view of this problem the author has examined 1500 children in Silesia (13;6 — 17;5) with regard to the degree of correlation between social conditions and acquired intelligence (expressed by the Intelligence Quotient — I. Q.). The method consisted in decomposing into several elements the social environment likely to influence the acquired intelligence, and in devising a special scale of valuation for each of these elements. Actual conditions in which each child was living were scored according to these scale, and the figure representing the sum total of all the scores denoted as the Social Quotient — S. Q. — was regarded as a synthetic expression of the child's social environment. Next, the series of S. Q. was compared with I. Q. recorded for individual subjects. This statistical comparison revealed an extremely high degree of correlation ($r = + 0.8$) between the variability of I. Q. and that of S. Q. The analysis of the results showed that the further we get from the extreme cases and the nearer we come to the bulk of medium (i. e. normal I. Q.), the more their differentiation seems to depend on social conditions. Thus, if the intelligence tests have to serve as a basis for any selection or discrimination, their results (at least for I. Q. from 70 to 125) ought to be corrected for the influence of social conditions measured by means of S. Q.

JOANNA KUNICKA

FURTHER APPLICATIONS OF THE „HEN TEST”

The No 2 of the vol. VII of the „Polish Archives of Psychology” contained a summary of results of an investigation into the moral feelings carried out by means of Professor Baley’s „hen test”. The „hen test” is a series of pictures representing the story of two boys tormenting some hens for a joke’s sake (a modification of a story from „Max und Moritz” by von Busch). The investigation consisted in giving the children these pictures and letting them look at them as long as they pleased, in observing their behaviour and mimics, and in inquiring about their attitude towards the story and towards analogous situations in actual life.

Since the publication of the above study, the technics of testing have been altered, so as to allow a longer observation and to let the child’s reactions be more spontaneous. The test so modified was applied to 26 boys between 10 and 15, all pupils of schools for morally neglected children. The interviewer’s observations and the children’s answers were written in shorthand. The paper published in the present issue quotes several passages and minutes of evidence which give an insight into the moral and mental attitudes of children towards the contents of the story. Quoted figures and descriptions suggest that the inclination to cruelty is more often betrayed by the expression of the face than by the child’s utterings. The paper also contains a comparison of the results of the above investigations with those of similar investigations performed by means of pictures reproduced in the study „Die Altersentwicklung und Milieubedingtheit des soziaethischen Verständnisses beim proletarischen Kinde” by Schneckenburger (*Z. ang. Psych.* vol. 42 and 43, 1932).

Discussions et rapports.

Compte-rendue de la Société Psychologique Josephine Joteyko, 1933 — 35. (*F. Felhorska*).

La Section Psychologique au III Congrès Polonais de Philosophie. (*H. Słowniewska*).

La Psychologie Pédagogique au Congrès de la Ligue de Nouvelle Education à Cheltenham, 31 juillet — 14 août 1936. (*J. Jasnorzevska i L. Goryński*).

Analyse de livres et de périodiques.

Notes bibliographiques.

ERRATA:

W zeszytcie I, t. VIII Polskiego Archiwum Psychologii w artykule „*Plan monografii klasy szkolnej*” zamieszczono omyłkowo wykres „Profilu klasy” w załącznikach do cz. II, zamiast w załącznikach do cz. I.

Wobec tej pomyłki, na str. 8 w. 25 tegoż artykułu zamiast: „w załącznikach do cz. I, str. 40” powinno być: „w załącznikach do cz. II, str. 38”.

Redakcja

SLUCHAMY WSPÓLNIE RADIA

Rzucone przez Polskie Radio hasło „słuchajmy wspólnie radia” znajduje coraz poważniejszy oddźwięk w naszym społeczeństwie. Coraz częściej program radiowy przestaje być słuchany tylko dla przyjemności, coraz częściej wykorzystuje się ten program, jako doskonałego krzewiciela wiedzy.

Cykl odczytów „Dyskutujmy”, przeznaczony jest przede wszystkim dla zespołów, zorganizowanych w grupach dyskusyjnych. Tysiące słuchaczy z powodu ciężkich warunków materialnych nie mogą brać udziału w życiu intelektualnym. Inni, choć by mieli może po temu warunki, mieszkają gdzieś daleko na prowincji, czy w zapadłym miasteczku. Każdy człowiek jednak czuje w sobie potrzebę wypowiedzenia swych myśli, podzielenia się własnym sądem o przejawach życia, wyrażenia swych wątpliwości, czy też aplauzu. Radiowe audycje „dyskutujmy” stwarzają więc odpowiednie teren dla tych, którzy chcą myśleć i dyskutować. Audycje tego rodzaju nadawane są w każdy wtorek o godz. 19.00. Polskie Radio będzie udzielać odpowiedzi na wszelkie zapytania dotyczące zarówno odczytów, jak i organizacji grup dyskusyjnych. Odpowiedzi słuchaczy przyczyniają się też niejednokrotnie do uzupełnienia lub też innego oświetlenia poruszonego tematu i są przez to bardzo ciekawym materiałem dla autorów nadawanych odczytów.

Program odczytów dyskusyjnych w najbliższej przyszłości przedstawia się następująco: 10.XI. — „Czy mamy nadmiar inteligencji pracującej?”; 17.XI. — „Państwo i prywatna inicjatywa gospodarcza”; 1.XII. — „Praca i wczasy”; 8.XII. — „Czy kobieta mająca rodzinę powinna zawodowo pracować?”; 15.XII. — „Czy roboty publiczne opłacają się gospodarczo i społecznie?”; 5.I.1937 r. — „O granice odbronzowywania”; 12.I. — „Czego szukamy w książce”; 19.I. — „Czy i w jaki sposób książka wychowuje dziecko?”.

Tematy audycji w dniach 24.XI., 22.XII., 29.XII. oraz 26.I.1937 r. zostaną podane w prasie, gdyż terminy te zostały zarezerwowane dla odczytów, dialogów i dyskusji grupowych.

Zupełnie w innej dziedzinie hasło „Słuchajmy wspólnie radia” znajduje również swoje zastosowanie. Jest to dziedzina muzyczna. Należy tutaj wymienić siedzibę „Klubu Społecznego” w Milanówku, gdzie istnieje sekcja muzyczna, mająca na celu zachęcenie członków do metodycznego słuchania muzyki poważnej, do stopniowego jej zrozumienia. Zadanie to ułatwia przede wszystkim głośnik radiowy, przynoszący audycje zarówno krajowe, jak i zagraniczne. W Milanówku stworzone zostało coś w rodzaju małego konserwatorium radiowego, które jest w stanie dzięki głośnikowi radiowemu poznać swych słuchaczy z najświetniejszymi salami koncertowymi Europy, z najlepszymi wykonawcami polskimi i audycjami muzycznymi, odbywającymi się w Polsce. Słuchacze małego konserwatorium radiowego wysłuchują tutaj wspólnie również pogadankę muzycznych Polskiego Radia, zastępujących im wykład.

„NASZA KSIĘGARNIA” S. A. Zw. Naucz. Pol.

WARSZAWA, Świętokrzyska 18, P. K. O. 2.058

Oddział „NASZA KSIĘGARNIA” Wilno, ul. Wielka 42

Poleca następujące wydawnictwa własne:

Ajdkiewicz K. dr. Logiczne podstawy nauczania. Odb. z „Enc. Wych.”	1.80
Anderson G. L. Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Z przedmową H. Radlińskiej i P. Bovet’a. Tłum. z franc. H. Dobrowolska	4.—
Arkusz obserwacyjny do użytku nauczycieli gimnazjum ogólnokształcącego, opracowany przez dr R. Czaplińską-Mutermilchową i mgr E. Rybicką	—60
— Opracowany przez Sekcję Psychologów Szkolnych przy Kole Psychologicznym im. J. Joteyko	—40
Barker E. Charakter narodowy i kształtujące go czynniki. Tłum. z angielskiego I. Pannenkowa	10.—
Bovet P. Instytut walki. Psychologia-wychowanie. Tłum. M. Górska. Wyd. II przejrane i uzupełnione	5.—
Claparède E. Prof. Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Tłum. M. Górska. Wyd. III rozszerzone i uzupełnione	12.—
Dawid J. W. O duszy nauczycielstwa. Wyd. III	1.—
— Ostatnie myśli i wyznania. Do druku przygotował i wstępem biograficznym poprzedził H. Lukrec	4.—
— Psychologia religii. Z życiorysem i portretem autora	4.—
Dryjski A. Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu	7.50
— Zagadnienia seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej. Biologia, psychologia, pedagogika	11.—
Dziecko wsi polskiej. Próba charakterystyki. Praca zbiorowa pod redakcją M. Librachowej	7.—
Grzywak-Kaczyńska M. dr. Powodzenie szkolne a inteligencja. Z przedmową dr E. Claparède’a	3.50
Kerschensteiner G. Charakter — jego pojęcie i wychowanie. Z niem. tłum. A. Tom	5.—
— Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli. Z poprawionego II wyd. niemieckiego przełożył T. Tom. Z portretem i autobiografic Kerschensteiner’a, tłumaczoną przez T. Radońskiego	4.50
Klinowicz T. dr. Jak się rozwija psychika dziecka?	1.—
Lempicki St. dr. Piłsudski jako wychowawca	1.20
— Polskie tradycje wychowawcze	5.—
Markinówna T. dr. Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne	4.—
Studencki S. M. Jak obserwować dzieci. Metodyka i program obserwacji systematycznych oraz wskazówki dla nauczycieli, rodziców i wychowawców. Z arkuszem obserwacyjnym. Wyd. II uzupełnione	3.—
Szuman S. Prof. i Skowron S. Doc. Organizm a życie psychiczne	8.50
Wieczorkiewicz Br., Szletyński H., Kochanowicz J. Zarys nauki żywego słowa. Zarys teoretyczny. Technika dykcji. Wygłaszanie utworów. 14 rysunków	4.80

POLSKIE
ARCHIWUM
PSYCHOLOGII

TOM IX Nr 3

MARZEC — MAJ

CZASOPISMO POŚWIĘCONE
ZAGADNIENIOM PSYCHOLOGII
TEORETYCZNEJ I STOSOWANEJ

ZAŁOŻYCIELKA PROFESOR DR J. JOTEYKO

WYDAWCA: ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WARSZAWA 1936-7 ROK

T R E Ś Ć N U M E R U :

ARTYKUŁY:

JADWIGA ZAWIRSKA — Fantazja młodzieży zarobkującej w okresie dojrzwania.
MARIA WIĘCKOWSKA — Dr Ludwika Karpińska-Woyczyńska. Wspomnienie pośmiertne.

GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE:

XIV Międzynarodowy Zjazd Psychoanalityczny w Marienbadzie (sierpień 1936) — Doc. G. Bychowski.
Praca pedologiczna przed pięciu laty i obecnie w Z. S. R. R. — Zofia Wajcmanowa.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM:

Leon Wytyczak — Analiza psychologiczna testu Ebbinghausa (Stefan Baley).
Michał Wiszniewski — Charaktery rozumów ludzkich (Helena Radomska-Strzemecka).
F. Schneersohn — Samotność i nuda w życiu dzieci (Dr R. Mutermilchowa).
Margaret Lowenfeld — Play in Childhood (Dr R. Mutermilchowa).
P. Błonski — Pamiat' i myszlenije (J. Wachtel).
Dottrens Robert — Le Progrès à l'école: sélection des élèves ou changement des méthodes (Dr A. Jakiel).
Gilbert-Robin — Les troubles nerveux et psychiques de l'enfant (Dr A. Jakiel).
Wintsch Jean — Les premières manifestations motrices chez l'enfant (Dr A. Jakiel).
Pichon Edouard — Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent (Dr A. Jakiel).
E. Kretschmer i W. Enke — Die Persönlichkeit der Athletiker (Leon Langholz).
Albert Dryjski — Uwagi w sprawie recenzji jego książki „Prace umysłowe” przez dr M. Gutowską.
Journal de Psychologie Normale et Pathologique (Irena Chmieleńska).
The Journal of Educational Psychology (Dr R. Mutermilchowa).
Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde (E. Markinówna).
Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde (Dr W. Ptaszyńska).

KRONIKA. XI Międzynarodowy Kongres Psychologiczny.

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE.

STRESZCZENIA FRANCUSKIE.

REDAKTOR: STEFAN BALEY

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

STANISŁAW MACHOWSKI

NA KLAD EM Z WIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POL.

ADRES: REDAKCJI — Warszawa, P. Trzech Krzyży 8, tel. 960-65.

ADMINISTRACJI — Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Telefon 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . . . zł 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . . . zł 3.—

KONTO P. K. O. nr 435.

KĄZDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Polskie Archiwum Psychologii” bezpłatnie, jako dodatek miesięczny do „Głosu Naucz.”

JADWIGA ZAWIRSKA

FANTAZJA MŁODZIEŻY ZAROBKUJĄCEJ
W OKRESIE DOJRZEWANIA

Cel pracy.

Większość prac psychologicznych, zajmujących się zagadnieniem rozwoju psychiki młodzieży, opiera się na danych, zebranych wśród osobników, należących do zamożniejszych warstw społecznych. Zamożniejszymi warstwami społecznymi nazywamy tutaj takie warstwy, które mogą nie tylko zaspokoić swoje najpierwsze potrzeby życiowe, ale w większym czy w mniejszym stopniu i swoje potrzeby kulturalne. Zamożniejsza młodzież w okresie dojrzwania kształci się jeszcze w szkołach, nie bierze udziału w walce o byt, jest chroniona przez najbliższe otoczenie przed trudnościami życiowymi, poza tym zarówno dom rodzicielski jak i szkoła udostępniają tym młodym poznawanie wartości kulturalnych.

Badacze okresu dojrzwania stwierdzili, że w tej fazie rozwoju przemianom fizjologicznym towarzyszą pewne zjawiska psychiczne, charakterystyczne dla tego okresu. Do takich zjawisk psychicznych zalicza się między innymi i wzmożoną fantazję dojrzewającej młodzieży.

Ewolucja stosunków społecznych i politycznych wpłynęła na obudzenie się zainteresowań życiem psychicznym i takiej młodzieży, która pochodzi ze sfer ubogich, tj. takich, które często nie mogą nawet zaspokoić swoich najpierwszych potrzeb życiowych. Odmienne warunki materialne wytwarzają odmienne warunki życia dla młodzieży ubogiej. Ci młodzi po opuszczeniu szkoły powszechnej, tj. po ukończeniu lat 14, stają wobec konieczności zarobkowania na siebie, a nawet niekiedy na rodzinę. Na niedojrzały jeszcze organizm spadają troski materialne, przy tym warunki pracy zarobkowej przeszkadzają często w poznawaniu wartości kulturalnych.

Nasuwa się zagadnienie, czy odmienne warunki życia pociągają za sobą różnicę w przebiegu rozwoju

psychicznego młodzieży; jeżeli istnieją różnice, jak się one przejawiają?

W niniejszej pracy postawiliśmy sobie zadanie poznania wpływu warunków życia na psychikę młodzieży dojrzewającej. Nie mogąc pokusić się o zbadanie wpływu warunków życia na całą psychikę młodzieży, a wiedząc, że jednym ze zjawisk psychicznych, charakteryzujących okres dojrzewania, jest wzmożona fantazja, zajmiemy się zagadnieniem rozwoju fantazji u młodzieży zarobkującej w okresie dojrzewania.

Chodzi nam mianowicie o to, żeby się dowiedzieć, czy i u młodzieży uboższej, zmuszonej do zarobkowania, fantazja przejawia się podobnie jak u takiej młodzieży, która w tym okresie jeszcze przebywa w szkołach. Chcąc się o tym przekonać, porównamy wytwory fantazji obu grup młodzieńcych w okresie dojrzewania w wieku od 14 do 19 lat.

Uboższą młodzież nazywamy tutaj „zarobkującą”, ponieważ konieczność zarabiania na życie przeciwstawia ją młodzieży zamożniejszej, szkolnej. Badani zarobkujący pochodzą z różnych środowisk: rzemieślniczych, drobnomieszkańskich, robotniczych i z pośród bezrobotnego proletariatu miejskiego.

Omówienie pracy Junga.

Ze znanej nam literatury badaniom fantazji młodzieży zarobkującej poświęcona jest praca H. Junga 1) p. t. „Fantazja męskiej młodzieży rzemieślniczej”.

Jung chce się przekonać w pracy swojej, czy tryb życia młodzieży wpływa na rozwój jej fantazji; w tym celu stara się poznać fantazję zarobkujących, a następnie porównywa ją z fantazją młodzieży zamożniejszej, będącej jeszcze w tym czasie w szkole. Autor wyjaśnia, że bada fantazję dlatego, ponieważ uważa czynność fantazjowania za najcharakterystyczniejszą dla tego okresu życia i mającą największe znaczenie dla dalszego psychicznego rozwoju jednostki.

Fantazję rozumie Jung jako „współdziałanie różnych funkcji psychicznych przy względnie wolnym wypełnianiu niezbyt specjalnych schematów”. Cechę, wyodrębniającą fantazję od innych funkcji psychicznych, widzi „we względnej swobodzie w wypełnianiu antycypujących schematów”.

Schemat antycypujący, według wyjaśnienia Junga, to niejako rama, która wyznacza kierunek i granicę dla działania fantazji. Przykładem takiego schematu będzie np. zarys jakiegoś napisu widoczny z daleka. Zaledwie wyróżniony zarys określi treść nowego układu psychicznego.

Jung zbadał 72 młodocianych płci męskiej, zatrudnionych bądź w przemyśle, bądź w rzemiośle w wieku od 14 i pół do 22 lat włącznie. Badał za

1) H. Jung. „Das Phantasieleben der männlichen werktätigen Jugend”. Wyd. Helios 1930 r.

pomocą obszernego kwestionariusza. Przy tym przeprowadził pewną selekcję badanych, ponieważ postarał się, ażeby jego kwestionariusz dotarł tylko do osobników przeciętnych, wyłączając uzdolnionych ponad średnią miarę. Według własnych słów Junga, chciał on poznać psychikę masy, a nie psychikę elity. Kwestionariusz obejmował przeszło 60 pytań i był przeznaczony do tego, ażeby poznać przejawy fantazji młodzieńczej w zetknięciu się z dziełami sztuki, z przyrodą, oraz poznać marzenia i życzenia młodzieży.

Na początku swego kwestionariusza zajmuje się Jung czytelnictwem młodzieży: wypytuje o nazwiska ulubionych autorów, o tytuły i o treść ulubionych książek, dalej pyta, czy młodzi układają wiersze, czy piszą pamiętniki. Następny szereg pytań dotyczy ulubionych dzieł z zakresu muzyki, sztuk teatralnych, rzeźby, malarstwa, architektury, pyta też o stosunek do tańców.

Wypytyjąc o upodobania młodzieży z zakresu sztuk pięknych stawia Jung badanym i to zadanie, ażeby wedle możliwości uzasadnili swoje upodobania. Pyta np.: „dlaczego lubisz słuchać tego rodzaju muzyki, dlaczego lubisz ten rodzaj sztuk teatralnych, ten obraz” itd. itd.

Chcąc poznać stosunek młodocianych do przyrody zadaje trzy następujące pytania: 1) czy chętnie przebywasz wśród przyrody na polu i w lesie? 2) dlaczego tak czynisz? 3) jak działa na Ciebie przyroda?

Wreszcie ostatnie pytania kwestionariusza dotyczą marzeń badanych na temat przyszłości, ich pragnień i życzeń oraz stosunku do erotyki.

Po zebraniu wyników badań porównuje autor fantazję młodzieży zarobkującej z fantazją młodzieży zamożniejszej. Dane o fantazji młodzieży zamożniejszej zebrał z literatury na podstawie prac psychologów, którzy przed nim badali fantazję młodocianych od lat 14.

Na zasadzie porównania przejawów fantazji młodzieży uboższej i zamożniejszej autor stwierdza, że młodzież zarobkująca w porównaniu z młodzieżą szkolną: 1) nie zna wzlotów fantazji, posiada fantazję ubogą, związaną z rzeczywistością, 2) nie posiada ideałów estetycznych, 3) ma życie psychiczne prostsze i bardziej rzeczowe.

Stąd wysnuwa wniosek, że czynność fantazji młodzieży ubogiej jest upośledzona i że to upośledzenie może doprowadzić nawet do zupełnego zaniku fantazji.

Wartość wyników, do jakich doszedł Jung, budzi pewne wątpliwości ze względu na stosowaną przez niego metodę badania.

Cały eksperyment Junga był przeprowadzony w ten sposób, że z góry wyznaczał uprzywilejowane miejsce młodzieży szkolnej, krzywdząc w ten sposób zarobkujących. Przewaga zamożniejszych tkwiła: 1) w odmiennej selekcji obu grup, 2) w układzie kwestionariusza.

Przed wszystkim Jung zastosował do zarobkujących pewną selekcję, ponieważ wyeliminował najzdolniejszą młodzież, twierdząc, że chce tylko

badac przeciętnych, — natomiast młodzież zamożna nie była poddana takiej selekcji. Autorowie, cytowani przez Junga (Spranger, Foerster, Tumlriz), mówią na ogół o takich przejawach fantazji młodzieńczej, które zdają się świadczyć, że wśród badanej przez nich młodzieży było dużo jednostek uzdolnionych ponad przeciętną miarę.

W ten sposób Jung porównywa dwie grupy młodzieńcze, z których jedna składa się z samych przeciętnych jednostek po wyeliminowaniu zdolniejszych, a drugą grupę stanowią właśnie jednostki zdolniejsze. Wyciąganie wniosków z badań, przeprowadzanych w takich warunkach, nie wydaje się słuszne.

Następnie, w kwestionariuszu swoim chce Jung poznać przejawy fantazji młodzieńczej wobec dzieł sztuki, tj. wobec dziedziny, w której trzeba posiadać specjalne wykształcenie oraz smak artystyczny, wyrobiony w dłuższym obcowaniu z dziełami sztuki.

I w stosunku do poziomu wykształcenia w dziedzinie sztuki i w stosunku do możliwości wyrobienia sobie smaku artystycznego znajduje się młodzież robotnicza w wyraźnie nieprzyjaznych warunkach. Ograniczone środki materialne i niska kultura środowiska przeszkadzają rozwojowi zainteresowań estetycznych. Przy tym za pomocą tego kwestionariusza byli badani tylko zarobkujący; nie wiadomo zupełnie jakby wypadły wyniki badań młodzieży szkolnej, gdyby jej przedłożyć dany kwestionariusz. Nie mając zaś tych wyników, nie można zarzucać zarobkującym na zasadzie odpowiedzi, zebranych jednostronnie, że — w przeciwieństwie do młodzieży szkolnej — nie posiadają ideałów estetycznych.

Nie wydają się wcale przekonujące cytaty z literatury, podawane przez Junga, które mają świadczyć o posiadaniu wysokich ideałów estetycznych przez młodzież, kształcąca się w okresie dojrzewania.

Więc np. za Tumlrizem powtarza Jung, że młodzież zamożna uznaje tylko muzykę klasyczną, a pogardza muzyką lekką ²⁾, jako nie odpowiadającą jej wysokim wymaganiom, za Foersterem podaje, że ta młodzież potępia taniec współczesny, niegodny wysokiego ducha ³⁾, ale jednocześnie zapomina Jung dodać, że tenże Foerster wyjaśnia dalej, że tak rozumieją taniec współczesny najlepsi i najbardziej uduchowieni przedstawiciele młodzieży („die besten und die geistigsten”).

Dane z literatury, cytowane przez Junga, dowodzą najwyżej, że byli pomiędzy zamożną, kulturalną niemiecką młodzieżą dojrzewającą tacy, którzy w pewien sposób rozumieli muzykę i taniec, nie wyklucza to jednak możliwości, że niektórzy młodzi robotnicy w Niemczech w tym samym czasie mieli podobne zapatrywania. Z takich poszczególnych przypadków

²⁾ H. Jung, op. cit. str. 72, 80.

³⁾ H. Jung, op. cit. str. 79.

nie można też wyciągać wniosków natury ogólnej, dotyczących całej młodzieży.

Dlatego też nie wydają się dostatecznie usprawiedliwione wnioski Junga, które stwierdzają, że młodzież zarobkująca w porównaniu z młodzieżą szkolną nie jest zdolna do wysokich wlotów fantazji, nie posiada ideałów estetycznych i ma życie psychiczne prostsze i bardziej rzeczowe, aniżeli życie młodzieży zamożniejszej w tym wieku.

O właściwościach fantazji młodzieńczej.

Fantazja jest rozmaicie pojmowana przez różnych autorów. Jednakże na ogół psychologowie stwierdzają zgodnie, że istotną cechą wszelkich wytworów fantazji jest element „nowości” w nich zawarty.

Więc np. Lucka ⁴⁾ nazywa fantazją taką czynność psychiczną, która tworzy coś nowego. Wundt ⁵⁾ uznaje, że fantazja przejawia się tam, gdzie istnieje działalność twórcza. Witwicki ⁶⁾ nazywa fantazją „zdolność do wyobrażania sobie przedmiotów i procesów nigdy nie spostrzeganych”.

W naszej pracy używamy terminu „fantazja” zgodnie z Markinówną, ⁷⁾ mianowicie fantazję rozumiemy jako dyspozycję do tworzenia nowych układów psychicznych, przy czym w tych układach ujawnia się pewna pomysłowość, inwencja.

Fantazja, przejawiająca się specjalnie żywo w okresie dojrzewania, odgrywa ważną rolę w ogólnym rozwoju psychicznym jednostki ludzkiej.

Przejawy fantazji w tym okresie życia wiążą się, jak wiadomo, ze zjawiskiem wzmożonej pobudliwości uczuciowej, występującej u dojrzewającej młodzieży. Nasilenie życia uczuciowego u młodocianych dysponuje ich do snucia marzeń. Znaczenie biologiczne fantazji w okresie dojrzewania polega właśnie na tym, że staje się ona wyrazem uczuć, przepełniających młodego człowieka. Obraz — wytwór fantazji — stanowi środek do wyrażania uczuć, kieruje je w pewne łożyska i dzięki temu wpływa dodatnio na dalszy rozwój psychiczny osobnika.

Znaczenie fantazji dla ogólnego rozwoju psychicznego nie ogranicza się jednak do sfery emocjonalnej. Spranger ⁸⁾, mówiąc o fantazji młodzieńczej zaznacza, że młodzieniec przy pomocy fantazji wyobraża sobie różne przyszłe sytuacje życiowe i w ten sposób zdobywa wiedzę o tym, jaka droga

4) Lucka. „Die Phantasie”. 1908.

5) Wundt. „Völkerpsychologie” t. III. Lipsk 1919.

6) Witwicki. „Psychologia dla użytku słuch. wyż. zakł. nauk.”. Tom I, wyd. II, str. 377.

7) Markinówna E. „Wyobrażenia a fantazja”. Pol. Arch. Psych. tom V, nr 4.

8) Spranger. „Psychologie des Jugendalters”. Lipsk 1924, str. 54, 55.

będzie dla niego właściwa w życiu. Schleiermacher (cytowany przez Sprangera) wyraża się, że „fantazja młodzieńcza służy w ogóle kształtowaniu siebie samego” („Selbstbildung”).

Jak powyżej zaznaczyliśmy, nasilenie życia uczuciowego dysponuje młodzież do fantazjowania, poza tym jednak działanie uczuć wyraża się również w treściach wytworów fantazji młodzieńczej. Treść obrazów fantazji dotyczy zwykle przedmiotów dla młodzieży nieobojętnych, a oprócz tego w marzeniach młodzieńczych przejawia się uczucie zaciekawienia własną przyszłością.

Na te fakty zwracają uwagę wszyscy badacze wieku dojrzewania.

Baley⁹⁾ stwierdza, że śledząc rozwój fantazji u młodzieży poznaje się stopniową przemianę zainteresowań, zachodzącą z wiekiem i że niezależnie od przejawiających się zainteresowań posiadają marzenia młodzieńcze charakter „przyszłościowy”. Według słów Baley’a „skłonność do marzeń pozostaje w związku z faktem, że w tym dopiero okresie zaczyna dla młodzieńca istnieć przyszłość, podczas gdy dziecko żyło wyłącznie prawie terażniejszością”.

Myśli młodego człowieka w tym okresie zaczynają się obracać około tego, co może nadejść. W jego życiu uczuciowym przeważa uczucie zaciekawienia własną przyszłością, nieokreślona tęsknota za tym, co się stanie. Na tle takich uczuć snują młodzi obrazy fantazji — tym się też objaśnia „przyszłościowy” charakter ich marzeń. Według słów Sprangera¹⁰⁾ „tęskna fantazja młodzieńca zdobi wszystko, co ma wartość dla jego dalszego życia: przyrodę, ludzi z otoczenia i siebie samego”.

Na podstawie przytoczonych powyżej danych, charakteryzujących fantazję młodzieńczą, możemy stwierdzić, że 1) młodzież w okresie dojrzewania posiada wzmożoną skłonność do snucia marzeń, 2) w treści wytworów fantazji młodzieńczej wyrażają się życzenia i zainteresowania młodych.

Dane te stały się punktem wyjścia dla naszych badań, mających na celu porównanie fantazji dwu różnych grup młodzieńczych: zarobkujących i uczniów. Chcąc się przekonać po 1) czy istnieje podobieństwo obu grup pod względem dyspozycji do fantazjowania postaramy się zbadać p o z i o m r o z w o j u i c h f a n t a z j i. Dla poznania po 2) podobieństw i różnic pomiędzy zainteresowaniami i życzeniami, wyrażanymi w wytworach fantazji, zbadamy treści wytworów fantazji.

Opis własnych badań.

1. Jako metodę badania wybraliśmy pewną modyfikację testu Masselon'a. Ogólnie stosowany test Masselon'a polega na tworzeniu

9) Baley St. „Psychologia wieku dojrzewania”. Książnica-Atlas, 1931, str. 145 — 151.

10) Spranger. „Psych. d. Jugendalt.”, str. 54.

pewnych kombinacji z danych elementów — elementami są zwykle pojedyncze wyrazy. Zależnie od rodzaju wyrazów i od żądanych kombinacji test ten pozostawia fantazji większe lub mniejsze pole do działania. Zazwyczaj żąda się od badanych układania poszczególnych zdań z danych wyrazów.

E. Lau ¹¹⁾ stosował w badaniach młodzieży test Masselon'a zmodyfikowany w ten sposób, że zamiast poszczególnych zdań kazał układać krótkie opowiadania. Lau stwierdza, że test stosowany w tej formie pobudzał badanych do nowych pomysłów w stopniu wprost nieoczekiwanym dla badaczy. Młodzież chętnie wiązała podawane elementy w opowiadania, przy czym występowały na jaw jej życzenia i jej zainteresowania.

Markinówna ¹²⁾ pisze o testach, w których badani układają mniej lub bardziej skomplikowane opowiadania, że są to próby dla badania fantazji artystyczno-literackiej. Jednakże ta uwaga jest trafna tylko w stosunku do dorosłych, o których sama autorka mówi, że się niechętnie odnoszą do takich badań, ponieważ, o ile nie pisują poza tym utworów literackich, nie mogą się poważnie nastawić do takiej próby. Zupełnie inną reakcję spotykamy u młodzieży, wobec aktualnej u niej wzmożonej dyspozycji do snucia nowych pomysłów. Odpowiednio dobrane elementy testu, budzące wyraźne zainteresowania u młodzieży, mogą stanowić podniecie, skwapliwie podejmowaną dla wypowiedzania swych uczuć. Te wypowiedzi młodzieńcze możemy badać jako wytwory fantazji, nie szukając w nich wartości literacko-artystycznych. Zresztą, w ogóle wzmożona dyspozycja do fantazjowania u młodocianych nie pociąga za sobą wartościowej twórczości. Utalentowane jednostki mogą, oczywiście, i w tym okresie życia tworzyć wartościowe dzieła, ale ta wartość zależy już tylko od uzdolnień osobniczych.

Prof. Baley zaproponował zastosowanie pewnej modyfikacji omawianego testu, takiej mianowicie, w której zamiast wyrazów podaje się badanym obrazki, przedstawiające poszczególne przedmioty. Zespół przedstawionych przedmiotów dobiera się w ten sposób, ażeby patrzącemu nie nasuwał się jakiś oczywisty związek pomiędzy nimi. Chcąc więc powiązać obrazki w opowiadanie, mógł każdy z badanych zastosować taki pomysł, jaki się właśnie jemu indywidualnie nasunął.

W naszej pracy przeprowadzono przed właściwymi badaniami dwukrotnie eksperymenty wstępne. Za pierwszym razem badano uczniów i zarobkujących za pomocą testu Masselon'a, którego elementy stanowiły wyrazy. Za drugim razem eksperymentowano testem Masselon'a w modyfikacji zaproponowanej przez prof. Baley. Okazało się, że młodzież zarobkują-

11) E. Lau, „Über Methoden und Ergebnisse der Jugendkunde”. Forsch. z. Volkpsych. r. 1927, tom IV, str. 308.

12) E. Markinówna, „Eksperyment badania nad fantazją”. Wyd. Pol. Tow. Psychot. Bibl. Psychol. nr 4, r. 1934, str. 33.

ca na ogół rozwiązywała znacznie lepiej test wtedy, kiedy składał się on z obrazków. Tłumaczy się to może tym, że przedmiot narysowany staje konkretniej przed młodzieżą i nasuwa jej więcej możliwych powiązań. Wobec tego wybraliśmy do badań test w modyfikacji prof. Baleya, tj. test, składający się z obrazków, które badani mieli powiązać ze sobą za pomocą krótkiego opowiadania.

Specjalną uwagę poświęciliśmy wyborowi przedmiotów, które miały być przedstawione na obrazkach. Uwzględniliśmy mianowicie następujące punkty widzenia:

1) przedmioty, przedstawione na obrazkach, mają być nieobojętne dla badanych, ponieważ uczucia są najsilniejszym czynnikiem, pobudzającym fantazję młodzieńczą,

2) rozpoznanie tych przedmiotów nie powinno przedstawiać trudności, tj. wymagać specjalnej wiedzy,

3) wreszcie zwróciliśmy uwagę na charakter przedmiotów, przedstawionych na obrazkach, ze względu na różnice społeczne, jakie zachodziły pomiędzy badanymi. Są bowiem dziedziny życia łatwo dostępne dla młodzieży zamożniejszej, a pożądane i niedostępne dla uboższych: chcieliśmy dobrać takie przedmioty, ażeby one nie musiały budzić wręcz przeciwnych uczuć u obu grup badanych. Wydaje się np., że takie zastrzeżenia może budzić zespół wyrazów, stosowany w badaniach przez Sassenhagena¹³⁾: „dobroczyńca, niewdzięczny człowiek, policja”. Inaczej odniesie się do takiego zespołu wyrazów ten, który sam może odgrywać rolę dobroczyńcy, inaczej ten, który takie dobrodziejstwa przyjmuje. W naszych badaniach chodziło o to, ażeby narysowane przedmioty budziły przyjemne uczucia jednakowo u obu grup badanych.

Biorąc pod uwagę te wszystkie względy, przedstawiono badanym narysowane przedmioty, a mianowicie: samolot, list, sztandar i młotek.

S a m o l o t wybrano ze względu na to, że lotnictwo zaciekawia wszystkich młodych chłopców — i biednych i bogatych. Do pobudzenia tego zaciekawienia w okresie badań przyczynił się jeszcze Challenge z r. 1932 i z roku 1934.

Drugi przedmiot — l i s t, wybrano na podstawie doświadczenia, zdobytego w eksperymentach wstępnych. List w poprzednich eksperymentach budził duże zainteresowanie wśród młodzieży. Dojrzewający odczuwają potrzebę wynurzania się, wypowiedzania swoich myśli i uczuć. Dowodem istnienia takiej potrzeby są dzienniczki, pisywane w tym okresie. List to również forma, która może służyć do wypowiedzania się, dlatego prawdopodobnie interesują się nim młodzi.

¹³⁾ R. Sassenhagen. „Über geist. Leistungen des Landkindes und des Stadtkindes”. 37. Bhft. z. Zschrift ang. Psych. Lipsk 1926.

Młotek zna każdy z chłopców z własnej praktyki — wydawało się, że badani mogą się nim interesować jako narzędziem, które się przydaje i w życiu codziennym, i w skomplikowanej pracy technicznej.

Sztandar mógł być nieobojętny młodzieży i jako symbol narodowy i jako symbol związków młodzieńczych, korporacji — znany jednakowo i uczniom i zarobkującym.

2. Materiał i przebieg badań. Badania przeprowadzono od połowy października 1934 r. do 20 listopada 1934 r. Badano młodzież płci męskiej w wieku od 14 do 19 lat.

Zbadano razem 139 chłopców: 61 uczniów jednego z gimnazjów warszawskich klasy VI i VII oraz 78 chłopców bądź zarobkujących, bądź poszukujących zarobku. Młodzież zarobkująca ukończyła przeważnie 7 oddziałów szkoły powszechnej; byli i tacy, którzy wyszli z 5 oddziału. Pomiędzy zarobkującymi 15 zgłosiło się do jednej z warszawskich Poradni Zawodowych z prośbą o poradę i pracę, 63 uczęszczało na wieczorowe kursy dokształcające. (Na kursy wieczorowe dokształcające uczęszcza młodzież, która w ciągu dnia pracuje w warsztatach).

Wiek badanych przedstawia się następująco:

	14 lat	15 lat	16 lat	17 lat	18 lat	19 lat	razem
uczniowie . . .	2	23	20	11	4	1	61
zarobkujący . .	1	38	23	14	1	1	78
razem	2	61	43	25	5	2	139

Jak widać z powyższych zestawień, ogromna większość chłopców jest w wieku od lat 15 do 17 włącznie i to jednakowo w obu zespołach młodzieży.

Badania przeprowadzono zbiorowo podczas godzin lekcyjnych w szkole lub na kursach, oprócz 15 chłopców, których badano zbiorowo w poradni.

Przebieg badań był następujący. Chłopcy dostawali kartki papieru do pisania; na kartce mieli podać wiek lub datę urodzenia — nazwiska nie musieli podawać. Na kartonie o rozmiarach 60 cm na 48 cm były narysowane 4 wymienione wyżej przedmioty, każdy w jednej z czterech równych części kartonu, o rozmiarach 30 cm na 24 cm. Karton umieszczano na tablicy w klasie.

Instrukcja brzmiała:

„Widzicie tutaj 4 przedmioty narysowane. Co to są za przedmioty? (Jeden z chłopców wymieniał nazwy przedmiotów). Idzie teraz o to, ażeby każdy z was ułożył krótkie opowiadanie, w którym byłaby mowa o takich przedmiotach, jakie tutaj widzicie. Możecie pisać w tym opowiadaniu co się wam podoba, byleby była mowa i o tych przedmio-

tach. Pamiętajcie, że opowiadanie ma być krótkie — macie na to około 45 minut czasu”.

Przez cały czas pisania mogli się chłopcy przyglądać narysowanym przedmiotom.

3. Grupa odrębnych odpowiedzi. Przy rozpatrywaniu całego zebranego materiału zwróciliśmy uwagę na pewną grupę odpowiedzi, wyróżniających się wśród innych. Są to mianowicie odpowiedzi, w których badani — wbrew instrukcji, ażeby z podanych elementów ułożyć krótkie opowiadania — ułożyli tylko poszczególne zdania o narysowanych przedmiotach.

Tą grupą odpowiedzi zajmiemy się przede wszystkim. Spotyka się ją tylko wśród młodzieży zarobkującej: na 78 chłopców 26, tj. 33%, nie ułożyło samodzielnie opowiadania. Ponieważ i poprzednio dwukrotnie, w eksperymentach wstępnych, część młodzieży zarobkującej w ten sam sposób rozwiązywała test Masselon'a, tj. układała niepowiązane zdania zamiast żądanych opowiadań, przeto nasunął się wniosek, że wynik ten nie jest przypadkowy. Chcąc znaleźć wytłumaczenie takiej reakcji zadaliśmy szereg pytań nauczycielowi kursów dokształcających, na które uczęszczali ci chłopcy, a następnie i samej młodzieży.

Od nauczyciela chcieliśmy zdobyć bliższe informacje: 1) o środowisku domowym chłopców, oraz 2) o ich postępach szkolnych.

Kierownik kursów stwierdził, że prawie wszyscy chłopcy, uczęszczający na kursy, pochodzą z najbliższej, bardzo ubogiej dzielnicy — spośród rodzin robotniczych i drobnych rzemieślników, którym często dokucza bezrobocie. Czy tych 26 chłopców żyło w innych warunkach jak reszta ich kolegów (63 badanych uczęszczało na kursy wieczorowe), o tym nie udało się zdobyć bliższych informacji. W stosunku do ich postępów szkolnych nauczyciel (jednocześnie kierownik) wyjaśnił, że wszyscy oni mają trudności w nauce i że ogólny wynik ich pracy szkolnej jest raczej niedostateczny.

Pomiędzy tymi 26 chłopcami było 12 tak słabo władających językiem polskim, że wprost brak im było narzędzia do wyrażenia swoich myśli. Tych nie prosiliśmy o wyjaśnienia, natomiast pytaliśmy 14 pozostałych, dlaczego pomimo instrukcji, w której proszono o napisanie opowiadania, napisali zdania niepowiązane.

Chłopcy tłumaczyli się, że nie mogli ułożyć opowiadania, ponieważ „za trudno jest coś wymyślać z głowy”, „jak się myśli o robocie, to się nie myśli o czym innym”, „nie należy sobie zaprzętać głowy”, „żaden mnie pomysł nie przychodzi”, „jak mi podyktują, to napiszę”.

Rozpatrzmy teraz szczegółowo odpowiedzi tych 26 chłopców.

Chociaż, jak zaznaczyliśmy wyżej, nie szukamy w odpowiedziach młodzieży wartości literackich, artystycznych, jednakże ażeby ułożyć opowiadanie trzeba na tyle władać językiem, żeby móc się wypowiedzieć słownie.

12 wymienionych wyżej chłopców nie posiadało takiej znajomości języka polskiego. Czy dana młodzież mogłaby tworzyć nowe układy psychiczne w innej formie, nie słownej, to pozostanie dla nas, oczywiście, nierozstrzygnięte. Możemy tylko stwierdzić, że wobec naszych prób ci chłopcy natrafiali na nieprzewyciężone trudności z powodu braków językowych.

Pomiędzy tymi 12 chłopcami było 6 Żydów i 6 Polaków. Żydzi, według wyjaśnień nauczyciela, znaleźli się w polskiej szkole doksztalającej po wyjściu ze szkoły religijnej i byli przyjęci pod warunkiem, że popracują specjalnie nad opanowaniem języka polskiego: ci chłopcy możeby się umieli lepiej wysłowić po żydowsku. Co się tyczy Polaków, którzy nie władają żadnym innym językiem, to w stosunku do nich można prawdopodobnie stwierdzić, że znajdują się na niskim poziomie rozwoju psychicznego, a co za tym idzie, że i fantazja ich jest słabo rozwinięta.

Wydaje się, że taka nieznajomość języka musi iść w parze z pewnym zahamowaniem ogólnego rozwoju umysłowego. O poziomie ogólnego rozwoju tej młodzieży świadczy między innymi fakt, że układając poszczególne zdania o narysowanych przedmiotach podają o nich przeważnie definicje użytkowe. Taki utylitaryzm jest cechą, charakteryzującą myślenie dzieci do lat 11, ¹⁴⁾ a ponieważ ci nasi piszący mają najmniej lat 15, więc ich sposób wyrażania swoich myśli o przedmiotach może być dowodem opóźnienia w rozwoju psychicznym. Wzmoczona fantazja stanowi pewne ogniwo w rozwojowym łańcuchu przemian psychicznych, jeżeli zaś ogólny rozwój jest zatrzymany, to prawdopodobnie i wzmoczenie fantazji nie nastąpiło. W każdym razie wydaje się, że można o tej młodzieży powiedzieć z dużym prawdopodobieństwem, że jej fantazja stoi na niskim poziomie rozwoju.

Przykłady odpowiedzi tej młodzieży (przyczone dosłownie).

Chłopiec żyd, lat 15. „Samolot jest to przedmiot, którym można powieźć. Chorągiew jest to znak święta pańskiego. Młotek jest ziemią potrzebie pracy. List jest to powiedzenie osobie”.

Chłopiec polski, lat 16. „Polski samolot, który leciał w koło Polski zdobył pierwsze miejsce z całego świata. Polska flaga istnieje ot samego początku kiedy Marszałek Piłsudski z twożył legiony więc obrawszy sztandar czerwone białe. Poczta istnieje nato, ażeby w razie zapotrzebowania lub dowiedzieć jeżeli ktoś jest np. Warszawa a potrzebuje się dowiedzieć o wyjazd to przesłała pocztą. Młot nadaje się do nazędzie żelaznych. Młot to jest zapotrzebowanie ludzkie”.

Oprócz wyżej wymienionych 12 spotykamy w tym samym zespole 14 chłopców polskich, których odpowiedzi świadczą o wystarczającej znajomości języka dla ułożenia krótkiego opowiadania. Pomimo tego jednak nie zdobyli się na samodzielny pomysł opowiadania, za pomocą którego związałyby elementy, dane w teście. Ponieważ fantazję rozumiemy jako dyspozycję do tworzenia nowych układów psychicznych, a ułożone opowiadanie jest

14) H. Radomska-Strzemecka. „Monografia testu definicji”, str. 237.

właśnie wyrazem takiego nowego układu, przeto wydaje się, że niemożność ułożenia opowiadania świadczy o nikłej sile fantazji tej młodzieży. Oczywiście, że jeżeli mówimy tutaj o nikłej sile fantazji, to mamy na myśli tylko tę fantazję, którą badamy za pomocą naszego testu. Wyjaśnienia, udzielone przez badanych, np. „żaden mnie pomysł nie przychodzi” itd., przytoczone powyżej, zdają się potwierdzać nasze przypuszczenia.

4. **P o z i o m r o z w o j u f a n t a z j i.** Pozostały materiał po wyeliminowaniu wyżej wymienionych 26 odpowiedzi — składał się z 61 opowiadań uczniowskich i 52 opowiadań młodzieży zarobkującej.

Ponieważ w pracy niniejszej chodziło o porównanie wyczynów obu grup młodzieży, więc staraliśmy się o scharakteryzowanie odpowiedzi każdej grupy oddzielnie.

Zgodnie z zakreślonym powyżej celem badań, analizujemy każde opowiadanie z dwóch punktów widzenia:

- 1) ze względu na ogólny poziom rozwoju fantazji, który się w nich przejawia,
- 2) ze względu na charakter treści opowiadań młodzieńczych.

Analizując i oceniając ogólny poziom rozwoju fantazji, który się przejawia w opowiadaniach młodzieży, oceniamy oddzielnie p o m y ś l i o d d z i e l n i e f o r m ę każdej pracy.

Rozumiejąc bowiem fantazję, jako dyspozycję do tworzenia nowych układów psychicznych, widzimy nowy układ psychiczny w oryginalnych pomysłach, jakie się młodzieży nasuwają i w formie, w jakiej się ten pomysł przejawia. Taka ocena treści i formy każdej pracy przypomina ocenę utworu literackiego; różnica polega tylko na tym, że w stosunku do naszych opowiadań przykładamy inną miarę: nie szukamy wartości artystyczno-literackich, ale staramy się wykryć młodzieńczą zdolność do tworzenia nowych układów. Ponieważ wydaje się, że dla oceny poziomu rozwoju fantazji młodzieńczej charakterystyczniejsze są nowe pomysły, zaś w nowości i oryginalności formy mogą się przejawiać raczej uzdolnienia literackie, przeto w naszych ocenach przypisujemy większe znaczenie pomysłowi, aniżeli formie opowiadania.

Dla łatwiejszego opracowania materiału i dla umożliwienia porównań pomiędzy obu grupami odpowiedzi, wprowadzamy pewne klasyfikacje w obrębie każdej grupy oddzielnie, a mianowicie wyróżniamy opowiadania dobre, średnie i słabe.

Przy klasyfikowaniu opowiadań bierzemy pod uwagę trzy warunki: 1) jeden warunek w stosunku do treści, 2) dwa warunki w stosunku do formy opowiadania.

W stosunku do treści badamy, czy pomysły w opowiadaniach są oryginalne, czy nie, przy czym za pomysł oryginalny uważamy taki pomysł,

o którym można było orzec, że prawdopodobnie nie pochodzi z przypomnienia, tylko został wymyślony przez badanego.

W stosunku do formy analizujemy:

- a) czy opowiadanie posiada strukturę zwartą i logiczną, czy niezwartą i nielogiczną? (zwartość struktury upatrujemy w sposobie powiązania elementów, danych w teście, za pomocą toku opowiadania).

Ponieważ znalazły się odpowiedzi logiczne, tj. sensowne, ale niezwarłe, to znaczy, że elementy testu nie były ściśle związane tokiem opowiadania, i opowiadania zwarte, ale nielogiczne, więc zaszła potrzeba wyróżnienia dwóch cech, dotyczących struktury opowiadań.

- b) czy język żywy, barwny, poprawny, czy też słabo opanowany?

W stosunku do każdego z wyżej wymienionych warunków rozróżniamy oceny dodatnie i ujemne. Więc dodatnim jest pomysł oryginalny, ujemnie oceniamy wypracowania nie zawierające takiego pomysłu. Dodatnio oceniamy strukturę logiczną i strukturę zwartą, ujemnie — brak logiczności, brak zwartości. Język żywy, barwny, poprawny oceniamy dodatnio, ujemnie zaś — słabo opanowany. W pewnych wypadkach nie udało się dać wyraźnej oceny dodatniej czy ujemnej, — te wypracowania sklasyfikowaliśmy jako wątpliwe.

Rozpatrzymy naprzód opowiadania uczniowskie. Nie roszcząc sobie pretensji do ścisłości, zaliczamy przede wszystkim do kategorii dobrych te opowiadania, w których pomysł jest oryginalny, struktura zwarta i logiczna, język poprawny. Również dobrymi nazywamy takie opowiadania, w których są małe usterki językowe, ale za to pomysł wyraźnie oryginalny i struktura zwarta. W rzędzie słabych umieszczamy odpowiedzi pozbawione oryginalnych pomysłów, niezwarłe w swej strukturze i nielogiczne, o języku słabo opanowanym. Pozostałe opowiadania zaliczamy do grupy średnich.

Podobną klasyfikację przeprowadzamy i w obrębie materiału, zebranego od młodzieży zarobkującej. Jednakże rozpatrując opowiadania zarobkujących, widzimy, że forma opowiadań tej młodzieży, poza bardzo nielicznymi wyjątkami, jest nieudolna, różniąca się znacznie od formy opowiadań uczniowskich. Znajomość języka i jego praw jest u zarobkujących bardzo niedostateczna. Braki językowe pociągają za sobą czasami nawet pozory bezsensowności w opowiadaniach, ponieważ młodzież używa wyrazów w znaczeniu odmiennym od przyjętego powszechnie, oraz przekręca je i opuszcza. Poza tym zupełny brak znaków przestankowych i mnóstwo błędów ortograficznych utrudniają nieraz nawet zrozumienie treści opowiadania. Większość, prawdopodobnie na skutek wpływów środowiskowych, posługuje się swoistą gwarą, popełniając przy tym liczne błędy ze stanowiska poprawności językowej. Taki sam język ucznia w związku z całokształtem materiału, zebranego od grupy uczniowskiej, zaważyłby decydująco na przydzieleniu odpowiedzi do rzędu słabych. Wobec opowiadań zarobkujących stosujemy ła-

godniejsze kryteria co do formy opowiadań, zważywszy na nieudolność pod tym względem tej grupy młodzieży. Zgodnie z tym, co zaznaczyliśmy powyżej, i w tych opowiadaniach większe znaczenie przypisujemy pomysłowi aniżeli formie.

5. Omówienie wyników badania poziomu rozwoju fantazji. Rozpatrując opowiadania uczniów i zarobkujących (tabela I) z pominięciem, jak już zaznaczyliśmy, odpowiedzi młodzieży zarobkującej, nie mających formy opowiadań, widzimy, że ilości opowiadań dobrych, średnich i słabych są bardzo zbliżone u obu grup młodzieży z nieznaczną przewagą dobrych opowiadań w grupie uczniowskiej, w której spotykamy 23% dobrych opowiadań na 21% takich opowiadań wśród młodzieży robotniczej. Za to u zarobkujących znajdujemy większy procent odpowiedzi średnich (uczni. 54% — zarob. 58%) i mniejszy procent opowiadań słabych (uczni. 23% — zarob. 21%). Na ogół więc możemy stwierdzić, że rozwój fantazji w obu badanych grupach znajduje się prawie na jednakowym poziomie.

TABELA I.

Podział opowiadań na grupy z uwzględnieniem wieku badanych.

Wiek	ZAROBKUJĄCY			UCZNIOWIE		
	O d p o w i e d z i			O d p o w i e d z i		
	dobre	średnie	złe	dobre	średnie	złe
14	—	1	—	1	1	1
15	3	12	9	4	12	7
16	5	8	2	7	9	4
17	3	8	—	1	7	3
18	—	—	—	1	3	—
19	—	1	—	—	1	—
Razem	11	30	11	14	33	14
%	21%	58%	21%	23%	54%	23%

Jak widać z powyższych zestawień wiek nie wpłynął na poziom rozwoju fantazji ani wśród uczniów, ani wśród zarobkujących. Jest to zgodne z twierdzeniem Baleya, że „co się tyczy oryginalności i bogactwa pomysłów, to nie widać dużego postępu na przeciągu lat od klasy IV do VIII włącznie”. (Mowa tutaj o szkole średniej, tj. o wieku od lat 14 do 19).

Poprzednio zaznaczyliśmy, że forma opowiadań młodzieży zarobkującej w porównaniu z formą opowiadań grupy uczniowskiej stoi na znacznie niższym poziomie. Jeżeli pomimo tej różnicy w formie ogólny wynik porównań wykazuje prawie jednakowy poziom fantazji u obu grup młodzieńczych, to wyrównanie to nastąpiło dzięki stosunkowo wysokiemu poziomowi opowiadań młodzieży robotniczej pod względem pomysłów.

Wśród odpowiedzi młodzieży szkolnej znajdujemy 60,6% opowiadań o pomysłach oryginalnych — wśród zarobkujących 55,4%, ale za to opowiadań pozbawionych pomysłów jest wśród uczniów około 30%, a wśród zarobkujących tylko około 10%. Opowiadań, których zakwalifikowanie ze względu na pomysł budzi wątpliwości, znajdujemy około 35% wśród zarobkujących, podczas kiedy uczniowie mają ich 10%. (Do wątpliwych pod względem oryginalności zaliczamy takie opowiadania, których treść zaczerpnięta jest wprawdzie ze wspomnień, ale w których znajdujemy w pewnej mierze także elementy wyobraźni wytwórczej). W ten sposób mniejszą ilość pomysłów oryginalnych pokrywają zarobkujący z nawiązką — mniejszą ilością opowiadań wyraźnie niepomyślowych i nadwyżką pomysłów wątpliwych.

Jak widzimy, podobieństwo wyników badania obu grup, jakie się ujawniło przy ocenie pomysłowości, było bardzo duże. Chcąc się upewnić, czy podobieństwo to nie pochodziło z subiektywnej oceny osoby badającej, która wiedziała przy ocenie, do której z dwu badanych grup należą oceniane wypracowania, zwrócono się do dwóch osób kompetentnych, biegłych w analizie psychologicznej, z prośbą o ocenę opowiadań ze względu na ich pomysłowość.¹⁵⁾ Obie te osoby dokonały oceny niezależnie od siebie, otrzymawszy cały materiał z obu grup badanych zmieszany razem. Co do pochodzenia opowiadań od młodzieży zamożniejszej i zarobkującej mogły się z góry orientować tylko częściowo na podstawie zewnętrznego wyglądu kartek (uczniowie pisali na lepszym papierze) oraz formy opowiadań.

P. M. A. stawiając bardzo wysokie wymagania pomysłom młodzieży, oceniła je bardzo surowo, jednakże i według tej oceny ujawniło się znaczne podobieństwo jakości pomysłów opowiadań w obu grupach. I uczniowie, i zarobkujący mają według p. M. A. mały odsetek pomysłów oryginalnych: na 5% oryginalnych opowiadań uczniowskich przypada 4% wśród zarobkujących, natomiast wypracowań pozbawionych pomysłowości jest wśród uczniów 69% — wśród zarobkujących 65%, wątpliwych uczniowskich 26% — u zarobkujących 31%.

I na zasadzie oceny p. J. O. występuje znaczne podobieństwo pomiędzy pomysłowością obu grup młodzieży i to nawet z pewną przewagą młodzieży zarobkującej. Na 25% oryginalnych pomysłów uczniowskich przypada 35% takich pomysłów wśród zarobkujących; na 55% pomysłów wątpliwych wśród uczniów, 40% wśród zarobkujących, wreszcie 20% wypracowań uczniowskich pozbawionych pomysłów przypada na 25% takich odpowiedzi wśród zarobkujących.

Według więc obu ocen jakości pomysłów uczniów prawie nie odbiega od jakości pomysłów w opowiadaniach zarobkujących.

¹⁵⁾ Niniejszym składam serdeczne podziękowanie p. Dr Marii Adlerównie i p. Mgr Janinie Ostaszewskiej za dokonane oceny opowiadań.

TABELA II.
Treść opowiadań.

Rodzaje opowiadań	Ocena autorki				Ocena M. A.				Ocena J. O.			
	Uczniowie		Zarobk.		Uczniowie		Zarobk.		Uczniowie		Zarobk.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
oryginalne	37	60	29	55	3	5	2	4	15	25	18	35
wątpliwe	6	10	18	35	16	26	16	31	34	55	21	40
niepomysłowe	18	30	5	10	42	69	34	65	12	20	13	25

I uczniowie i zarobkujący czerpią swoje pomysły mniej więcej z tych samych dziedzin życia. Więc obie grupy młodzieży piszą najczęściej o zawodach lotniczych z r. 1932 i 1934, o młodzieży, która szuka kariery lotniczej, o szpiegach, o emigrantach, o budowie samolotów, o wrażeniach z obozów harcerskich itd. itd.

W stosunku do formy zwrócimy uwagę na strukturę i język opowiadań. W strukturze rozpatrujemy jej zwartość i logiczność. Zwartą strukturę w opowiadaniach młodzieży zarobkującej znajdujemy prawie w tym samym procencie, co i w opowiadaniach uczniowskich, natomiast pod względem logiczności zaznaczają się większe różnice ze względu na słabe opanowanie języka przez młodzież robotniczą. Jak już poprzednio zaznaczyliśmy, młodzież ta używa często wyrazów w innym rozumieniu, aniżeli to jest powszechnie przyjęte i dlatego powstają nieraz w opowiadaniach pozory bezsensowności, więc np. przysłowki „koniecznie, oczywiście, naturalnie” użyte są wtedy, kiedy sytuacja nie wymaga takich zwrotów. Poza tym wadliwe formy gramatyczne oraz zły szyk wyrazów w zdaniach też wpływają na obniżenie logiczności odpowiedzi zarobkujących.

Najgorzej przedstawia się sprawa języka w opowiadaniach młodzieży robotniczej w porównaniu z językiem uczniów: podczas, kiedy w opowiadaniach młodzieży szkolnej spotykamy język poprawny nawet w opowiadaniach zaklasyfikowanych jako „słabe”, to w stosunku do języka opowiadań młodocianych robotników musimy stosować ocenę wyraźnie ujemną, nawet i w większości opowiadań, zaklasyfikowanych jako „średnie”.

TABELA III.
Forma opowiadań (liczby wyrażone w %%).

W stosunku do formy wyróżniamy	Uczniowie			Zarobkujący		
	Rodzaje ocen			Rodzaje ocen		
	dotat.	wątpliwe	ujemne	dotat.	wątpliwe	ujemne
zwartość struktury	41	50	9	41	45	16
logiczność struktury	40	35	25	25	44	31
język opowiadań	66	34	—	14	40	46

Język w opowiadaniach młodzieży zarobkującej może stwarzać pozory niższego poziomu rozwoju fantazji, jednakże stosunkowo duża ilość dodatkowych ocen za pomysły —kompensuje ujemne oceny języka i dlatego, jeśli pominiemy sposób wyrażania się młodzieży zarobkującej, możemy uznać, że u obu grup badanych, które ułożyły opowiadania, ogólny rozwój fantazji jest prawie na tym samym poziomie.

Twierdzenie to da się jednak zastosować tylko do 67% badanych zarobkujących, którzy zgodnie z instrukcją, podaną w teście, ułożyli opowiadania. W stosunku do pozostałych 33%, którzy w ogóle opowiadań nie napisali, można z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że ich fantazja jest znacznie słabiej rozwinięta aniżeli fantazja badanych uczniów. Oczywiście, że mówimy tutaj tylko o fantazji, która się ujawnia za pomocą badania testem, stosowanym przez nas.

Jeśli więc teraz obliczymy procent opowiadań dobrych, średnich i słabych w stosunku do wszystkich odpowiedzi młodzieży zarobkującej, to wyniki się zmieniają na niekorzyść tej młodzieży (patrz tabela IV). 23%-om dobrych odpowiedzi uczniowskich odpowie tylko 14% dobrych opowiadań wśród zarobkujących; 54% odpowiedzi średnich u uczniów —około 39% średnich u zarobkujących, a na 23% słabych opowiadań uczniów wypadnie 14% słabych wśród zarobkujących, ale za to około 33% odpowiedzi b. słabych, otrzymanych od zarobkujących, nie znajduje wcale odpowiednika w grupie uczniów; są to właśnie odpowiedzi, które zamiast opowiadań zawierały luźne zdania.

TABELA IV.

grupa	zarobkujący		uczniowie	
	ilość	%	ilość	%
dobre	11	14	14	23
średnie	30	39	33	54
słabe	11	14	14	23
b. słabe	26	33	—	—

6. Analiza treści wytworów fantazji. Dotąd porównywaliśmy stopień rozwoju fantazji młodzieży obu grup, teraz zajmiemy się analizą treści wytworów ich fantazji i sprawdzimy, czy cechy, charakteryzujące marzenia młodzieńcze, przejawiają się jednakowo w opowiadaniach uczniów i w opowiadaniach zarobkujących.

Analizujemy więc zebrany materiał:

- 1) ze względu na okazywane zainteresowania,
- 2) ze względu na „przyszłościowy” charakter treści opowiadań.

Baley, ¹⁶⁾ mówiąc o zainteresowaniach przejawiających się w fantazjowaniu młodzieży, wspomina o ewolucji zainteresowań, przy tym ta ewolucja ma stanowić niejako symptom coraz dalszych etapów rozwoju psychicznego jednostki. Według Baley'a zainteresowania zjawiają się zwykle w pewnej kolejności. Więc na progu okresu dojrzewania obracają się marzenia około własnej osoby, później interesują się młodzi podróżami i techniką. Od dziedziny techniki przechodzi młodzieniec do zainteresowań natury społecznej: fantazja jego ogarnia własny naród, później i całą ludzkość.

Należy dodać, że różne rodzaje zainteresowań mogą się przejawiać u młodzieży jednocześnie. Wydaje się jednakże, że dominującym bywa zwykle jeden rodzaj zainteresowań. Na powstawanie zainteresowań wpływa nie tylko wewnętrzny rozwój jednostki, ale i warunki życia mogą działać pobudzająco lub hamująco na pojawianie się czy zanikanie poszczególnych zainteresowań.

Analizując odpowiedzi młodzieży ze względu na treść w nich zawartą, rozpatrujemy znów tylko 67% odpowiedzi młodzieży zarobkującej pomijając 33%, tj. grupę b. słabych. I w tej grupie dałyby się wyróżnić treści, które świadczą o aktualnych zainteresowaniach piszących, jednakże przeprowadzamy nasze porównania na bardziej jednolitym materiale.

T A B L I C A V.

Rodzaje zainteresowań wyrażone w opowiadaniach uczniów i zarobkujących.
(Liczby wyrażone w %%)

Rodzaje zainteresowań	uczniowie	zarobkujący
Zainteresowanie własną osobą	8	30
Podróże, przygody	50	46
Zainteresow. techniczne	25	20
Zainteresow. patriotyczne	25	20
Szersze zaint. społeczne	3,5	3,8

Zacniemy od rozpatrzenia zainteresowań własną osobą.

Jednym z symptomów takiego zainteresowania wydaje się używanie I-ej osoby w opowiadaniu, ponieważ jest to forma, w jakiej się zwykle mówi o sobie. Na 61 opowiadań uczniowskich — 5-u chłopców, tj. 8% pisze w pierwszej osobie. Z tych 5-u trzech opowiadają o swoich przeżyciach związa-

16) S. Baley. op. cit. str. 151.

nych z ostatnim Challenge'm, dwaj mówią o sobie nieszczerze, siłąc się na dowcipy, lekceważąc pozornie sytuację, do której właściwie nie dorośli.

Inaczej przedstawia się stosunek zainteresowań własną osobą u zarobkujących. Na 52 opowiadania jest 16 pisanych w I-jej osobie, to znaczy 30% przeszło mówi o własnych przeżyciach, z tego 9-u chłopców opowiada o Challenge'u, a 7-u mówi o marzeniach na temat własnej osoby.

Może się nasunąć przypuszczenie, że rozwój psychiczny u niektórych wśród tej młodzieży przebiega wolniej i dlatego występują u nich jeszcze te zainteresowania, które u zamożniejszych już przebrzmiały.

Przejdźmy teraz do zainteresowań przygodami i podróżami. Wśród uczniów 30-u, tj. 50% mówi o przygodach i podróżach, z tego 16-u wiąże przygody i podróże z samolotem, tj. z przedmiotem narysowanym, okazanym młodzieży podczas badań, 14-u chłopców opisuje przygody i podróże samodzielnie wymyślone — samolot służy im najwyżej jako środek pomocniczy, ułatwiający wykonanie różnych wyczynów. Szukają przygód na dalekim świecie: na południu, w Ameryce, gdzie ukąszonemu przez jadowitą żmiję dziecku dostarcza surowicy bohaterski lotnik, — na północy, w okolicach podbiegunowych, — mówią o przygodach, związanych z przevożeniem rozkazów do dowództwa wojennego podczas wojny itd.

Pomiędzy zarobkującymi 23, tj. około 46% wykazuje zainteresowanie się przygodami i podróżami, przy tym 17-u pisze o podróżach, przygodach lotników podczas zawodów lotniczych z r. 1932 i z r. 1934, 6-u opisuje niezwykłe wydarzenia, więc np. dwaj mówią o wyprawie na biegun północny, jeden podaje przygodę z czasów wielkiej wojny, jeszcze inni wspominają o nieszczęśliwych wypadkach podczas pracy itd., itd.

W ogóle i uczniowie i zarobkujący mówią tak samo o zwycięstwach lotniczych Żwirki i Wigury, Bajana i Karpińskiego, o wyprawach podbiegunowych, o przygodach podczas wojny, tylko u zamożniejszej młodzieży spotykamy większą ilość niezwykłych przygód, niezwiązanych z samolotem — opisywane przez nich podróże są bardziej urozmaicone, warunki zwycięstw lotniczych więcej skomplikowane.

Ta przewaga uczniów jest prawdopodobnie uzależniona: 1) od warunków środowiskowych, w których częściej stykają się osobiście z bezpośrednimi wiadomościami o dalekich krajach, oraz 2) od bardziej rozwiniętego czytelnictwa wśród tej młodzieży.

Zainteresowania techniczne występują u młodzieży uczącej się w 15 opowiadaniach, tj. u 25%, u zarobkujących 10 razy, tj. u 20%. Uczniowie posiadają znacznie rozleglejsze wiadomości z dziedziny techniki, aniżeli młodzież z kursów dokształcających. I tu przewaga uczniów tłumaczy się prawdopodobnie warunkami środowiskowymi oraz większym ocytaniem.

Zainteresowania społeczne. Zwycięstwa lotnicze, o któ-

rych piszą chłopcy, budzą w nich uczucia patriotyczne. Są dumni, że „flagę polską poznał świat”, że „bandera polska zasłynęła”, że „imię Polski rozsławili” — jeden z zarobkujących pisze: „przez lotników polskich rozposzechniła się nasza Polska”. Uczucia patriotyczne występują u młodzieży szkolnej 16 razy, tj. w 25%, u zarobkujących 10 razy, tj. w 20% wypadków.

Wśród obu grup młodzieży spotykamy po dwie odpowiedzi, w których przejawily się zainteresowania społeczne o szerszym zakresie. Ciekawe jest, że wszyscy czterej rozumują w podobny sposób. Wykrywają oni mianowicie analogię pomiędzy przedstawionymi im narysowanymi przedmiotami ze względu na pochodzenie tych przedmiotów; stwierdzają, że zarówno bandera, jak i samolot, i list, i młotek są stworzone przez ludzi dla ludzi, że świadczą o ogólnym postępie ludzkości, każą wierzyć, że ludzkość będzie umiała kiedyś wykuć szczęście dla wszystkich.

W stosunku do zainteresowań społecznych, wywołanych przez uczucia patriotyczne, przejawia się wyraźna przewaga uczniów i pod względem ilościowym (u. 25% — z. 20%) i jakościowym, ponieważ zainteresowania patriotyczne uczniów są różnostronniejsze i głębsze. I ta przewaga jest prawdopodobnie uwarunkowana kulturą środowiska i wpływem przeczytanych książek.

Zbieg okoliczności sprawił, że w obu grupach młodzieży taka sama ilość przejawiała szersze zainteresowania społeczne. Ilość ta stanowi w grupie uczniowskiej przeszło 3%, w grupie zarobkujących, o ilc ją obliczymy tylko w stosunku do napisanych opowiadań — otrzymamy około 4% — w stosunku do całej grupy młodzieży uboższej wynosi około 2,5%. W każdym razie przejawily się te zainteresowania ilościowo w podobny sposób w obu grupach.

7. „Przyszłościowy” charakter fantazjowania młodzieży. Fantazjowanie młodzieży, niezależnie od przejawiających się w nim zainteresowań, posiada specyficzne zabarwienie, związane z myślą o własnej przyszłości.

Baley¹⁷⁾ stwierdza, że „właśnie fantazja dostarcza młodemu człowiekowi materiału, przy pomocy którego wypełni on otwierające się przed nim horyzonty przyszłości”. Wydaje się, że „tęskny” i „życzeniowy” charakter fantazji młodocianych, o którym wspomina Baley, również świadczy o istniejącym, a może nieuświadomionym zainteresowaniu się własną przyszłością. Podobne poglądy wyraża i Spranger¹⁸⁾, uważając, że młody człowiek wżywa się w różne sytuacje życiowe ze względu na własną przeczuwaną przyszłość.

W zebranych przez nas materiale zarysował się wyraźnie „przyszłościowo-

17) S. Baley. op. cit. str. 145.

18) Spranger. op. cit.

wy" charakter fantazjowania młodzieży. Najjaskrawiej widać to w tych odpowiedziach, w których się wyrażają zainteresowania własną osobą, więc np. wtedy, kiedy chłopiec mówi: „chciałbym być lotnikiem, fruwać w niebiosach, dokonać wielkich czynów, rozśławić imię Polski. I polecieć gdzieś daleko za granicę i pisać do kolegów o moim dalekim, wielkim locie" itd. itd.

Albo wtedy, kiedy chłopcy wyraźnie mówią, że marzą o karierze lotnika. Młodzież zarobkująca naiwniej mówi o własnych planach na przyszłość aniżeli uczniowie. Takie zwroty, jak „chciałbym zostać lotnikiem”, „jestem mechanikiem, ale chcę być lotnikiem”, „marzę dla siebie o lotnictwie" — spotyka się tylko u młodzieży uboższej. Młodzież szkolna podaje pośrednio swoje marzenia o przyszłości, przedstawiając różnorodne losy młodzieńców, którzy pragnęliby dokonywać wielkich czynów. Uczniowie nadają często imiona i nazwiska swoim bohaterom, każą im snuć marzenia o przyszłości, wzywając się w ten sposób w różne zmyślone, a pożądane sytuacje życiowe.

Marzenia przyszłościowe przejawiają się pod względem ilościowym jednakowo u obu grup badanych, ponieważ zarówno wśród uczniów jak i wśród zarobkujących spotykamy po 50% odpowiedzi, w których młodzież bezpośrednio lub pośrednio snuje dalsze plany na przyszłość.

Marzenia młodzieży zarobkującej są na ogół znacznie mniej urozmaicone od marzeń młodych zamożniejszych. Ubożsi nie znają tylu różnych sytuacji życiowych, często nie wiedzą nawet o takich stronach życia kulturalnego, które wpływają na ukształtowanie planów przyszłościowych młodzieży szkolnej.

Podobnie jak w stosunku do przejawianych zainteresowań, tak i w stosunku do marzeń przyszłościowych wydaje się, że przewaga uczniów jest uzależniona od wpływów literatury, udostępnianej tej młodzieży, oraz od kultury środowiska wyższej, aniżeli kultura środowiska młodzieży zarobkującej.

Streszczenie i omówienie ogólnych wyników badań.

1. Badania nasze miały na celu porównanie fantazji młodzieży zarobkującej w okresie dojrzewania z fantazją młodzieży kształcącej się w szkołach i wolnej od pracy zarobkowej w tym okresie życia.

Analiza zebranego materiału wykazała i różnice i podobieństwa pomiędzy fantazją młodzieży szkolnej i młodzieży zarobkującej.

Największa różnica polegała na tym, że podczas kiedy 100% uczniów, zgodnie z instrukcją testu ułożyło opowiadania, to wśród zarobkujących tylko 67% wykonało żądane zadanie. Reszta, tj. 33% nie zadośćczyniła warunkom eksperymentu i zamiast opowiadań ułożyła poszczególne zdania, nie powiązane pomiędzy sobą.

Analizując przyczyny takiej różnicy stwierdziliśmy, że dużą rolę ode-

grała tu nieudolność językowa młodzieży zarobkującej, co jednak zjawiska tego w całości nie tłumaczy. Należy przypuścić, że fantazja tej części młodzieży zarobkującej jest znacznie słabiej rozwinięta, niż fantazja młodzieży zamożniejszej. Jeśli uwzględnić to przypuszczenie, porównanie fantazji obu grup badanych wypadnie na niekorzyść młodzieży zarobkującej, która dała tylko 14% dobrych i 39% średnich odpowiedzi w porównaniu do 23% odpowiedzi dobrych i 54% odpowiedzi średnich wśród uczniów.

Jeśli jednak pominąć te 33% odpowiedzi, których autorzy nie umieli się zdobyć na żadaną od nich pomysłowość, a porównać ze sobą tylko zgodne z instrukcją odpowiedzi obu grup młodzieży, to nie znajdziemy wśród nich decydujących różnic pod względem pomysłowości.

Badając fantazję, wyróżniliśmy, zgodnie z danymi, zebranymi z odnośnej literatury, cechy charakterystyczne dla fantazji, przejawiające się w okresie dojrzewania. Analizowaliśmy mianowicie:

- 1) poziom rozwoju fantazji, oraz
- 2) charakter treści marzeń młodzieńczych.

Przejawy poziomu rozwoju fantazji upatrywaliśmy w pomysłach opowiadań i w ich formie. Charakteryzując treści wytworów fantazji braliśmy pod uwagę wyrażone w nich zainteresowania i „przyszłościowe” zabarwienie odpowiedzi.

Przy o g ó l n e j ocenie opowiadań stwierdziliśmy, że ilości opowiadań dobrych, średnich i słabych są bardzo zbliżone w obu grupach młodzieży. Tak samo ocena jakości pomysłów, wyrażonych w opowiadaniach, nie wykazała decydujących różnic między obiema badanymi grupami, — mimo wzięcia pod uwagę oceny trzech „sędziów kompetentnych”. U obu grup badanych pomysły zaczerpnięte były z tych samych dziedzin życia.

Natomiast język opowiadań młodzieży zarobkującej stał znacznie niżej od języka opowiadań uczniowskich.

Jeśli chodzi o treść wytworów fantazji, to wśród zarobkujących spotykaliśmy takie same zainteresowania, jak i wśród uczniów, oraz takie same „przyszłościowe” zabarwienie marzeń młodzieńczych.

Pewne różnice zarysowały się w stosunku do poszczególnych zainteresowań, więc np. w stosunku do zainteresowań własną osobą zachodzi ilościowa przewaga w grupie zarobkujących, natomiast w zainteresowaniach przygodami, podróżami i techniką okazują przewagę uczniowie. Zainteresowania natury społecznej przejawiają się prawie jednakowo zarówno u młodzieży szkolnej, jak i u młodzieży zarobkującej.

Reasumując zebrane wyniki możemy stwierdzić, że w obrębie naszego materiału zachodzą następujące podobieństwa i różnice pomiędzy wytworami fantazji obu grup młodzieńczych. Podobieństwa polegają na tym, że

- 1) obie grupy, które piszą opowiadania, stoją prawie na tym samym poziomie rozwoju fantazji,

- 2) w fantazjowaniu młodych przejawiają się na ogół takie same zainteresowania,
- 3) treści wytworów fantazji zarówno uczniów jak i zarobkujących mają charakter „przyszłościowy”.

Co do różnic, to najważniejsza z nich wyraziła się w tym, że

- 1) podczas, kiedy wszyscy uczniowie piszą opowiadania, to wśród zarobkujących czyni to tylko 67%,
- 2) język, jakim się posługują zarobkujący w swoich opowiadaniach, stoi znacznie niżej od języka, jakim są pisane opowiadania uczniów,
- 3) pewne różnice zaznaczają się i w przejawionych zainteresowaniach.

2. Interpretacja podobieństw i różnic. W związku z podobieństwami pomiędzy wytworami fantazji obu grup młodzieży nasuwa się przypuszczenie, że podobieństwa te powstały na tle przebiegu rozwoju psychicznego. Musimy tutaj zaznaczyć, że chociaż tryb życia obu badanych grup młodzieńczych jest zasadniczo różny, to jednakże nie można pominąć i podobnych wpływów, działających i na uczniów i na zarobkujących. Zespół badanych zarobkujących — to młodzież wielkomiejska. Do tej młodzieży nawet do najędzniejszych środowisk docierają wpływy współczesnej kultury i one też odbijają się na przebiegu rozwoju psychicznego młodych.

Przechodząc do interpretacji różnic zajmiemy się przede wszystkim faktem, że podczas kiedy wszyscy uczniowie ułożyli opowiadania zgodnie z instrukcją testu, to część zarobkujących tego nie wykonała. I w badaniach wstępnych zachodziła ta sama różnica pomiędzy badanymi, tylko jeszcze w znaczniejszym stopniu. Na zasadzie uzyskanych wyjaśnień i dzięki analizie odnośnego materiału, wydaje się prawdopodobnym przypuszczenie, że ci zarobkujący, którzy nie napisali opowiadań, znajdowali się na niższym poziomie rozwoju psychicznego, i że z tego względu i ich fantazja była słabiej rozwinięta. Dwa czynniki mogły wpłynąć destrukcyjnie na rozwój psychiczny tej młodzieży, a co za tym idzie, i hamująco na rozwój fantazji: 1) słabe opanowanie języka, 2) przedwczesna praca zarobkowa. Słabe opanowanie języka tłumaczy się wpływem środowiska, posługującego się ubogą gwarą. Według zebranych danych wszyscy badani zarobkujący pochodzili z takiego środowiska. Również przedwczesna praca zarobkowa była udziałem całej tej młodzieży. Jednakże oba te czynniki nie wpłynęły jednakowo na wszystkich badanych. Wydaje się, że te czynniki najmocniej skrzywdziły słabszych psychicznie — silniejsi potrafili się im przeciwstawić do pewnego stopnia. Jako dowód mogą posłużyć, między innymi, te opowiadania, w których się przejawiały najwyższe zainteresowania społeczne.

Oczywiście, że i największe zdolności indywidualne same nie pokrywają braków, wynikających z warunków środowiskowych. Takim brakiem, między innymi, jest słabe opanowanie języka, które się stało przyczyną naj-

większej różnicy, jaka się zarysowała pomiędzy opowiadaniem obu grup młodzieży, tj. różnicy, dotyczącej formy opowiadań. Pozostałe różnice, jakie wystąpiły pomiędzy opowiadaniem zamożniejszych, a opowiadaniem uboższych, dadzą się sprowadzić, jak się wydaje, do tego faktu, że uczniowie rozporządzają większym zapasem spostrzeżeń dzięki kulturalniejszemu środowisku i dzięki większemu czytaniu.

3. W końcu zestawimy jeszcze wyniki pracy Junga z wynikami naszych badań. Podczas, kiedy Jung na zasadzie zebranego materiału stwierdził tylko znaczne różnice pomiędzy fantazją młodzieży zarobkującej i młodzieży szkolnej, to nasze wyniki świadczą raczej o podobieństwie pomiędzy wytworami fantazji obu grup badanych.

Przyczyna różnicy pomiędzy wynikami obu prac tkwi: 1) w odmienności materiału ludzkiego, na którym były przeprowadzane badania, oraz 2) w sposobie badania.

Jung porównywał z jednej strony miejską młodzież zarobkującą, z której wyeliminowano zdolniejszych — z drugiej strony w stosunku do uczniów opierał się na wynikach prac innych psychologów, przy czym wyniki te dotyczyły młodzieży szkolnej, która stała raczej na wyższym poziomie rozwoju psychicznego. Takie różnice pomiędzy porównywanymi grupami młodzieży musiały pociągnąć za sobą i różnice w wyczynach.

Następnie w stosunku do metody badań wybrał taką, która wymagała specjalnego wykształcenia, mało dostępnego dla uboższych, dlatego ta metoda stawiała zarobkujących w warunkach niekorzystnych w porównaniu z młodzieżą zamożniejszą.

W naszej pracy: 1) badano dwie nieselekcjonowane grupy młodych, jednorodnych co do wieku i co do miejsca zamieszkania, poza tym chodziło nam o to, ażeby 2) badania testowe wywołały jednakowe reakcje uczuciowe u obu grup badanych. Zdaje się, że te oba względy wpłynęły na ujawnienie się podobieństw pomiędzy wytworami fantazji młodzieży zarobkującej i młodzieży szkolnej.

L I T E R A T U R A

- 1) S. Baley. *Psychologia wieku dojrzewania*. Książnica-Atlas r. 1931.
- 2) H. Jung. *Das Phantasieleben der männlichen werktätigen Jugend*. Wyd. Helios r. 1930.
- 3) E. Lau. *Über Methoden und Ergebnisse der Jugendkunde. Forsch. z. Völkerpsych.* Tom IV r. 1927.
- 4) E. Markinówna. *Wyobrażenia a fantazja*. Pol. Arch. Psych. Tom V. Nr 4. r. 1932.
- 5) E. Markinówna. *Eksperymentalne badania nad fantazją*. Wyd. Pol. Tow. Psychot. Warszawa 1934 r.
- 6) W. Maier. *Psychologie des emotionalen Denkens*. Tübingen r. 1908.
- 7) Ribot. *Essai sur l'imagination creatrice*. Paryż. Alcan, wyd. IV. 1914.
- 8) R. Sassenhagen. *Über geistige Leistungen des Landkindes und des Stadtkindes*. Ztsch. f. ang. Psych. Lipsk 1926 r. Bhft. 37.
- 9) E. Spranger. *Psychologie d. Jugendalters*. Lipsk 1924.
- 10) Radomska-Strzemecka. *Monografia testu definicji*. Wyd. Nauk. Tow. Pedag. 1934 r.
- 11) W. Witwicki. *Psychologia*. Tom I, II. Wyd. II.
- 12) W. Zienkowski. *Psychologia dziecięctwa*. Przeł. z ros. P. Macewicz. Książnica-Atlas 1929 r.

MARIA WIĘCKOWSKA

DR. LUDWIKA KARPIŃSKA-WOYCZYŃSKA

Wspomnienie pośmiertne

Dnia 30 stycznia 1937 r. zmarła w Warszawie dr Ludwika Karpińska-Woyczyńska, b. kierowniczką Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi, pierwszy docent psychotechniki na Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi i Warszawie, członek pierwszego Komitetu Redakcyjnego czasopisma „Psy-



chotechnika”, zasłużona działaczka niepodległościowa, odznaczona Krzyżem Niepodległości i Krzyżem Walecznych.

Woyczyńska, urodzona w Płocku w r. 1872, po ukończeniu gimnazjum w Warszawie ze złotym medalem wstępuje na wydział filozoficzny w Berlinie, obierając kierunek psychologiczny. Ze względu jednak na trudności materialne zmuszona była przerwać studia i rozpocząć pracę zarobkową. Poświęca się pracy pedagogicznej. Po kilkuletniej przerwie w studiach wyjeżdża za granicę (Berlin, Zurych), w celu kontynuowania studiów psychologicznych, które kończy z odznaczeniem magna cum laude i uzyskuje stopień doktora filozofii. Zdobytą wiedzę psychologiczną i doświadczenie naukowe ma możliwość dopiero w r. 1920 zastosować praktycznie, obejmując placówkę psychologiczną w Łodzi.

Pierwsze cele i zadania Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi, to badania metodą Binet-Simona dzieci, podejrzanych o niedorozwój umysłowy. Badania te miały na celu selekcję dzieci do szkoły specjalnej dla umysłowo upośledzonych, istniejącej w Łodzi od r. 1919 — pierwszej tego typu szkoły w Polsce.

Jednym z pierwszych poczynań Woyczyńskiej, jako kierowniczkii Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi, było dążenie do sprawdzenia wartości metod badania inteligencji, stosowanych w instytucjach zagranicznych, w celu przystosowania tych metod do warunków i potrzeb dziatwy łódzkiej. Przeprowadziła więc badania w szkołach powszechnych łódzkich i na półkoloniach letnich testami, wziętymi z metod Binet-Simona, Bobertaga, Jaederholma i Termana oraz testami własnego pomysłu. Przeprowadzone badania masowe i indywidualne pozwoliły Jej na opracowanie serii testowych na poszczególne roczniki. Woyczyńska zamierzała wycechować skalę metryczną, odpowiednią dla dziatwy łódzkiej i w tym celu przystąpiła do badań przy pomocy ułożonych przez siebie serii testów. Planowała przeprowadzić po 100 indywidualnych badań na każdy rocznik; udało Jej się jednak zbadać tylko trzy roczniki, gdyż rozwijająca się wciąż praca Miejskiej Pracowni Psychologicznej i fizyczne niedomagania nie pozwoliły Jej na ukończenie tak poważnego dzieła.

Niezmiernie skrupulatna i sumienna w swej pracy, dążyła Woyczyńska do uzyskania jak najszerszych podstaw do wydawania opinii o badanych dzieciach i dlatego opierała swe prace nie tylko na eksperymencie psychologicznym, ale także na obserwacji szkolnej danego dziecka. W celu uzyskania dokładnej opinii szkolnej, opracowała kwestionariusze, przeznaczone do wypełnienia przez wychowawców szkolnych dla dzieci, uznanych przez szkołę za upośledzone umysłowo. Woyczyńska nie ograniczała się wyłącznie do tego pisemnego porozumienia się z nauczycielstwem, lecz zwoływała także konferencje z wychowawcami szkolnymi, na których omawiano sposób wypełniania kwestionariusza. Ponadto wprowadziła konferencje kwalifikacyjne, na których omawiano badane dzieci, rozpatrując wyniki badania metodą Binet-Simona, obserwacje badającego, obserwacje nauczyciela, zamieszczone w kwestionariuszu i ustnie przez niego uzupełniane. Po uzyskaniu tak wielostronnego obrazu dziecka, Woyczyńska, jako przewodnicząca tych konferencji, decyduje się dopiero kwalifikować je do szkoły specjalnej, zwolnić z obowiązku szkolnego, ewentualnie pozostawić w szkole normalnej.

W celu stwierdzenia charakterystycznych cech dziecka umysłowo upośledzonego, ułożyła Woyczyńska kwestionariusz, który mają wypełniać wychowawcy szkół specjalnych, po kilkuletniej obserwacji dziecka w szkole.

Dla sprawdzenia, jaki wpływ wywiera szkoła specjalna na dzieci umysłowo upośledzone, wprowadziła Woyczyńska kilkakrotne badania wychowanków tej szkoły. Na podstawie zebranego materiału opracowała zagad-

nienie stałości ilorazu inteligencji i wygłosiła referat na powyższy temat na V Międzynarodowym Kongresie w Utrechcie w r. 1928.

W związku z powstałym w Łodzi projektem zróżnicowania dzieci pierwszych klas szkół powszechnych, przeprowadziła Woyczyńska badania następującymi metodami: hamburską — Klüvera, lipską — Winklera, Rossolimo w przeróbce Bartscha.

Od dziecka umysłowo upośledzonego przeszła z kolei Woyczyńska do badania dzieci upośledzonych moralnie lub fizycznie. Dzieci moralnie zaniedbane badała metodą Troszyna, przystosowaną przez siebie do badania zrozumienia etycznego; poza tym opracowała dla tych dzieci kwestionariusz, przeznaczony dla obserwacji szkolnej. Spośród dzieci upośledzonych fizycznie badała dzieci głuchonieme, wprowadzając metodę Herderschée.

W drugim dziale pracy w rozwijanej stale przez siebie Miejskiej Pracowni Psychologicznej, zajmowała się Woyczyńska badaniami inteligencji dzieci, kończących szkoły powszechne. Opracowała metody badania i wypróbowała je na terenie szkół powszechnych i gimnazjów w Łodzi oraz Seminarium Nauczycielskiego w Zgierzu. W r. 1923 przeprowadziła po raz pierwszy w Polsce dobór psychologiczny do średnich szkół (Miejskie Gimnazjum Męskie matematyczno-przyrodnicze i Miejskie Seminarium Nauczycielskie Żeńskie). Uwzględniając kierunek powyższych uczelni, Woyczyńska, obok testów inteligencji wprowadziła testy badania uzdolnienia pedagogicznego dla Seminarium i testy uzdolnienia matematycznego dla Gimnazjum.

Woyczyńska ułożyła również arkusz obserwacyjny dla kandydatów do szkół średnich, wzorując się na arkuszu hamburskim (Marty Muchow) dla dzieci uzdolnionych. Stwierdziwszy, że nauczycielstwo przy wypełnianiu tego arkusza obarczone jest zbyt wielką pracą, zmodyfikowała go i opracowała dwa nowe, uwzględniające specjalne właściwości psychiczne, którymi powinni odznaczać się kandydaci: a) do seminariów nauczycielskich, b) gimnazjów matematyczno-przyrodniczych.

Przechodząc z kolei do zagadnienia poradnictwa zawodowego, przeprowadzała Woyczyńska rokrocznie ankietę w siódmych klasach szkół powszechnych w Łodzi i wypróbowała szereg testów psychotechnicznych na dziatwie, kończącej szkoły powszechne.

Delegowana przez Magistrat zwiedziła instytucje psychotechniczne w Berlinie, Düsseldorfie, Hamburgu i Paryżu.

Z Jej inicjatywy powstał oddział psychotechniczny przy Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi, dla którego Magistrat łódzki zakupił szereg aparatów psychotechnicznych do badań indywidualnych. Poradnictwo zawodowe jednak, ze względu na zmniejszający się stale budżet Miejskiej Pracowni Psychologicznej, nie mogło się rozwinąć przy tej instytucji. Dążąc mimo to wytrwale do stworzenia Poradni Zawodowej w Łodzi, współdziałała Woyczyńska przy założeniu Towarzystwa „Patronat nad Młodzieżą Rze-

mieślniczą i Przemysłową w Łodzi”, którego zadaniem było właśnie stworzenie tej placówki. W zorganizowanym Patronacie przyjmuje mandat wiceprezesa Zarządu. Towarzystwo w uznaniu Jej zasług, położonych dla organizacji, mianuje Ją w r. 1935 — po wyjeździe Jej na stałe do Wilna — członkiem honorowym.

Działalność Woyczyńskiej na polu psychotechniki nie ograniczała się tylko do kierownictwa Łódzkiej Pracowni Psychologicznej i wykładów na Wolnej Wszechnicy Polskiej, ale polegała również na szerzeniu propagandy psychotechniki na terenie naszego miasta. Woyczyńska wygłaszała odczyty z dziedziny psychologii ogólnej, psychoanalizy i psychotechniki dla przedstawicieli różnych zawodów: nauczycieli, inżynierów-techników, opiekunów sądowych itp.

Woyczyńska ukochała naukę i poświęcała jej wszystkie wolne godziny, studiując stale wszystkie najnowsze dzieła psychologiczne. Zaczytaną w poważnym dziele naukowym nieraz świt jeszcze zastawał przy pracy. A zdobywać wiedzę i pogłębiać ją potrafiła znakomicie! Posiadała wyjątkowe zdolności, które ujawniały się już od najwcześniejszych lat oraz wybitną łatwość w opanowywaniu języków: władała francuskim, niemieckim, włoskim, angielskim, rosyjskim.

Pierwsza praca, która zwróciła na Nią uwagę świata naukowego, to Jej praca doktorska p. t. „*Experimentelle Beiträge zur Analyse der Tiefenwahrnehmungen*” — Leipzig 1910 r.

Będąc w Zurychu, współpracowała ze znanym psychoanalitykiem C. G. Jungiem; rezultatem tego kontaktu były odczyty o badaniach nad kojarzeniem wyobrażeń, wygłoszone w Warszawie i Krakowie.

W druku ukazały się następujące prace:

- 1) *Experimentelle Beiträge zur Analyse der Tiefenwahrnehmung*. Leipzig 1910.
- 2) *Badania doświadczalne nad kojarzeniem wyobrażeń*. Odczyt wygłoszony w Tow. Psychologicznym w Warszawie oraz w gronie lekarzy kliniki neurologiczno-psychiatrycznej w Krakowie. Kraków 1912.
- 3) *Ein Beitrag zur Analyse „sinnloser” Worte im Traume*. Internationale Zeitschrift für Aerztliche Psychoanalyse. Leipzig 1914.
- 4) *Badanie dzieci umysłowo niedorozwiniętych ze szkół powszechnych w Łodzi*. Kwartalnik „Szkoła Powszechna”, rok II, zeszyt 3-4. Warszawa 1921.
- 5) *Miejska Pracownia Psychologiczna w Łodzi*. Ruch Pedagogiczny, 1922 r., zeszyt 1-2. Kraków.
- 6) *Dobór dzieci uzdolnionych i próby zdatności zawodowej młodzieży w Berlinie i Hamburgu*. Ruch Pedagogiczny, 1923 r., zeszyt 3.
- 7) *Rola psychologii w doborze dzieci umysłowo upośledzonych do szkoły pomocniczej*. Ruch Pedagogiczny, 1923 r., zeszyt 4-5.
- 8) Artykuł o działalności łódzkiej Pracowni Psychologicznej w wydawnictwie „Nauka Polska” przy kasie Mianowskiego. 1924 r.
- 9) *Znaczenie ekonomiczne i społeczne poradnictwa zawodowego*. Przegląd

- Włókienniczy, 1925 r., zeszyt 4-5. Łódź (odczyt wygłoszony w lutym 1925 r. w Stowarzyszeniu Techników w Łodzi).
- 10) *Miejska Pracownia Psychologiczna w Łodzi* (szkic działalności od założenia do października 1927 r.). Psychotechnika, rok I, zeszyt 3, 1927 r. Warszawa.
 - 11) *Ein Beitrag zur Frage der Konstanz des Intelligenzquotienten*. Zeitschrift für angewandte Psychologie. Band 33. 1929. (Odczyt wygłoszony w języku niemieckim na V Międzynarodowym Kongresie Psychotechnicznym w Utrechcie we wrześniu 1928 r.).

Doc. dr Ludwika Karpińska-Woyczyńska, będąc przede wszystkim wybitnym człowiekiem wiedzy, niemniej jednak i w pracy społecznej spełniła swój obowiązek prawdziwej patriotki. Do wybuchu wojny światowej pracuje w organizacjach niepodległościowych, w roku 1914 wstępuje do Legionów, bierze udział w bohaterskich trudach karpackiej brygady jako sanitariuszka, a w czasie obrony Lwowa otrzymuje stopień sierżanta I p. p. Legionów. Po wojnie bierze udział w powstałym Stow. „Rodzina Wojskowa”, jako członek Sądu Honorowego oraz w Unii Polskich Związków Obrońców Ojczyzny w zarządzie Komisji Społeczno-Obywatelskiej.

Pracowała niezmiernie i ofiarnie zarówno na polu pracy naukowej, jak i społecznej, zawsze skromna, usuwająca w cień swoje wybitne walory i zasługi. Wyniesienie Jej męża na wysokie stanowisko przybocznego lekarza Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego nie zmienia Jej usposobienia, pozostaje wierna zasadzie — nic dla siebie, wszystko dla innych.

Całym swym życiem dała Woyczyńska przykład, jak należy służyć Ojczyźnie i być pożyteczną dla społeczeństwa. To też w sercach tych, którzy Ją znali, a przede wszystkim tych, którymi w ciągu swej dziesięcioletniej działalności na terenie Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi kierowała, służyć im zawsze swym światłym rozumem i zachęcając i wdrażając do pracy naukowej, pozostanie Jej postać otoczona uczuciem podziwu i najszczerzej miłości.

GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE

XIV MIĘDZYNARODOWY ZJAZD PSYCHOANALITYCZNY W MARIENBADZIE

(sierpień 1936).

Zjazdy psychoanalityczne cieszą się na ogół dużą frekwencją, ostatni ściągnął wyjątkowo dużo osób. Około 300 uczestników z Europy, Stanów Zjednoczonych, a nawet Indyj i Afryki Południowej, ogromna ilość zgłoszonych referatów (zjazd trwał aż 5 dni) — świadczyły o wzrastającym zasięgu międzynarodowego ruchu psychoanalitycznego. Z Polski był tylko piszący te słowa.

O rozwoju psychoanalizy świadczy również powstawanie nowych stowarzyszeń; tak np. maleńka jeszcze niedawno grupa czechosłowacka rozrosła się już w pokaźne stowarzyszenie, które może wykazać się poważną pracą.

Strona towarzyska Zjazdu, niezmiernie przyjemna, ułatwiona była przez sprzyjające warunki wybranej tym razem miejscowości. Zapoznavanie się uczestników, wspólne posiłki i rozmowy na tle malowniczych okolic Marienbadu pozostawiły szczególnie miłe wrażenie.

Międzynarodowe Wydawnictwo Psychoanalityczne urządziło, jak zwykle, stały pokaz swych publikacji, między którymi parę pięknie oprawnych kompletów dzieł Freuda, uratowanych od auto-da-fé w Berlinie.

Referatów, jak już wspominałem, wygłoszono bardzo wiele, w językach niemieckim, angielskim i francuskim. Ograniczę się, oczywiście, do wymienienia tylko niektórych. Spośród starej gwardii pierwszych uczniów i współpracowników Freuda referaty wygłosili: Federn, Jekels (Polak, mieszkający obecnie w Sztokholmie) i Hitschman.

Federn zastanawiał się nad fizjologicznym substratem zasadniczych zjawisk psychologicznych. Dochodzi on do wniosku, że zjawiska te (i praca myślowa w ogólności) tylko częściowo posługują się szlakami przewodzącymi w mózgu, częściowo zaś wybór odpowiedniej treści psychicznej dokonywa się za pomocą wywołania odpowiedniego engramu bez przewodnictwa (Leitungslös).

Jekels dał piękny i zwarty wykład poświęcony jego ostatnim badaniom nad „miłością i współczuciem”. Hitschman podkreślał znaczenie analizy marzeń sennych dla diagnostyki klinicznej, wzywając jako stary lekarz i klinicysta do kultywowania lekarskiego punktu widzenia w psychoanalizie.

Cały szereg wykładów o charakterze empiryczno-klinicznym pokazał, iż obawy Hitschmana o przerost kierunku spekulatywnego w psychoanalizie są raczej przesadne. Usłyszeliśmy, między innymi, następujące wykłady empiryczno-kliniczne. G. Bibring mówiła o masochizmie, Fenichel o pseudologia phantastica, Isakower o depersonalizacji, Katan o mechanizmach urojeniowych schizofrenicznych i melancholicznych, Knight o dynamice i leczeniu przewlekłego alkoholizmu, J. Lampl de Groot o masochizmie i narcyzmie, Sperling o apersonalizacji i ekscentracji, Weiss o wczesnym rozpoznaniu psychozy u pacjentów w psychoanalizie, L. Revesz o stanie trance'u w czasie psychoanalizy, Bychowski o psychoanalizie w stanach niedocukrzenia. Zagadnieniem kliniczno-technicznym zajmowała się F. Hann-Kende (próba zaoszczędzenia czasu w terapii psychoanalitycznej).

Zagadnieniom wieku dziecięcego, które w psychoanalizie zajmują obecnie tak ważne miejsce, poświęcono tym razem niewiele czasu. Przędzająca w tej dziedzinie Anna Freud, córka twórcy psychoanalizy, obecna na zjeździe, odczytu swego

wprawdzie nie wygłosiła, za to szereg mówców powoływało się na jej ostatnie kapitalne dzieło „O jaźni i mechanizmach obronnych”. O dynamice okresu dojrzewania mówiła L. Rotter.

Interesujący wykład L a c a n a (Paryż) omawiał „stadium zwierciadła” jako etap w rozwoju jaźni i w ten sposób zagadnieniom wczesnego dzieciństwa nadawał zasięg wybitnie teoretyczny.

Teorii poświęcono szereg wykładów. Omawiano zagadnienia afektywności (L a n d a u e r, M. B r i e r l e y), onto- i filogenezy popędów seksualnych (B a l i n t), popędu do czepiania się i szukania (H e r m a n).

Usłyszeliśmy piękny wykład L e v y - S u h l a na temat odrazy kazirodczej i księżniczki M. B o n a p a r t e na temat kompleksu kastracyjnego i defloracji. Rozważania filogenetyczno-ontogenetyczne słyszeliśmy również od C. D. D a l e (Indie) na temat wpływu ciąży i porodu na stadia kompleksu Edypa.

Szkoła wiedeńska prócz całego szeregu wspomnianych już referatów zaimponowała precyzją swej techniki analitycznej w wykładach rodaczki naszej p. D e u t s c h o w e j o pewnych formach oporu i E i d e l b e r g a o teorii i klinice pseudoidentyfikacji.

Z zakresu tak zwanej psychoanalizy stosowanej słyszeliśmy wykłady na tematy etnologiczne (R o h e i m, Z i l b o o r g), psychologii religii (R a k n e s), psychologii sztuki (P e r o t t i o psychologii artysty, P f e i f e r o psychologii wzruszeń muzycznych).

Jedno posiedzenie złożone z szeregu referatów i koreferatów poświęcone było zagadnieniom terapii psychoanalitycznej, która nie przestaje być sprawą największej wagi.

Z innych zagadnień praktycznych zajmowano się dużo sprawami nauczania psychoanalizy, które w wielkich ośrodkach analitycznych Europy i Stanów Zjednoczonych rozwija się planowo i systematycznie.

Doc. G. Bychowski

PRACA PEDOLOGICZNA PRZED PIĘCIU LATY I OBECNIE W Z. S. R. R.

Po 5 latach pracy pedologicznej w Z. S. R. R. nastąpił w roku ubiegłym ostry zwrot, a rozporządzenie wydane w tym przedmiocie oznacza zupełne skreślenie pedagogii z dyscyplin wykładanych na wyższych uczelniach pedagogicznych oraz usunięcie całkowite pedologów z pracy szkolnej.

Historia rozwoju pedagogii w Z. S. R. R. przedstawia się pokrótce w sposób następujący. Rozporządzenie Ministerstwa Oświaty (Narkompros) z dnia 6.V.1931 zalegalizowało szeroki rozwój pedagogii na terenie całego państwa. W rozporządzeniu tym bowiem została wyraźnie wypowiedziana myśl, że racjonalne wychowanie młodego pokolenia wymaga, aby praca pedagogiczna całkowicie oparta była na przesłankach pedologicznych. Dalej rozporządzenie podaje bardzo dokładne wskazówki, jakie dziedziny życia szkolnego należeć winny do pedologa. Są to: 1) organizacja życia szkolnego, 2) racjonalizacja pracy pedagogicznej, wreszcie 3) praca badawcza na terenie szkoły. Dalej rozporządzenie mówi o ośrodkach naukowych pracy pedagogicznej, o tak zw. laboratoriach i gabinetach pedologicznych, przewidując pokrycie całego państwa ogromną ich siecią, a potem porusza sprawę pokrycia zapotrzebowania i wykształcenia wielkiej ilości wykwalifikowanych sił (7 tysięcy pedologów, 1.600 lekarzy pedologów i 1.800 pracowników naukowych). Szczegóły tego rozporządzenia zostały w swoim czasie podane w Polskim Archiwum Psychologii.¹⁾

¹⁾ Patrz Z. W a j c m a n o w a: Organizacja pracy pedagogicznej na terenie Z. S. R. R. Polskie Archiwum Psychologii t. V, 1932 r.

I oto po 5 latach Centralny Komitet Partii Komunistycznej wydaje 5.VII.1936 znamienne postanowienie, które uznać należy za druzgocący sąd nad pracą pedologów oraz za wyrok skazujący całą dziedzinę tej pracy na całkowitą zagładę. Sam tytuł tego postanowienia, który brzmi: „O pedologicznych zniekształceniach w pracy Ministerstwa Oświaty”, jest już niezmiernie charakterystyczny. Treść tego rozporządzenia jest następująca. 2) Utworzenie w szkołach narówni z zespołem pedagogów nowej organizacji pedologów, sprawujących nad pierwszymi kontrolę, doprowadziło do rozłamu w pracy wychowawczej i naukowej i tym samym zmniejszyło odpowiedzialność nauczyciela za wynik pracy. Ujemna strona tego zjawiska była spotęgowana jeszcze samym charakterem pracy pedologów, który był jedynie pseudo-naukowy. Praca ta sprowadzała się do niezliczonej ilości badań za pomocą ankiet, testów itp. przeniesionych bezkrytycznie na grunt sowiecki, w wyniku czego olbrzymią ilość dzieci kwalifikowano do szkół specjalnych i umieszczano je w zupełnie nieodpowiednim środowisku, wyrządzając im raczej krzywdę, aniżeli przynosząc korzyść.

Całe dotychczasowe postawienie sprawy wpływa, zdaniem autorów nowego rozporządzenia, z kilku przyczyn. Jest ono oddźwiękiem przebrzmiałej już teorii o „obumieraniu szkoły” oraz wpływa z niezrozumienia tego, czym jest w rzeczywistości pedagogika, przez sprowadzenie jej jedynie do empirycznej dyscypliny, pozabawionej wszelkiej teorii. Pomijając te sprawy, pedagogia jako taka nie posiada dla szkolnictwa sowieckiego żadnej konkretnej wartości, opiera się bowiem na przesłankach sprzecznych z ideą marksizmu. Tymi przesłankami są: zależność osobowości dziecka od odziedziczonych biologicznych cech oraz zależność od środowiska. Wobec powyższego celem naprawy istniejącego stanu rzeczy postanawia się: 1) rehabilitować pedagogikę i pedagogów, 2) zlikwidować stanowisko pedologów w szkołach, 3) skontrolować zespół młodzieży przydzielonej do szkół specjalnych i większą ich ilość cofnąć do szkół normalnych, 4) odwołać rozporządzenie z 1931 r. o pracy pedologicznej, 5) zawiesić wykłady pedagogii w Instytutach pedagogicznych i wszelkich szkołach pedagogicznych innego typu, 6) ogłosić rzeczową krytykę głównych podstaw prac pedologicznych, które zostały opublikowane, 7) pedologów-praktyków przydzielić w miarę ich zgłoszeń na posady nauczycielskie.

Bezpośrednio po tym postanowieniu nastąpiły prawdopodobnie odpowiednie posunięcia ze strony władz szkolnych, rezultaty których uchwycić będzie można dopiero po pewnym czasie. Natomiast punkt 6-ty, dotyczący krytyki podstaw pedagogii, znalazł już swoje odzwierciedlenie w prasie pedagogicznej. W ostatnich numerach pism pedagogicznych znaleźć można druzgocącą krytykę pedagogii.³⁾ Na pierwszy ogień idzie prof. Z a ł k i n d, były redaktor pisma pod tytułem „Pedologia”, które wychodziło w ubiegłych latach od 1927 roku. Zarzut wysuwany przeciwko niemu jest tym większy, że teoria jego o wpływie środowiska na kształtowanie się osobowości jest, zdaniem krytyków, pokrewna fałszywym pojęciom środowiska, wprowadzonym przez szkołę amerykańską, która dała początek metodzie projektów i kompleksów. Ponieważ metoda projektów i kompleksów stosowana w sposób krańcowy w szkolnictwie sowieckim wyrządziła wiele krzywdy i omal nie doprowadziła do całkowitej ruiny szkolnictwa sowieckiego, przeto zarzut ten w tych okolicznościach jest specjalnie dotkliwy. Drugi zarzut dotyczy eklektyzmu prof. Załkinda, którego posądzają o wpływy różnych kierunków, jak wpływy freudyzmu, adleryzmu i nauki o refleksach. Dalej z krytyką spotkał się B a s o w, któremu wprost zarzuca się doprowadzenie pojęcia cech odziedziczonych i wpływu środowiska do teorii fatalizmu. Praca szkolna

²⁾ „Sredniaja Szkoła”, Nr 7. Moskwa 1936.

³⁾ Patrz: „Naczalnaja szkoła” i „Sredniaja szkoła”, 1936 r.

i nauczyciel przestają przy tych poglądach pedologicznych niby zupełnie istnieć, wobec czego rola szkoły zostaje sprowadzona do minimum, a nawet czasami w dziełach niektórych pedologów całkowicie skreślona. Wobec takiego stanu rzeczy wywiązał się poważny konflikt między pedologią i pedagogiką i jedynie wyraźne wypowiedzenie się na korzyść ostatniej zdoła, zdaniem krytyków, uratować szkolnictwo sowieckie od zagłady. Niezrozumienie tego, że jedynie pedagogika, a nie pedologia posiada prawdziwą wartość, zarzuca się też czołowemu pedagogowi doby ostatniej — B ł o Ń s k i e m u. Filozoficzne poglądy Błońskiego szły od idealizmu do pozytywizmu, pedagogiczne zaś — od pojęcia pedagogiki, jako samodzielnej dyscypliny, do pojęcia pedagogiki jako części pedologii.

Jest to błąd tym większy, że, zdaniem krytyków, ani Błoński ani inni wpływowi pedolodzy nie potrafili ostatecznie określić, czym jest pedologia i często swoje określenia zmieniali.

Zofia Wajcmanowa

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM

Leon Wytyczak. *Analiza psychologiczna testu Ebbinghausa*. (Prace Instytutu Psychologicznego U. J. K. we Lwowie). Lwów 1935.

Treścią tej krótkiej rozprawy (29 str. druku) są badania eksperymentalne dotyczące „testu kombinacyjnego Ebbinghausa”. Autor sam tworzy test powyższego typu, opuszczając w tekście złożonym ze zdań części poszczególnych słów. Dostaje w ten sposób tekst z opuszczeniami, którego wygląd unaocznia następująca próbka: Zna—, —kol—, nie—nie rzad—, przy—ki w —dycy—, itd.

Tekst taki przedkłada autor osobom badanym, żądając od nich wypełnienia luk. Chcąc zaś wiedzieć, jakie procesy są podstawą uzupełnień, posługuje się clare-dowską metodą „głośnego myślenia”. Badani wypełniając luki równocześnie zdają głośno sprawę z procesów, które znajdują w sobie na podstawie introspekcji.

Zastosowanie powyższej metody ujawniło, że „rezultat testu Ebbinghausa można osiągnąć za pomocą różnych czynności. Przy uzupełnianiu pewnych luk danego testu jest czynna jedna dyspozycja, przy uzupełnianiu innych luk tego samego tekstu — jakaś inna dyspozycja i te stosunki zmieniają się zależnie od tekstu i od osoby badanej...” (str. 23). Zmienność ta dotyczy, co jest rzeczą istotną, procesów rozumowania. Te same luki u różnych osób raz uzupełniane bywają drogą rozumowania, a w innym wypadku na podstawie skojarzenia. A ponieważ zdaniem autora „o inteligencji osób badanych świadczą... tylko uzupełnienia, uzyskane na podstawie rozumowania rzeczowego i logicznego”, więc autor wysnuwa stąd wniosek, że „test Ebbinghausa w obecnej swej formie nie daje dostatecznej podstawy do oceny stopnia inteligencji osób badanych”.

Rozprawa p. W. pisana jest w sposób jasny, układ ma przejrzysty, sposób argumentacji zwarty, co stanowi jej niewątpliwy walor.

Przyznając pracy p. W. szereg zalet i uważając ją za godny uwagi dorobek w zakresie psychologii eksperymentalnej, nie mogę jednak wstrzymać się od wypowiedzenia szeregu poważnych zastrzeżeń, gdy idzie o pewne jej szczegóły.

Że ta forma tekstu, którą posługiwał się w swoich badaniach autor, ujawnia różnorodność i chwiejność czynności psychicznych wchodzących w grę przy wypełnianiu luk, to na podstawie przebiegu badań p. W. wydaje się rzeczą pewną i godną zanotowania. Mam wprawdzie pewne wątpliwości co do następującego punktu. Jeżeli osoba badana wypełnia pewne luki tak, iż introspekcja jej nie ujawnia śladów rozumowania, to nie jest jeszcze dla mnie rzeczą bezsporną, iż trafne wypełnienie takich luk nie może być w pewnych warunkach uznane za dowód inteligencji. Bo przecież definicja inteligencji jako dyspozycji do poprawnego (i świadomego) rozumowania nie jest definicją powszechnie przyjętą. Istnieją definicje odwołujące się do kryteriów obiektywnych. Mówi się o inteligencji tam, gdzie rozwiązana została pewna trudność, przy czym rozwiązanie to nie jest rezultatem samej czynności przypomnienia. Przy takiej koncepcji pojęcia inteligencji możnaby o jej działaniu mówić niekiedy i w takich wypadkach, w których brak jest procesu rozumowania dostępnego introspekcyjnie. Nie chcę tu specjalnie bronić tej koncepcji, zaznaczam tylko, że należałoby może i z nią się liczyć przy wszechstronnym rozważaniu powyższego zagadnienia. Tę jednak moją uwagę wypowiadam nie w formie jakiegoś zarzutu.

Bardziej istotną wydaje mi się natomiast następująca okoliczność. Autor twierdzi, jak to już widzieliśmy, że w konsekwencji wyników badań „test Ebbinghausa w obecnej swej formie” nie nadaje się do badań inteligencji. Otóż, jak sądzę, autor stanowczo nie ma podstaw do formułowania takiej tezy. Zobaczmy przede wszyst-

kim, co to właściwie może znaczyć „test Ebbinghaus w obecnej swej formie”. Sytuacja przedstawia się naprawdę tak, że „obecna forma” tego testu jest pewną fikcją. Istnieje, ściśle biorąc, nie jeden test Ebbinghaus, lecz cały szereg form testowych, które się obejmuje taką wspólną nazwą, ubierając ją zresztą niekiedy w cudzysłów. Wie o tym dobrze sam autor. Zaznacza wyraźnie, iż istnieje „wiele późniejszych testów do badania inteligencji”, które się na pierwotnym teście Ebbinghaus wzorują. Są to test Mayera, test Lipmanna, test Minkusa itd. Ze względów historycznych wszystkie jednak te testy określane bywają jako test Ebbinghaus.

Co znaczy wobec tego „test Ebbinghaus w obecnej swej formie”? Może to chyba znaczyć: zbiór całego szeregu form testowych, do których oprócz ich nazw ściślejszych stosowana bywa często i ta nazwa. O ile rozumiem autora, używa on nazwy „test Ebbinghaus” właśnie w tym szerszym znaczeniu. Jeżeli tak było, to w takim razie ujemna opinia autora o wartości testu Ebbinghaus odnosiłaby się do owych wszystkich form.

Ale autor poddał analizie jedną tylko formę. Na jakiej podstawie zatem rezultaty swego badania rozciąga na wszystkie powyższe formy w ogóle?

Szukając w pracy p. W. usprawiedliwienia tego kroku znajduję w tej sprawie tylko następującą wypowiedź: „Są to tylko modyfikacje pierwotnego testu Ebbinghaus nie odbiegające zbyt daleko od swego wzoru”. Niestety, jest to tylko subiektywne mniemanie autora nie oparte o jakieś rzeczowe dowody. Wyrażenie „nie odbiegające zbyt daleko” nie przyczynia się do wyklarowania sytuacji. Jeżeli np. w formie, którą stosuje sam autor, opuszcza się części słów, a w innych formach opuszczone są całe słowa i to w niektórych wypadkach tylko specjalne rodzaje słów (np. same spółniki), to według autora formy z lukami słownymi „nie odbiegają zbyt daleko” od form z lukami zgłoskowymi. Natomiast według mego zdania (które nie będzie zdaniem odosobnionym), zachodzą tu różnice bardzo istotne. W każdym razie nie wolno bez zastrzeżeń rezultaty uzyskane przy analizie jednej formy uogólniać na formy inne. Nie mogę przesądzać z góry, jaki rezultat dałby eksperyment przeprowadzony odnośnie do tych innych form. Być może, iż rezultaty te byłyby podobne do rezultatów uzyskanych przez autora dla luk zgłoskowych. Ale to trzeba by dopiero faktycznie zbadać. Jeżeli autor takich badań nie prowadził, to moim zdaniem nie jest on uprawniony do nadawania swoim rezultatom tak ogólnej formy.

Zdziwi się zapewne autor i może będzie miał żal do mnie, że z takim naciskiem nastaję na coś, co jemu prawdopodobnie nie wydaje się istotne i ważne. Ale moja intencja stanie się może jaśniejszą wtedy, gdy zwrócę uwagę na jeszcze jedną okoliczność, pozostającą w związku z treścią moich poprzednich uwag.

Jeżeli autor postanowił ograniczyć się w swojej eksperymentalnej analizie do jednej tylko formy „testu Ebbinghaus”, to dlaczego wybrał tę właśnie (zgłoskową), a nie jakąś inną? I znowu przyznam się, iż na to pytanie nie widzę jasnej odpowiedzi, jakkolwiek, jak sądzę, odpowiedź taka powinna być jakoś zawarta w rozprawie p. W. Bo powiedzmy, że autor chciał poddać badaniu specjalnie ową pierwotną „autentyczną” formę testu Ebbinghaus. Byłoby to niewątpliwie interesujące. Rezultaty badania odnosiłyby się jednak wtedy przede wszystkim do tej właśnie formy. Autor jednak zdaje się mieć inne intencje. Idzie mu o wykazanie, iż test Ebbinghaus w jego „o b e c n e j” formie jest nie do użytku. Otóż, jeżeli idzie o formę o b e c n ą, to forma luk zgłoskowych nie może być uważana za reprezentacyjną. Wystarczy przerzucić chociażby zbiór form testu luk, tak jak one są podane w przytoczonej przez samego autora książce Sterna i Wiegmann, ażeby przekonać się, iż formy luk słownych są znacznie częstsze. O ile się nie mylę, można zaryzykować twierdzenie, iż w miarę rozpowszechniania się testu Ebbinghaus, psychologowie coraz większego

nabierali zaufania do formy z lukami słownymi, która już według zasad „zdrowego sensu” w wyższym stopniu zdaje się apelować do czynności myślowych, aniżeli forma zgłoskowa. Nie znaczy to, jakoby tu i ówdzie nie używano jeszcze także formy dawnej, przeważa jednak dziś, o ile się orientuje, forma słowna.

Utwierdza mnie w tym mniemaniu opinia Augusty Bronner, Williama Healy, Gladys Lowe i Myry Shimberg, którzy stwierdzają, że „najbardziej szeroko stosowanymi i najlepiej skonstruowanymi testami tego rodzaju (idzie tu o testy luk) są obecnie skale Trabue'a i ich różne modyfikacje” (A Manual of Individual Mental Tests and Testing, Boston 1929). Otóż owe skale Trabue'a są właśnie pewną odmianą testu Ebbinghauza zbudowaną na zasadzie luk słownych. W Ameryce skale te są dość rozpowszechnione a, jak można poinformować się chociażby z cytowanej właśnie książki, poddawano je różnym badaniom i ustalano stopień ich diagnostyczności. Okoliczność ta utwierdza mnie w mniemaniu, że skoro autor ograniczył się w badaniach swoich do jednej tylko odmiany, to raczej powinien był zbadać tę właśnie formę, a skoro specjalnie modyfikacja Trabue'a poddawana była licznym badaniom i spotyka się z uznaniem wielu autorów, to byłoby może rzeczą słuszną wziąć wprost pod lupę ową formę. Może też było rzeczą wskazaną nie pominąć milczeniem wspomnianych tu badań diagnostycznych, skoro autor rozprawiał się z testem Ebbinghauza w jego obecnej formie.

Mówię to wszystko długo i szeroko. Usprawiedliwię się jednak tym, iż chodzi w tym wypadku po prostu o naukowe sumienie moje i tych, którzy obecnie w Polsce posługują się jakąś odmianą testu luk. Autor wspomina w pewnym miejscu w swojej rozprawie, iż test Ebbinghauza jest do dziś stosowany między innymi w „psychologii pedagogicznej”. Mnie osobiście obchodziły sprawy psychologii pedagogicznej, sam też stosuję test ten w pewnych wypadkach. Otóż w związku z wynikami swojej rozprawy autor jest zapewne przekonany, iż pod wpływem jego krytyki należałoby test ten zarzucić. To, co powiedziałem powyżej, jest usprawiedliwieniem, dlaczego narazie nie widzę jeszcze powodów, abym to powinien zrobić. Że test Ebbinghauza posiada różne słabe strony, to rzecz wiadoma od bardzo dawna. Nie kto inny, jak znany twórca różnych testów Terman dawno już bardzo wypowiedział opinię, iż w teście Ebbinghauza pamięć i kojarzenie większą odgrywają rolę, aniżeli sądził ich twórca. To też jesteśmy na to przygotowani, iż nie byłoby rzeczą słuszną dowolny pomysł testowy w tej dziedzinie uważać za właściwe narzędzie badania inteligencji. Współczesna nauka o testach wypróbowuje jednak różne odmiany testu Ebbinghauza i co do niektórych z nich rezultaty badań wypadają korzystnie. To też nie widzę dostatecznych powodów, ażeby nie można było w ostrożnej formie stosować testu luk, wybierając te odmiany, które według obecnych badań okazują się najbardziej wartościowe. A skoro autor pominął te właśnie formy i nie wypowiedział się co do szeregu badań, przemawiających za wartością tego testu, nie może, moim zdaniem, żądać na serio, ażeby na podstawie rezultatów jego pracy test ten usunięty został zupełnie z arsenału badawczego dzisiejszej psychologii.

Rozpatrując rzecz z punktu widzenia tych, którzy układają testy nie dla samych tylko laboratoryjnych badań, lecz także dla celów praktycznych, pozwolę sobie na jedną jeszcze uwagę. Zazwyczaj, gdy się układa jakiś test, to za miarodajny do wydawania opinii o jego wartości nie uważa się swego własnego pomysłu nie poddanego pewnej kontroli. Układając test według pewnej zasady, autor musi właśnie liczyć się z tym, iż rozwiązywać go będą różni ludzie i że wobec tego mogą przy rozwiązywaniu wchodzić w grę różne czynniki, których on z góry przewidzieć nie potrafi. W związku z tym często dzieje się tak, iż z kilku projektów testu, opartych na tej samej zasadzie, niektóre wytrzymują próby kontrolne, a inne nie. Kontrolą taką

jest poddanie próbnemu badaniu takim testem większej ilości osobników i zbadanie rozszania rezultatów. Skoro rozszanie przy pewnym projekcie okazuje się nieprawidłowe, to stąd nie wynika jeszcze, jakoby sama zasada testu była zła. Być może, iż poprostu dany projekt nie jest szczęśliwy. Tak np. gdy ktoś układa znany test szeregów liczbowych dla jakiegoś wieku, to z góry musi się liczyć z tym, że z pomiędzy jego pomysłów tego testu, które wszystkie tworzy bona fide, wiele odpadnie przy próbach kontrolnych. Miałbym więc i pod tym względem pewne zastrzeżenia co do tekstów stworzonych przez autora, o ile one są pomyslane jako próby testów. Skoro teksty, które potworzył autor, wykazały przy dość ograniczonej kontroli, której on je poddawał, dużą nieokreśloność i zmienność rezultatów, to trzeba liczyć się z możliwością, iż źródło tego faktu leży w nieszczęśliwym doborze tekstów. Nie trzeba może było zrażać się tak szybko niepowodzeniem, lecz próbować jeszcze tekstów innych, względnie przerabiać teksty dane. Tak postępuje ten, kto tworzy testy dla praktyki, a myślę, iż podobna zasada obowiązuje także przy próbach laboratoryjnych, na których ma opierać się krytyka testów. Trzeba odróżnić konkretny pomysł pewnego testu stworzony przez danego człowieka od tego testu w ogóle. Pomysł może być nieszczęśliwy, stąd jednak nie wynika jeszcze, ażeby test jako taki był już bez wartości. Kto zatem na podstawie projektu testowego własnego pomysłu chce rozstrzygnąć o wartości danej formy testu w ogóle, ten powinien to robić bardzo ostrożnie. Otóż nie wiem, czy nasz autor ostrożność tę zachował.

A więc raz jeszcze, gdyby autorowi szło tylko o stwierdzenie, iż przy wypełnianiu luk testowych pewnego rodzaju wchodzić mogą w grę procesy różne i gdyby autor chciał tylko zademonstrować przydatność metody głośnego myślenia do badań tego rodzaju, to jego pracy niewiele możnaby zarzucić. Rozpatrywaną z tego punktu widzenia rozprawę p. W. uważam za cenną, ale mam bardzo wiele zastrzeżeń, gdy autor chce na podstawie wyników swego badania wyrokować o wartości wszelkich odmian testu Ebbinghausa w ogóle.

Istnieje u nas obecnie tendencja do krytykowania wszelkich testów i metody testowej. Tendencja ta jest oczywiście sama przez się zjawiskiem dodatnim. Ale, jeżeli ci, którzy tę krytykę uprawiają, mają pretensję, aby liczyli się z nią ci, którzy testy stosują, to krytyka ta musi stać na wysokości zadania. Musi mieć ona charakter bezstronnego rozpatrywania wszystkich argumentów pro i contra. Ten, który stosuje testy i który wobec tego jest żywo zainteresowany w ich wartości, nie powinien spotykać się nawet z pozorami pewnego pośpiechu krytyków. Nie można wywoływać w nim wrazenia, iż krytykom zależy jakoś specjalnie na tym, ażeby poobalać testy. Tak jak nie byłoby rzeczą słuszną wydawać sąd ujemny o testach w ogóle na podstawie ujawnienia dużych nawet wad jednego czy dwóch testów, tak samo nie jest rzeczą dopuszczalną odrzucać całą grupę form testowych na podstawie krytyki jednej tylko z nich i to takiej właśnie, której słabość jest dość oczywistą. A jeżeli by krytycy nie mieli w sposób bardzo skrupulatny przestrzegać tej zasady, to nie powinni by się dziwić, gdyby praktycy z terenu psychologii ociągali się z poddaniem się ich wyrokom.

Stefan Baley

Michał Wiszniewski. *Charaktery rozmów ludzkich*. Wydał i wstępem zaopatrzył Stefan Szuman. Nakładem Naukowego Tow. Pedagogicznego. Nasza Księgarnia. Warszawa 1935, str. L i 213.

Książka jest przedrukiem II wydania z r. 1842 w Krakowie. Ponadto obejmuje tłumaczenie trzech rozdziałów z angielskiej książki M. W. p. t. „Sketches and Characters or The Natural History of the Human Intellects”. Londyn 1853. Według

zdania prof. Szumana (Rozbiór i ocena Charakterów Rozmów Ludzkich na początku książki) „dzieło to wyprzedziło blisko o sto lat współczesną psychologię umysłu i inteligencji... i dopiero dzisiaj stało się aktualnym... Wiszniewski jest właściwym twórcą typologii inteligencji i... dzieło jego powinno stać się punktem wyjścia badań doświadczalnych nad różnicami jakościowymi inteligencji ludzkiej”.

We wstępie Wiszniewski nawiązuje do prób charakteryzowania „zdolności rozumu”, sięgając aż do Teofrasta z Lesbos, wylicza wielu pisarzy z różnych okresów. Stwierdza następnie, że „dwóch umysłów równie jak dwóch listków zupełnie do siebie podobnych znaleźć nie można”. Narody też różnią się między sobą zdolnościami i rozumem, na poparcie czego przytacza krótkie barwne charakterystyki ludów europejskich i pozaeuropejskich, dzikich i cywilizowanych, zaczerpnięte z rozmaitych dzieł podróżniczych, literackich, historycznych itd. Dalej wyłuszcza z a s a d y, na których zamierza oprzeć swoją klasyfikację umysłów. Są to: 1) Różnice ilościowe, 2) Rozmaite ustosunkowania różnych władz umysłu, 3) Rozmaite skłonności, 4) Różnice płynące z rozmaitości zatrudnienia, 5) Różnice płynące z rozmaitości wychowania, kształcenia umysłu i nałogów umysłowych. Następnie W. wkracza w zagadnienie m e t o d y. 1) Stwierdza to, co dziś nazwalibyśmy k o r e l a c j ą różnych władz psychicznych i sądzi, iż ten związek pozwoli wnioskować z jednej cechy o drugiej. 2) Posługuje się obserwacją introspekcyjną, a uważając ją za niedostateczną uzupełnia tę metodę obserwacją innych. 3) Bada wytwory ducha ludzkiego: obrazy znakomitych mistrzów, poezję, dziejopisarstwo, systemy filozoficzne, biografie, autobiografie, listy. 4) Bada p o s t ę p k i ludzkie stając tym samym na stanowisku współczesnego b e h a v i o r y z m u. 5) Analizuje znaczenie wyrazów, które dziś nazwalibyśmy charakterologicznymi, jak „głupi”, „postrzelony”, „wietrznik” i wiele innych. 6) Wzoruje się na charakterystykach zawartych w dziełach historii literatury. Widzimy tu pełny obraz współczesnej metody psychologicznej z wyjątkiem metod eksperymentalnych. W. zdaje sobie sprawę, że t w o r z y n o w ą g ł ą ż w i e d z y dla której proponuje nazwę „historii naturalnej rozmów ludzkich”. Prof. Szuman proponuje tu współczesną nazwę „typologii inteligencji”.

Rozdział I poświęcony jest głupstwu i jego odcieniom; główne cechy głupców stanowią: odraza do ogólnego myślenia lub też zbytńia pochopność do uogólnień, niezdolność odróżniania przyczyny od skutku, ujmowania różnic i podobieństw, nieplastyczność umysłu, nieumiejętność odróżnienia rzeczy ważnych od drobnostek itd. Charakterystyka głupstwa jędrna, barwna, dosadna, wszechstronna. Wylicza tu autor liczne typy głupców: głupiuteńki, gap, głupiec, przesądny, przeuczony, polerowany, łgarz itd. Wszystkie typy żywcem podpatrzone, konkretne, z literackim talentem odmalowane. Jeżeli dzisiejsza psychologia dąży do ustalenia s t o p n i u p o ś l e d z e n i a umysłowego, charakterystyki W. przedstawiają raczej jego j a k o ś c i o w e t y p y.

Rozdział II omawia przywary i niedoskonałości rozumów. W. zalicza tu: „głowy mierne”, „pedantów”, „ograniczonych”, „roztargnionych”, „dziwaków” itd. Opisuje typy, dla których wymyśla osobliwe nazwy: „drobnowidzów”, „karłowatych geniuszków”, „rozum bez dna”, „rozum o jednej myśli”, itd. Są to wszystko zręczne szkicowe rysunki postaci bądź o wadliwej strukturze psychicznej, bądź o słabym rozwoju umysłowym, bądź o wręcz psychopatycznych skłonnościach.

Rozdział III dotyczy rozsądku. Jest to zdolność trafego sądzenia w „zwyczajnych okolicznościach, w nagłej potrzebie”. Rozsądek jest darem natury, jakby instynktem, przez naukę się nie rozwija. I znowu wylicza autor przeróżne odcienie rozsądku: rozsądki „rubaszne”, „gospodarskie”, „przemysłne”, wymienia roztropność i przeczność, obie stojące na „pograniczu rozumu”.

Rozdział IV traktuje o dowcipie, V poświęcony jest rozumowi. Autor zdaje się sądzić, że posuwa się po szczeblach rozwojowych rozumu od najniższego (głupstwa) do najwyższego (geniuszu). Rozsądek i dowcip są stopniami pośrednimi. „Rozum jest to jakby jakie oko, które rozeznaje pozory od rzeczywistości... sądzi o zgodności środków z celem... odkrywa pomyłki pojęcia i złudzenia imaginacji... śledzi przyczyny i przewiduje skutki”. Jakkolwiek „rozum rozwija się przez nauki, to jednak... już od urodzenia ma zarodek i granice swej rozległości, głębokości i wysokości”. I dalej następują jakościowe rodzaje: „rozumy, które z dawnych prawd dalekie umieją wyprowadzać wnioski” lub te, „co do odległych przyczyn cofać się lubią” (Hume — Kant, Hegel). Bywają rozumy rozległe i rozumy głębokie, zrównoważone, przenikliwe, systematyczne, suche i ostre, spekulacyjne, sceptyczne. Trafiają się tu przydługie dygresje np. cały traktat o filozofii Kanta. Opis „człowieka wahającego się” (sceptyka) daje znów autorowi asumpt do rozważań na tematy filozoficzne, teoretyczno-poznawcze itp. Na uwagę zasługuje ustęp o młodości i „przesileniu rozumu”, wyprzedzający na wiele lat zagadnienia dzisiejszej psychologii dojrzewania.

Rozdział VI opisuje „dusze ogniste” stanowiące jakby ogniwo przejściowe między rozumem a geniuszem, choć naprawdę chodzi tu raczej o cechy temperamentu i uczuciowości, a nie rozumu. Natomiast bardzo charakterystyczne jest tu podkreślenie obłąkania geniuszu przed Lombrosem i Kretschmerem. „Urojeniec” jest wyraźnym typem psychopatycznym.

Wreszcie rozdział VII poświęcony jest geniuszowi. „Wielka rozmaitość, moc i dzielność wszystkich władz umysłu, głęboki i silny rozum nowe sobie torować i wyrąbywać lubiący drogi... dusza ognista, bujna i rozłożysta imaginacja i nieunoszona czułość serca jest cechą, przyznaką, znamieniem geniuszu”. Jest to struktura otrzymana drogą dziedziczności. W. charakteryzuje umysł genialny w sposób żywy, bystry i bardzo nowoczesny. I znowu jak w innych rozdziałach opisuje różne rodzaje geniuszu: „poetycki”, „improvizatorski”, „malarski”. Szczególnie zachwyca się Rafaelem, sporo uwagi poświęca Napoleonowi.

Z powyższego krótkiego przeglądu treści „Charakterów” widać usiłowanie autora w kierunku utworzenia klasyfikacji opartej z jednej strony na wzrastającej progresji ilościowej, z drugiej zaś na różnicach jakościowych. Ponieważ jednak obie zasady podziału wchodzą sobie wzajemnie w drogę, powstała klasyfikacja niejednolita i niezawsze konsekwentna. Za to jest wszechstronna, wyczerpująca i oryginalna.

Książka Wiszniewskiego, pisana pięknym językiem, stanowi bardzo interesującą lekturę i jest naprawdę na czasie.

Helena Radomska-Strzemecka

Prof. Dr F. Schneersohn. *Samotność i nuda w życiu dzieci*. Przekład Eugenii Birkenheim i Feliksa Lotto. Renaissance Ars Medica. 1936. Str. 160.

Autor we wstępie do książki powołuje się na swe poprzednie prace, charakteryzując w krótkich słowach swą teorię „Nauki o człowieku” (psycho-ekspedycji). Według tej teorii przyczyną nerwowości jest nuda, brak zabawy, odpowiadającej indywidualności dziecka. Zabawę autor określa jako psychiczną witaminę, zaś stan nerwowości — jako psychiczny szkorbut. W omawianej przez nas książce autor rozważa różne typy nerwowości dziecięcej, starając się wytłumaczyć je przy pomocy swej teorii i podając metody zapobiegania i leczenia przy pomocy zabawy.

Autor stwierdza, że każde dziecko ma swój indywidualny „iloraz zabawy”. Brak zabaw, odpowiadających ilorazowi zabawy danego dziecka, powoduje „deficyt zabawy”, pokrywany przez nerwowe lub aspołeczne skłonności. Deficyt zabawy w pewnej grupie społecznej, np. w domu lub w szkole, powoduje nerwowość dziecka

w tejże grupie. Jeżeli dziecko potrafi opanować nerwowość w pewnej grupie społecznej, np. w szkole, należy doprowadzić do przeniknięcia wpływów tej grupy do grupy, w której nerwowość się objawia, np. do domu; będzie to „dyfuzja grup”.

Zdaniem autora przyczyną nerwowości dziecka, które źle się czuje w grupie, nie jest jego poczucie niższej wartości, lecz ów właśnie „deficyt zabawy”; dziecko słabe, dziecko, które ma przykre przezwiska, którego prestiż jest zachwiany, jest wykluczone ze zbiorowej zabawy, albo jego zabawa jest „zakłócona”; występuje wtedy przygnębienie i różne objawy nerwowości. Jednocześnie jednak autor stwierdza, że ponieważ możliwość zabawy w grupie zależy od prestiżu dziecka, nerwowość jego należy leczyć przez podniesienie jego prestiżu, usunięcie przyczyn odosobnienia.

Ważnym zagadnieniem jest swoboda w zabawie. Niekarność, agresywność dziecięca może być spowodowana niedostatecznym wyżyciem się w zabawie. Autor kładzie wielki nacisk na psycho-higienę pauz szkolnych, twierdząc, że zreformowanie paury jest podstawą psycho-higieny szkolnej. Na pauzie bowiem występują głównie „zakłócenia zabawy”. Za mało zwraca się uwagi na koordynację lekcji z przerwą, na równowagę pracy i zabawy.

Rozważania autora wydają się słuszne, jeśli chodzi o specjalny nacisk na odpowiednie warunki zabawy dziecięcej. Każdy nauczyciel może stwierdzić, że, o ile dzieci nie wyładują się dostatecznie podczas paury, trudno im skupić uwagę podczas lekcji. Dzieci, które się nudzą w domu, są w szkole niekarne, nerwowe. Żądanie zreformowania i zorganizowania pauz szkolnych i odpoczynku pozaszkolnego jest niezmiernie ważne z punktu widzenia higieny psychicznej. Również słuszne są proponowane przez autora praktyczne sposoby leczenia nerwowości dziecka przez wciągnięcie go do zabawy.

Jednakże teoretyczne założenia autora nasuwają poważne wątpliwości. Trudno na podstawie omawianej książki polemizować z „Teorią o człowieku” (psycho-ekspedycją), którą autor przeciwstawia teoriom Freuda i Adlera, gdyż zbyt krótko jest wyłożona. Jednakże przypadki, opisywane przez autora, nie zdają się przemawiać za jego teorią. Dziewczynka, którą matka bije tak, że czerwone smugi zostają na jej ciele i równie często całuje ją i ustępuje jej (str. 33), nie dlatego tylko chyba jest dzika i agresywna, że jej zabawa jest zakłócona. Leczenie dziewczynki polegało na stworzeniu warunków do zabawy w domu — a więc otoczenie zaczęło się do niej inaczej odnosić. Rude dziecko, które ma przykre przezwisko, czuje się poniżone, wobec ogólnego prześladowania rezygnuje z zabawy z rówieśnikami i bawi się z młodszymi dziećmi, którym przewodzi. Podniesienie przez poradnię i nauczyciela jego prestiżu wprowadza je z powrotem do grona towarzyszy i usuwa objawy nerwowości. Te przypadki i sposób ich leczenia są typowe dla „psychologii indywidualnej”; w samym ich opisie przez autora na plan pierwszy wysuwa się poczucie niższości, a zaburzenia w zabawie raczej są jego skutkiem, niż przyczyną. Gdyby autor nie podkreślał swego stanowiska, czytaliśmybyśmy książkę jego jako ilustrację psychologii indywidualnej. Stanowisko zaś autora nie jest dostatecznie umotywowane.

Przekład niefachowy, niegramatyczny, zły stylistycznie. Oto próbki: „Samogwałt, popełniany przez dzieci, dość skutecznie leczy się, wciągając dziecko do ruchliwej gromadnej zabawy” (str. 104). „Poniewolna neuroza”; na szczęście tłumacze dodają w nawiasie termin niemiecki (Zwangsneurose) co ułatwia znakomicie czytanie polskiego przekładu. „Brak potrzebnego, odpowiadającego indywidualności dziecka, ilorazu zabawy powoduje — deficyt zabawy...” (str. 27). Nie sądzimy, by takie były myśli autora. Od podobnych błędów roi się cały przekład.

Margaret Lowenfeld. *Play in Childhood. (Zabawa w dzieciństwie)*. Londyn. Victor Gollancz Ltd. 1935. Str. 345.

Książka Margaret Lowenfeld, dyrektorki Instytutu Psychologii Dziecka w Londynie, poświęcona jest zagadnieniu zabawy w dziecięctwie. Rozważania swe autorka oparła na obserwacjach i analizie zabaw około 229 dzieci badanych w Instytucie, oraz na analizie istniejącej już literatury. Obserwacji dokonywali wyszkoleni pracownicy Instytutu na terenie sali zabaw w Instytucie.

Autorka przez zabawę dziecka rozumie wszystkie spontaniczne i samorodne czynności dziecka, będące celem same w sobie, nie mające związku z „lekcjami”, ani z normalnymi, fizjologicznymi potrzebami dziecka. Zabawa wyraża stosunek dziecka do życia, a więc teoria zabawy musi dotyczyć całokształtu życia dziecka.

Materiał, którym się dzieci bawiły w świetlicy, jest szczegółowo zanalizowany; autorka wciąż do niego nawiązuje w toku rozważań nad samą zabawą. Dzieli go na 4 rodzaje: materiał pozwalający na grę wyobraźni, bezkształtny, jak woda, piasek, papier itp. i gotowy, jak pociągi, przybory do przebierania się itp.; materiał konstrukcyjny, jak Meccano, klocki; materiał naśladowczy przedmioty z życia dorosłych; materiał pobudzający do ruchu, jak piłki, lub do destrukcji, jak nożyczki itp.

Pierwsza forma zabawy to czynności cielesne, które autorka dzieli na 6 grup: 1. Zabawa funkcjonalna (termin Ch. Bühler) dająca przyjemność, którą np. niemowlę znajduje w ruchach własnego ciała i dotykaniu innych przedmiotów. 2. Bezcelowe i nieskoordynowane ruchy połączone z hałasowaniem, służące do wyładowania energii. 3. Luźne zabawy wyrażające prymitywne antyspołeczne popędy. 4. Ruchy rytmiczne. 5. Zabawy wyrażające żywe stany uczuciowe, zazwyczaj nie spotykane w życiu, jak zabawa w wiązanie, „zjadanie” towarzysza zabawy. 6. Zabawy wyrażające identyfikację, przebieranie się i późniejsza forma zabawy w „teatr”. Do tych form autorka włącza również rytuał związany zwykle z ruchem, charakterystyczny dla zabaw dziecięcych, szczególnie u dzieci neurotycznych.

Następna forma zabawy — to powtarzanie swych przeżyć i doświadczeń; dziecko w ten sposób asymiluje i utrwała swe codzienne doświadczenia, z drugiej strony uzwętnętrznia swe przeżycia. Zabawy te autorka dzieli na zabawy związane z ustami; zabawy związane z oddawaniem moczu, przy czym wielką rolę odgrywają wszelkie zabawy z wodą; zabawy związane z oddawaniem kału, szczególnie zabawa lalkami; zabawy związane z dmuchaniem i dźwiękami; zabawy związane z różnymi otworami jak dziurawienie, nawlekanie, wtykanie itp. Na te ostatnie zabawy dotychczas zwracano mało uwagi; wydaje się, że taka zabawa jest pewnym naturalnym stadium w opanowywaniu stosunków przestrzennych, posiada przy tym silne zabarwienie uczuciowe. Wszystkie te zabawy symbolizują przeżycia z pierwszego roku życia. Jeśli pozwolimy na nie we właściwym okresie, dziecko nie przywiąże szczególnego znaczenia do żadnej z nich, w przeciwnym razie powróci do tych przeżyć w tej lub innej formie w okresie późniejszym.

Autorka różni dalej zabawy, które są przejawem fantazji dziecka. Zabawy małych dzieci spełniają tę samą rolę, jaką dla dorosłych spełnia mowa, są wyrazem ich myśli. Dużą rolę odgrywa tu materiał do zabawy, tym lepszy, im bardziej prymitywny i dający się urabiać i wyposażyć w cechy odpowiadające życzeniom dziecka. Zabawa ma wtedy charakter twórczy. Materiałem „gotowym” posługują się przede wszystkim dzieci między 7-ym i 13-tym rokiem. Normalne dziecko w zabawie zdaje sobie sprawę z różnicy między fantazją i rzeczywistością, wie, że „udaje”. Taka zabawa wyzwala energię dziecka, pozwala mu na zrealizowanie jego myśli i uczuć i na zetknięcie ich z rzeczywistością.

Z zainteresowania dziecka swym otoczeniem pochodzi nowa forma zabawy,

której celem jest z jednej strony zrozumienie przez dziecko zdarzeń wokół niego, z drugiej wczucie się w rolę dorosłych. Będą to zabawy naśladowujące zajęcia dorosłych, zabawy w pogrzeb itp. (pokrywające się częściowo z wyżej opisanymi formami).

Jednym z celów zabawy dziecka jest przygotowanie go do życia. Stąd zabawy będące jakby pomostem między bezradnością dziecka a potęgą dorosłych, której ono pragnie. Zabawy te rozpadają się na kilka naturalnych grup: zabawy ruchowe ćwiczące zmysły, roboty ręczne, gry zręcznościowe, zabawy konstrukcyjne i gry umysłowe.

Oddzielny rozdział poświęcony jest klasyfikacji zabaw zbiorowych. Wchodzą tu: zabawy o tradycyjnych formach z towarzyszeniem melodii i rymów; gry w gonionego i łapanego; walka z podziałem na partie; zgadywanie; gry umysłowe; loteryjki. Prócz tych zorganizowanych form istnieją luźne formy bezładnej walki, które dla starszych dzieci odgrywają tę samą rolę, co dla młodszych bezcelowe bieganie i hałasowanie dla wyładowania energii.

Dotychczas niewiele uwagi zwracano na element komizmu w zabawie dziecięcej. Podstawowym czynnikiem humoru dziecięcego jest niespodzianka. Następujące formy szczególnie bawią dzieci: wtargnięcie czynnika irracjonalnego do świata rzeczywistego; obraza autorytetu, „nabieranie” dorosłych; błaznowanie, jako groteskowa gra uczuć, będących pod zbyt silnym ciśnieniem; karykatura; żart; naśladowanie. Dziecko może te wszystkie rodzaje przeżywać bądź jako widz, bądź jako aktor. Śmiech dziecka może być również reakcją radości lub reakcją niepewności w formie nerwowego chichotu.

Ostatni rozdział autorka poświęca dzieciom, które nie mogą się bawić. Czynniki koniecznymi dla zabawy są: 1) pewien zasób myśli i wyobrażeń, których zabawa ma być wyrazem; 2) dobór materiału odpowiedniego do zabawy; 3) towarzystwo lub jego brak. Dzieci nie bawiące się dzielą się na 4 grupy: bawiące się tylko według własnych prawideł w określone zabawy; dzieci, które nie potrafią się bawić w określoną zabawę; które w ogóle nie potrafią się bawić; dzieci nieśmiałe, które tylko z obcymi się nie bawią. Niezdolność do zabawy nie jest naturalna ani wrodzona; jest to pewna forma neurozy, którą można i trzeba leczyć.

Autorka wyciąga następujące wnioski o celach zabawy dziecięcej. Zabawa jest środkiem dla kontaktu dziecka z rzeczywistością. Jest łącznikiem między świadomością dziecka a jego emocjonalnymi doświadczeniami. Uzewewnętrznia uczuciowe życie dziecka. Jest przyjemnością, wyładowaniem się, odpoczynkiem.

Książka M. Lowenfeld zasługuje na przeczytanie nie tyle może ze względu na teorię zabawy, dość pobieżnie i ogólnikowo ujętą, ile na starannie opracowaną klasyfikację zabaw, popartą ogromną ilością dobrze dobranych przykładów stanowiących większą część książki. Z tego bogatego materiału faktycznego można wyciągnąć dalsze wnioski, ubocznie tylko poruszone przez autorkę, jak np. rozłożenie pewnych form zabawy na różne okresy dziecięctwa. Drugą dużą zasługą książki jest bardzo szczegółowe omówienie roli materiału, służącego do zabawy. Temu czynnikowi, prócz jednego artykułu Ch. Bühler (referowanego w „Polskim Archiwum Psychologii”), poświęcano dotychczas niewiele uwagi. Wreszcie na podkreślenie zasługuje szczegółowe omówienie literatury i wyczerpująca bibliografia we wszystkich językach. Z tych względów książka angielskiej autorki stanowi dodatnią pozycję w literaturze, dotyczącej zabawy. Książka napisana jest przystępnie i interesująco.

P. Błonski. *Pamięć i myślenie (Pamięć i myślenie)*. Badania psychologiczne pod redakcją W. Kołbanowskiego, t. III. Ogiz — Socekgiz. Moskwa — Leningrad 1935. Str. 212.

Książka poświęcona jest zagadnieniu, które autor słusznie uważa za trudne, zagadnieniu stosunku myślenia do pamięci. Do trudności przyczynia się historyczna sytuacja problemu, traktowanego i formułowanego przy krańcowo odmiennych założeniach. Psychologia empiryczna, będąca pod wpływem filozofii empirycznej, zaniedbała studium myślenia, sprowadziła myślenie do zjawisk kojarzenia, do pamięci. Idealiści natomiast, uznając swoistość myślenia jako funkcji psychicznej, stworzyli między nią a pamięcią rozdział nie do przebycia, a zresztą potraktowali zagadnienie psychologii pamięci „w duchu staromodnej idealistycznej gadaniny”.

Stan nauki o pamięci nie zadawała Błonskiego. Rozważając dzieje tego rozdziału psychologii, wyodrębnić bowiem można dwa biegunowo różniące się ujęcia: z jednej strony szeroką teorię mnemoniczną, dla której pamięć jest właściwością ogólną organicznej materii (Hering, Semon) lub również zbyt szeroką koncepcję bihewiorystyczną, według której „pamięć jest ogólnym terminem dla oddania tego faktu, że po pewnych okresach niećwiczenia funkcja nie zanika, lecz zachowuje się jako część ustroju jednostki” (Watson); z drugiej strony pogląd Janeta, który uważa, że pamięć jest reakcją społeczną, że jest czynnością specjalną „wynalezioną przez człowieka w jego rozwoju, czynnością zupełnie odmienną od zwykłego automatycznego powtórzenia, będącego istotą nawyków i tendencji”.

Błonski usiłuje przezwyciężyć tę przeciwstawność teorii pamięci, budując własną teorię rozwoju pamięci. Punkt widzenia Błonskiego jest genetyczny.

Istnieją cztery stopnie pamięci: pamięć motoryczna, pamięć afektywna, pamięć obrazowa i pamięć werbalna. Najwcześniejsza forma pamięci, motoryczna, której przejawami są ruchy instynktowne, odruchy warunkowe i nawyki, nie wchodzi w krąg rozważań autora. Swą pracę eksperymentalną rozpoczyna od badań nad pamięcią uczuciową. Badając „los przeżytego uczucia”, stwierdza Błonski istnienie pamięci uczuciowej i określa ją jako podwyższoną, chociaż mniej zróżnicowaną pobudliwość systemu nerwowego na podniety, uwarunkowaną poprzednim działaniem podmiot podobnych.

Pamięć obrazowa zjawia się w rozwoju osobniczym przed pamięcią werbalną, o wiele później jednak niż pamięć motoryczna i afektywna. Cechą reprodukowanych obrazów jest skłonność do przekształceń, to też pamięć obrazowa — w swej pierwszej fazie — jest w istocie fantazją. Swe właściwe znaczenie ujawnia obraz w czynnościach pamięci dopiero wtedy, gdy chodzi o przypomnienie treści silnie zapomnianej. Obowiązuje tu bowiem prawo „degradacji pamięci”. Błonski tak je formułuje: w miarę zapominania zaczyna się bardziej wyraźna czynność niższego — z punktu widzenia genetycznego — poziomu. Tzn.: w miarę zapominania obrazów występuje pamięć uczuciowa, reprodukcja zaś obrazowa zajmuje miejsce reprodukcji werbalnej, jeżeli treść werbalna zostaje zapomniana.

Reprodukcja werbalna (prosta, społecznie uwarunkowana, reprodukcja słowa pisanego) jest szczytem ontogenetycznego rozwoju pamięci. Ma tendencję do ścisłości, zwartości, stałości, wierności. I właśnie poprzez analizę pamięci werbalnej, a również mowy, której rozwój wyprowadzić można — według Błonskiego — z pracy, zbliżamy się do zagadnienia „pamięć i myślenie”.

Błonski podkreśla rolę pamięci w tworzeniu się pojęć ogólnych. Na materiale lingwistycznym dowodzi, że wczesne słowa miały bardzo ogólne znaczenie i że już w zaraniu myślenia było słowo najbardziej odpowiednim środkiem pojęciowego myślenia. W oparciu o eksperymentalne badania nad rozwojem rozumowania u dzieci

(ogłoszone w innej pracy) wyjaśnia rolę pamięci w tworzeniu się analogii, przypuszczenia, hipotezy: elementów myślowych możliwych przy odpowiednio wysokim poziomie pamięci. Obserwacje własne skłaniają autora do zdania, że liczne „myśli” są to tylko wspomnienia. Szczególnie wyraziście występuje reprodukcja w licznych pracach literackich, które mają pretensje do twórczości i oryginalności.

Myślenie nie jest czynnością izolowaną, lecz związane jest z różnymi funkcjami, m. in. i z pamięcią. Myślenie nie jest „czynnością aprioryczną” i nie może powstać „z pustego intelektu”. Wprawdzie oparte na pamięci, wykracza jednak myślenie daleko poza nią — i to stanowi jakościową jego swoistość, nawet i we wczesnych jego stadiach rozwojowych.

J. Wachtel

Dottrens Robert. *Le progrès à l'école: sélection des élèves ou changement des méthodes.* (Postęp w szkole: selekcja uczniów czy zmiana metod). Paryż, Delachaux-Niestlé, 1936, str. 18. (Collection d'Actualités pédagogiques).

Autor, dyrektor szkoły doświadczalnej Instytutu J. J. Rousseau w Genewie, docent Uniwersytetu genewskiego, postawił sobie następującą tezę: selekcja w szkole jest tworem sztucznym; indywidualizujące metody nauczania odpowiadają każdemu typowi psychologicznemu.

Szkoła współczesna jest oparta na sztywnej i abstrakcyjnej jedności, jaką stanowi klasa. Przez klasę rozumie się zespół jednorodny, uniformistyczny. Najwyższym wyrażeniem tej jednorodności klasy jest system mannheimski Sickingera, który pozwala na organizację trzech-czterech serii klas równoległych. Do tych serii dzieci są przesiewane przez „pytel psychologiczny”, ażeby wytworzyć możliwie największą jednorodność intelektualną. W ten sposób uważa się uczniów za rzeczy materialne, które traktuje się jak serie fabrykowanych samochodów.

Ta koncepcja „homogenizacyjna” znajduje swoje źródło w pedagogice intelektualnej. Biorąc pod uwagę, że rozum i inteligencja stanowią istotę człowieka, używa się ich jako jednostek pomiaru. Z tego źródła wypływa fala różnych testów, a na podstawie otrzymanych wyników badań testowych klasyfikuje się i przydziela uczniów. Jeśliby natomiast za podstawę wzięto całe życie ucznia, zwłaszcza jego najbardziej głęboką część — życie uczuciowe i impulsywne, „homogenizacja” stałaby się niemożliwą. Jeśli szkoła ma odegrać pewną rolę w życiu wychowanka, to właśnie powinna pobudzać i kształcić całkowicie zdolności witalne ucznia, które stanowią głębokie korzenie osobowości; natomiast strona intelektualna ucznia jest aspektem najbardziej powierzchownym jego życia.

Konsekwencją intelektualnej jednorodności klasy jest bierność. Szkoła bierna, gnuśna jest nieuniknionym wyrazem szkoły intelektualistycznej. W tak pojętej szkole, uczeń nie uznawany za osobowość, może być klasyfikowany, „szufladkowany, skalowany, standaryzowany” na wzór rzeczy materialnych.

Szkoła nowa, usuwając intelektualizm i bierność ze swych murów, wprowadza żywotne wspólnoty, w formie ekipy, opartej na solidarności intencjonalnej i organicznej. Sztuczną jedność „klasę” zastąpiono przez realną jedność „grupę”, która nie posiada charakteru abstrakcyjnego i intelektualnego, stając się wspólnotą witalną. W nauce grupowej przy podziale pracy i indywidualizacji oraz rytmicznej jednostkowej selekcji i klasyfikacji uczniów nie jest potrzebna. W miejsce różniczkowania psychologicznego wprowadza autor pojęcie indywidualizacji i podziału pracy; z tego punktu analizuje wszystkie współczesne systemy, plany, metody, techniki nauczania.

W historycznym rozwoju odróżnia autor cztery typy metod: 1) indywidualną, 2) zbiorową, 3) mutualną, 4) herbartowską. W okresie współczesnym jako typowe wysuwają się metody szkoły aktywnej. W metodach aktywnych odróżnia pięć grup:

1) metody aktywne pracy zbiorowej, do których zalicza: a) metodę Decroly'ego, b) szkołę radosną (Boscheti, Monpiano), c) niemiecki „Gesamtunterricht”;

2) metody pracy grupowej, w skład których Dottrens wprowadza: a) metodę projektów (Kilkpatrick, Dewey), b) plan jenański (Petersen) i szkoły wspólnoty, c) metodę Cousineta, d) metodę pracy ekipowej (Jakiel);

3) metody pracy indywidualnej: a) metoda samowychowania (Deschamps), b) próby Bezarda i Boucheta, c) próby niemieckie i hiszpańskie;

4) metody mieszane: a) szkoły drukarnie (Freinet), b) szkoły kooperatywy (Profit), c) plan daltoński (Parkhurst), d) technikę Winnetki (Washburn).

Książka o wartościach orientacyjnych może być pożyteczna dla kandydatów na nauczycieli i nauczycieli czynnych.

Dr A. Jakiel

Gilbert-Robin. *Les troubles nerveux et psychiques de l'enfant.* (Zaburzenia nerwowe i psychiczne dziecka). Paryż, Nathan, 1935, str. 328.

Autor jest dziś dobrze znany w świecie pedagogicznym francuskim i międzynarodowym przez swe dwa poprzednie dzieła, a mianowicie „La paresse est-elle un défaut ou une maladie” i „L'enfant sans défauts”. Gilbert-Robin broni w nich tezy dość skrajnej, wedle której dziecko jest bez przywar; a jeśli posiada pewne wady, to albo jest chore, albo winni są rodzice lub szkoła. Książka „Les troubles nerveux et psychiques de l'enfant” stanowi przewodnik dla rodziców, lekarzy szkolnych i nauczycieli. Autor stara się ustalić typy dzieci, które najbardziej dziwią rodziców i nauczycieli. Na podstawie opisów wielkiej ilości obserwacji klinicznych, opracował rodzaj praktycznego podręcznika psychologii dziecka. Zaburzenia psychiczne stwarzają z każdego dziecka pewną odrębną istotę, która wymaga specyficznych zabiegów, dostosowanych specjalnie do niej. Tymczasem szkoła, operująca seriami, z tym się nie liczy. Gilbert-Robin jak zwykle kończy dzieło twierdzeniem optymistycznym, że nie zna dziecka dotkniętego największymi zaburzeniami psychicznymi, którego nie można by całkowicie uzdrowić.

Dr A. Jakiel

Wintsch Jean. *Les premières manifestations motrices et mentales chez l'enfant.* (Pierwsze objawy ruchowe i umysłowe u dziecka). Lozanna, Payot, 1935, str. 175.

Autor, zwolennik szkoły Pawłowa, obserwował małe dzieci przez długi okres i w sposób bardzo precyzyjny. Wyniki tych obserwacji interpretowanych naukowo podaje w tym dziele, które posiada bezsprzecznie charakter oryginalny i jest napisane jasno i tchnie miłością dziecka. Autor wykazuje rozwój odruchów warunkowych, stopniowy wzrost precyzji odruchów, wytwarzanie się działalności różniczkowanej w miejsce działalności globalnej, narastanie koordynacji umysłowej na koordynację motoryczną itd. Trudno jest powiedzieć, czy Wintsch, docent uniwersytetu w Lozannie, przy pomocy „refleksologii” potrafił wyjaśnić wszystkie zjawiska świadomości, a zwłaszcza zjawiska myśli, to jednak musimy przyznać, że książka jest oryginalnie napisana; autor bowiem na podstawie zebranych materiałów usiłuje zbudować praktyczną pedagogikę opartą na nauce o „odruchach warunkowych”.

Dr A. Jakiel

Pichon Edouard. *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent.* (Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży). Paryż, Masson, 1936, str. 374.

Jest to naukowo-popularny podręcznik, uwzględniający najnowsze badania, dotyczące rozwoju psychicznego, normalnego i patologicznego, dzieci i młodzieży. Książka nadająca się szczególnie dla rodziców, chociaż i dla nauczycieli byłaby bardzo poży-

teczna. Autor z zawodu psycholog, lekarz, pedagog ujmując problemy bardzo szeroko; szczególnie interesująco opisuje metody badań psychologicznych, rozwój psychiczny dziecka, objawy anormalności. Godny uwagi jest rozdział, mówiący o terapii rozwoju psychicznego dziecka. Wskazówki metodyczne i pedagogiczne mają dużą wartość realizacyjną.

Dr A. Jakiel

E. Kretschmer und W. Enke. *Die Persönlichkeit der Athletiker (Osobowość atletyków)*. Lipsk 1936. Georg Thieme.

Wszelkimi metodami, jakie stworzyła nowoczesna nauka, starają się autorowie wniknąć w osobowość typu atletycznego. Jest to, jak wiadomo, jeden z słynnych już dziś typów kretschmerowskich, którego jakość biologiczna nie była dotychczas zbyt jasna. Nie wystarczy sama klasyfikacja typologiczna, klasy należy naświetlać faktami, które umożliwiłyby stworzenie obrazu biologicznej osobowości (*Biologie der Persönlichkeit*).

Badania autorów składały się z szeregu eksperymentów i arkusza obserwacyjnego; starano się też stwierdzić na końcu badań, do jakich chorób skłonny jest typ atletyczny. Opinie wydawano przeważnie na tle porównawczym, badano bowiem także typy pykniczne i leptosomiczne.

I. Eksperymenty dotyczyły:

a) sfery psychomotorycznej jako najbardziej wyrazistej. Badano więc tempo psychomotoryczne, koordynację ruchów i pismo wzgl. nacisk podczas pisania, który według Sandeka jest dla piszącego charakterystyczny i może być badany przy pomocy specjalnego przyrządu Kraepelina; np. nacisk maksymalny wynosił u atletyków 187 g wobec 182 g u leptosomów i 185 u pykników. Osobnikom badanym dawano też zadania konstrukcyjne, selekcyjne i in.

Na podstawie tych badań stwierdzono u atletyków skłonność do pedantycznie jednolitych (przechodzących nawet w persewerację) ruchów, większą szybkość tempa pracy niż u pykników, mniejszą niż u leptosomów, silniejszą niż u pykników a słabszą niż u leptosomów zdolność do rozszczepiania uwagi na czynności motoryczne i duchowe, brak subtelności i precyzji w drobnych ruchach palców i całej ręki w porównaniu z dwoma pozostałymi typami.

b) Badanie zmysłów i sposobu myślenia. Stwierdzono, że w tej sferze można typy atletyczne wyraźnie odgraniczyć od pykników i leptosomów. Wrażliwość na kolory jest u nich bardzo mała, na kształty silniejsza niż u pykników, słabsza niż u leptosomów (Typy Fa i Fo). Perseweracje w myśleniu są częste, uwaga rzadko przerzuca się z jednego przedmiotu na drugi. W teście Rorschacha ukazują się atletycy jako wyraźnie egocentryczni, ale skłonni do dostosowywania się do różnych okoliczności. Są zasadniczo introwertykami, nie posiadają polotu, za to są gruntowni w myśleniu i działaniu a nawet pedantyczni. Ich towarzyskość jest raczej pasywna.

c) Badanie sfery uczuciowej. Badania były dokonywane przy pomocy tzw. eksperymentu psychogalwanicznego (badanie odruchów przy pomocy prądu galwanicznego o bardzo słabym natężeniu — wedł. opisu Veragutha w r. 1906); chciano uzyskać tzw. krzywą spoczynku (*Ruhekurve*), stwierdzić, jak osobnik badany zachowuje się podczas oczekiwania (*Erwartungsversuch*) i poznać reakcje afektywne na tle podniet zmysłowych (przeważnie węchowych).

Na początku przeżycia intensywność uczucia jest u atletyków bardzo silna ale potem zanika. Uczuciowość ich jest raczej łagodna, ale nie jest wykluczony nagły wybuch afektu.

II. Wyniki badań z pomocą arkusza obserwacyjnego: **S t a ł y n a s t r ó j:** spokój, powaga. **W r a ż l i w o ś ć:** ubóstwo reakcyj, wybuchowość, czasem bru-

talność. *Tempo i motoryka*: spokój, powolność. Skłonność do zastanawiania się. *Inteligencja*: przewaga rozumu, praktyczność, jednostronne zainteresowania. *Inne cechy*: obowiązkowość, podejrzliwość, drobnostkowość.

Zasadniczo wyniki badań eksperymentalnych pokrywają się z rezultatami arkusza obserwacyjnego.

Stwierdzono poza tym skłonność do następujących chorób: do schizofrenii, epilepsji wybuchowej, do schorzeń infekcyjnych (grypa, zapalenie płuc).

Na ogół została potwierdzona, uzupełniona i rozszerzona teoria Kretschmera o typie atletycznym. Ważne w tej pracy jest, że starano się dojść do wyników wszelkimi środkami naukowymi psychologii, biologii i in. Do badania jednego zjawiska wciągnięto cały szereg nauk. Poza tym przewija się w tych badaniach bogactwo naukowych metod psychologicznych. Książka Kretschmera i Enkego jeszcze raz potwierdziła naukową wartość psychologii eksperymentalnej.

Leon Langholz

P. Docent **Albert Dryjski** przesyła następujące uwagi w sprawie recenzji jego książki p. t. *Praca umysłowa* napisanej przez dr **M. Gutowską** w „Polskim Archiwum Psychologii”, t. IX, nr 1.

Dr G. nie czyni mojej rozprawie poważniejszych zarzutów i nie kwestionuje osiągniętych wyników, które, jak wiadomo, decydują o wartości naukowej pracy. Wyraża natomiast w jednym miejscu zdziwienie i robi kilka mniejszej wagi zastrzeżeń.

Zdziwienie pochodzi z domniemanej niekonsekwencji, jakoby z początku bronił matury, a w końcu uważał ją za niepotrzebną. Na str. 357 wymienionej pracy tak streszczam swoje wywody: „Z dotychczasowych uwag wynika, że motywy medyczne, podawane przez niektóre osoby dla uzasadnienia konieczności zniesienia egzaminów dojrzałości są niewystarczające”. Kilka wierszy dalej czytamy: „w szkole zorganizowanej według zasad nowoczesnej pedagogiki, egzaminy dojrzałości, jako specyficzny akt kontroli są niepotrzebne”. Pani G. widzi w tych dwóch stanowiskach pewną sprzeczność, budzącą w Niej zdziwienie, które wyraża słowami: „zupełnie nieoczekiwanie dla czytelnika autor formułuje swój własny pogląd”, że „matura jest niepotrzebna”... „Należy przyznać, że w tym miejscu czytelnik czuje się nieco dezorientowany i nie wie, co ma czynić z poprzednimi wywodami autora, które w toku rozprawy, łącznie z nagromadzonym materiałem fizjologicznym miały przemawiać przeciwko przesadzonym twierdzeniom o szkodliwości egzaminów”.

Otóż primo p. G. spaczyła moją myśl, gdyż nie sądzę, aby uważała słowa: „w szkole zorganizowanej według zasad nowoczesnej pedagogiki” za pozbawione wartości, które należy opuścić.

Secundo. Udowodniłem w swej pracy, że argumenty medyczne, wystawiane niekiedy przeciw maturze, nie są wystarczające. Nie była to więc obrona egzaminów dojrzałości, jako takich, tylko zwalczanie motywów, nieusprawiedliwionych względami naukowymi. Dowodom tym przeciwstawiłem w *Zakończeniu* rozprawy inne, natury pedagogiczno-psychologicznej, które jednak można uważać za słuszne. Gdyby Recenzentka dostrzegła tę różnicę logiczną, nie powstałaby w Jej umyśle dezorientacja, którą chce sugerować innym.

W dwunastu ostatnich wierszach recenzji dr G. robi kilka zastrzeżeń. Pierwsze z nich dotyczy nieścisłego jakoby określenia tętnic i żył. Otóż w mojej pracy nie ma nigdzie definicji tych naczyń, ponieważ nie pisałem podręcznika anatomii lub fizjologii. Wymieniłem tylko (str. 90) jeden szczegół funkcjonalny, charakteryzujący ogólnie naczynia krwionośne, bez zaznaczenia wyjątku. Szczegół ten dotyczył składu krwi i był mi potrzebny do następnego rozdziału.

Zastrzeżenie o węzłach Keith-Flacka i in. jest słuszne, ponieważ w druku opu-

szczono pierwszą część złożonego wyrazu — „mięśniowo”. Powinno być zatem „mięśniowo-nerwowych”.

Następne zastrzeżenie o „bodźcach” nie posiada charakteru rzeczowego, gdyż na podanych przez dr G. stronicach (112 — 113) nie ma mowy o żadnych bodźcach, a zwrot Jej jest w ogóle niezrozumiały.

Uwagi krytyczne, zawarte na samym końcu recenzji (4 ostatnie wiersze) dotyczą jakichś „opisów” (?) „badań własnych autora, niejednokrotnie przeciwstawianych innym badaczom” (dr G. powołuje się na str. 120 książki), „lub mających odśłonić zupełnie nowe spostrzeżenia” (podano str. 113).

Po pierwsze. Na wymienionych stronicach nie ma żadnych opisów, są natomiast streszczone wyniki moich badań. Po drugie dr G. nie podała ani jednego faktu, któryby obalił, a przynajmniej zachwiał te, jak powiada, „opisy”. Wobec powyższego Jej uwagi krytyczne są pozbawione realnej wartości.

Na zakończenie dodam, że i część sprawozdawcza recenzji pozostawia wiele do życzenia. Dr G. rozwodzi się bowiem szeroko o egzaminach, które stanowią tylko fragment mojej rozprawy (około 60 stronic), pomija zaś niemal całkowicie (kilka wierszy recenzji!) najważniejszą część książki, dotyczącą psychologii i psychofizjologii pracy umysłowej i zmęczenia (około 300 stronic).

Sądzę, że i pod tym względem recenzja dr G. wymaga poważnej korekty.

Doc. Albert Dryjski

Journal de Psychologie normale et pathologique. Directeurs: Pierre Janet et Geoges Dumas.

R. XXXIII. N. 5 — 6. 1936.

C. h. Serbus: *Intencja oznaczania. (L'intention de signification).*

Autor głosi potrzebę poddania wyższych funkcji umysłowych oświetleniu przez lingwistykę. Wyjaśnienia lingwistyczne mogą pracom nad intelektem przynieść korzyść nie mniejszą, niż przyniosło psychologii wprowadzenie do niej przez Durkheima punktu widzenia socjologicznego.

Szczególnie ciekawym jest zagadnienie oznaczania za pomocą mowy. Czy przedmiot i nazwa to tylko dwa obrazy skojarzone w umyśle człowieka, jakby tego chcieli asocjacyoniści? Czy oznaczanie zależy jedynie od naszej woli, naszej intencji, czy zatem możemy wypowiedzieć wszystko, co wypowiedzieć chcemy? Czy rzeczywiście istnieje ścisła odpowiedniość między formami myślenia a formami języka? Teorie psychologiczne nie wyjaśniają całkowicie istoty myślenia i związku myśli z mową. Odpowiedź na te zagadnienia mogą dać badania języka i psychiki małych dzieci, dalekiej gramatyki i psychologia porównawcza ludów, mówiących różnymi językami.

L. Dugas: *Depersonalizacja a krótkotrwała nieprzytomność. (Dépersonnalisation et absence).*

W poprzednim numerze „Journal de Psychologie” autor analizował zjawisko depersonalizacji i wykazał, że depersonalizacja i zwykła „absence” są zjawiskami odmiennymi, wbrew twierdzeniu Ribota, który je identyfikował. W obecnym artykule autor omawia bliżej różnicę między tymi zjawiskami, starając się wykazać, że chociaż istotą obu jest dysocjacja między jaźnią człowieka a przeżywanymi przez niego stanami, to jednak w „absence” przyczyną jest brak uwagi, w depersonalizacji zaś akt skupienia uwagi zachodzi, ale jest bezskuteczny; depersonalizacja jest zawsze objawem patologicznym, podczas gdy „absence” może być zjawiskiem normalnym.

G. E. Morselli: *Przyczynek do psychopatologii intoksykacji przez meskalinę. Zagadnienie eksperymentalnej schizofrenii. (Contribution à la psychopathologie de l'intoxication par la mescaline. Le problème d'une schizophrénie expérimentale).*

Autor, neurolog włoski, zażył 0,75 gr. „Mescaline sulfuricum” celem wywołania u siebie objawów „eksperymentalnej schizofrenii”. Od chwili przyjęcia meskaliny o g. 1.30 w nocy do niespełna 8 rano pozostawał sam w swoim mieszkaniu i przez cały niemal czas robił notatki dotyczące swego stanu.

Od g. 3.30 zaczęło mu się wydawać, że wszystkie przedmioty dokoła niego drgają, w powietrzu i na ścianach zapalają się płomienie blade i krótkotrwałe i układają się we wzory. Obrazy na ścianach nabierają żywszej barwy. Od g. 5 zaczynają się poruszać elementy dekoracyjne w obrazach, później postaci ludzkie. Salome z obrazu Stucka tańczy bez przerwy, ale patrzącemu nie udaje się drogą sugestii uzupełnić sobie figury Salome, przeciętej ramą obrazu. Kobieta z obrazu Segantinię schodzi do jeziora, w którym się przeglądała, rozczesuje swoje włosy, przegląda się kokieteryjnie. Podobnie, jak Salome, nie wykonuje żadnego ruchu nie założonego jak gdyby w samej idei obrazu: nie zanurza się w wodzie, nie odwraca w tył. Ręce Chopina „grają”, postać śmierci w głębi porusza się straszliwie. Żaden ton nie wydobywa się jednak z fortepianu. Głowa Wenus Boticelego wydaje się jak żywa, włosy poruszają się na wietrze, oczy patrzą boleśnie.

G. 6. Te postaci, których rysunek odznacza się dynamiką, wciąż poruszają się harmonijnie, te, w których nie ma dynamiki, jak również przedmioty martwe, drgają i mają kształty nieco zmienione.

6.30. „Nieznamy” z barwnej reprodukcji portretu Tycjana „ożywa”. Patrzący odwraca oczy od niego, bo ogarnia go wrażenie, że przestaje być panem siebie (już od godziny odczuwa nieokreślone wrażenie rozdwojenia osobowości i wrażenie nierzeczywistości, dalekości). Gdy po chwili spojrzął znów na portret, ten wydał mu się tak „żywym”, że autor zaczął do niego przemawiać, wyśmiewać go. Wówczas „Nieznamy” otworzył usta, ale autor przerwał eksperyment głośnym okrzykiem. W momencie, kiedy sądził, że portret żyje — „czuł”, że mógłby zacząć przemawiać i że głos jego byłby straszliwy, jak grzmot.

Od tej chwili wzrastał niepokój autora. Bał się, że zatraci poczucie rzeczywistości, że straci napowinanie nad sobą i nad doświadczeniem. Miał wrażenie, że jakaś inna postać powstaje obok niego i chce powoli zająć jego miejsce. Wrażenie to zjawiało się co pewien czas, podobnie, jak wrażenie, że jakiś płowy potwór za chwilę pojawi się w nim nagle. W pewnym momencie wyszedł na balkon w zamiarze wyskoczenia na ulicę — ledwo się od tego powstrzymał.

Około g. 8 zdecydował wreszcie poszukać u kogoś pomocy. Wyszedł więc do kliniki neurologicznej, która znajdowała się w bliskim sąsiedztwie jego domu. Chwielejąc się zszedł ze schodów, odległość do kliniki wydała mu się nie do przebycia. Po drodze spotkał kilka osób, które wydały mu się przerażająco zniekształcone — miał niepowstrzymaną ochotę rzucenia się na nich. Dotarł wreszcie do kliniki i tam poprosił jednego z lekarzy o opiekę nad sobą. Ów lekarz stwierdził u niego wyraźne zaburzenia (desequilibre), podobne z wielu względów do objawów schizofrenicznych (assimilable a une alienation schiz.).

O g. 17 eksperymentator uznał, że działanie meskaliny całkowicie minęło.

Okazało się jednak, że jeszcze przez dwa miesiące po tej próbie portret Tycjana wydawał mu się „żywym”. Autor tłumaczy to zjawisko nienormalnym ustosunkowaniem się do zjawisk psychoruchowych (attitude anormale psychomotrice), nie zaś zakłóceniem równowagi sensorycznej, uczuciowej, czy krytycznej, oraz omawia dokładnie stany „ambiwalencji”, które przeżywał w związku z tym zjawiskiem, „wierząc”, że ten człowiek nie istnieje i jednocześnie „wierząc” w jego istnienie.

J. A. Bierens de Haan: *Pojęcie liczby i zdolność liczenia u zwierząt. (Notion du nombre et faculté de compter chez les animaux).*

Wielu badaczy czyniło próby i obserwacje wykazujące, że zwierzęta mają pojęcie liczby. Autor poddał wyniki tych doświadczeń własnej interpretacji, w której oparł się na dwóch zasadach: 1) Morgana: nie należy interpretować zachowania się zwierzęcia za pomocą procesu wyższego, skoro jest możliwość zinterpretowania go przy pomocy stojącego na niższym stopniu drabiny psychicznego rozwoju, 2) Descartes'a: nie należy poszczególnego zachowania się zwierzęcia osądzać „samego w sobie”, ale trzeba wziąć pod uwagę całokształt zachowania się tego zwierzęcia oraz innych zwierząt, a nawet człowieka postawionego w tej samej sytuacji.

Z zastosowania tych dwóch prawideł do zachowania się zwierząt, które wydaje się świadczyć o posiadaniu przez nie umiejętności liczenia lub choćby pojęcia liczby, wynika, że takie zachowanie się zwierząt może być wynikiem innych, niższych funkcji. Autor podaje kilka funkcji, zastępujących pojęcie liczby u zwierząt.

Jedną z nich jest proste rozróżnianie dwóch wielkości jednocześnie danych. Taką zdolnością kieruje się np. kogut, gdy wybiera większą z dwóch grup ziarna. Kogut umie odróżnić 2 ziarna od jednego, 3 od 2, 4 od 3, 5 od 4, 6 od 5, 8 od 6, 10 od 7 (badania Révész'a).

Drugą funkcją, zastępującą zwierzętom zdolność rachowania, jest rozróżnianie dwóch wielkości obserwowanych jedna po drugiej. I tak ptak opuszcza gniazdo kiedy mu zabraknie większej ilości jaj, a pozostaje zupełnie spokojny, gdy mu zabraknie niewielu, nie zauważy. Jeżeli matka zdradza niepokój, skoro się jej zabierze któreś z małych, można to wytłumaczyć tym, że zna je wszystkie z osobna i dostrzega brak pewnego określonego dziecka.

Tego rodzaju spostrzeżenie różnicy nie musi być wzrokowe, może być i słuchowe. Woodrow badał małpki w następujący sposób: uderzał młotkiem pewną ilość razy co 1,5 sek. Małpa miała szukać jedzenia po usłyszeniu większej grupy dźwięków, a pozostać bez ruchu po mniejszej. Okazało się, że, podobnie jak w rozróżnianiu wzrokowym, różnice między dwiema grupami musiały być proporcjonalne do wielkości samych grup — małpy rozróżniały: 2 i 3 dźwięki, 3 i 4, mniej pewnie 4 i 5, zaś wcale 5 i 6. Kiedy w grupie 2 dźwięków Woodrow podwoił odległość dźwięków w czasie, a w grupie 3 pozostawił ją nie zmienioną tak, że oba sygnały trwały jednakowo długo — małpa straciła orientację. Okazuje się, że zwierzę chwyciło nie ilość dźwięków, a czas trwania sygnału.

Czasem umiejętność liczenia może być zastąpiona umiejętnością trafienia do celu przez odbycie zwykłej drogi. Małpa w eksperymentach Kinnamana umiała trafić do tej spośród ustawionych na desce butelek, w której było pożywienie, — podobnie człowiek bez liczenia może trafić do swego domu, niczym się nie różniącego od innych domów ulicy.

Katz i Révész uczyli kury brać tylko nieparzyste ziarna — parzyste były tak mocno przyklepione, że kura nie mogła ich odczepić. I tu nie musimy przyjmować istnienia u kur zdolności liczenia — być może kury ujęły wzajemny stosunek ziaren jadalnych i nie, bo ich zdolność brania tylko nieparzystych zachowała się przy podwojeniu jak i przy zmniejszeniu odległości między ziarnami, oraz przy ułożeniu ich pionowo, zamiast poziomo.

Ostatnią funkcją zastępującą zwierzętom zdolność rachowania jest poczucie rytmu. Rothe przez dawanie koniowi na zmianę cukru prawdziwego i sztucznego otrzymał to, że koń brał tylko co drugi kawałek. Pies doszedł do tego, że opuszczał 5 podanych mu przedmiotów, a brał tylko 6-ty — ale skoro badający zmienił tempo podawania, zwierzę pomyliło się. Autor referuje wiele podobnych badań, z których wynika, że nie zdolność rachowania, jakby się mogło wydawać, ale wycucie rytmu wchodzi w grę.

W dziale „Revue critique” znajdujemy artykuł A. Gurwitsch'a p. t. *Uwagi o rozwoju psychologii postaci. (Quelques aspects et quelques développements de la psychologie de la forme)*.

Zawiera on w formie zmienionej treść odczytów, wygłoszonych przez autora p. t. „Historyczny rozwój psychologii postaci”. W artykule tym znajdujemy krytyczne rozważanie szeregu teorii „Gestaltpsychologie”.

N. 7 — 8. 1936.

M. Pradines: *Mistyka i rozum. (Mystique et raison)*.

Autor uważa, że nauka i religia nie wykluczają się wzajemnie, rozum i mistyka mogą zgodnie istnieć obok siebie. „Rozum, którego ambicjom wroga rzeczywistość podcięła skrzydła, często powraca na pozór do magii, szukając siebie samego”.

J. Pommier: *Poglądy Micheleta i Renana na spowiedź w 1845 r. (Les idées de Michelet et de Renan sur la confession en 1845)*.

M. Grammont: *Jak Wiktor Hugo tworzy poemat. Intuicja. (Comment Victor Hugo compose un poème. L'intuition)*.

Przez szczegółową analizę powstania jednego z poematów Wiktora Hugo („Le sacre de la femme”) autor dowodzi nieprawdziwości często powtarzanego sądu, że „geniusz to długotrwała cierpliwość”. Cierpliwość może być geniuszowi potrzebna do wykończenia jego dzieła — nigdy do stworzenia ogólnej jego koncepcji. Geniusz — to intuicja, a intuicja jest błyskawiczna. Geniusz nie pisze planu swej pracy — dostrzega on od razu, przez intuicję, całość swego dzieła w głównych zarysach.

Można wyróżnić dwa typy intuicji. Pierwszy chwytą od razu całość, wzajemny stosunek pewnych zjawisk, ich ogólny charakter — bez wglębiania się w szczegóły (apprehensivité wg W. Kowarskiego). Drugi charakteryzuje się zdolnością natychmiastowego rozwiązania zagadnienia, uprzednio dłużej lub krócej przemyślanego. Takie nagle rozwiązanie przychodzi często nad ranem, zaraz po przebudzeniu, albo wśród nocy — znaczy to, że myśl pracuje twórczo także w czasie snu. Descartes i inni zauważyli, że intuicji tak pojętej sprzyja pozycja leżąca. Często genialne myśli przychodzą w najmniej spodziewanych momentach, np. na ulicy, rzadziej przy biurku, bo umysł pracującego zajęty jest wtedy rozlicznymi szczegółami i nie ma spokoju, koniecznego do powstania błysku intuicji.

W dziale „Notes et Documents” znajdujemy notatkę J. R. Carré *O prawdziwej i fałszywej inteligencji (De la vraie et la fausse intelligence)*, poruszającą zagadnienie stosunku ludzi do tych, którzy są uważani za wybitnie inteligentnych, oraz roli, jaką inteligencja odgrywa w stosunkach między ludźmi.

Druga notatka J. Y. Belavala dotyczy *Szybkości myślenia (Sur le vitesse de la pensée)*.

Zeszyt zawiera nadto rozważania krytyczne: J. Baruzi „Dzieła Jules Lachelier” („Les oeuvres de Jules Lachelier”) oraz R. Meili „Myśl twórcza według Claparède'a i według Dunckera” („La pensée productrice d'après Claparède et d'après Duncker”).
Irena Chmieleńska

The Journal of Educational Psychology. Miesięcznik. Baltimore.

Tom XXVII. Nr 4. Kwiecień 1936 r.

Graham B. Dimmick: *Związek między zainteresowaniami a najlepszymi i najgorszymi postępami w nauce psychologii ogólnej. (Interest Correlates of Superior and Inferior Achievement In General Psychology)*.

Autor postanowił zbadać, jaki związek zachodzi pomiędzy postępami studenta psychologii a jego zainteresowaniami. Porównano 2 grupy studentów ze względu na

ich stopnie przy końcu roku i na wyniki testu zainteresowań Minera. Pierwszą grupę tworzyli studenci, którzy otrzymali dobre stopnie, drugą — studenci o miernych postępach. Stwierdzono, że obie grupy różniły się co do zainteresowań i co do upodobań w stosunku do rodzaju i warunków pracy; szczególnie różniły się wybrane grupy studentów o najlepszych i najgorszych stopniach. Pierwsi woleli pracę wymagającą raczej wiadomości specjalnych, niż tzw. zdrowego rozsądku, pracę umysłową, dawanie sobie rady z nowymi warunkami, natomiast drudzy woleli raczej pracę wymagającą tylko zdrowego rozsądku, a nie wiedzy specjalnej, pracę ruchową, pracę wymagającą raczej cierpliwości niż inwencji. Porównanie grupy studentów psychologii z nieselekcjonowaną grupą uczniów kolegium wykazało duże różnice zainteresowań i upodobań co do warunków pracy. Autor wyciąga wnioski, że te różnice wskazują na istnienie pewnych zasadniczych zainteresowań i postaw, przyczyniających się do postępów w specjalnych dziedzinach. Takie założenie mogłoby wyjaśnić rozbieżność między stopniami a wynikami badań inteligencji.

Marie Schrapel i H. R. Lashett: *Czy uczniowie niższego gimnazjum zapominają materiał szkolny podczas letnich wakacji. (On The Loss Of Knowledge By Junior High-School Pupils Over The Summer Vacation).*

Autorzy zbadali 51 uczniów testami rachunków i 74 uczniów testami rozumowania arytmetycznego; badania przeprowadzono raz w sierpniu, drugi raz we wrześniu. Uczniowie nie pracowali przez lato. Po roku przeprowadzono analogiczne badania nad innymi grupami uczniów (ogółem 121) przy pomocy Stanfordzkich Testów Wiadomości. Prócz tego zbadano inteligencję uczniów. Stwierdzono, że na ogół uczniowie nie zapomnieli przez wakacje tego, czego się nauczyli; pewne obniżenie stwierdzono tylko przy rachunkach. Przy niektórych przedmiotach stwierdzono nawet pewien postęp, związany z większą dojrzałością po wakacjach i ze swobodną lekturą. Uczniowie ci na jesieni czytali lepiej, niż na wiosnę. Uczniowie zdolniejsi mniej zapomnieli, albo wykazali większe postępy, niż uczniowie mniej zdolni. Z badań tych wynika, że forsowne powtórzenia programu na jesieni, stosowane przez niektórych nauczycieli, są nieuzasadnione psychologicznie.

W Nr 5 znajdujemy dalej artykuły:

H. S. Conrad: *Cechowanie testu porządkowania pojęć.* I. Newman: *Uczenie się długich serii.* D. A. Worcester i H. M. Corey: *Krytyka Testów z Detroit.* W. H. Pyle: *Fizjologiczna teoria myślenia.* R. Stagner: *Ocena głosu i osobowości.* R. Byrns i V. A. C. Henmon: *Zajęcie rodziców a inteligencja uczniów.* J. W. M. Rothney: *Postawa życiowa uczniów gimnazjum a ich postępy.* M. Fréchet: *O tzw. współczynniku korelacji.* P. H. Furfey i J. F. Daly: *Element subiektywny w pomiarach korelacji.*

Tom XXVII. Nr 5. Maj 1936.

Stephen M. Corey: *Różnica w postawach między klasami kolegium: Sprawozdanie i krytyka. (Attitude Difference Between College Classes: A Summary and Criticism).*

W ostatnich czasach psychologowie i socjologowie zajmują się badaniem, jakim zmianom ulegają postawy studentów w czasie studiów. Autor zdaje sprawę z rozmaitych badań; większość badaczy stwierdza, że postawa studentów staje się po upływie paru lat bardziej liberalna, czy to w sprawach ekonomicznych, społecznych, w sprawach wojny lub religii. Te różnice między studentami z różnych roczników badacze skłonni są przypisać wpływowi wyższego wykształcenia. Autor artykułu poddaje krytyce te rozważania, stawia zarzuty co do metodyki tych badań. We wszystkich niemal badaniach nie brano pod uwagę następujących faktów: studenci opuszczają kolegium

przed ukończeniem, co rok odpada poważna liczba, przy czym odbywa się wyraźna selekcja. Tej selekcji nie brano pod uwagę przy obliczeniach statystycznych. Aby wyciągać wnioski o zależności między wyższym wykształceniem a rosnącym liberalizmem studentów należy porównywać nie różne roczniki, lecz powtarzać badania co roku tych samych studentów. Jest to technika uciążliwsza, gdyż wymaga 4 — 5-letniego programu badań; jednakże łatwa technika stosowania kwestionariuszy jednocześnie na kilku poziomach prowadzi do zawodnych wniosków. Dla porównania należy również badać młodzież nie studiującą, wtedy dopiero będzie można mówić o zależności między wykształceniem a postawą młodzieży.

C. H. McCloy: *Analiza czynników różnych cech osobowości, jako podstawa kształcenia charakteru. (A Factor Analysis Of Personality Traits To Underlie Character Education)*.

W ostatnich 20 latach stwierdzono na ogół, że tzw. kształcenie charakteru powinno pójść raczej w kierunku kształcenia oddzielnie każdej cechy charakteru; nie zauważono przenoszenia się ćwiczenia z jednej cechy na inną. Na wnioskach tych zaważyły rezultaty badań nad przenoszeniem się ćwiczenia w zakresie przedmiotów szkolnych. Eksperymenty ściśle charakterologiczne zdają się potwierdzać te wnioski. Autor poddaje krytyce i eksperymenty i wnioski, przypisując brak rezultatów wadliwej metodyce badań. Aby w należyty sposób podejść do zagadnienia, trzeba stwierdzić, czy w cechach charakteru nie da się wyróżnić pewnych czynników wspólnych, ogólnych; kształcenie tych czynników mogłoby się stać podstawą kształcenia charakteru.

Autor przy pomocy 2 metod Spearmana i Thurstone'a zanalizował rezultaty własnych badań charakterologicznych i badań Webba, przeprowadzonych w 1915 r. Stwierdził, że cechy charakteru układają się w pewne grupy. Tak więc poszanowanie praw innych ludzi łączy się z koleżenością, samozaparciem, prawdomównością itp.; agresywność idzie w parze z inicjatywą, zdecydowaniem; opanowanie, równowaga, chłód rozumowania są ściśle z sobą złączone itd. Analiza tych grup wskazuje na 4 wspólne czynniki. Pierwszy czynnik to „uspołecznienie”, kontrastujące z aspołecznością. Drugi czynnik to „pozytywna tendencja do działania, czyli dominowanie”, kontrastujące z „negatywną tendencją do działania, czyli podporządkowaniem się”. Trzeci czynnik to „indywidualność”, kontrastująca z czynnikiem, dzięki któremu jednostka znika w grupie. Jako czwarty czynnik ogólny autor wyróżnił „postawę pozytywną”, kontrastującą z tendencją do dominowania; czynnik ten zawarty jest w takich cechach jak energia, zdrowie, wpływ na przyjaciół, wiara w siebie itp. Na krańcach tej grupy znajdują się z jednej strony zdolność do przewodzenia, samokrytycyzm, z drugiej sugestywność, skromność.

Ćwiczenie tych czterech czynników ogólnych powinno być podstawą kształcenia charakteru. Wychowawca powinien wśród cech charakteru wychowanka wyróżnić te 4 czynniki ogólne i uświadamiać ich znaczenie przy poszczególnych sytuacjach.

Nr 5 zawiera poza tym artykuły:

M. Brill: *Studia nad inteligencją żydowską i nie-żydowską*. W. Stephenson: *Wstęp do odwróconej formy analizy czynników i zastosowanie jej do badań charakterologicznych*. D. W. Chapman: *Cechowanie testów dobierania*. J. N. Arnold i J. W. Dunlap: *Nomogramy, dotyczące Formuły Spearman-Browna i korelujących funkcji*. W. H. Barnard: *Przyczynek do badań porównawczych nad metodą wykładów a metodą pracy w grupach*.

T. XXVII. Nr 6. Wrzesień 1936.

Leigh Peck: *Badanie trudności przystosowania się pewnej grupy nauczycielek. (A Study Of The Adjustment Difficulties Of A Group of Women Teachers).*

Autor przeprowadził badanie grupy, złożonej ze 100 nauczycielek, oraz dla porównania grupy 52 studentek (przyszłych nauczycielek) i 26 mężczyzn (czynnych i przyszłych nauczycieli). Badanie obejmowało Test Osobowościowy Thurstone'a, Test Inteligencji Otisa, dane osobiste, własną ocenę przystosowania, oraz podanie trudności, które osoba badana sama odczuwa. Rezultaty badania stanowią podstawę do następujących wniosków:

1. Nauczycielki są gorzej przystosowane do życia, niż studentki, kobiety zaś w ogóle gorzej, niż mężczyźni.
2. Jedna trzecia grupy nauczycielek jest wyraźnie źle przystosowana, zaś jedna szóstą wymaga porady psychiatrycznej. Tylko jedna piąta jest dobrze przystosowana.
3. Najczęstsze symptomy nieprzystosowania to niezadowolenie z własnego losu, przygnębienie, podniecenie, nerwowość, brak równowagi, nieśmiałość, niechęć wobec odpowiedzialności, złe trawienie, zmęczenie, konflikty między moralnością a sprawami seksualnymi.
4. Różnice symptomów między nauczycielkami a studentkami były niewielkie.
5. Kobiety są bardziej kapryśne, łatwiej się podniecają, łatwiej się detonują, mają więcej trudności w mówieniu wobec publiczności, niż mężczyźni; więcej kobiet miało nieszczęśliwe dzieciństwo.
6. Symptomy nieprzystosowania są częstsze u osobników, które miały nieszczęśliwe dzieciństwo lub okres dojrzewania.
7. Przystosowanie się wrasta z wiekiem. Nasilenie nieprzystosowania przypada u nauczycielek na wiek 26 — 30 lat.
8. Mężatki-studentki są lepiej przystosowane, niż panny, podobnie mężczyźni żonaci lepiej niż kawalero-wie. Wśród nauczycielek najlepiej przystosowane są wdowy, gorzej panny, najgorzej mężatki.
9. Przystosowanie się wzrasta w miarę nabierania doświadczenia nauczycielskiego.
10. Najgorzej przystosowane są nauczycielki szkół powszechnych.
11. Najczęściej wysuwane trudności to: złe warunki mieszkaniowe, brak odpowiedniego towarzystwa, brak rozrywek, ograniczenie działalności społecznej wskutek przesądów, przeciążenie działalnością religijną i wychowawczą pozaszkolną, przeciążenie pracą szkolną (ten motyw podaje połowa grupy), złe uposażenie, trudności finansowe.
12. Wyniki badania inteligencji mężczyzn są nieco lepsze niż kobiet.
13. Korelacja między wynikami badania inteligencji i wynikami badania przystosowania jest minimalna.
14. Korelacja między własną oceną przystosowania a wynikami testu jest tak mała, że wskazuje na niezdolność do własnej oceny swego zdrowia psychicznego.

Seraphine S. Seltzer: *Miara rozwoju zdolności do śpiewania i poczucia rytmu u dzieci przedszkolnych. (A Measure Of The Singing and Rhythmic Development Of Preschool Children).*

Dotychczasowe metody badania muzykalności są zbyt skomplikowane i trudne dla małych dzieci. Żadna z tych metod nie pozwala na ocenę rozwoju muzykalności i na ocenę różnic indywidualnych między dziećmi. Obserwacje nauczyciela muzyki nie zawsze dają się ściśle ująć, rzadko są przy tym notowane. Testy, badające muzykalność małych dzieci, mierzą zwykle tę zdolność w ściśle określonych warunkach. Takie pomiary wymagają ściśle ustalonych norm; bez skomplikowanej procedury zawsze będą subiektywne, nie będą bardziej ściśle od zwykłych ocen. Przy tym reakcje dziecka w ściśle kontrolowanych warunkach nie mogą być tak spontaniczne, jak w sytuacjach zwykłych. Dlatego najbardziej wskazana wydaje się stała obserwacja dziecka i notowanie obserwacji przy pomocy specjalnej skali. Takie 2 skale zostały ułożone w Merrill-Palmer-School na wzór metod badania osobowości małych dzieci i na podstawie programu nauczania śpiewu i muzyki w przedszkolu. Pierwsza skala bada rozwój zdolności do śpiewu i zawiera 42 punkty, np.: czy dziecko poznaje piosenkę

po jednokrotnym usłyszeniu, czy potrafi powtórzyć dźwięk, prostą kombinację dźwięków, czy lubi śpiewać, czy śpiewa spontanicznie podczas pracy itp. Druga skala bada rozwój poczucia rytmu, składa się z 44 punktów, jak np.: czy dziecko zaczyna marszerować słuchając marsza, czy wykonywa inne czynności rytmiczne w takt marsza, innej muzyki, czy lubi ruchy rytmiczne, czy lubi grać na instrumentach perkusyjnych itp. Osoba badająca podkreśla właściwy punkt skali. Gdy dostateczna ilość dzieci zostanie oceniona przy pomocy tej skali, można będzie skalę wycechować i oceny poszczególnych dzieci wyrażać w centylach.

Ernst E. Bayles: *Czynnik mało brany pod uwagę w rozpowszechnionych teoriach, dotyczących przenoszenia się ćwiczenia. (An Unemphasized Factor In Current Theories Regarding The Transfer Of Training)*.

Autor zastrzega się, że nie podaje ani nowej teorii, ani nowych danych. Chce on podkreślić tylko czynnik, na który za mało zwraca się uwagi w dotychczasowych teoriach, dotyczących przenoszenia się ćwiczenia. Aby jednostka zdała sobie sprawę ze wspólnych czynników w różnych sytuacjach — czy to będą elementy, uogólnienia, prawa, ideały itd. — musi zrozumieć, że te elementy są wspólne, prawa dają się zastosować w obu przypadkach itd. Jednakże to ujęcie związków i analogii przeważnie nie jest wyraźnie uświadomione, jest tylko mniej lub bardziej wyraźnym poczuciem. Im bardziej te związki między różnymi sytuacjami będą uświadomione, tym bardziej będzie prawdopodobne przenoszenie się ćwiczenia. Ma to wielkie znaczenie dla nauczania. Musimy uczniowi jak najczęściej wskazywać na związki między różnymi sytuacjami. Jeśli chcemy by nauka szkolna przeniosła się na zachowanie pozaszkolne, musimy stale wskazywać na podobieństwa sytuacji w szkole i poza szkołą. Uczeń stanie się wtedy bardziej wrażliwy na istnienie wspólnych lub ogólnych cech, zda sobie lepiej sprawę z możliwości posługiwania się ogólnymi prawami, a w ten sposób będzie lepiej przygotowany do przenoszenia ćwiczenia.

W Nr 6 znajdujemy ponadto artykuły:

A. I. Gates i G. L. Bond: *Związek między przewagą prawej i lewej ręki, prawego i lewego oka a czytaniem*. N. Warren: *Hyperkompensacja szybkości palców jako czynnik pomyłek przy pisaniu na maszynie*.

Reszta prac dotyczy przeważnie zagadnień statystycznych.

Dr R. Mutermilchowa

Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde.

T. 50, zeszyt 5 — 6, 1936.

G. K. Schmeing: *Dolne Niemcy. Kraj i ludność. (Niederdeutschland. Landschaft und Volk)*. Str. 257 — 277.

Charakterystyka kraju i ludności. Nagromadzenie i krótkie omówienie literatury z różnych dziedzin, dotyczącej Dolnych Niemiec.

Resztę zeszytu wypełnia wykaz prac zawartych w tomach 26 — 50 czasopisma.

T. 51, zeszyt 1 — 2, 1936.

L. Gentzkow: *Wyczyn szkolny, wybór zawodu i wyczyn życiowy dawnych abiturientów gimnazjalnych. (Schulleistung, Berufswahl und Lebensleistung ehemaliger Gymnasialabiturienten)*. Str. 1 — 64.

Autorka rozesłała kwestionariusz do dawnych abiturientów trzech gimnazjów w sprawie nauki szkolnej i pracy zawodowej. Otrzymała 518 odpowiedzi, pochodzących od osób w różnym wieku (przytaczane przykłady odpowiedzi należą do osób w wieku od 30 do 80 lat). Oto niektóre z ważniejszych wyników: To, czy nauka jest przyjemna czy nie, zależy w głównej mierze od osoby nauczyciela i sposobu nauczania. Ideałem nauczyciela według uczniów jest wychowawca, który rozumie mło-

dzień, traktuje ją sprawiedliwie i z umiarkowaną surowością, indywidualizuje w nauczaniu, daje materiał zbliżony do życia, chroni uczniów przed zbędnym balastem wiedzy. Motywy wyboru zawodu i wiek, w którym wybór został dokonany, wskazują na to, że jeżeli decyzja w sprawie zawodu zapada w wieku szkolnym, to jest to znacznie częściej wybór na podstawie skłonności, niż wtedy, gdy decyzja zapada po maturze. Zestawiając poszczególne grupy zawodów z powodzeniem szkolnym, stwierdza autorka, że nauczyciele rekrutują się spośród najlepszych uczniów, a lekarze spośród najgorszych. Z tego wysnuwa wniosek, że gimnazjum humanistyczne nie odpowiada przyrodniczym zamiłowaniom lekarzy.

H. K r a m m: *Zawód, wyczyn szkolny i życzenia w sprawie programu nauki dawnych abiturientów. (Beruf, Schulleistung und Lehrplanwünsche ehemaliger Abiturienten)*. Str. 65 — 127.

Do abiturientów trzech gimnazjów humanistycznych i dwóch realnych autor rozesłał ten sam kwestionariusz, który służył za podstawę poprzedniej pracy. Uzyskał 532 odpowiedzi. Autor omawia warunki rodzinne poszczególnych grup zawodowych, jak: zawód ojca, liczba rodzeństwa i dzieci byłych uczniów. Zestawienie zawodu z postępami szkolnymi potwierdza wyniki pracy p. Gentzkow. W sprawie programu nauki w szkole dawni abiturienti opowiadają się za zmniejszeniem liczby godzin języków starożytnych i matematyki na rzecz historii, zwłaszcza nowej, języka ojczystego i biologii.

L. R o s e n o w: *Stosunki między wczynami szkolnymi a wczynami życiowymi. (Beziehungen zwischen Schulleistungen und Lebensleistungen)*. Str. 128—143.

Autorka zbadała 10 roczników abiturientów z lat 1891 — 1900, a więc ludzi, których kariera życiowa dobiega już końca. Badania objęły 250 szkół o 37.242 abiturientach. Autorce szło nie tylko o zestawienie powodzenia szkolnego z obranym zawodem (jak autorom dwóch poprzednich prac), lecz przede wszystkim o zestawienie powodzenia szkolnego z powodzeniem w obranym zawodzie. Można to było wykonać tylko dla tych zawodów lub stanowisk, które posiadają różne szczeble, w których można awansować. To też porównania wczynów szkolnych z życiowymi można było dokonać tylko dla 17.934 spośród zbadanych osób.

Materiał zebrała autorka za pomocą kwestionariusza rozesłanego do dyrekcji szkół. Były tam pytania dotyczące postępów szkolnych abiturientów oraz ich dalszych losów, a przede wszystkim najwyższego stanowiska osiągniętego w życiu zawodowym. Poważne zastrzeżenie budzi okoliczność, że o losach byłych uczniów informowali ich dyrektorzy względnie nauczyciele sprzed 30 — 40 lat. Autorka sama widzi trudność tylko w tym, że właśnie w okresie przeprowadzania ankiety nastąpiły duże zmiany na stanowiskach kierowniczych szkół, a nie budzi w niej wątpliwości zagadnienie, czy dyrektorzy znają dostatecznie dobrze losy wszystkich swoich bardzo dawnych uczniów.

Postępy szkolne podzielono na 4 grupy, a powodzenie w zawodach, nadających się do szczeblowania, na 5 grup. Spółczynnik korelacji między wczynami szkolnymi i zawodowymi wynosi + 0,20. Wskazuje to na pewien związek pozytywny między powodzeniem szkolnym a życiowym, a więc nieprawdą jest utarte mniemanie, że dobrzy uczniowie w życiu z reguły zawodzą. I w tej pracy znalazł potwierdzenie fakt, że nauczyciele, zwłaszcza szkół wyższych typów, rekrutują się spośród uczniów najlepszych, a lekarze spośród najgorszych. Lepsze wyniki szkolne mają na ogół synowie nauczycieli, kupców, a przede wszystkim ojców z akademickim wykształceniem, niż synowie robotników, chłopów i rzemieślników. Natomiast synowie robotników mają równie duży udział w najwyższej grupie powodzenia zawodowego, jak synowie akademików.

E. Markinówna

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde. Rocznik 37. Nr 4—7. 1936.

Ernst Krebs: *Dziecko a krajobraz. (Kind und Landschaft).*

Dla zorientowania się w stosunku dziecka do krajobrazu autor analizuje 188 wypracowań uczniów i uczennic wyższych klas szkoły powszechnej. Temat wypracowania brzmiał: „Jak chciałbyś spędzić dzień w najbliższej okolicy Drezna tak, aby to twemu zdrowiu wyszło na dobre?” Należało przy tym w wypracowaniu, jak rozkazywała dodatkowa instrukcja, wykazać się dokładną znajomością okolicy i podać uzasadnienie wybranego planu.

Wynik badań był następujący: około 40% dzieci wybrało taki cel wycieczki, by umożliwić im kąpiel. Około 7% dzieci nie mówi nic o drodze do kąpeli i nie interesuje się krajobrazem bliższym ani dalszym. Około 14% dzieci opisuje drogę, nie wspominając o krajobrazie. Około 78% odpowiedzi nie zawiera wzmianek o dalszych częściach krajobrazu. Dziewczęta opisują krajobraz częściej, niż chłopcy, którzy natomiast dają opisy szczegółowsze i o większej ilości danych topograficznych. W większości opisów nie ma zaznaczonych barw.

Ph. Künkele: *Możliwości i granice badań przydatności zawodowej. (Möglichkeiten und Grenzen von Berufseignungsuntersuchungen).*

Unikając postawy zarówno zbyt optymistycznej, jak i zbyt pesymistycznej, autor stara się określić ściśle zadanie, jakie stawiamy sobie przy badaniu przydatności zawodowej. Badanie przydatności zawodowej szuka odpowiedzi na pytanie, w jakiej dziedzinie pracy zdoła dany człowiek na podstawie tkwiących w nim dyspozycji osiągnąć maksimum swej wydolności. Chodzi więc tu o wykrycie dyspozycji i zorientowanie się, które spośród nich ujawnią się u danej jednostki w największym nasileniu. Metodą badania może być tylko analiza wyczynów badanego i sposobu, jakim do nich doszedł. Spośród trudności, wysuwających się na plan pierwszy w badaniach tego rodzaju, wymienić należy trudności przy interpretacji wyników, występowanie czynników rozwojowych, które zaciemniają obraz, kwestię wywiczalności dyspozycji, decydującą nieraz dla wskazań praktycznych, i inne.

Dla celów badania przydatności zawodowej wszystkie dyspozycje dadzą się podzielić na cztery zasadnicze grupy: dyspozycje do czysto intelektualnych wyczynów, dyspozycje do wyczynów w dziedzinie ujmowania kształtów, dyspozycje do działań technicznych i dyspozycje do wyczynów psychomotorycznych. Każdą grupę dyspozycji należy badać przez szereg prób, z różnych stron ujawniających daną dyspozycję.

Autor rozprawia się też z często stawianymi zarzutami niemiarodajności wyników badań przydatności zawodowej z powodu chwilowego nastroju badanego, tremy egzaminacyjnej, nienaturalnych warunków badania. Przy badaniu należy kłaść duży nacisk na obserwacje nad rodzajem pracy i sposobem, w jaki badany dochodzi do rezultatów, będących symptomatami jego dyspozycji. Niezbędnym jest też uwzględnianie cech fizycznych badanego, jego konstytucji cielesnej, anomalii z dziedziny fizjologii zmysłów i ogólnej dynamiki psychoruchowej, przejawiającej się w mimice, szybkości reakcji, chodzie etc.

W. Schultze: *Ocena postępów w szkole powszechnej. (Leistungsmessung in der Grundschule).*

Jest to sprawozdanie z przeprowadzenia i wyników badań metodą Bobertaga w trzech hamburskich szkołach powszechnych.

Schultze omawia szczegółowo serię testów selekcyjnych do gimnazjum układu Bobertaga, zastosowaną do dzieci z czwartego roku nauczania. Seria składała się z następujących testów: 1) próby na rozumienie tekstu; 2) próby z zakresu wyobra-

zeń, ujawniającego się w słowniku dziecka; 3) test zadań arytmetycznych; 4) test na właściwe użycie słów; 5) test na rachowanie; 6) test ortograficzny.

Seria okazała się przydatna dla celów selekcyjnych i dała dobrą korelację z ocenami nauczycieli.

H. Weimer: *Znaczenie psychologii rozwojowej dla rozumienia fałszu. (Die Bedeutung der Entwicklungspsychologie für das Verständnis von Falschleistungen).*

Autor wychodzi z rozróżnienia, podanego w swych poprzednich pracach, między omyłką, dopuszczającą możliwość wydania sądu prawdziwego, a stąd i pociągnięcie do odpowiedzialności popełniającego omyłkę, a błędem, przy którym nie istnieje możliwość prawdziwego poznania wskutek całkowitego czy częściowego braku pewnych wiadomości. Na zagadnienie różnicy między błędem a omyłką ciekawe światło rzuca psychologia rozwojowa, podkreślająca odrębność psychiki dziecięcej. Dzięki specyficznym właściwościom swej psychiki, jak np. dopatrywanie się cech ludzkich w przedmiotach martwych, nieznajomość związków przyczynowych, myślenie magiczne, dziecko popełnia szereg błędów. Są to błędy, a nie omyłki, zgodnie z definicją autora. Nie można za nie czynić dziecka odpowiedzialnym. Płyną one jednak nie z niewiedzy, tylko z ograniczoności i odrębności psychiki dziecięcej. Źródłem błędów mogą więc być obok niewiedzy odrębność i ograniczoność psychiki.

W związku ze swymi rozważaniami teoretycznymi rozpatruje też autor ważne ze względów praktycznych zagadnienie poprawiania błędów w wypracowaniach i ćwiczeniach dziecięcych.

Alois Legrün: *Charakter pisma rodzeństwa. (Über die Handschrift von Geschwistern).*

Autor zebrał próbki pisma od 51 par rodzeństwa w wieku od 8 — 14 lat, polecając wszystkim przepisać ten sam tekst. Różnice wieku nie wynosiły więcej, niż 2 lata, każde dziecko chodziło do innej klasy, pary składały się bądź wyłącznie z chłopców, bądź wyłącznie z dziewczynek, bądź z chłopca i dziewczynki.

Analiza próbek pisma dała wyniki następujące: podobieństwo pisma było w 4% wypadków bardzo duże, w 14% można je było jeszcze skonstatować, w 82% pisma były niepodobne do siebie. Bracia piszą na ogół niepodobnie do siebie. Siostry, a także bracia w porównaniu z siostrami dają w 33% wypadków próbki podobne do siebie lub nawet bardzo podobne. W większości wypadków stopień staranności pisma był u obu partnerów taki sam.

R. Leibold: *Nowa teoria rozwojowa rytmu. (Eine neue Entwicklungstheorie des Rhythmus).*

Autor referuje wyniki badań eksperymentalnych, przeprowadzonych w uniwersytecie lipskim nad rozwojem rytmu u dzieci. W eksperymentach tych ograniczono się do badania rytmu akustyczno-motorycznego, obserwując na dziecięcych instrumentach, czy dzieci uderzają rytmicznie i naśladują rytmiczne uderzenia. Najważniejsze postępy w tej dziedzinie przypadają na lata między 3 — 6 rokiem życia. Autor przedstawia poszczególne etapy rozwoju rytmu u dzieci, przeciwstawiając się Wundtowskiej teorii rytmu, operującej elementami, a nie genetycznym i rozwojowym ujęciem zagadnienia.

Fr. Müller: *Badania, dotyczące tworzenia definicji przez szkolne dzieci wiejskie. (Untersuchungen über die Bildung von Begriffsbestimmungen bei Landschulkindern).*

Autor polecił 400 chłopcom i dziewczętom w wieku od 6 — 12 lat zdefiniować 8 pojęć (kapelusze, nóż, burka, kominiarz, dziecko, strumyk, choroba, grzech). Dzieci, wykazujące według opinii nauczycieli różny stopień uzdolnień, dawały odpowiedzi ustne i piśmienne. Podobnie jak Oberer, który te same badania przeprowadził

wśród dzieci miejskich, autor uzyskał definicje tautologiczne, definicje przez podanie celu, użytku, definicje przez przykład, opis, najogólniejsze pojęcie nadrzędne, pojęcie gatunkowe, definicję genetyczną i przez podanie stosunku. Umiejętność właściwego definiowania osiąga dziecko według Müllera w 11 roku życia.

G. Hausmann: *Wzór i naśladownictwo, poznanie i kształtowanie własnego ja w rozwoju młodzieży. (Vorbild und Nachfolge, Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung in der jugendlichen Entwicklung).*

Artykuł zawiera szczegółowe rozważanie na temat tego, w jaki sposób powstają wzory do naśladowania, a w szczególności wzory, według których młodzież kształtuje swą jaźń w najbardziej plastycznej epoce swego rozwoju.

Zeszyt czerwcowy zawiera ponadto sprawozdanie z 25-letniej działalności Instytutu pedologicznego (Institut für Jugendkunde) w Bremie.

Dr W. Ptaszyńska

K R O N I K A

XI Międzynarodowy Kongres Psychologiczny, który zapowiedziany był na wrzesień 1936 r. w Madrycie, odbędzie się w dniach od 25 do 31 lipca 1937 r. w Paryżu. Temat centralny Kongresu brzmi: „Od ruchu do postępowania”. Temu tematowi poświęconych będzie 5 wielkich posiedzeń ogólnych, na których omawiane będą następujące zagadnienia: 1. Morfologia ruchu, 2. Prawo efektu w uczeniu się i jego interpretacja, 3. Nabywanie nawyków, 4. Rozwój ruchowy i rozwój umysłowy u dziecka, 5. Zachowanie się zwierząt i postępowanie ludzi.

Poza tymi Sympozjami program Kongresu przewiduje także szereg oddzielnych referatów i komunikatów oraz Komisje o ograniczonej ilości członków-specjalistów. Na razie zgłoszone zostały Komisje dla następujących spraw: Słownik psychologiczny (przewodniczący E. Claparède), Psychofizjologia akustyczna (Langfeld), Halucynacje (E. Morselli), Przystosowanie ruchowe w życiu psychicznym (A. Gemelli i M. Ponzo), Stosunek uczuć do funkcji nerwowych i neuro-humoralnych (Krueger, Lapique), Myśl konstruktywna i inwencja (E. Claparède), Interpretacja matematycznej teorii czynników (Spearman).

Zgłoszenia na Kongres oraz streszczenia referatów i komunikatów należy przysłać pod adresem sekretarza Kongresu: M. I. Meyerson, Laboratoire de Psychologie de la Sorbonne. Paris V, rue des Ecoles.

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE

Bandura Ludwik. *Poczucie czasu u dzieci w wieku od 7 do 9 lat*. Poznań, Pozn. Tow. Psychologiczne. 1936, str. 40.

Chmieleńska Irena. *Kara w wychowaniu*. Warszawa, Wyd. Pol. Tow. Higien. N. K. Biblioteka Popularno-Naukowa Instytutu Higieny Psychiczej N. 7, 1936, str. 75.

Uzdańska Rena. *Dzieci nieuważne*. (Jak wyżej). N. 6, str. 51.

Dwa lata poradnictwa zawodowego dla maturzystów. Sprawozdanie Pracowni Psychotechnicznej przy Izbie Przemysłowo-Handlowej w Lublinie z lat 1933/4 — 1934/5. Lublin, D. K. P., 1936, str. 120.

Fondaliński Jan, ks. *Koedukacja w świetle badań współczesnej psychologii*. Poznań, K. Ś. W., 1936, str. 303.

Kuchta Jan, dr. *Dzieci trudne do wychowania. Część szczegółowa: Typy*. Lwów, „Książka”, 1936, str. 72.

Wygodski L. S. *Nowe kierunki psychologii. I. Psychologia strukturalna*. Lwów, Lwowska Biblioteczka Przekładów Dzieł Psychologicznych, T. I, 1936, str. 39.

KSIĄŻKI I CZASOPISMA NADESŁANE DO REDAKCJI

Chałasiński Józef. *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*. N. K., Warszawa, 1936, str. 590.

Chmieleńska Irena. *Kara w wychowaniu*. (Jak wyżej).

Dryjski Albert. *Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu*. N. K., Warszawa, 1936.

Ptaszyńska Wanda. *Trzecie dzieciństwo. Siódmy — jedenasty rok życia dziecka*. Warszawa, N. K., Wyd. Pol. Tow. Higieniczne. Biblioteczka Popularno-Naukowa Instytutu Higieny Psychiczej. N. 7, 1936, str. 47.

Skowron Stanisław. *Hormony w psychofizycznym rozwoju człowieka*. Warszawa, N. K., 1936, str. 176.

Uzdańska Rena. *Dzieci nieuważne*. (Jak wyżej).

Bildung und Erziehung. Kwartalnik, t. III, zes. 5 — 6, 1936. Düsseldorf.
Bulletin de la Société Lorraine de Psychologie Appliquée. Kwartalnik, t. XVI, zes. 61, 1937. Nancy.

Chowanna. Miesięcznik, t. VII, zes. 10, t. VIII, zes. 1, 1937. Katowice.
Education by Radio. T. VI, zes. 1-2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 1936, t. VII, zes. 1, 1937.

L'École Coopérative. T. XVIII, zes. 44, 1937. La Rochelle.

Coopération Intellectuelle. Miesięcznik, t. VI, zes. 63 — 72, 1936. Paris.

Kultura i Wychowanie. Kwartalnik, zes. 4, 1936. Warszawa.

Kwartalnik Filozoficzny. Kwartalnik, t. XIII, zes. 2, 1936. Kraków.

Muzeum. Kwartalnik, t. LI, zes. 3 — 4, 1936. Lwów.

La Nouvelle Education. Miesięcznik, t. XV, zes. 150, 1936, t. XVI, zes. 151, 152, 1937. Paris.

Oświata i Wychowanie. Miesięcznik, t. VIII, zes. 9, 10, 1936, t. IX, zes. 1, 1937. Warszawa.

Pour l'Ere Nouvelle. Miesięcznik, t. XV, zes. 122, 123, 1936, zes. 124, 1937. Paris.

Przegląd Filozoficzny. Kwartalnik, t. XXXIX, zes. 1 — 4, 1936. Warszawa.

Przegląd Pedagogiczny. Tygodnik, t. LV (21), zes. 17 — 19, 1936, t. LVI (21), zes. 1, 3, 1937. Warszawa.

Sprawy Narodowościowe. Dwumiesięcznik, t. X, zes. 3 — 5, 1936. Warszawa.

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. J O T E Y K O.

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.

RESUME DES ARTICLES. SUMMARY.

HEDWIGE ZAWIRSKA

LA FANTAISIE DE LA JEUNESSE GAGNANT SA VIE À L'ÉPOQUE DE LA PUBERTÉ

Dans cet article l'auteur donne un compte-rendu des recherches ayant pour but la comparaison de l'imagination de la jeunesse ouvrière et de celle des élèves des écoles moyennes, libres de tous soucis matériels.

Le but de cette étude est de constater si les conditions sociales ont une influence sur le développement psychique et en particulier sur le développement de l'imagination à l'époque de la puberté.

61 élèves des écoles moyennes ont été examinés, ainsi que 78 garçons gagnant leur vie. L'âge des sujets examinés variait entre 14 et 19 ans, la majorité néanmoins avait 15 ou 16 ans.

Pour cet examen on s'est servi du test de Masselon, modifié par le prof. Baley, notamment on a soumis aux garçons les croquis de quatre objets: avion, lettre, marteau et drapeau. Ces quatre éléments devaient servir à la composition d'un récit.

Les réponses obtenues de cette manière ont été évaluées: 1) au point de vue du degré de l'imagination prenant avant tout en considération l'ingéniosité du récit. Puis 2) au point de vue du sujet traité par les garçons, et exprimant leurs intérêts.

Le résultat de cette expérience a démontré que pendant que tous les élèves ont écrit la composition sur les quatre éléments donnés dans le test, 33% des garçons gagnant leur vie ont été incapables de réaliser le devoir. Au lieu de faire une narration, ils ont réuni des phrases décousues, concernant les objets soumis. La cause principale de ceci était une incapacité de s'exprimer correctement. Néanmoins le résultat démontre que l'imagination de la jeunesse ouvrière est beaucoup moins développée que celle de la jeunesse privilégiée. Quant au reste des réponses, c'est à dire des compositions faites par les écoliers et les ouvriers, on n'a pas constaté de diffé-

rences importantes entre la fantaisie de ces deux classes, ni sous le rapport de l'ingéniosité (des idées) ni dans le choix des sujets traités. Seulement le langage de la jeunesse ouvrière était sensiblement inférieur à celui des écoliers.

Le résultat de cette expérience est donc différent de celui obtenu par le psychologue allemand H. Jung, qui a également étudié cette question et qui a constaté une infériorité sensible de la fantaisie de la jeunesse ouvrière. L'auteur de l'article juge que la différence des résultats obtenus par elle et par Jung est due tout d'abord :

- 1) à l'application de la même méthode pour les deux groupes, ce qui n'a pas été fait par Jung ;
- 2) au meilleur choix des éléments du test, qui ont éveillés dans les deux groupes la même réaction émotionnelle ;
- 3) au choix des deux groupes examinés qui avaient un niveau plus égal que celui du prof. Jung.

MARIE WIĘCKOWSKA

EN MÉMOIRE DU DR LOUISE KARPIŃSKA - WOYCZYŃSKA

Ce souvenir posthume est consacré à la mémoire de l'éminente psychologue polonaise, professeur de psychotechnique et de psychologie à l'Université Libre de Łódź et de Varsovie, directeur de la Clinique Psychologique de la Municipalité de la ville de Łódź, décédée récemment à Varsovie.

Discussions et rapports.

Le XIV Congrès International de Psychoanalyse à Marienbad. (Doc. G. Bychowski).

Le travail pédologique à l'URSS il y a cinq ans et à présent. (Z. Wajcman).

Analyse de livres et de périodiques.

Notes bibliographiques.

MŁODZIEŻ SAMA BUDUJE RADIOAPARATY

Przodując w zamiętowaniu do radiofonii młodzież nie zraża się żadnymi trudnościami, a że największą trudnością dla młodocianego radiowca jest posiadanie aparatu — młodzież buduje je sama. Nasi młodzi przyjaciele mogą dużo opowiedzieć o tym, wiele trudów i prawdziwej pomysłowości włożyli w swe własnoręcznie zbudowane odbiorniki. Praca ta przybrała już jednak cechy zespołowe. Harcerstwo pierwsze wprowadziło w swych programach nową sprawność harcersko-radiotechniczną. Wytyczne jej przewidują kilka kolejnych etapów pracy: od budowy detektorów, aż do urządzenia i prowadzenia harcerskiej stacji krótkofalowej.

Jednym z ognisk, gdzie praca radiowa rozwija się bardzo pięknie, jest 91 Pomorska Drużyna Harcerska im. Żwirki i Wigury, w której istnieje specjalny zastęp techniczny (radiowe kółko harcerskie). Praca w nim oparta jest na odczytach i dyskusjach oraz ćwiczeniach praktycznych. Również w Toruniu przy Ognisku Młodzieży Pracującej istnieje koło radiowe, które obecnie prowadzi właśnie dla swych członków kurs budowy prostych i tanich odbiorników radiowych pod kierownictwem instruktora Pomorskiej Rozgłośni Polskiego Radia.

Powyższe przykłady radiowej pracy młodzieży rokują jak najlepsze nadzieje upowszechnienia się podstawowych wiadomości radiotechnicznych. Konieczność tę rozumieją dobrze ci, którym przychodzi ciężko nieraz walczyć z drobnymi zepsuciami aparatów własnych czy zespołowych, świetlicowych. Kursy i kółka radiowe tworzone przy organizacjach społecznych dadzą najszybciej i najpowszechniej instruktorów, którzy nie tylko potrafią wszystkim brakom w tej dziedzinie zapobiec, ale i budować sami tak potrzebne, proste i tanie radioodbiorniki ludowe.

„NASZA KSIĘGARNIA” S. A. Zw. Naucz. Pol.

WARSZAWA, Świętokrzyska 18, P. K. O. 2058

Oddział „NASZA KSIĘGARNIA” Wilno, ul. Wielka 42

Poleca następujące wydawnictwa własne:

Ajdukiewicz K. dr. Logiczne podstawy nauczania. Odb. z „Enc. Wych.”	1.80
Anderson G. L. Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Z przedmową H. Radlińskiej i P. Bovet’a. Tłum. z franc. H. Dobrowolska	4.—
Arkusz obserwacyjny do użytku nauczycieli gimnazjum ogólnokształcącego, opracowany przez dr R. Czaplinską-Mutermilchową i mgr E. Rybicką	—60
— Opracowany przez Sekcję Psychologów Szkolnych przy Kole Psychologicznym im. J. Joteyko	—40
Barker E. Charakter narodowy i kształtujące go czynniki. Tłum. z angielskiego I. Pannenkowa	10.—
Bovet P. Instytut walki. Psychologia-wychowanie. Tłum. M. Górską. Wyd. II przejrzone i uzupełnione	5.—
Claparède E. Prof. Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Tłum. M. Górską. Wyd. III rozszerzone i uzupełnione	12.—
Dawid J. W. O duszy nauczycielstwa. Wyd. III	1.—
— Ostatnie myśli i wyznania. Do druku przygotował i wstępem biograficznym poprzedził H. Lukrec	4.—
— Psychologia religii. Z życiorysem i portretem autora	4.—
Dryjski A. Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu	7.50
— Zagadnienia seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej. Biologia, psychologia, pedagogika	11.—
Dziecko wsi polskiej. Próba charakterystyki. Praca zbiorowa pod redakcją M. Librachowej	7.—
Grzywak-Kaczyńska M. dr. Powodzenie szkolne a inteligencja. Z przedmową dr E. Claparède’a	3.50
Kerschensteiner G. Charakter — jego pojęcie i wychowanie. Z niem. tłum. A. Tom	5.—
— Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli. Z poprawionego II wyd. niemieckiego przełożył T. Tom. Z portretem i autobiografic Kerschensteinera, tłumaczoną przez T. Radońskiego	4.50
Klinowicz T. dr. Jak się rozwija psychika dziecka?	1.—
Lempicki St. dr. Piśsudski jako wychowawca	1.20
— Polskie tradycje wychowawcze	5.—
Markinówna T. dr. Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne	4.—
Studencki S. M. Jak obserwować dzieci. Metodyka i program obserwacji systematycznych oraz wskazówki dla nauczycieli, rodziców i wychowawców. Z arkuszem obserwacyjnym. Wyd. II uzupełnione	3.—
Szuman S. Prof. i Skowron S. Doc. Organizm a życie psychiczne	8.50
Wieczorkiewicz Br., Szletyński H., Kochanowicz J. Zarys nauki żywego słowa. Zarys teoretyczny. Technika dykcji. Wygłaszanie utworów. 14 rysunków	4.80

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGII

TOM IX Nr 4

CZERWIEC — SIERPIEŃ

CZASOPISMO POŚWIĘCONE
ZAGADNIENIOM PSYCHOLOGII
TEORETYCZNEJ I STOSOWANEJ

ZAŁOŻYCIELKA PROFESOR DR J. JOTEYKO

WYDAWCA: ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

W A R S Z A W A 1936-7 R O K

T R E Ś Ć N U M E R U :

ARTYKUŁY:

STEFAN BALEY — Młodzież przed bramami liceów a psychologowie szkolni.
LUDWIK GORYŃSKI — Rzut oka na współczesną „psychologię wyrazu”.

GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE:

Powstanie inteligencji (omówienie ostatniej książki prof. J. Piaget'a) — Alina Szemińska.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM:

Stefan Baley — Osobowość twórcza Żeromskiego (St. Szuman).
Uwagi w sprawie recenzji prof. St. Szumana (St. Baley).
Anna Oderfeldówna — Młodzież przedmieścia (J. Kunicka).
Georg Schliebe — Reifejahre im Internat (L. Langholz).

RESUME DES ARTICLES. SUMMARY.

SPIS RZECZY TOMU IX.

REDAKTOR: STEFAN BALEY
WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
STANISŁAW KWIATKOWSKI

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POL.
ADRES: REDAKCJI — Warszawa, P. Trzech Krzyży 8, tel. 960-65.

ADMINISTRACJI — Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Telefon 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł 8.—
Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . . . zł 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . . . zł 3.—

KONTO P. K. O. nr 435.

KAŻDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Polskie Archiwum Psychologii” bezpłatnie, jako dodatek miesięczny do „Głosu Naucz.”

STEFAN BALEY

MŁODZIEŻ PRZED BRAMAMI LICEÓW
A PSYCHOLOGOWIE SZKOLNI

„Proszę pani, jeżeli ja chcę studiować na medycynie, to do jakiego mam zapisać się liceum? Pani mówi, że do przyrodniczego, a ja pytałam się tej pani, która pokazywała filmy zawodowe i ona mówiła, że do humanistycznego” — oto przykład pytań i rozmów stawianych i prowadzonych przez młodzież kończącą gimnazja oraz jej rodziców z wszystkimi tymi, od których oczekuje się „kompetentnych” wyjaśnień. Sytuacja wywołana przez tworzenie się całego szeregu liceów odmiennego typu, których kontury jeszcze nawet nie zarysowały się wyraźnie w tej chwili, a które zmuszą młodzież gimnazjalną do doniosłego w skutki wyboru, łatwo doprowadza do kłopotliwego zaniepokojenia sferę zainteresowaną. Na czym oprzeć decyzję? Jakie względy decydować powinny ostatecznie o wyborze danego właśnie typu liceum ogólnokształcącego, skoro dalsza droga, która od jego ukończenia prowadzi do jakiegoś zawodu jest jeszcze nieokreślona? Oto kwestia, która wciąż powraca i powracać będzie mimo wszelkie udzielane oficjalnie wyjaśnienia i informacje. Jest rzeczą niewątpliwie godną uznania, iż Ministerstwo nie łączy w sposób sztywny pewnych typów licealnych z pewnymi typami szkół wyższych, pozwalając młodym ludziom odroczyć ostateczną decyzję na moment większej dojrzałości już po ukończeniu liceum. Niemniej jednak ani młodzież ani rodzice słusznie nie życzą sobie, azeby wybór liceum miał z tego powodu charakter czegoś przypadkowego, aby nie opierał się na motywach racjonalnych i należycie przemyślanych.

A kto ma dostarczyć wątku do roznuwania owych motywów? Nam przychodzi na myśl ta kategoria pracowników szkolnych, z którą przywykamy łączyć pojęcie porady opartej na poznaniu psychicznych możliwości ucznia i warunków zewnętrznych. Tę kategorię stanowią psychologowie szkolni. Mało ich jest jeszcze, a ich pozycja w szkole ciągle jeszcze dość nieokreślona. Lecz jest przecież rzeczą jasną, że poruszona sprawa nie może pozostać poza sferą ich zainteresowań. Zwracają się do nich już teraz uczniowie, rodzice, nauczyciele, a zwracać się będą pod koniec roku w większym jeszcze stopniu, czekając co oni o tym wszystkim powiedzą. Rola psy-

chologów w tej sytuacji na razie przedstawia się mgliście. Programy Ministerstwa pomijają tę rzecz milczeniem. Nie przewiduje się ich udziału ani przy egzaminie wstępnym do liceum, ani też przy wydawaniu cenzury na wyjściu z gimnazjum.

Czy wobec tego mają psychologowie poprostu opuścić ręce, powiedziawszy sobie, że są zbyt tacy? Nie sądzę, aby to było słuszne.

Że psychologom nie przyznano udziału w egzaminie wstępnym do liceum, to nie wydaje mi się niczym tragicznym z punktu widzenia zadań psychologii szkolnej. Skoro uczeń zdecydował się już na wybór pewnego określonego liceum, to o przyjęciu do niego niech decydują ci, którzy realizują jego program. Ale sama decyzja ucznia względnie jego rodziców czy też zainteresowanych w tej sprawie nauczycieli powinna być oparta na zasadach realnych. Trzeba ową decyzję uczniów i rodziców należyście przygotować i trzeba ją im ułatwić. I to jest to zadanie, do którego psycholog może i powinien być powołany. Zapewne nie jest do tego konieczne jakieś osobne zarządzenie władz szkolnych, jakkolwiek byłoby rzeczą słuszną, gdyby władze zawezwały lub przynajmniej zachęciły psychologów tam, gdzie oni są, do udzielania porady. Wystarczy, gdy sprawę tę zrozumieją należycie psychologowie sami oraz dyrekcje gimnazjów względnie ich grona nauczycielskie. Dobra wola tych czynników wystarczy, aby stworzyć dla psychologa ramy wystarczające dla jego pracy.

I tu trzeba sobie powiedzieć wyraźnie. Skoro psychologowie nie mogli dowiedzieć się o wiele wcześniej, jakie ostatecznie utrzymają się typy liceów, to nie mogli mieć dość czasu do przeprowadzenia niezbędnych badań i studiów, które pozwoliłyby im już teraz, w tym roku jeszcze spełnić w sposób należyty ich zadanie. Bo jest przecież rzeczą jasną, iż przesłanki do udzielenia porad nie mogą być zmontowane na poczekaniu. Potrzebną tu jest gruntowna praca psychologiczna. Zbadać ucznia na tyle, uwzględniając i jego uzdolnienia i jego skłonności, ażeby wyrobić sobie zdecydowaną opinię, iż raczej odpowiadać mu będzie np. kształcenie w liceum przyrodniczym, aniżeli matematyczno-fizycznym, to rzecz nie taka prosta. Trzeba powiedzieć otwarcie, iż w chwili obecnej nie posiadamy obmyślanych systematycznie środków diagnostycznych zastosowanych do tego wypadku (jakkolwiek nie jesteśmy całkiem bezradni, a pomoc psychologa już teraz mogła by mieć realne znaczenie). Musimy je dopiero systematycznie opracować. To, co może stać się już teraz, mieć będzie mogło charakter jedynie doraźny i niezwykle ostrożny. Dobrze jednak będzie, jeżeli, a to zapewne da się zrobić, psychologowie doprowadzą do tego, ażeby w roku przyszłym młodzież z pożytkiem już skorzystać mogła z ich rady. A do tej pory już może i czynniki oficjalne, które na razie jak gdyby „przeoczyły” w pośpiechu psychologów szkolnych, przypomną sobie ich istnienie i skorzystają z ich usług.

LUDWIK GORYNSKI

RZUT OKA NA WSPÓŁCZESNĄ „PSYCHOLOGIĘ WYRAZU”

Analizując historię rozwoju psychologii w ostatnich 30 latach stwierdzamy, że badania obejmowały w coraz większym stopniu całość struktury tego, co nazywamy osobowością człowieka. W związku z tym dążeniem coraz częściej natrafiamy na teorie i eksperymenty, dotyczące zewnętrznych przejawów, na podstawie których moglibyśmy wyciągnąć pewne wnioski co do struktury badanej przez nas psychiki. Publikacji z tego zakresu ukazało się bardzo dużo w ostatnim pięcioleciu. Wiele z nich należy zaliczyć do literatury popularno-naukowej lub zgoła felietonistycznej. Natrafiamy jednak i na takie, które zdają się torować nowe drogi w poznaniu człowieka i pasjonują czytelnika swymi rozległymi perspektywami.

Zamiarem naszym jest zapoznać czytelników w dwóch artykułach z obecnym stanem rzeczy w zakresie psychologii wyrazu, ponieważ dział ten, który za granicą, zwłaszcza w Niemczech spotyka się obecnie z dużym zainteresowaniem, u nas jest jeszcze mało znany. W pierwszym przedstawimy sam problem, przy czym nie obejdzie się bez krótkiego historycznego przeglądu, w drugim omówimy konkretne wyniki badań współczesnych psychologów i zreferujemy szczegółowiej literaturę przedmiotu.

I. Co to jest psychologia wyrazu?

Sama nazwa jest tłumaczeniem niemieckiego terminu „Ausdruckpsychologie”, którym oznacza się dzisiaj psychologię wszelkich objawów wewnętrznych, pozwalających wyciągnąć pewne wnioski o stanach wewnętrznych człowieka. Należą tu więc zjawiska takie, jak dynamika i barwa dźwięków mowy, przyspieszenie lub zwolnienie jej toku, budowa ciała, ruchy i gesty kończyn, mimika twarzy, w końcu zjawiska takie, jak pismo, ubiór człowieka, a nawet np. sposób urzędzenia przez niego mieszkania. Analizując ten bardzo niekompletny zresztą przegląd, widzimy od razu, że wymaga on uporządkowania zarówno z punktu widzenia logicznego, jak i z punktu widzenia metod, które musimy stosować, by się z tymi przejawami zapoznać. Uporządkowanie to ułatwi nam krótki rzut oka na historię psychologii wyrazu, a zarazem pozwoli nam wyjaśnić dokładniej samo jej pojęcie.

Na ogół przyjmuje się dzisiaj wśród osób niezbyt dobrze znających przedmiot, że takie nauki, jak fizjognomika lub grafologia, które trzeba oczywiście zaliczyć do psychologii wyrazu, należą bądź do nauk bardzo młodych, a więc nie pozwalających na wyciąganie daleko idących praktycznych wniosków, bądź też są to dziedziny działania szarlatanów lub ludzi podejrzanego autoramentu. O ile ten drugi pogląd posiada wiele słuszności, co

nie jest jednak winą samej nauki, jako że to, na co natrafia się w gazetach lub np. w ogłoszeniach mało ma z nią wspólnego, o tyle pierwsze stanowisko jest zupełnie niesłuszne.

Zasługą Bühlera ¹⁾ jest wykazanie, że psychologia wyrazu posiada historię sięgającą swymi początkami co najmniej do Arystotelesa i że studium tej historii poucza nas o tym, jak stare są pewne idee, a nawet pewne eksperymenty, uważane za nawskroś nowoczesne. Jeżeli dopiero w ostatnich latach postawiono w badaniach tych „kropkę nad i”, to zawdzięczamy to nie tyle rozwojowi psychologii, ile rozwojowi techniki. Rozumiemy bowiem jak olbrzymie znaczenie dla tej gałęzi psychologii posiada film, telefon, radio i gramofon. Film pozwolił nam odizolować spostrzeganie gestów i mimiki od mowy aktora, umożliwił nam dokładną analizę ruchów (film zwolniony) i utrwalenie ich na stałe. Radio znowu (względnie telefon) izolują mowę od wyglądu zewnętrznego człowieka, gramofon zaś ją utrwała. Tym wynalazkom zawdzięcza Lersch ²⁾ swój leksykon mimiczny, Bühler zaś wyniki swych eksperymentów, przeprowadzanych przy pomocy radia wiedeńskiego, a mających na celu zbadanie, jakie słuchacz wyciąga wnioski dotyczące psychiki osoby, mówiącej przed mikrofonem. Ale nie uprzedzajmy faktów.

Najstarsze dzieło zachowane ze starożytności to 6 rozdziałów „Fizjognomiki” przypisywanych Arystotelesowi. Nie wchodząc w to, ile w tym dziele jest pracy Arystotelesa, a ile dodali późniejsi autorzy, stwierdzić należy, że „Fizjognomika” bada jedynie stałe formy wyrazu twarzy, jako że uważa, iż mimiczne zmiany twarzy trwają jedynie krótko, są zmienne i nie nadają się wobec tego do interpretacji. Pseudoarystotelesowskie dzieło stwierdza dalej, że twarze ludzkie, względnie cała czaszka, są w pewnych wypadkach podobne do głów zwierzęcych. Zależnie od tego, do jakiego zwierzęcia człowiek jest podobny, kształtuje się jego charakter. A więc np. gruby nos świadczy o lenistwie (podobieństwo do wołu). W tym całym rozumowaniu nie tyle ważne jest porównywanie ludzi do zwierząt, ile zasadniczy fizjognomiczny punkt wyjścia. Do sprawy wyrazu można bowiem podejść i podchodzono też w trakcie całego rozwoju psychologii wyrazu z dwóch punktów widzenia: s t a t y c z n e g o i d y n a m i c z n e g o. Najlepiej ilustruje to przykład Bühlera. Porównuje on przeżycia widza w nowoczesnym kinie z przeżyciami widza w starożytnym teatrze. Pierwszy widzi ruchy głowy i ręki, a nieraz wyizolowaną mimikę twarzy, samych oczu i ust, drugi nie widzi nigdy właściwej twarzy aktora, ponieważ zakrywa ją maska. Który z dwóch aktorów: starożytny w masce, czy filmowy z nader wyrazistą mimiką charak-

1) K. Bühler. „Ausdruckstheorie”. (Das System an der Geschichte aufgezeigt). Jena 1933.

2) Ph. Lersch. „Gesicht und Seele”. (Grundlinien einer mimischen Diagnostik). München 1932.

teryzuje lepiej typ, jaki ma przedstawić na scenie? Oto pytanie, na które od 2.000 lat starają się odpowiedzieć wszyscy zajmujący się zagadnieniem wyrazu ludzkiego. Jeżeli czytelnik Lerscha odnosi wrażenie, że dziś zwyciężył kierunek dynamiczny, to należy mu przeciwstawić teorię Kretschmera³⁾, który, mimo że wykorzystuje najnowsze zdobycze nauki o wewnętrznym wydzielaniu gruczołów, może być uważany za nowoczesnego fizjognomika. A więc możemy fizjognomię określić jako naukę o niezmiennych cechach zewnętrznych twarzy, a w szerszym tego słowa znaczeniu także całego ciała ludzkiego, które stoją w jakimś związku z cechami psychicznymi. Przeciwnieństwem do fizjognomiki będzie tzw. patognomika, czyli nauka o ruchach muskulatury twarzy lub całego ciała uzewnętrzniających jakieś przeżycia psychiczne. Sama nazwa „patognomika” oraz jej pojęcie są stare. Używał jej już Jerzy Krzysztof Lichtenberg w drugiej połowie XVIII wieku. Podział na fizjognomię i patognomię stwarza całkiem nowe perspektywy dla psychologii wyrazu. I tak możemy badać co jest pierwotne — przedmiot badań fizjognomiki, czy też patognomiki. Możemy bowiem przyjąć, że wskutek częstych skurczów jednych i tych samych mięśni, co może stać w związku z pewnym usposobieniem danego osobnika, kształtuje się fizjognomia jego w ten sposób, że skurcze te utrwalają się i zmieniają wyraz jego twarzy. Stąd też, stojąc na takim stanowisku, będziemy uważali patognomię za właściwsze podejście do zagadnienia studium wyrazu, niż fizjognomię. Odwrotnie możnaby przyjąć, że raz ukształtowana fizjognomia osobnika dopuszcza tylko takie, a nie inne ruchy mimiczne czy też gesty, a studia patognomiczne są wtórnym dodatkiem studiów fizjognomicznych. Nie rozstrzygamy w tym miejscu tej sprawy. Stwierdzamy jedynie, że procesy psychiczne, jako przebiegające w czasie, znajdują swój bezpośredni odpowiednik w przejawach patognomicznych, co oczywiście jeszcze nie neguje celowości jednoczesnego podejścia fizjognomicznego.

Wracając do historii psychologii wyrazu, widzimy jeszcze w starożytności zwolenników podejścia patognomicznego. I tak Kwintyliusz pisze „Traktat o właściwym użyciu mimiki i gestów dla retorów”. Historia fizjognomiki zalicza do swych wybitnych przedstawicieli w XVIII wieku Lavatera, który kontynuując myśli Arystotelesa wydał czterotomowe dzieło pt. „Fragmenty fizjognomiczne”. Dzieło swoje upiększył on wielu portretami, które stara się interpretować z punktu widzenia psychologicznego. Interpretacja ta jest czysto intuicyjna. Lavater zaleca, by oceniać ludzi według pierwszego wrażenia, jakie na obserwatora robi twarz ludzka. Stąd też oceny jego są nader dowolne. Wielbicielem Lavatera był Goethe, choć dość szybko poznał się na brakach tego systemu czysto statycznego, żądając by uzupełnił swe poglądy podejściem dynamicznym.

3) Kretschmer. „Körperbau und Charakter”. Berlin 1929. 8 wyd.

Z końcem XVIII wieku spotykamy jeszcze raz dwóch badaczy, którzy wnieśli nowe elementy do teorii wyrazu. Jeden z nich—to fizjognomik, słynny lekarz Franciszek Józef Gall, drugi — to patognomik, Jan Jakub Engel. Gall uważa, że pewne zdolności, względnie właściwości charakteru powodują szybszy rozwój pewnych centrów mózgowych, w związku z czym kształtuje się odpowiednio także i czaszka. Stąd można wyciągnąć wnioski co do charakteru człowieka, jeżeli się poczyni odpowiednie pomiary jego czaszki. Naukę swą nazwał Gall „organologią”, do historii przeszła ona pod nazwą „frenologii”. Nauka ta, zwalczana przez wszystkich, została szybko zapomniana. A jednak czytając współczesnego Kretschmera nie możemy się oprzeć wrażeniu, że teoria jego nie byłaby do pomyślenia bez pracy pionierskiej Galla.

Engel, o którym mowa była powyżej, rozszerzył przede wszystkim badania patognomiczne z mimiki twarzy na „pantomimikę”. Przez „pantomimikę” rozumiemy ruchy całego ciała, a więc rąk, nóg, tułowia itd. Engel różnił także pierwszy gesty „malujące” i „wyrażające”, wyjaśniając to różniczenie na przykładzie życia teatralnego. Aktor może np. gestami malującymi przedstawić człowieka o charakterze Falstaffa. Równocześnie ten sam aktor może za pomocą odpowiedniej mimiki twarzy wyrazić ironię w stosunku do przedstawianego przez siebie typu — będą to gesty „wyrażające”. Tu leży granica między mimiką a mową. Opowiadając coś, jesteśmy w stanie p r z e d s t a w i ć stan rzeczy, który chcemy zakomunikować drugim, a jednocześnie w intonacji naszego głosu możemy w y r a z i ć nasz osobisty stosunek do przedstawianej przez nas sprawy. W mimice nie możemy tego wyrazić równocześnie. Przedstawienie stanu rzeczy i wyrażenie swego stosunku do niej musi się odbyć bądź w dwóch różnych sferach mimicznych (a więc np. gesty ręki i mimika twarzy), bądź też w czasowym następstwie. Engel tworzy też pierwszy systematyczną klasyfikację gestów (G e b ä r d e), dzieląc je na „dowolne”, „analogiczne” i „fizjologiczne”. Dowolne gesty — to takie, którymi wyrażamy początek jakiegoś działania, analogiczne — to ruchy, które wyrażają jakieś przeżycie wewnętrzne (np. rozkładanie rąk jako przejaw zwątpienia), w końcu fizjologiczne — to objawy takie, jak czerwienienie się wskutek wstydu. Teoria Engla zawiera te wszystkie elementy, które udało się ostatnio Strehlemu ująć w system oparty na badaniach z pomocą filmu. O wynikach badań Strehlego pomówimy obszerniej w drugiej części artykułu.

XIX wiek obfituje w próby poznania znaczenia wyrazu u ludzi. Tu spotykamy się po raz pierwszy z biologicznym podejściem do naszego zagadnienia. I tak angielski lekarz Charles Bell wydał w roku 1806 podręcznik pt. „Anatomia i filozofia wyrazu w połączeniu ze sztukami pięknymi”. Bell udowadnia, że muskulatura ust człowieka jest zasadniczo inna, niż muskulatura np. lwa lub konia, jako że człowiek jest stworzeniem wszystko-

żernym. Stąd mimiczne możliwości, których zwierzęta nie mogą posiadać. Bell zajął się również szczegółową analizą ruchów mięśni ludzkich, objawów fizjologicznych w czasie przeżycia np. afektu. Pierwszy też zwrócił uwagę na koordynację mimiki ludzkiej z funkcjonowaniem aparatu oddechowego i krwionośnego. Analiza pantomimiki z punktu widzenia lekarskiego prowadzi do niezwykle subtelných wniosków. I tak Bell zabiera głos w dyskusji na temat słynnego posągu Laokoona stwierdzając, że nigdy człowiek, który wyciąga w najwyższym napięciu ramiona w bok, nie otworzy ust do głośnego krzyku, a to z tej prostej przyczyny, że potrzebuje swej napełnionej powietrzem klatki piersiowej jako podpory dla ruchów rąk.

Piderit kontynuuje dzieło Bella, z tym jednak, że stara się dojść do systematyki mimiki twarzy. W niezwykle dokładnych, przepięknych rysunkach zbiera on, by użyć terminu Bühlera, leksykon mimiki twarzy, stwierdzając przy tym, że istnieje 26 możliwości elementarnych ukształtowań muskulatury twarzy. Jeżeli weźmiemy do ręki dzieło Lerscha widzimy zupełnie to samo podejście, z tą jedynie różnicą, że Lersch dysponował filmem i wskutek tego doszedł do dokładniejszych analiz.

Ogólnie wiadomym jest, że szczegółowej analizie poddał zagadnienie wyrazu Darwin. Badania jego dotyczyły genezy wyrazu ludzkiego. Przed wszystkim badał on mimikę. Teoria jego odpowiada ściśle całości jego dzieła. Procesy wyrażania uważa on za objawy szczątkowe dawnych celowych czynności. W ten sposób tłumaczy np. mimikę związaną z płaczem. Człowiek płaczący bowiem ściąga mięśnie dookoła oka, podobnie jak krzyczący. Dla człowieka krzyczącego jest, zdaniem Darwina, ściągnięcie tych mięśni celowe, jako że chroni oko przed nadmiernym napływem krwi, który w czasie krzyczenia następuje. Pierwotny zwyczaj ściągnięcia tych mięśni skojarzył się więc z przeżyciami nieprzyjemnymi tak, że występuje w późniejszych stadiach rozwoju również i wtedy, gdy człowiek już nie krzyczy, tylko płacze.

Obok Darwina drugim wielkim badaczem był Wundt, który w swej „Psychologii ludów”⁴⁾ poddał analizie pantomimikę różnych ludów. Do wyników jego badań wrócimy jeszcze na innym miejscu.

Tym samym przeszliśmy do czasów współczesnych. Powinniśmy teraz zająć się przedstawieniem wyników badań najnowszych. Należy tu wymienić w pierwszej linii Klagesa—najważniejszego teoretyka nauki o wyrazie i ojca współczesnej grafologii, Lerscha—bezkompromisowego patognomika, Strehlega — badacza pantomimiki ludzkiej, Kretschmera i Böhlega — fizjognomików naszych czasów. Będzie to zadaniem następnego artykułu. Nie możemy jednak zamknąć tej części bez próby ujęcia tak różnych systemów i metod z jednego punktu widzenia.

4) W. Wundt. „Völkerpsychologie”. I Bd. Die Sprache 1900. Cyt. w Bühlera, op. cit str. 128.

Bühler pokusił się w swej książce o wyrazie o stworzenie próby syntezy. Stosuje on schemat wypróbowany już poprzednio w stosunku do całej psychologii w dziele pt. „Kryzys psychologii”⁵⁾). Zasadniczą ideą tego dzieła jest twierdzenie, że mimo istnienia tak wielu zwalczających się wzajemnie kierunków psychologii, należy je uznać wszystkie za konieczne, jeżeli się przyjmie, że są one jedynie różnymi aspektami psychiki ludzkiej. Aspektów takich wylicza Bühler trzy i podporządkowuje im wszystkie współczesne teorie psychologiczne. Są nimi: aspekt przeżyciowy (Erlebnisaspekt), aspekt behaviorystyczny (Benehmensaspekt), wreszcie aspekt dzieła lub humanistyczny (Werk-Geisteswissenschaftlicher Aspekt). Odsyłając zainteresowanych czytelników po bliższe szczegóły do książki Bühlera, stwierdzimy tu jedynie, że kierunki psychologii odpowiadające aspektowi pierwszemu stosują metody subiektywne, aspektowi drugiemu — obiektywne (obserwację zachowania się w pewnych sytuacjach), aspektowi trzeciemu — interpretację twórców ludzkich z punktu widzenia psychologicznego. Wracając do psychologii wyrazu stwierdza Bühler, że możemy analizować wyraz z punktu widzenia tego, co dany osobnik przeżywa (aspekt pierwszy), lub możemy badać gesty dwóch osobników, będących np. w kontakcie socjalnym (aspekt drugi), i że w końcu możemy analizować skostniałe formy wyrazu ludzkiego, jak np. pismo i wnioskować w ten sposób o przeżyciach, które badani mieli w czasie tworzenia danego wytworu. Następny artykuł wykaże, czy schemat ten okazał się płodny.

L I T E R A T U R A

Z licznej starej i nowej literatury przedmiotu podajemy podstawowe dzieła, których studium umożliwi przegląd obecnego stanu badań i zrozumienie genezy ich metody. Systematyczny historyczny przegląd znajdzie czytelnik w dziele:

K. Bühler: *Ausdruckstheorie. Das System an der Geschichte aufgezeigt.* Jena 1933. — Tamże zreferowano starsze publikacje, jak:

G. Lichtenberg: *Ueber Physiognomik.* 1778. 3 tomy.

Ch. Bell: *The Anatomy and Philosophy of Expression as connected with fine arts.* London 1806.

Piderit: *Mimik und Physiognomik.* 1858.

Darwin: *Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei dem Menschen und den Tieren.* Tłum. niemieckie Carusa. 1872.

W. Wundt: *Völkerpsychologie I. Bd.* Die Sprache 1900.

Do współczesnych teorii „fizjognomicznych” zaliczyć należy: Kretschmer: *Körperbau und Charakter.* Berlin 1928. 8 wyd.

W. Böhle: *Die Körperform als Spiegel der Seele.* Berlin 1929.

„Patagnomikami” są: P. H. Lersch: *Gesicht und Seele.* München 1932.

H. Strehle: *Analyse des Gebarens.* Berlin 1935.

Podstawowe dzieło Klagesa z zakresu nauki o wyrazie: *Grundlegung der Wissenschaft vom Ausdruck.* Leipzig 1936. 5 wydanie. — Teorie dotyczące grafologii przedstawił Klages w dziele: *Handschrift und Charakter.* Leipzig 1926.

5) K. Bühler. „Die Krise der Psychologie”. Jena 1929.

GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE

POWSTANIE INTELIGENCJI

Omówienie ostatniej książki prof. J. Piaget'a 1)

Pomimo, że wyszedł z druku dopiero pierwszy tom ostatniego dzieła Piaget'a, sądzę, że nie będzie przedwczesne już teraz zastanowić się nad tą pracą.

Całość złożona z trzech tomów 2) przedstawiać będzie studium nad pierwszym dzieciństwem, oparte na własnych obserwacjach autora. Temat bynajmniej nie nowy, zwłaszcza w ostatnich latach liczni autorowie opracowali szczegółowe monografie, ale praca Piaget'a wyróżnia się spośród innych badań nad pierwszym dzieciństwem, tak pod względem treści, jak sposobu ujęcia. Specjalna wartość tej pracy polega nie tylko na bogactwie i ścisłości obserwacji, ale na tym, że autor stawia fakty od razu na płaszczyźnie ogólnych hipotez i zasadniczych problemów teoretycznych.

Piaget posiada umysłowość wybitnie filozoficzną i to nadaje specjalne piętno jego pracom. Psychologia dziecka nie jest dla niego celem samym w sobie, poprzez studium dziecka sięga on do zagadnień ogólnych, zaczerpniętych z dziedziny teorii poznania i logiki. Piaget posiada jednocześnie wykształcenie filozoficzne i biologiczne i właśnie to połączenie zainteresowania zagadnieniami natury filozoficznej ze znajomością nauk ścisłych nadaje specyficzny charakter jego pracom. Takie nastawienie autora uwydatniło się już w poprzednich pracach. Badał mowę, sądy i rozumowanie dzieci, ich ustosunkowanie do zjawisk przyrody, aby poprzez analizy poszczególnych przejawów myśli dziecięcej dotrzeć do zasadniczych praw, kierujących rozwojem umysłu.

Po opracowaniu charakterystycznych przejawów myśli dziecka w wieku powyżej trzech lat, doszedł autor do przekonania, że badania jego są niewystarczające, niepełne. Przekonał się, że należy rozpocząć od badań nad procesami umysłowymi w samym ich zarodku, ażeby rezultaty miały prawdziwą wartość. W ten sposób powstała ostatnia praca Piaget'a, będąc zupełnie naturalną konsekwencją jego poprzednich dzieł.

Książka ta nie jest bynajmniej łatwa do czytania, nie jest zresztą przeznaczona dla początkujących psychologów. Ale nawet czytelnik obeznany z psychologią nieraz będzie musiał się zastanowić i przemyśleć daleko sięgające rozważania teoretyczne. Sądzę jednak, że dzieło warte jest tego wysiłku, gdyż otwiera nowe perspektywy dla psychologii. Niejeden czytelnik będzie zaskoczony podejściem autora do zagadnienia rozwoju inteligencji, dziwić się będzie terminom biologicznym, które autor wprowadza. Mam wrażenie, że ułatwimy czytelnikowi zrozumienie znaczenia tego dzieła, jeśli zapoznamy go wprzód dokładniej z poglądem autora na psychologię dziecka i ze znaczeniem, jakie jej przypisuje.

We wstępie do swego odczytu na uroczystościach 300-lecia Uniwersytetu Harvarda w Ameryce, wyraził Piaget dość jasno swój pogląd na możliwości i zadania psychologii. Uzasadniał przy tym konieczność stworzenia oddzielnego działu psychologii, który nazywa epistemologią genetyczną.

Pierwsza część tej nazwy określa zakres tego działu: epistemologia, gdyż ma za zadanie badać poznanie; drugie słowo określa metodę: badanie poznania w jego rozwoju, dlatego epistemologia genetyczna.

1) La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Délechaux & Niestlé S. A. Neuchâtel, 1936.

2) Dwa następne tomy będą miały tytuły: La construction du réel chez l'enfant. La genèse de l'imitation chez l'enfant.

Jak się rozwija poznanie, jakie są jego różne formy, jak przystosowuje się myśl do doświadczenia, jakim prawom ogólnym podlega myślenie — oto rodzaj zagadnień, na które epistemologia genetyczna może odpowiedzieć. Według Piaget'a nie można rozwiązać tych zagadnień bez uwzględnienia strony biologicznej. Zasadniczym zagadnieniem biologii jest stosunek żywego organizmu do środowiska, wytomaczenie, w jaki sposób organizm przystosowuje się do niego.

Otóż, zagadnienie poznania zawiera zagadnienie podobne — jest to problem ustosunkowania się umysłu, myśli, do świata zewnętrznego. Bez względu na to, jak to przystosowanie biologiczne się rozumie, można uważać, że związek istniejący między rozumem a światem zewnętrznym, między spostrzeganiem a przedmiotami otaczającymi, stanowi poszczególny przypadek stosunków przystosowania wogóle. Jeżeli chcemy zbadać, jak się rozwija poznanie, nie możemy ominąć tak ważnego pytania jak to: w jakiej mierze sama konstytucja organizmu ze swoją zdolnością do przystosowywania się do warunków zewnętrznych wpływa na rozwój poznania?

Nie wystarczy jednak tylko oparcie o nauki biologiczne, ażeby teoria ewolucji poznania mogła ująć całość rozwoju. O ile pierwsze przejawy poznania wiążą się z własnościami dziedzicznymi samego organizmu, o tyle w wyższych fazach poznanie indywidualne uzależnione jest od istniejących systemów zbiorowych poznania. Te zbiorowe systemy stanowią przede wszystkim nauki dedukcyjne i doświadczone, ale także normy myślenia (logika) wyrażane przez codzienną mowę, a więc przekazywane jednostce przez grupę społeczną. Jeśli więc teoria rozwoju poznania ma ogarnąć całość ewolucji, to musi przejść od zagadnień biologicznych do problemów logiki i do analizy myśli naukowej.

Zakres więc teorii rozwoju poznania, w ten sposób ujętej, staje się niezmiernie rozległy; opiera się jednocześnie na teoriach biologicznych (teoriach przystosowania), teoriach psychologicznych (inteligencji), teoriach socjologicznych (normy myśli uspołecznionej), na historii nauk i na logice porównawczej. Pomimo tej rozległości można ją uważać za specjalną gałąź nauki, gdyż posiada ściśle określoną metodę, która polega na ujmowaniu wszelkich przejawów intelektualnych pod kątem konstrukcji genetycznej. Ażeby móc ująć z tego punktu widzenia zagadnienia biologiczne, socjologiczne i psychologiczne dotyczące poznania, trzeba je przenieść na teren rozwoju myśli dziecka.

Rzecz jasna, rozwój myślenia dziecka przedstawia proces ciągły, który począwszy od przystosowania czuciowo-ruchowego przechodzi do form inteligencji werbalnych, coraz bardziej uspołecznionych; poza tym rozwój myśli indywidualnej od urodzenia do dojrzałości dostępny jest dla obserwacji, a nawet eksperymentowania. Ostatnia praca Piaget'a, zawierająca badania nad najwcześniejszymi przejawami intelektualnymi, stanowi pierwszy przyczynek do epistemologii genetycznej, gdyż na podstawie obserwacji myśli dziecka stara się autor wyjaśnić zagadnienia ogólne rozwoju poznania, przechodząc w następnym tomie do zasadniczych kategorii poznania.

Nie sposób jest oddać w krótkim streszczeniu całokształtu tej pracy, badającej jedynej w swoim rodzaju, właśnie przez to specjalne ujęcie zadań psychologii. Postaramy się przeto omówić przynajmniej zasadnicze myśli autora i wnioski wypływające z jego badań.

Już od początku pierwszego tomu wprowadza nas autor w samo jądro zagadnienia: jaki jest związek organizacji biologicznej z rozumem.

Przed wszystkim autor wyraża hipotezę następującą: istnieje ścisły związek między rozwojem biologicznym organizmu a rozwojem inteligencji. Inteligencja myślowa, werbalna nie jest funkcją specyficzną, ale można ją wyprowadzić genetycznie z inteligencji praktycznej. Ta ostatnia ma za podłoże nawyki, które znów opierają

się na systemie odruchów. Pokrewieństwo zaś odruchów ze strukturą anatomiczną i morfologiczną jest w obecnym stanie wiedzy bezsprzeczne.

Jeśli rzeczywiście inteligencja opiera się na pewnych czynnikach dziedzicznych, to należy się głębiej zastanowić, jaką rolę odgrywają te czynniki dziedziczne w całym rozwoju intelektualnym. Piaget rozróżnia dwa rodzaje czynników dziedzicznych, dotyczących rozwoju intelektualnego. Pierwszy — to dziedziczenie samej konstytucji systemu nerwowego, właściwego człowiekowi; a więc czynnik o charakterze strukturalnym. Drugi — to dziedziczenie funkcji. Cała trudność polega na znalezieniu tych funkcji dziedzicznych, które stanowią ośrodek funkcjonalny całego intelektu i które możnaby uważać za decydujące przy wytwarzaniu przez umysł kolejnych struktur.

Hipoteza Piaget'a, której rozwinięcie autor przeprowadza w toku całego pierwszego tomu, polega na założeniu, że chociaż struktury są zmienne, wytwarzające je funkcje są stałe i dadzą się od nich odróżnić. Te stałe funkcje wchodzą w ramy dwóch zasadniczych funkcji biologicznych: adaptacji (przystosowania) i organizacji, i choć w rozwoju przejawiają się poprzez coraz to inne struktury, pozostają niezmiennie w swej istocie, to znaczy w swym znaczeniu funkcjonalnym.

Przystosowanie polega na równowadze dwóch procesów składowych: 1) asymilacji (przyswojenia), przez który to proces organizm, względnie umysł przyswaja dane z zewnątrz, i 2) akomodacji (dostosowania), procesu, polegającego na zmianie, która zachodzi w organizmie, względnie umyśle pod wpływem danych z zewnątrz.

Piaget wykazuje, że te dwa procesy składowe funkcji przystosowania są w ścisłej wzajemnej zależności: przyswojenie wymaga dostosowania i vice versa.

Umysł musi dostosować swoje schematy do nowych danych, by móc przyswoić nowe elementy, włączyć je do schematów już istniejących; umysł jest przystosowany do danej rzeczywistości dopiero, gdy jego schematy są dostosowane do niej, tzn. gdy ta rzeczywistość nie wywołuje już żadnych nowych zmian.

Te zmiany, wpływające z procesu dostosowania (akomodacji), nie doprowadzą jednak do całkowitej harmonii, do całkowitego przystosowania (adaptacji), jeśli nie zostaną przyswojone czyli włączone do zmian wywołanych przez poprzednie doświadczenia (poprzednie kontakty z otoczeniem).

Ale funkcja przystosowania nie może być pomyślana bez funkcji organizacji. Każda poszczególne czynność umysłu zależna jest od wszystkich innych czynności współistniejących. Zasadnicze instrumenty (kategorie) rozumu, służące do przystosowywania się do rzeczywistości (pojęcie przestrzeni, czasu, przyczyny, liczby itp.) odpowiadają poszczególnym aspektom tej rzeczywistości, ale nie są od siebie niezależne, przeciwnie, przenikają i zawierają siebie nawzajem.

Organizację można określić jako związek między całością a częściami; w tym wypadku całość — to umysł, części — to poszczególne kategorie, poszczególne czynności umysłu.

Ponieważ poszczególne czynności są w ścisłej zależności między sobą, nie można wyobrazić sobie procesu przystosowania bez procesu organizacji, tzn. ustosunkowania się danej czynności do wszystkich innych.

W ten sposób organizacja jest stroną wewnętrzną, przystosowanie stroną zewnętrzną ogólnego procesu ustosunkowania się umysłu do rzeczywistości.

„Zgoda myśli z otoczeniem (rzeczami)” i „zgoda myśli z sobą” — oto jak najprościej można wyrazić tę podwójną funkcję stałą: przystosowania i organizacji. Albo jeszcze lepiej: myśl organizuje się, przystosowując się do otoczenia, a organizując się, sama kształtuje otoczenie.

Jeśli naprawdę w rozwoju inteligencji istnieją te dwie stałe funkcje, to jasne się staje, że problematyka teorii biologicznych zbliżona jest bardzo do teorii inteligencji.

Historia biologii zawiera pięć różnych poglądów na zagadnienie procesu przystosowania. Każda z tych teorii biologicznych stara się objaśnić rolę dziedziczności, tzn. zastanawia się, jak i w jakiej mierze struktury dziedziczne wpływają na organizm i przygotowują go do zdolności przystosowywania się. Piaget stwierdza istnienie pewnej analogii między tymi teoriami biologicznymi, a teoriami inteligencji; każda z nich znajduje bowiem swój odpowiednik wśród znanych teorii inteligencji.

Pod koniec I tomu autor przeprowadza poważną analizę tych teorii i przeciwstawia im swój osobisty pogląd. Krytyka ta jest tym bardziej wartościowa, że oparta jest na argumentach konkretnych, wypływających z bogatego materiału, stanowiącego właściwą treść książki Piageta. Analiza bardzo licznych i dokładnie opisanych obserwacji daje możliwość śledzenia całego rozwoju, począwszy od reakcji najelementarniejszych, tzn. odruchów i nawyków, aż do coraz to bardziej skomplikowanych procesów, przygotowujących już bezpośrednio inteligencję myślową.

Wnioski autora mogą być należycie zrozumiane tylko w świetle konkretnych wyników badań, dlatego opiszemy poszczególne stadia rozwoju dziecka, choćby w pobieżnym streszczeniu.

Zagadnienie psychologiczne, które stawia autor w związku z reakcjami noworodka w pierwszych tygodniach, brzmi: w jaki sposób reakcje czuciowo-ruchowe i posturalne, którymi noworodek jest wyposażony przez dziedziczność, przygotowują jednostkę do dalszych przystosowań się do środowiska i do zdobywania wyższych procesów umysłowych? Piagetowi nie chodzi więc o samo studium nad reakcjami elementarnymi w związku z mechanizmem wewnętrznym organizmu — to zagadnienie pozostawia biologom. Porusza zagadnienie odruchów w ich stosunku do otoczenia takiego, jakim się ono przedstawia dla danej czynności. Otóż uderzający jest fakt, że od samego początku funkcjonowania organizmu rozpoczyna się systematyzowanie czynności, każdej oddzielnie i każdej w stosunku do innych; w ten sposób już najelementarniejsze czynności przekraczają grę prostych automatyzmów związanych tylko z wewnątrz.

Już w najprostszych objawach odruchu dają się rozróżnić 2 funkcje stałe, o których była mowa poprzednio.

Piaget specjalnie obszernie bada odruch ssania, który, zdawałoby się, istnieje gotowy od urodzenia. Piaget wykazuje jednak, że konstytuuje się on właściwie dopiero w miarę funkcjonowania. Następujące po sobie przejawy tego odruchu dają się ująć w pewną serię historyczną, w której każdy epizod zależny jest od poprzedniego, jednocześnie warunkując następny. Z licznych obserwacji wynika, że odruch ssania, choć już doskonale zmontowany jako fizjologiczny mechanizm dziedziczny, utwierdza się dopiero przez funkcjonowanie, tzn. przez kontakt ze środowiskiem. Dość wcześnie wyodrębniają się w jednolitym odruchu ssania odmienne formy zachowania, zależnie od sytuacji lub przedmiotu, który pobudził działanie tego refleksu.

Kontakt z przedmiotem nie tylko jest koniecznym warunkiem wywołania czynności odruchów, ale poza tym powoduje ich rozwój i ich koordynację.

Coraz to lepsze i dokładniejsze przystosowanie odruchu ssania do różnych sytuacji wymaga dostosowania czynności danego odruchu do rozmaitych przedmiotów (wzgl. sytuacji). Dziecko musi stykać się ze smoczką lub sutkiem, musi doświadczyć wrażenia picia mleka, aby móc nabyć stopniowo coraz to większą wprawę w odnajdywaniu sutka, w odróżnieniu go od innych zetknięć ze

skórą; żeby móc dalej odrzucić spontanicznie kołdrę czy też palec w chwili głodu, a znowuż przeciwnie zadawałać się tymi przedmiotami, jeśli ssie tylko dla ssania, a nie dla nasycenia. Właśnie to „ssanie dla ssania” jest charakterystycznym objawem procesu przyswajania. Odruch ssania z początku pobudzony przez pewien bodziec (głód, dotknięcie do piersi) działa dalej, tak jakby był zasilany przez własną czynność. Czynność odruchowa wzmagą się przez samo funkcjonowanie; do prymitywnego procesu dochodzi proces okrężny, przez który samo funkcjonowanie staje się dynamogeniczne, tzn. nie potrzebuje żadnego bodźca, poza własną czynnością. Ta potrzeba powtarzania jest jedną z najistotniejszych cech ogólnego procesu przyswajania (asymilacji). Proces ten ujawnia się w tendencji odruchu do reprodukcji, a przez reprodukcję czynności obejmuje coraz to nowe przedmioty mogące pobudzać ową czynność. Przeswajanie nowych przedmiotów nadaje procesowi asymilacji dwie właściwości: uogólniania i rozpoznawania. Np. jeśli dziecko jest głodne, ale nie na tyle, by krzyknąć i złościć się, i jeśli jego wargi dotkną się jakiegokolwiek przedmiotu, wtedy powstaje zachowanie, jak przy prawdziwym ssaniu; można powiedzieć, że dziecko włączyło nowy przedmiot do czynności ssania. Nie chodzi tu bynajmniej o uogólnienie świadome, jest to tylko uogólnienie danego odruchu. Przedmiot włączony do schematu czuciowo-ruchowego ssania jest właściwie przyswojony, tzn. staje się bodźcem dla samej czynności ssania w jej różnych formach (ssanie dla zaspokojenia głodu, ssanie dla ssania, ssanie dla oszukania głodu itp.).

Ale poza uogólnianiem zaobserwować można jednocześnie, i to już w pierwszych tygodniach, asymilację rozpoznawczą. Dziecko bardzo głodne, nie zadawała się byle jakim przedmiotem, ale szuka właściwego. Można w tym wypadku mówić o elementarnej dyskryminacji, polegającej na włączaniu nowych danych do mechanizmów (schematów), które już poprzednio funkcjonowały. A więc powtarzanie odruchu jest jednocześnie wynikiem i przyczyną ogólnego i uogólniającego procesu przyswajania, włączania przedmiotów w zakres danej czynności. Ale ponieważ czynność ta zawiera różne formy (ssanie dla ssania, ssanie dla jedzenia itp.) schemat asymilacyjny zaczyna się wyodrębniać i stąd powstaje asymilacja rozpoznawcza.

Analiza czynności odruchowych wykazuje grę skomplikowaną dostosowania, przyswajania i organizacji indywidualnych: 1) dostosowania, gdyż pomimo, że mechanizm nie zachowuje jeszcze nic z otoczenia, potrzebuje jednak otoczenia dla swej czynności; 2) przyswajania, objawiającego się w trzech formach, jako powtarzanie, jako uogólnianie i jako rozpoznawanie ruchowe; 3) organizacji, stanowiącej stronę wewnętrzną podwójnego procesu przystosowania; poszczególne ćwiczenia mechanizmu odruchowego wytwarzają schematy czuciowo-ruchowe zorganizowane, które kierują „szukaniem”, tzn. za pomocą których dana czynność może się przystosować do chwilowych sytuacji.

Z tej analizy wyciąga Piaget zasadniczy wniosek, że istotną funkcją rozwoju jest asymilacja; autor podaje dla tej tezy 3 argumenty:

I. Asymilacja stanowi proces wspólny dla życia organicznego i czynności umysłowych, jest więc pojęciem wspólnym fizjologii (biologii) i psychologii.

II. Przez proces asymilacji daje się wytłumaczyć potrzeba powtarzania, która od dawna jest uważana jako pierwotny objaw życia psychicznego, będąc tendencją do „zachowania” przeżytych doświadczeń.

III. Pojęcie asymilacji zawiera w swym mechanizmie zasadniczy element, który odróżnia czynność (activité) od biernych nawyków; ten element —

to koordynacja między nowym a dawnym, co zresztą charakteryzuje także i wyższe czynności umysłu.

O ile w stadium odruchów, czyli przystosowania quasi dziedzicznego, proces przyswajania nie daje się wyraźnie odróżnić od procesu dostosowania, o tyle w drugim stadium, z chwilą, gdy proces odruchów włączony zostaje do czynności kortykalnych, zaczyna się ich dysocjacja. Przez powtarzanie odruchu ustala się tylko jego mechanizm, dlatego, pomimo że do tego konieczny jest kontakt z otoczeniem, nie można odgraniczyć dostosowania od przyswajania; obydwa te procesy tworzą jeszcze jednolitą całość: ćwiczenie funkcjonalne samego odruchu. W pewnej chwili czynność pobiera coś więcej z zewnątrz, zmienia się pod wpływem doświadczeń i w tym sensie mówi Piaget o *akomodacji nabytej*. Np. kiedy dziecko ssie swój palec, nie tylko na skutek przypadkowego zetknięcia się jego warg z palcem, ale na skutek koordynacji ruchów ust i ręki. Mechanizm dziedziczny odruchów ręki i ust nie zawierał takich koordynacji i jedynie doświadczenia kolejne mogą wytłumaczyć ich powstanie. To drugie stadium nazywa Piaget *stadium przystosowania nabytego*, albo *stadium reakcji okrężnej* (*réaction circulaire*). Charakteryzuje ją ćwiczenie funkcjonalne, które przedłuża czynność odruchów i na skutek którego nie tylko ustala się zmontowany mechanizm, ale wytwarzają się nowe schematy czuciowo-ruchowe, będące celem same w sobie. (Np. co się tyczy refleksu ssania, to drugie stadium wykazuje nowe objawy: systematyczne ssanie palca, bawienie się językiem itp.).

W poszczególnych rozdziałach omawia Piaget przejście od czynności odruchowych do drugiego stadium, analizując kolejno przystosowanie mechanizmów ssania, spostrzegania, słuchania, wydawania głosu i chwytania. Reasumując, dochodzi autor do dokładnego określenia reakcji okrężnej, cechującej to stadium, i opiera ją głównie na procesach przystosowania. Przez czynne współdziałanie asymilacji i akomodacji powstają pierwsze nawyki. Wyższe procesy umysłowe powstają właśnie z tych pierwszych nawyków przez postępowanie refleksji, a zwłaszcza przez stopniowe wyodrębnienie obu składników procesu przystosowania, które to wyodrębnienie doprowadzi do odróżnienia jaźni od przedmiotów.

Analogie funkcjonalne między tymi dwoma niższymi stadiami a następnymi polegają na dalszym rozwoju funkcji stałych; główną zaś różnicą o charakterze strukturalnym jest brak intencjonalności i sztywność schematów; przystosowanie właściwe pierwszemu stadium jest przystosowaniem opartym albo na dziedzicznych mechanizmach, albo na doświadczeniu, ale zawsze jest przystosowaniem do znanych sytuacji. Dopiero, gdy schematy ukonstytuowane w przeciągu I i II stadium zastosowane będą do środowiska zewnętrznego w całej jego złożoności, zaczyna się właściwa faza inteligencji, jeśli trzymać się określeń Claparède'a. Dlatego też Piaget zamyka opisem II stadium pierwszą część książki, aby przejść w drugiej do następnych stadiów, które określa ogólnie jako: *przystosowanie czuciowo-ruchowe intencjonalne*.

W rozwoju aktów intencjonalnych rozróżnić można dwie zasadnicze fazy: 1) operacje ściśle uzależnione od otoczenia, kierowane z zewnątrz przez stały kontakt z przedmiotami, a więc akty należące do inteligencji empirycznej; 2) operacje kontrolowane z wewnątrz, a więc dające początek dedukcji, wymagające już pewnej świadomości związków między przedmiotami. Ale obydwie te fazy charakteryzuje — w odróżnieniu od poprzednich dwóch stadiów — świadomość celu czyli kierunku danego aktu. W akcie intencjonalnym wartości drugorzędne są podporządkowane wartościom zasadniczym; środki — celom.

W praktyce można powiedzieć, że faza aktów intencjonalnych zaczyna się gdy

dziecko przekracza okres prostych czynności (ssania, słuchania, patrzenia, wydawania dźwięków), ażeby oddziaływać na przedmioty.

Trzecie stadium (pierwsze stadium inteligencji empirycznej) rozpoczyna się wraz z chwytaniem przedmiotów widzianych; w poprzednim stadium dziecko chwyciło dopiero, gdy ręka jego dotknęła przedmiot. Jest to etap pośredni między stadium nawyków nabytych (II st.) a prawdziwymi aktami intencjonalnymi. Charakteryzuje go tzw. reakcja okrężna wtórna, tzn. zachowanie, polegające na odnalezieniu gestu, przez który poprzednio powstało jakieś ciekawe zjawisko (np. pewne ruchy ciała, które wprowadzają w ruch firankę kołyski itp.). Reakcja okrężna wtórna — to dążenie do powtórzenia każdego ciekawego rezultatu, otrzymanego poprzednio przez przypadkowe zetknięcie się z przedmiotami otaczającymi. Odtworzenie przypadkowego gestu zawiera quasi intencjonalne dążenie do pewnego rezultatu i w tej mierze przekracza zachowanie niemowlęcia w II st. Ale dziecko nie rozróżnia jeszcze ani nie grupuje schematów czuciowo-ruchowych, w ten sposób wytworzonych; cel nie jest stawiany z góry, lecz odróżnia się od środków dopiero retrospektywnie, w chwili, gdy dany rezultat już został wywołany. Można więc wprawdzie mówić o postępie, gdyż dziecko zaczyna naprawdę zwracać pewną akcję na rzeczy, ale czynność jest ciągle jeszcze ześrodkowana na samej sobie, a nie na przedmiotach jako takich.

Dopiero w IV stadium, w wieku 8 — 9 miesięcy, zaczyna niemowlę stosować środki znane do nowych sytuacji. Schematy, które dziecko ukonstytuowało przez reakcję okrężną wtórna (potrzasać, ocierać itp.) zostają kombinowane i koordynowane między sobą w ten sposób, że jedne służą jako środki, a inne stanowią cel akcji. Widząc np. przedmiot nieznan, próbuje dziecko oddziaływać nań wszelkimi znanymi schematami: dotyka, uderza nim o kołyskę, potrzasa nim, wkłada do ust, kręci główką, patrząc jednocześnie co się dzieje z przedmiotem. Te rozmaite czynności nie ograniczają się do odtworzenia jednolitego kompleksu czuciowo-ruchowego, ale podporządkowują zasadniczemu schematowi całą serię przejściowych schematów. O ile w III st. sam schemat czuciowo-ruchowy był celem, a przedmiot służył tylko do osiągnięcia danego celu, o tyle w IV st. sam przedmiot staje się celem; właściwą intencją poszczególnych czynności jest zrozumienie, poznanie nowego przedmiotu, to znaczy zasymilowanie go, włączenie do wszystkich znanych schematów; same schematy czuciowo-ruchowe stają się więc instrumentami tego „poznania”.

Ale przystosowując się do sytuacji nowych, np. przy odsuwaniu przeszkody, która staje między przedmiotem pożądanym a dzieckiem, dziecko próbuje tylko różnych znanych schematów i przez kombinację ich dostosowuje je do danej sytuacji.

Związki, które dziecko zakłada między przedmiotami, są w ściślejszej zależności od schematów istniejących już, dlatego nie może jeszcze powstać pojęcie „przedmiotu”, niezależnego od czynności dziecka; tak samo przestrzeń jest ściśle związana z jego własną czynnością. Dopiero w miarę, jak czynność będzie się doskonaliła przez coraz lepszą koordynację schematów, zacznie się jednocześnie usamodzielniać od otoczenia i zacznie się formować świat obiektywny.

IV st. cechuje początek koordynacji dawnych schematów przez zastosowanie ich do nowych sytuacji, a dopiero w stadium następnym (V st.) powstają nowe schematy. Powstają one nie przez powtórzenie przypadkowych gestów, jak to miało miejsce w III st., ale na skutek czynnego eksperymentowania, są poniekąd wynikiem szukania nowości przez zainteresowanie się nowością jako taką.

Chociaż proces przyswajania jest funkcją konserwatywną, gdyż dąży do zachowania danych z zewnątrz, to jednak dążenie do nowych odkryć wypływa właśnie

z tego procesu. W miarę, jak dziecko napotyka na trudności, na opór, starając się przystosować do nowych sytuacji (wzgl. przedmiotów), zaczyna się interesować tymi trudnościami, tymi nowymi własnościami, które przez to samo przyswoi. Interesuje się nimi dopiero wtedy, gdy jest już dość rozwinięte, gdy posiada dość bogaty zasób schematów, dzięki którym będzie mogło zasymilować właściwości danego przedmiotu. Dziecko nie wykazuje żadnego zainteresowania, jeśli nowy przedmiot lub nowa sytuacja nie ma nic wspólnego z poprzednimi schematami asymilacyjnymi. I odwrotnie, im bogatszy system schematów, tym większa możliwość asymilacji, tym większa dążność do dostosowania się i przez to samo wzmożone zainteresowanie samą nowością. W tym stadium lepiej niż w poprzednich widać odrębność i jednoczesną zależność procesów składowych przystosowania. Zainteresowanie nowością wyraża się w pewnego rodzaju eksperymentowaniu, w którym proces dostosowania poprzedza i kieruje nowymi schematami poprzedzającymi, ale jednocześnie jest jedynie możliwy, właśnie dzięki poprzednim zdobyciom procesu przyswajania.

Poza powstaniem nowych schematów przez zainteresowanie nieznanymi własnościami, cechuje V st. wyższy rodzaj koordynacji schematów poprzednich; koordynacja kierowana przez szukanie nowych sposobów, nowych środków przystosowania do nowych sytuacji. Obydwa zdobycze tego stadium dają się jednak wyprowadzić z poprzednich. Odkrycie nowego sposobu przystosowania jest jeszcze ciągle wynikiem przypadku, eksperymentowanie zaczyna się jeszcze od powtórzenia schematów poprzednich. Dlatego mówi Piaget o istnieniu i w tym stadium reakcji okrężnej, ale typu wyższego, nazywa ją reakcją okrężną trzeciorzędową. Dziecko eksperymentując powtarza pewne ruchy (kompleks ruchów), dążąc do odtworzenia interesującego zjawiska, ale w ciągu powtarzania zmienia i stopniuje czynności, badając z ciekawością otrzymywane rezultaty (np. rzucanie przedmiotów z różnych wysokości, wstrząsanie grzechotki z coraz to inną siłą itp.). O ile w stadium reakcji okrężnej wtórnej dziecku zależało głównie na reprodukcji danego rezultatu, o tyle teraz wykazuje zainteresowanie samym procesem, który prowadzi do rezultatu, i na tym polega czynna eksploracja.

W kolejnych stadiach (III, IV i V) inteligencji empirycznej można odróżnić dwa rodzaje postępowania.

Postępowanie, w którym cel czynności narzucony jest z zewnątrz. Do tych zaliczyć można reakcję okrężną wtórną i trzeciorzędową, która polega na powtarzaniu lub urozmaicaniu rezultatów przypadkowych; do tych także zaliczyć można pierwsze eksploracje, gdyż dane z zewnątrz narzucają się i wywołują potrzebę przyswojenia.

Ale poza tym istnieją postępowania, których cel jest wynikiem spontanicznego dążenia wewnętrznego, zmuszającego do przystosowania używanych sposobów dla zadowolenia tego dążenia. Przystosowanie to odbywa się bądź przez zastosowanie znanych sposobów do nowych sytuacji (IV st.), bądź przez odkrycie nowych sposobów, za pomocą czynnego eksperymentowania (V st.), bądź przez wywołanie nowych sposobów przez kombinację umysłową (VI st.).

W rozwoju inteligencji empirycznej można więc stwierdzić pewien rytm; po stadium nowych zdobyczy następuje stadium zastosowania zdobyczy poprzednich: wraz z III st. czyli stadium reakcji okrężnej wtórnej konstytuują się nowe schematy, dzięki kombinacji asymilacji reproduktywnej i akomodacji; te nowe schematy zostają zastosowane do nowych sytuacji w przeciągu IV stadium; wraz z V stadium reakcji okrężnej trzeciorzędowej jesteśmy znowu w fazie nowych zdoby-

czy (odkrywanie nowych metod, nowych środków), te nowe nabytki wymagają jednak ciągłej interwencji wszystkiego, co poprzednio zostało uzyskane.

Mając na względzie ten rytm można uważać VI st., stadium inwencji przez dedukcję czyli kombinację umysłową, jako fazę zastosowania poprzednich zdobyczy, gdyż każda inwencja opiera się na kombinacji schematów już ukonstytuowanych. Ale inwencja daje się jednocześnie porównać do fazy nowych zdobyczy, gdyż polega na nowych, oryginalnych i twórczych kombinacjach schematów już istniejących. Jest olbrzymia różnica między odkryciem nowych metod (V st.), a inwencją twórczą (VI st.), gdyż rezultat nie jest tu otrzymywany przez ślepe próbowanie; szukanie nie jest kontrolowane przez poszczególne rezultaty a posteriori, ale z góry przewidziane przez rodzaj prymitywnej dedukcji. Dziecko w tym stadium nie tylko przewiduje, zanim zaczyna próbować, ale sam sposób postępowania, wybrany jako celowy, jest wynikiem oryginalnej kombinacji umysłowej, a nie, jak to miało miejsce w V st., wynikiem kombinacji ruchów i czynności już wykonanych. O ile w poprzednich stadiach dawała dostateczne wyjaśnienie czynności (które bądź to polegały na zdobyczach doświadczalnych, bądź na wykorzystywaniu tych zdobyczy w nowych sytuacjach), o tyle odnosi się wrażenie, że inwencja rzeczywista wymyka się z pod jakiegokolwiek determinizmu. Dzięki szybkości, z jaką działa asymilacja podczas inwencji, wydaje się, jakoby ona w ogóle nie istniała, stąd przypuszczenie, że struktury są już zorganizowane, albo że organizują się same od razu (teoria postaci). Trudniej wniknąć w sam proces asymilacji podczas inwencji, gdyż przyswajanie wzajemne schematów, ich reorganizacja nie uzewnętrznia się; ujawnia się dopiero wtedy, gdy już jest ukonstytuowana. Ale pomimo tych trudności można udowodnić, że inwencja polega na bardzo szybkiej reorganizacji schematów poprzednich, które przystosowują się do nowej sytuacji przez asymilację wzajemną.

Reorganizacja ta jest z jednej strony dalszym ciągiem czynności przyswajania, z drugiej zaś oswobodzeniem, uniezależnieniem od okoliczności zewnętrznych, które to przyswojenie umożliwiły.

Piaget wykazuje na kilku bardzo pięknych obserwacjach możliwość wskazania schematów, na których opiera się dana inwencja. Naturalnie jest to tylko możliwe, jeśli się zna dokładnie historię powstania i rozwoju istniejących schematów. Taką możliwość miał autor śledząc dzień po dniu wszystkie objawy u swych trojga dzieci. Z powyższego wynika, że teoria postaci niesłusznie twierdzi, jakoby inwencja powstawała na skutek nagłej strukturyzacji pola spostrzeżeń i to zupełnie niezależnie od czynności i doświadczeń poprzednich. Jeśli w pewnym momencie schematy organizują się wewnątrz, to nie znaczy, że inwencje narzucają się jako gotowe „struktury”, niezależnie od konstrukcji intelektualnej. Oznacza to przeciwnie, że czynności asymilatywne, wyćwiczone i udoskonalone przez liczne doświadczenia konkretne, dochodzą do fazy, w której mogą działać bez stałej styczności ze środowiskiem, operując już tylko symbolami reprezentacyjnymi. Ale z drugiej strony nie należy popadać w drugą krańcowość i uważać inwencji za wynik „doświadczenia umysłowego”, to znaczy za interioryzację poprzednich doświadczeń, tak jak to czynią Mach i Rignano. Tylko nabyte wiadomości utrwalają się, ale doświadczenie bądź efektywne, bądź umysłowe zawiera proces asymilacji, który od początku jest procesem wewnętrznym. „Doświadczenie umysłowe” jest więc asymilacją, działającą bez bodźców zewnętrznych; można ją nazwać formalną w przeciwstawieniu do początkowej asymilacji materialnej. Asymilacja nie musi się uzewnętrzniać i nie wymaga bodźców zewnętrznych dzięki wyobrażeniom, których rola

w tym VI stadium jest bardzo ważna. Piaget nie wchodzi, w tym tomie, w szczegóły powstania wyobrażeń i obrazów (uczyni to w III tomie, mówiąc o naśladowaniu), a ogranicza się do stwierdzenia ścisłej współzależności między inwencją przez kombinację umysłową a powstaniem wyobrażeń. Wraz z VI stadium dochodzimy do szczytu inteligencji czuciowo-ruchowej, czyli praktycznej. Kombinacje umysłowe schematów czuciowo-ruchowych, możliwość dedukcji, wywołanie wyobrażeń i powstawanie obrazów-symboli — oto główne zdobycze tego stadium. Jeśli do tych zdobyczy dojdzie mowa, a przez nią coraz większy wpływ grupy społecznej, to inteligencja praktyczna przetworzy się w inteligencję refleksyjną, myślową.

Powyższe analizy etapów inteligencji praktycznej wykazują ścisłą ciągłość w rozwoju umysłowym. Każda faza, jak widzieliśmy, zależna jest od poprzednich i przygotowuje następną.

Po zapoznaniu się z całokształtem rozwoju inteligencji, choć przedstawionym w krótkim streszczeniu, a przez to samo zbyt schematycznie, przejdźmy do ogólnych wniosków autora. Polegają one na oryginalnym ujęciu rozwoju inteligencji, które przeciwstawia się dotychczasowym teoriom.

Wielką zaletą Piaget'a jest to, że formułuje własne stanowisko opierając się na głębokiej krytyce najważniejszych poglądów na inteligencję i że jednocześnie ujmuje zagadnienie inteligencji w łączności z zagadnieniem biologii.

Piaget wyróżnia 5 zasadniczych teorii inteligencji i dla każdej z nich znajduje, jak to powiedzieliśmy wyżej, odpowiednik biologiczny.

I. Szkoła *Lamarcka* twierdzi, że organizm jest ukształtowany przez środowisko, które oddziałując na organizm wywołuje pewne nawyki lub przystosowania indywidualne. Te nawyki ustalają się następnie przez dziedziczenie i kształtują w ten sposób organy następnych generacji. Tej hipotezie biologicznej, z prymatem nawyków, odpowiada w psychologii *asocjacionizm*. Według teorii skojarzeń poznanie wynika z nabytych przyzwyczajzeń, nie podlegających żadnej specjalnej funkcji, która by stanowić miała inteligencję.

II. *Witaliści* dla wytłumaczenia zjawiska przystosowania się organizmu do środowiska obdarzają istoty żywe specjalną zdolnością wytwarzania potrzebnych do życia organów.

Podobnie *intelektualiści* tłumaczą inteligencję przez nią samą, uważając ją za specjalną zdolność poznawania; uważają jej czynność jako fakt pierwotny, od którego pochodzą wszystkie przejawy umysłu.

III. Według *preformistów* organizm posiada gotowe „struktury” pochodzenia endogenne; poszczególne ich odmiany ujawniają się przez zetknięcie ze środowiskiem, które odgrywa tylko rolę „detektora”.

Podobny jest pogląd pewnych doktryn psychologicznych, które można zgrupować pod wspólną etykietą *aprioryzmu*. Według nich istnieją struktury umysłu już przed doświadczeniem, które pozwala im się ujawnić, ale bynajmniej ich nie powoduje.

IV. Pokrewną teorię wyrażają *mutacjonisci*, według których także występują struktury natury endogennej, z tą różnicą, że są wynikiem przypadkowych przemian wewnętrznych, a utrwalają się drogą naturalnej selekcji.

Ta teoria biologiczna daje się porównać do teorii *pragmatystów* i *konwencjonalistów* w dziedzinie psychologii. Według nich akty inteligencji, to początkowo ślepe próbowanie, powstające na skutek określonych potrzeb, a selekcyjonowane przez kontakt ze środowiskiem, z rzeczywistością.

V. Wreszcie piąte rozwiązanie, do którego sam autor się przyznaje, ujmujące organizm i środowisko w nierozdzieloną całość. Teoria ta uznaje, poza przypadkowymi mutacjami, pewne odmiany wynikające z przystosowania; przystosowanie uważane jest za jeden proces, złożony z dwóch momentów: kształtowanie właściwe organizmowi i wpływ otoczenia.

Jeśli to zapatrywanie zastosować do zagadnienia poznania, to oznacza to uznanie bezwzględnej współzależności między doświadczeniem a strukturą umysłu. Relatywizm biologiczny przechodzi w doktrynę współzależności między podmiotem (osobnikiem) a przedmiotem: przyswojenie przedmiotu przez umysł i dostosowanie umysłu do przedmiotu. Piaget ujmuje rozwój inteligencji jako rozwój czynności asymilatywnej, której prawa funkcjonalne zawarte są w zaczątkach życia organicznego, a której kolejne struktury wytwarzają się przez oddziaływanie otoczenia na funkcje stałe umysłu i vice versa.

To rozwiązanie różni się od poglądów empirystów i asocjacionistów, gdyż przywiązuje wagę nie tyle do wpływów zewnętrznych, do doświadczenia, ile do czynności jednostki, dzięki której doświadczenie staje się możliwe. Odróżnia się od poglądów intelektualistów tym, że nie uważa inteligencji za gotową zdolność, która jest dana od urodzenia. Przeciwnie, inteligencja urabia się sama i tylko jej prawa funkcjonalne zawarte są w samym organizmie.

Statycznemu aprioryzmowi przeciwstawia Piaget aktywną konstrukcję.

Odrzuca wpływ przypadku na ewolucję, na korzyść określonego kierunku, i tym różni się od pragmatycznej teorii „próbowania”. Kierunek ów polega na stopniowej konstrukcji organów, które podpadają tym samym prawom funkcjonalnym.

Inteligencja stanowi więc czynność organizującą, która wpływając z organizacji biologicznej, jednocześnie przekracza ją, wytwarzając coraz to nowe struktury.

Przez określenie niezmiennych funkcji, którym podlegają następujące po sobie struktury, zostaje umożliwione porównanie inteligencji czuciowo-ruchowej z inteligencją myślową. Największą zaletą teorii asymilacji jest właśnie możliwość tego porównania, gdyż inteligencja myślowa (werbalna) i praktyczna wyjaśniają się wzajemnie.

W pracy nad powstaniem inteligencji omówił Piaget jedynie rozwój formalny mechanizmu inteligencji. Tom następny jest poświęcony kształtowaniu rzeczywistości przez umysł, czyli powstaniu zasadniczych kategorii inteligencji, jak pojęcie przedmiotu, przestrzeni, czasu itp.

Ograniczamy się w niniejszym artykule do omówienia analitycznego, — które być może wzbudzi zainteresowanie polskich czytelników dla pracy Piageta — zostawiając omówienie możliwych wniosków praktycznych na później, kiedy wyjdą z druku następne tomy.

Alina Szemińska

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM

Stefan Baley. *Osobowość twórcza Żeromskiego*. Studium z zakresu psychologii twórczości. Nasza Księgarnia. Warszawa 1936, str. 228.

W niniejszym sprawozdaniu z książki mojego przyjaciela prof. Stefana Baleya zajmę, jak się okaże, stanowisko poddające krytyce zarówno metodę badań zastosowaną w jego pracy, jak też główne jej wyniki. Wobec tego pragnę zaznaczyć na wstępie, że sprawozdanie to ma charakter wyraźnie dyskusyjny i że nie jest oceną pracy, której wartość, jako pracy nie tylko sumiennej, ale poza tym pisanej w sposób bardzo wnikliwy, z nadzwyczajną znajomością całej twórczości Żeromskiego, nie podlega dla mnie dyskusji. Chcę zatem przedyskutować z prof. Baleym główne punkty jego książki uzasadniając moje odmienne poglądy. Do dyskusji tej zachęcił mnie niejako sam autor, dając mi w „Polskim Archiwum Psychologii”, jako redaktor tego czasopisma, do dyspozycji miejsce i sposobność do zasadniczej krytycznej dyskusji.

Dla informacji czytelników, którzy książki prof. Baleya jeszcze nie znają, stwierdzam, że podstawą psychologicznej analizy osobowości twórczej Żeromskiego stały się pewne koncepcje, które się pojawiły niedawno temu w psychologii naukowej niemieckiej. A mianowicie: rozdział o perseweracyjności twórczości Żeromskiego jest zbudowany na podstawach jakie w szkole Kroha dla typologii psychologicznej stworzył Pfahler; rozdział o synestezyjności typu Żeromskiego jest oparty na analogicznym typie, wyróżnionym przez Jänscha; problem cyklotymii u Żeromskiego łączy się oczywiście z nauką Kretschmera; wreszcie zagadnienie tzw. nieświadomości u Żeromskiego zostało w książce prof. Baleya opracowane na tle psychoanalizy.

Książkę prof. Baleya można z tego punktu widzenia uważać za próbę sprawdzenia wartości różnych nowoczesnych poglądów i tez psychologicznych, na pewnym konkretnym przykładzie. Już sama ta próba jest wysoce interesująca, zarówno dla psychologów, jak dla teoretyków literatury, którzy się do psychologii przecież zwracają, aby opracowanie zagadnień psychologicznych, wyłaniających się szczególnie w ich pracy przy analizie osobowości twórczej poetów, oprzeć na tym właśnie, co psychologia aktualnie na ten temat ma do powiedzenia. Książka prof. Baleya jest więc m. in. ciekawym probierzem wartości psychologii dla badań literackich. Zdaniem moim eksperyment, którego się podjął prof. Baley, uzbrojony nie tylko doskonale we wszystko co nowoczesna psychologia w tym zakresie dać może, ale poza tym w swoją wysoką, subtelną wrażliwość dla przejawów życia artystycznego — w rezultacie nie powiódł się, nie z winy autora, lecz siłą faktów. Spróbuję teraz szerzej uzasadnić, na czym polegają trudności takiego przedsięwzięcia i jakie są granice jego wykonalności.

W pierwszym rozdziale o *p e r s e w e r a c j a c h* w stylu Żeromskiego, a tym samym, według autora, w umysłowości Żeromskiego, zestawił prof. Baley z wielką sumiennością i dużym nakładem pracy, obszerną listę wyrazów, powtarzających się w różnych tekstach dzieł Żeromskiego. Dowiadujemy się na podstawie tych zestawień, że Żeromski często powtarza dwa lub nawet trzy razy to samo słowo, np. „Och noce, noce”, albo „ty jesteś Laura, Laura, Laura”. Powtarzają się także zwroty i powiedzenia niektóre prawie dosłownie, jak np. „co mnie i tobie niewiasto”. Wracają co raz to na nowo w sposób podobny wyrażone pewne wyobrażenia lub motywy i przedmioty. Tak np. ptak wilga jest wymieniony w różnych utworach, według listy prof. Baleya, co najmniej kilkanaście razy. Jest bardzo wiele miejsc w utworach Żeromskiego, w których jest mowa o róży. Częstym wyrazem i motywem ulubionym jest „popiół”. Żeromski lubuje się także w wyrazie i obra-

zie „skrytki”, „sekretu”, „tajemnicy” itp. Jako osobny, powtarzający się często motyw, wymienia prof. Baley „samotność”. Przykłady powyższego powtarzania się u Żeromskiego wyrazów i motywów interpretuje prof. Baley jako symptom perseweracyjności umysłowości twórczej Żeromskiego.

Otóż przykłady podane przez prof. Baley były by przekonujące, 1) gdyby wykazane zostało, że autor nie powtarza z innych przyczyn niż perseweracja wyrazów i motywów; 2) gdyby zostało wykazane, że u innych autorów, nie mających cechy perseweracji, takie powtórzenia nie występują równie często. Powtarzanie wyrazów jest bowiem pewnym sposobem stylistycznym służącym do różnych celów artystycznych, np. do podkreślenia znaczenia wyrazu, do wywołania w czytelniku przeżycia monotonności lub jednostajnej rytmiki itp. Jeżeli chodzi o powtarzanie się w różnych miejscach utworów takich wyrazów, jak np. „popiół”, lub „róża”, lub „skrytka”, to trzeba by udowodnić nadmierne, hipertroficzne występowanie takich wyrazów czy motywów w twórczości Żeromskiego, co jedynie statystyka porównawcza z dziełami innych autorów wykazać by mogła.

W osobnym ciekawym rozdziale zajmuje się prof. Baley powrotnymi zdarzeniami i sytuacjami oraz „sobowtórami”, czyli typami bohaterów różnych powieści, dających się sprowadzić do jednego typu, od którego pochodzą. Prof. Baley wykazuje, że w utworach Żeromskiego, na pozór różni bohaterowie różnych powieści czy dramatów są w rezultacie do siebie podobni, są jakby wariantem tej samej osoby. Szczególnie ciekawa jest nauka o „awansach” postaci bohaterów w różnych jej realizacjach powieściowych, więc o szerszym rozwinięciu charakteru, o realizacji w późniejszych utworach cech typu przedstawionego, nieureczywistnionych w realizacjach wcześniejszych. Sądzę jednak, że powtarzanie się motywów z pewną ich modyfikacją, że operowanie tymi samymi typami osób w różnych powieściach w ten sposób, że każda powieść rozbudowuje i przetwarza typ, eksperymentując nim niejako i śledząc różne możliwości życia takich typów, nie jest właściwością szczególną twórczości Żeromskiego, lecz że każdy powieściopisarz tak właśnie postępuje i postępować musi: słabi, trzeciorzędni pisarze, jak np. Karol May powtarzają w kółko skromny repertuar swoich typów, wielcy pisarze, jak Żeromski, stwarzają swoje typy zawsze na nowo i znajdują szczególnie nęcące zadanie artystyczne w tym, żeby w całym literackim dziele życiowym dać postaciom swojej powieści możliwość pełnego życia poza ograniczonymi ramami jednej ciasnej powieści. Z natury rzeczy każdy pisarz dysponuje tylko ograniczoną ilością typów ludzkich jakie kreuje, a jego głęboką i istotną ambicją twórczą jest właśnie pogłębianie i wydobywanie z postaci przezeń stworzonej wszystkiego, co w niej żyć może: metoda sobowtórów temu właśnie służy celowi. Teza prof. Baley o perseweracyjności, jako cesze charakterystycznej twórczości Żeromskiego, nie została więc udowodniona wskutek braków metody. Nie twierdzę, że ten element nie jest dla twórczości Żeromskiego może istotny.

Drugą główną cechą twórczości Żeromskiego jest według prof. Baley jej *s y n e s t e z y j n o ś ć*. Liczne przykłady orientują czytelnika w tym, że Żeromski często zestawia ze sobą wrażenia należące do różnych dziedzin zmysłowych, np. „wonnny zmrók”, „liliowy hymn”, „cicha trucizna”, „zielone skonanie”. Z tego wnioskuje autor, że Żeromski przeżywa równocześnie kilku zmysłami, jak ktoś „słuchając melodii widzi równocześnie w fantazji szereg zmieniających się kolejno scen wzrokowych”. Ale i w tym wypadku należało by odróżnić wyraźnie zagadnienia artystyczno-stylistyczne od zagadnień psychologicznych. Umiejętność zestawiania wyrazów w ten sposób, że czytelnik przeżywa daną sferę wrażeń kilku zmysłami, gdy pisarz się posługuje wyrazami z różnych sfer zmysłowych, jest bowiem dodatnią

właściwością stylu, sposobem oddziaływania na wyobraźnię czytelnika w ten sposób, że pewne przeżycia i wyobrażenia stają się bardzo konkretne i żywe. Poza tym zapomnieć nie można, że te świeże, nowe zestawienia wyrazów i odpowiadających im wrażeń w zasadzie dalekich, jak np. „smutek czerwony”, „metaliczne piosenki”, „cudnobarwny krzyk”, „kwaśny chłód”, stwarzają nowe jakości przeżyciowe. Za pomocą tego środka przeżywa więc zarówno czytelnik jak autor jakieś nowe sfery rzeczywistości, a twórca tych zestawień w nich się nie tylko wyraża, ale stwarza je dla określonego celu.

Do działu synestezji zalicza prof. Baley, zgodnie z Jänschem, również personifikacje, dalej łączenie kontrastów, jak np. „czerwono-zielone szyby”, „rudo-zielone mchy”, „czarne płomienie”, „wiosenny zapach życia”, „zionący fetor śmierci”. W rozdziale tym potrąca autor także o zagadnienie antytez i sprzeczności ideowych u Żeromskiego. W rezultacie, zdaniem moim, z analizowanego powyżej rozdziału nie wynika ani, że Żeromski był typem synestezyjnym, bo nie udowodniono, że inni autorzy nie piszą w sposób podobny, ani też nie wykazano, że te właściwości stylu Żeromskiego są wyrazem jego synestezyjności, a nie po prostu oryginalną i wywołującą pewne określone efekty właściwością stylu.

W rozdziale o e m o c j o n a l i z m i e Żeromskiego nie przekonywują mnie np. wzmianki o instynkcie odżywiania. Według prof. Baley „u Żeromskiego często daje znać o sobie z dużą siłą także drugi animalny instynkt, a mianowicie instynkt odżywiania”. Z tego bowiem, że Żeromski w różnych swoich dziełach umiejętnie opisuje dobry apetyt, sybarytyzm, czy też żarłoczność niektórych postaci, że np. Judym mimo tragizmu sytuacji „zjadł na kolację mnóstwo kurcząt i sałaty ze śmietaną”, wynika tylko, że Żeromski umiał opisać w swoich powieściach typy sybarytów, łakomców czy żarłoków gdy to było potrzebne w ramach powieści, a nie, że tym samym jego „animalny instynkt daje znać o sobie”. Pisząc te słowa dowiaduję się od osoby, która znała Żeromskiego, że umiał on i lubił istotnie jeść z apetytem i że lubił zjeść dobrze, ale to z analizy dzieła Żeromskiego u prof. Baley, zdaniem moim, nie wynika jako wniosek uzasadniony dostatecznie.

Rozdział ten zawiera poza tym próby przyporządkowania osobowości Żeromskiego do jednego z t y p ó w Kretschmera. To przyporządkowanie napotyka, jak stwierdza prof. Baley, na wyraźne trudności. Niewątpliwie w twórczości Żeromskiego komponenta schizotypiczna gra dużą rolę, a jednak zmiany nastroju, pesymizm i inne cechy emocjonalności Żeromskiego wskazują wyraźnie na to, że był on przede wszystkim cyklotymikiem. Prof. Baley na podstawie rozróżnienia utworów „klasycznych” i utworów niejednorodnych, rozburzonych przyjmuje, że w życiu Żeromskiego istniały obok faz normalnych fazy życia poza normalnego, wśród których znowu dają się wyróżnić fazy podniecenia i fazy depresji. Bardzo ciekawe i wnikliwe są też uwagi autora o pesymizmie i psychastenii Żeromskiego. Mnie osobiście te wywody autora zawarte w tym rozdziale najbardziej trafiają do przekonania. U Żeromskiego istniała niewątpliwie obok siebie i duża słabość woli, nerwowość, nadwrażliwość i bujna, żywiołowa, zmysłowa żywotność.

Przechodzimy teraz do końcowego rozdziału książki, w którym jest mowa o sferze n i e ś w i a d o m e j twórczości Żeromskiego. Otóż wszystko co autor mówi na ten temat jest zastosowaniem tez psychoanalitycznych do twórczości literackiej Żeromskiego. Na innym miejscu przed kilku laty, z okazji krytycznego sprawozdania z książki dra Bychowskiego o Słowackim, zająłem już określone stanowisko o tej sprawie i wypowiedziałem swoje zdanie i wątpliwości w sprawie wartości interpretacji psychoanalitycznych w zakresie literatury. Mogę zatem odesłać

czytelników do tego co tam w sposób zasadniczy na ten temat powiedziałem¹⁾. Sądzę, że mój pogląd krytyczny uzasadniłem wówczas bardzo obszernie. Prof. Baley w książce o Żeromskim tych krytycznych poglądów pod uwagę nie bierze, natomiast rozpatruje podświadomość Żeromskiego na tle nauki Freuda, operując ciągle wszystkimi utartymi pojęciami psychoanalitycznymi. Dla przykładu zacytuję następujące zdanie z książki prof. Baley: „cudzołóstwo, a więc stosunek z kobietą już zamężną, było symptomem tęsknoty za matką”. Częste w powieściach Żeromskiego romanse z mężatkami są według autora objawem kompleksu Edypa i jego wpływu na twórczość Żeromskiego. Wynikałoby z tego, że gdziekolwiek, u któregokolwiek pisarza znajdujemy opis cudzołóstwa, to jest on wyrazem tęsknoty autora za swoją matką i symptomem wczesnodziecięcej skłonności autora do kazirodztwa. Prof. Baley przytacza za innymi psychoanalitykami różne cytaty z powieści, w których jest mowa o wodzie lub ziemi twierdząc, że we wszystkich tych wypadkach woda oznacza wodę płodową, a ziemia oznacza matkę. Metoda ta u psychoanalityków w ogóle wydaje mi się nie tylko błędną, ale przede wszystkim jałową i bezowocną. Jeżeli by u każdego z tysięcy powieściopisarzy wszystkie opisy wody i ziemi miały oznaczać matkę i kompleks Edypa, to nie byłoby to dowodem ogólnego rozpowszechnienia kompleksu Edypa, lecz—nie znajduję innego wyrazu—niedorzecznością, bo jakże biedny pisarz ma i może napisać jakąkolwiek powieść nie posługując się wyrazami „woda” i „ziemia”, nie używając rzadziej lub częściej słowa „matka”. Ale jałową jest metoda psychoanalityczna w takim zastosowaniu do interpretacji dzieł literackich przede wszystkim dlatego, że wykazanie, iż każdy poeta i pisarz ma w swej twórczości ślady dziecięcego kompleksu Edypa zupełnie nie pozwalają nam wnikać w indywidualną strukturę osobowości twórczej danego poety, lecz przeciwnie zrównuje wszystkich i niczym odrębności twórczej nie charakteryzuje i genetycznie odrębności twórczej nie tłumaczy. A przy analizie osobowości twórczej danego poety chodzi przecież o uzyskanie i psychologicznego obrazu i wytłumaczenia genetycznej właśnie odrębnej osobowości, która zdołała stworzyć takie właśnie odrębne dzieło. Jeżeli u Żeromskiego występuje nieraz motyw „sekretności” i „skrytki”, to z tego także nie wynika, że motyw ten jest symbolem takim, jakim operuje psychoanaliza. Gdyby naprawdę, tak jak to twierdzi Freud odnośnie do snów, wszystkie pudełka, puszki, skrytki, schowki itp. miały oznaczać narządy płciowe kobiece, to w każdym dziele literackim roziło by się od tego właśnie symbolu.

Osobiście najbardziej trafia mi do przekonania to, co autor mówi o zasadniczych konfliktach między tendencjami: jednej „hyperetycznej, idealistycznej, a drugiej amoralnej, realistycznej”. Sądzę, że to był chyba właśnie najgłębszy konflikt Żeromskiego, konflikt, który stale występuje i w jego życiu i w jego dziełach. Żeromski swej idealnej, wzniosłej, górnej natury ze swoją naturą żywiołową, zmysłową pogodzić nie umiał ani w życiu, ani w powieści. Obydwa te elementy z niezmożoną siłą wciąż w nim walczą. Żeromski nie umiał syntetycznie stopić w sobie elementów kontemplacyjnej, nieziemskiej „urody życia”, z namiętym, żywiołowym, zmysłowym, nieokiełznanym pragnieniem „namiętności życia”. Jego bohaterowie—to reprezentanci tych dwóch elementów.

O czynniku nieświadomości wielkich poetów mówić można w sensie różnym. Psychoanalityczna interpretacja pojęcia nieświadomości jest nie tylko jednostronna, ale tym, którzy wiernie się tej interpretacji trzymają, odbiera możliwość głębszego wnिकnięcia w znaczenie nieświadomości w twórczości danego poety. Twórczość poety jest bowiem niewątpliwie nieświadoma o tyle, że intencje i świadome wysiłki

¹⁾ Stefan Szuman. Krytyczny pogląd na znaczenie psychoanalizy dla badań twórczości poetyckiej. Polskie Archiwum Psychologii.

i zamiary nie zdołały by stworzyć tego, co żywołowo i mimo woli autora rodzi się w jego duszy. Niewątpliwie właściwości stylu, dobór motywów, dobór treści, kreacje pewnych określonych typów powieści czy dramatu do tej płodnej, oryginalnej twórczej nieświadomości wielkiego geniusza Żeromskiego odnieść można. Ale rodowód wielkich pomysłów i niesamowitych, olśniewających koncepcji z kompleksu Edypa, kompleksu kastracji, kompleksu łona macierzystego, czy kompleksu oralnego nie jest żadnym rodowodem.

Książka prof. Baleya w literaturze psychologicznej, zajmującej się psychologią twórczości artystycznej, jest zjawiskiem, dzięki doskonałej orientacji autora i w psychologii i w twórczości Żeromskiego i dzięki jego osobistej wielkiej wrażliwości na twórczość Żeromskiego, zjawiskiem niezwykłym i bardzo cennym. Jeżeli jednak moje mniemanie, że autor nie osiągnął rezultatu, który osiągnąć zamierzał jest słuszne, to tłumaczy się to, zdaniem moim, poza brakami metody, które starałem się wykazać i które dotyczą przede wszystkim konieczności analiz porównawczych stylu, motywów, konstrukcji itp. dzieł literackich, przede wszystkim samych podstaw psychologicznych, na których autor zbudował analizę osobowości twórczej Żeromskiego. Według Pfahlera, perseweracyjność jest co prawda jądrową i podstawową cechą wrodzoną osobowości, ale obraz osobowości Żeromskiego na tle tej cechy wykazuje raczej, że nie jest to cecha bardzo istotna. To samo dotyczy cechy synestezyjności. Zdaje mi się, że nie wiele się dowiemy o danej indywidualności i nie bardzo głęboko w nią wnikniemy, gdy zaserujemy ją do typu synestezyjnego Jänscha. W końcu obraz osobowości twórczej na tle nauki Freuda jest, zdaniem moim, zawsze widziany w krzywym zwierciadle, które stwarza nie tylko dziwną karykaturę, ale tak jak krzywe zwierciadło powiększa niektóre rysy a inne pomniejsza, według jakiejś zasady krzywej, rzeczywistości nie odpowiadającej.

Tak się ułożyła moja dyskusja z książką prof. Baleya. Mam nadzieję, że niebaczny czytelnik nie dojdzie na podstawie mego sprawozdania do przekonania, że nie doceniam jej wartości. Zanim zbudowano samoloty, które się uniosły w powietrze i tam długi czas latać potrafiły, skonstruowano cały szereg maszyn, które się jeszcze od ziemi oderwać nie mogły. Ale i te właśnie maszyny były dziełem bardzo skupionych wysiłków i niezwyklej inwencji i one właśnie były koniecznym ogniwem pośrednim.

Stefan Szuman

Uwagi w sprawie recenzji prof. Stefana Szumana.

Dziękując prof. Szumanowi za niezwykle kurtuazyjny ton jego recenzji mojej książki o Żeromskim, pragnę wypowiedzieć kilka uwag dotyczących meritum sprawy. Dla braku miejsca mogę to zrobić jednak tylko krótko, odkładając bardziej szczegółową dyskusję do innej sposobności.

Prof. Szuman jest zdania, iż moja teza o perseweracyjności jako jednej z charakterystycznych cech twórczości Żeromskiego nie została poparta w sposób dostateczny. Albowiem, jak twierdzi prof. S., dopiero statystyka porównawcza (której ja nie daję) mogłaby wykazać, czy pewne elementy powracają u Żeromskiego rzeczywiście częściej niż to ma miejsce u innych autorów. Poza tym prof. S. uważałby za pożądane wykluczenie innych ewentualnych źródeł powtarzania poza samą perseweracyjnością jako taką. Otóż stworzenie statystyki porównawczej uważałbym za rzecz bardzo pożądaną. Sam też nawet w mojej pracy wysuwam postulat wyliczeń szczegółowych. Ale przecież jest to zadanie olbrzymie, które wymagałoby zbiorowego wysiłku bardzo wielu osób. A statystyka taka nie wydaje mi się nieodzowną, gdy chodzi o rzeczy tak widoczne, że dadzą się spostrzec na pewno „gołym okiem” bez stosowa-

nia metod specjalnych. Otóż jestem przekonany, że gdy idzie o perseweracyjność twórczości Żeromskiego, jest ona cechą tak bardzo wyraźną, iż wystarczy po prostu zwrócić na nią uwagę, ażeby istnienie jej uznać za niewątpliwę. Przecież mówiąc o perseweracyjności precyzuję tylko bliżej i określam w terminach psychologicznych to, co zauważało wielu krytyków Żeromskiego jako właściwość specjalną jego twórczości, różniącą go od wielu innych autorów. Stwierdził to przede wszystkim Adamczewski konstatując, „iż się Żeromski tak często powtarza, jak żaden inny z polskich pisarzy”. Zaznaczyłem też wyraźnie, iż owa perseweracyjność jest tym samym, co Adamczewski określa jako nadmierna „potęga pamięci” sprawująca „natrętną władzę nad wyobraźnią”. Przecież także krytyk mojej książki p. H. Korotyński („Kurier Warszawski”, 28 kwietnia 1937 r.) stwierdza, iż „charakterystyczne objawy, które prof. Baley objął pojęciem „perseweracyjność”, nie były badaczom tego pisarza nieznanne”. Nie czułem się wobec tego w obowiązku udowadniać istnienie owej perseweracyjności dopiero na podstawie statystyki porównawczej, jakkolwiek, jak już zaznaczyłem, uważałbym ją sam za rzecz pożądaną. Przytaczałem też liczne przykłady owej perseweracyjności, z których wynika, że trudno tłumaczyć ją względami wyłącznie artystycznymi. A jeżeli prof. S. czy ktoś inny sądziłby, iż fenomen konstatawany przeze mnie i innych mógłby być tłumaczony w jakiś inny jeszcze sposób, aniżeli ten, który ja podaję, to moim zdaniem wskazanie tego sposobu i udowodnienie, iż jest on bardziej uzasadniony aniżeli sposób podawany przeze mnie, byłoby raczej obowiązkiem prof. S. aniżeli moim.

Uwagi krytyczne prof. S. w odniesieniu do synestezyjności są bardzo zbliżone do jego zarzutów w sprawie perseweracyjności. To też i moja odpowiedź na tamte jego zarzuty jest zarazem odpowiedzią na uwagi krytyczne dotyczące synestezyjności Żeromskiego. Dodatkowo prof. S. pragnąłby przeprowadzenia dowodu, że synestezyje Żeromskiego nie są „po prostu oryginalną i wywołującą pewne określone efekty właściwością stylu”. Otóż przede wszystkim ja brałem pojęcie synestezyjności w szerszym znaczeniu i podciągałem pod nie takie fenomeny, jak np. stawianie obok siebie dwu odmiennych koncepcji światopoglądowych, co przecież nie da się sprowadzić do oryginalności stylu. A po drugie, jeżeli Żeromski lubuje się w efektach stylistycznych o charakterze synestezyjnym, to ja stawiam pytanie, skąd bierze się to upodobanie i tłumaczę je właśnie, jak cały szereg innych fenomenów, hipotezą skłonności synestezyjnych.

Przechodzę teraz do psychoanalitycznego oświetlenia twórczości Żeromskiego. Prof. S. konstatuje, że nie liczyłem się z jego argumentami wysuniętymi dawniej przeciwko psychoanalizie jako metodzie badania objawów twórczości. Nie uwzględniłem wątpliwości prof. S. uznając całą ich doniosłość, tak jak nie uwzględniłem całego szeregu innych autorów i innych argumentów wysuwanych pro i contra psychoanalizie. W ramach krótkiej monografii nie mogło być niestety miejsca na tak daleko idącą dygresję. Zresztą zaznaczyłem wyraźnie, że stosuję w tym wypadku metodę psychoanalityczną jedynie dla próby, „*experimenti causa*”, nie broniąc jej jako metody nieomyślnej i najlepszej. I starałem się wykazać, że w przypadku Żeromskiego koncepcje psychoanalityczne dają się stosować „gładko”, bez specjalnego „naciągania”, co moim zdaniem rzuca pewne światło na twórczość Żeromskiego, nawet gdyby teorie psychoanalityków nie zawierały całkowitej prawdy. I, ażeby nawiązać do przykładu podanego przez prof. S., jeżeli jest rzeczą słuszną, że interpretowanie każdej „wody”, o której mówi jakiś autor jako symbolu jego matki, czy też wody płodowej, miałoby charakter dowolnej, wymuszonej interpretacji, to u Żeromskiego sprawa przedstawia się nieco inaczej. Starałem się wykazać, iż kontekst, w którym występują dane słowa i obrazy, interpretację psychoanalityczną podsuwa i nadaje jej cechy

względne prawdopodobieństwa. Nie mogę więc na tym punkcie zgodzić się całkowicie z uwagami prof. S.

A teraz jeszcze pytanie. Czy zyskuje coś wiedza o twórczości Żeromskiego na tym, gdy się tę twórczość określi jako perseweratywną i synestezyjną? Zgodzę się najzupełniej z prof. S., że określenia takie dalekie są od tego, ażeby wyczerpywały bogactwo jego twórczości. Nie miałem co do tego żadnych złudzeń. Wszak zaznaczyłem wyraźnie we wstępie, że moje badania mają charakter fragmentaryczny, że szło mi „o rzucenie pewnego światła na niektóre cechy osobowości twórczej autora”, że więc nie miałem ambicji stworzenia wyczerpującego całokształtu analizy psychologicznej. Mam jednak wrażenie, że oświetlenie tych pewnych poszczególnych cech, którymi zajmuje się moja praca, nie jest bez znaczenia dla typologii twórczości w ogóle i dla ułatwienia zrozumienia mechanizmów osobowości twórczej Żeromskiego tym nie-psychologom, którzy Żeromskiego nie tylko czytają, lecz usiłują wgłębić się w niego. Wszak książka moja jest powtórzeniem wykładów, które wygłosiłem dla młodzieży uniwersyteckiej, przy czym szło mi o młodzież studiującą literaturę bardziej aniżeli o tych, którzy studiują psychologię.

Stefan Baley

Anna Oderfeldówna. *Młodzież Przedmieścia* (z przedmową K. Kornilowicza). W-wa 1937. Wydawnictwo Instytutu Spraw Społecznych. Str. XXXII+235.

Omawiana książka jest sprawozdaniem z badań, prowadzonych przez grupę współpracowników Instytutu Spraw Społecznych nad młodzieżą jednego z przedmieść Warszawy — Ochoty. Badania, które objęły 197 osób w wieku od 16 do 20 lat (w tym 100 dziewcząt i 97 chłopców), dotyczyły zarówno zagadnień społecznych jak psychologicznych. Młodzież rozpadała się przy tym na dwie grupy: pierwszą stanowili absolwenci 7 klas szkoły powszechnej (124 osoby wylosowane ze spisów szkolnych), drugą — młodociani z rodzin korzystających z opieki społecznej (173 osoby). Warunki materialne w tej drugiej grupie były oczywiście znacznie gorsze, poziom wykształcenia niższy. Ponadto autorka rozporządzała jeszcze materiałami dotyczącymi 53 młodocianych, których rodziny znajdowały się w kontakcie z Ośrodkiem Zdrowia, materiałów tych na ogół jednak nie wykorzystywała w pracy.

Badanie składało się z wywiadu, przeprowadzonego na podstawie opracowanego przez Instytut kwestionariusza, w mieszkaniu badanego i najczęściej w obecności rodziny, oraz z rozmowy prowadzonej już w cztery oczy, do której wytyczne stanowiło 80 pytań pomocniczych, ustalonych z góry. Kwestionariusz dotyczył raczej danych zewnętrznych: warunków materialnych, stanu zdrowia, pracy młodocianego, danych o rodzinie, — rozmowa natomiast miała na celu poznanie psychiki badanego i poruszała sprawy nauki, pracy, spędzania wolnego czasu, korzystania z rozrywek kulturalnych, stosunków towarzyskich i stosunków rodziny, wreszcie poglądów i dążeń. Niestety, autorka nie przytacza ani kwestionariusza, ani spisu pytań dla rozmowy powtórnej, tak że nie zawsze można sobie zdać sprawę, w jaki sposób otrzymała materiał, na którym opiera swe wnioski i czy sama metoda zbierania tych materiałów nie wpłynęła w pewnych wypadkach na wyniki.

W szeregu kolejnych rozdziałów, poświęconych: charakterystyce środowisk rodzinnych, nauce, pracy i bezrobociu wśród badanych, skali potrzeb kulturalnych, stosunkom z rodziną i znajomościom, poglądom społecznym, religijnym i etycznym, kreśli autorka bardzo plastyczny, sugestywny i — głęboko pesymistyczny obraz życia młodzieży przedmieścia. Ciężkie wrażenie, jakie książka wywiera na czytelniku ma swe główne źródło nawet nie w obrazach nędzy i niesłuchanie prymitywnych warunków życia, jakie kreśli autorka, choć są one aż nadto wymowne: około 70% badanych mieszka w jednej izbie, około 33% — w mieszkaniach, gdzie na jedną izbę przy-

pada 7 i więcej mieszkańców, 10% sypia w łóżku z dwiema lub trzema osobami, kilkanaście — na podłodze, 25% odżywia się „bardzo źle” (komitetowa zupa, chleb i herbata; mięso rzadziej niż raz na tydzień). O higienie osobistej trudno mówić w tych warunkach — około 45% badanych ma najwyższą 3 koszule, a zdarzają się wypadki, że nie ma ich wcale; nie kąpało się conajmniej pół roku około 40%¹⁾. Te najgorsze warunki materialne stwierdzone zostały nie tylko wśród rodzin korzystających z opieki społecznej, gdzie blisko czwartą część stanowiły rodziny całkowicie bezrobotne, a większość zarobków wahała się od 15 do 25 zł mies., ale i w grupie rodzin absolwentów pełnej szkoły powszechnej, gdzie większość zarobków waha się od 120 do 300 zł.

Nie to jednak wydaje się najgorsze w życiu tej młodzieży, lecz raczej brak perspektyw na lepsze jutro u najbardziej upośledzonych, brak wiary w przyszłość nawet wśród tych, którzy dziś jeszcze trzymają się na powierzchni.

Spółród 73 młodocianych, pochodzących z rodzin korzystających z opieki społecznej, pracowało w chwili badania 22 osoby, uczyło się w szkole dziennej 5, nie robiło nic 38 osób. Nie pracowało nigdy w życiu 16 osób — jeśli nawet odliczymy od tej liczby 5 uczących się, pozostanie 11 młodocianych, którzy od lat nie mają stałego zajęcia — a wśród pozostałych przeważają osoby, które pracowały tylko dorywczo, po kilka tygodni, przy zmieniającej się, ale zawsze niewykwalifikowanej i nie uczącej niczego na przyszłość pracy.

Wśród absolwentów szkół powszechnych, a więc młodocianych, których rodziny bądź to znajdowały się w stosunkowo dobrych warunkach, bądź wykazały większą troskę o przyszłość dziecka, stosunki są nie lepsze: na 124 osoby objęte badaniem pracowało w chwili wywiadu 39, uczyło się 35, nie robiło nic 50, nie pracowało nigdy w życiu 68 osób (w tym stosunkowo więcej dziewcząt niż chłopców). Wśród młodzieży bezrobotnej nie brak i absolwentów szkół zawodowych, inni po ukończeniu szkoły zawodowej pracują jako robotnicy niewykwalifikowani — to też nawet ucząca się młodzież nie wierzy, że w ten sposób zapewnia sobie lepszą przyszłość.

Wśród tej młodzieży, nie pracującej lub traktującej własną pracę jako chwilowe szczęście, praca nie jest uważana za obowiązek społeczny — raczej za przywilej. „Największą niesprawiedliwością” jest, gdy w jednym domu wszyscy pracują, a w drugim nikt; cudzy wysoki zarobek wywołuje gniewną zazdrość. Ale ideologia tej młodzieży — zdaniem autorki — nie jest to ideologia ludzi, walczących o jakąś sprawiedliwość powszechną, czy o polepszenie bytu swojej klasy — w większości wypadków jest to raczej marzenie o osobistym wybiciu się i przejściu do szeregów „uprzywilejowanych”. Marzenia te, jak i wymagania życiowe bywają bardzo skromne, jak np. u tego chłopca, który jest „zadowolony, gdy furmani, a nieszczęśliwy, gdy nienajedzony”.

Poziom kulturalny badanej grupy jest bardzo nierówny — są tu i analfabeci, i absolwenci szkół zawodowych i uczniowie gimnazjalni. Większość czytuje stale gazety i książki — lecz gazety często „pięciogroszowe”, a książki o małej wartości. Nawet do najuboższych dociera kino, ale teatr jest już rzadkością.

Książka jest pisana raczej w formie dzielenia się wrażeniami niż ścisłego, najeżonego cyframi sprawozdania naukowego. Tu i ówdzie czytelnik natrafia na luki i riedokładności, ale za to z każdej strony książki i z każdej cytaty wygląda żywy dojrzewający człowiek, traktowany zawsze przez autorkę z życzliwością i zrozumie-

¹⁾ Procenty przeliczone według tablic, na których każde 10 osób przedstawia jedna figurka — stąd liczby te są podane tylko w przybliżeniu.

niem. Autorka sama zastrzega się, że uważa swą pracę jedynie jako badania próbne, mające raczej wysunąć pewne zagadnienia niż je rozwiązać. Wnioski, jakie wprowadza, nie dadzą się może uogólnić na „młodzież przedmieścia” w ogóle, nie tylko ze względu na szczupłość materiału, ale i specyficzny charakter obranej dzielnicy, będącej z jednej strony siedliskiem wielu instytucji i organizacji wpływających na jej życie, a nie tak licznych gdzie indziej, z drugiej zaś pozbawionej jednolitej ludności. Mimo to książkę przeczyta niewątpliwie z zainteresowaniem i pożytkiem zarówno nauczyciel, działacz oświatowy, jak i każdy, kto z młodzieżą robotniczą i drobnomieszczańską styka się w swej pracy społecznej czy zawodowej.

Joanna Kunicka

Georg Schliebe. *Reifejahre im Internat (Wiek dojrzewania w internacie)*. Klinkhardt. Lipsk 1934. Beiheft zur Zeitschrift für Jugendkunde — wyd. przez Tumlriza — Graz i Sandera — Jena.

Jest to bardzo interesująca rozprawa o życiu w internacie na podstawie zbiorowego pamiętnika uczniów niemieckiego seminarium dla nauczycieli. Powstała ona w instytucie eksperymentalnej psychologii i pedagogiki w heskim uniwersytecie w Giessen i jest psychologicznym i socjologicznym opracowaniem archiwum uczniów, które oni sobie i wyłącznie dla siebie stworzyli. Geneza tego pamiętnika-archiwum jest następująca: jedna z klas w seminarium miała opinię klasy łobuzów („Flegelklasse”); te opinie pragnęli uczniowie, należący do tej klasy, utrwalić, jakby na przekór całej radzie pedagogicznej, jakby dla pokazania, że sobie z tej opinii nic nie robią.

We wstępie do swej pracy krytykuje autor internat jako instytucję wychowawczą i powiada, że ów pamiętnik uczniów, który oni nazwali „Kaba”, pokazuje najlepiej, jakim nie powinno być wychowanie w internacie.

Obok samej książki uczniów materiał do pracy stanowiły: a) jeszcze jedna księga uczniów, która była jednak tylko naśladownictwem pierwszej, b) rozmaite przygodne gazetki szkolne, zapiski i listy, c) wspomnienia sześciu byłych uczniów klasy i d) uwagi wyjęte z notesu jednego z nauczycieli klasy.

Pracę ujął autor z punktu widzenia psycho-socjalnego i szczegółowo opisał środowisko, w którym księga powstała. Autor stwierdził, że jednocząca siła społeczna w klasie tkwiła w tym, iż grupa klasowa pozostawała wobec internatu stale w opozycji. Następnie dokonał autor psychologicznej analizy książki „Kaba”. „Kaba” była prowadzona przez lat siedem (1915 — 1922). Można więc na tej podstawie obserwować przekształcanie się klasy, a zwłaszcza przemiany psychiki młodzieży w latach wojennych i powojennych. Ważna jest też ta księga jako materiał do badań w zakresie psychologii twórczości młodzieży. Można wyczytać w księdze i niepokój okresu dojrzewania i rozmaite konflikty psychiczne, można w niej odnaleźć i wyrazy negatywizmu społecznego i erotycznego, i erotycznej ekstrawersji. Jest w księdze obraz wolnego wrastania młodzieży w społeczność, są bunty i ucieczki, jest „robienie na przekór”, i ironia, i solidarność klasowa, i bohaterstwo jednostki i grupy. „Kaba” może być ilustracyjnym materiałem dla książek, opisujących okres dojrzewania i zajmujących się psychologią młodzieży dojrzewającej. Autor stwierdził, że „Kaba” spełniała w życiu klasy dwa zadania: a) była wyrazem tęsknoty za solidarnością i głębokim współżyciem, b) była wyrazem dążenia młodzieży do wolności i do wyzwolenia się z „drillu” życia internackiego. Na końcu pracy znajduje się przedruk tej książki. Znajdujemy w niej satyryczne wiersze okolicznościowe, śmieszne rysunki, karykatury uczniów i nauczycieli, opisy rozmaitych wypraw łobuzerskich, ataki na szkołę i nauczycieli, muzyczne kompozycje; czasem zabrzmiała nuta sentymentalna we wspomnie-

niu o domu rodzinnym lub o miłej chwili spędzonej w szczerym gronie przyjaciół, są też barwne opowiadania o wspólnym życiu i wspólnej doli internackiej.

Dla czytelnika polskiego ważne jest to, że w pedagogice i psychologii wychowawczej zaczyna dojrzewać problem wychowania zbiorowego na naszym terenie zupełnie zaniedbany. Jest w Polsce mnóstwo internatów rozmaitego pokroju i poziomu, a nikt nie zatroszczył się o to, jak wygląda lub ma wyglądać wychowanie i organizacja życia w zamkniętym zakładzie. Jeżeli się u nas określa internat jako dobry, to ma się na myśli tylko jego urządzenia, jego higienę i ewentualnie wikt, ale zapomina się o tym, że internat to przede wszystkim instytucja wychowawcza i że istotna dla internatu jest opieka psychologiczno-pedagogiczna.

Książka Schliebego mówi o tym aż zbyt wyraźnie.

Leon Langholz

UWAGA OD REDAKCJI: Z powodu zmniejszonego rozmiaru zeszytu nie podajemy sprawozdań z czasopism oraz bibliografii.

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. JOTYKO.

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

RESUMÉ DES ARTICLES. SUMMARY.

STEFAN BAŁEY

LA JEUNESSE AU SEUIL DES LYCÉES ET LES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES

Se rapportant à la réforme du système scolaire qui est en train d'être réalisée en Pologne et au passage des élèves promus des gymnases aux nouveaux lycées, l'auteur discute la question des consultations à donner à des jeunes gens sur le choix du type de lycée qui leur convient le mieux, insistant sur la part revenant dans ce service aux psychologues scolaires.

LUDWIK GORYŃSKI

„PSYCHOLOGY OF EXPRESSION". A SHORT OUTLINE OF ITS PRESENT CONDITION

Passing in a short review the development of the psychology of expression (Ausdruckspsychologie) from Aristotle up the modern German scientists: Klages, Strehle, Lersch and others, the author defines the scope of this field of psychological investigations, its problems and methods.

Discussions et rapports.

La naissance de l'intelligence. Analyse du dernier livre du prof. Piaget. (*Alina Szemińska*).

Analyse de livres et de périodiques.

Notes bibliographiques.

POLSKIE
ARCHIWUM
PSYCHOLOGII

TOM IX

WARSZAWA 1936/37

Spis rzeczy tomu IX.

ARTYKUŁY:

	Str.
Plan monografii klasy szkolnej. Opracowany przez Konwersatorium przy Zakładzie Psychologii Wychowawczej U. J. P. pod kierunkiem prof. S. Baleya. Przygotowany do druku przez Joannę Kunicką, Marię Żebrowską i Ewę Rybicką	1
Stefan Baley — Profesorowi Kazimierzowi Twardowskiemu w 70-letnią rocznicę urodzin	65
Jerzy Konorski i Stefan Miller — W sprawie samoistnego przekształcania się nawyków. Badania nad orientacją przestrzenną u szczurów. (Z Zakładu Psychologii Wychowawczej U. J. P.)	68
Dr Józef Pieter — Badania nad czynnikami warunkującymi zróżnicowanie ilości inteligencji dzieci i młodzieży	81
Joanna Kunicka — Dalsze badania nad „Testem Kur”	103
Jadwiga Zawirska — Fantazja młodzieży zarobkującej w okresie dojrzewania	145
Maria Więckowska — Dr Ludwika Karpińska-Woyczyńska	170
Stefan Baley — Młodzież przed bramami liceów a psychologowie szkolni	209
Ludwik Goryński — Rzut oka na współczesną „psychologię wyrazu”. I. Co to jest psychologia wyrazu?	211

GŁOSY Dyskusyjne i Sprawozdawcze:

Dział psychologiczny na wystawie prac dzieci z przedszkoli — Maria Derwiszówna	41
Sprawozdanie z działalności Tow. Psychologicznego im. Józefy Joteyko 1933 — 1935 r. — F. Felhorska	110
Sekcja Psychologii na III Polskim Zjazdzie Filozoficznym — H. Słoniewska	111
Psychologia pedagogiczna na Kongresie Ligi Nowego Wychowania w Cheltenham — J. Jasnorzevska i L. Goryński	114
XIV Międzynarodowy Zjazd Psychoanalityczny w Marienbadzie (sierpień 1936) — Doc. G. Bychowski	175
Praca pedologiczna przed pięciu laty i obecnie w ZSRR — Zofia Wajcmanowa	176
Powstanie inteligencji. Omówienie ostatniej książki prof. J. Piaget'a — Alina Szemińska	217
SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM	43, 120, 179, 228
NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE	61, 140, 205
STRESZCZENIA ARTYKUŁÓW W JĘZYKACH OBCYCH	62, 142, 207, 238

REDACTEUR: STEFAN BALEY.



HEJNAŁ KRAKOWSKI ZABRZMI NA WYSTAWIE PARYSKIEJ

Polskie Radio wysyła na Wystawę Paryską dwa stoiska, z których jedno mieścić się będzie w dziale polskim, drugie natomiast w pawilonie poświęconym działalności radiofonii świata. Niezwykłą atrakcją pierwszego stoiska będzie specjalna aparatura dźwiękowa wmontowana w planszę, przedstawiającą fragment wieży kościoła Mariackiego i Rynku Krakowskiego, wygrywająca co pewien czas znany wszystkim radiosłuchaczom hejnał krakowski.

Wielka półplastyczna mapa Polski, na której neonami zaznaczone będą maszty antenowe naszych rozgłośni, przedstawi sieć nadawczą Polskiego Radia. W zacisznym, nowoczesnym urządzeniu kąciku, będą mogli zwiedzający wysłuchać programów radiowych za pośrednictwem odbiornika, wyprodukowanego całkowicie w Polsce, z części materiałów krajowych. Dalsze plansze pomysłowo ujęte pod względem malarskim przedstawią ogromny wzrost abonentów w Polsce. W pawilonie poświęconym radiofonii międzynarodowej, duża, kilkumetrowa wielobarwna plansza ilustrować będzie szczegółowo tylko ten ostatni temat.

Warto wspomnieć również na tym miejscu o ruchomym studio wystawowym Polskiego Radia, które stanowi atrakcję wystaw organizowanych w Polsce. Polskie Radio bierze stały udział w Targach Lwowskich i Poznańskich, a obecnie w wyruszającym w podróż okrężną po Polsce pociągu-wystawie, w którym zwiedzający go znajdują stoisko przeznaczone radiofonii polskiej. Stoiska takie były również na wystawie radiowej w Wilnie i na wystawie „Wnętrze, sztuka i kwiaty” w Poznaniu. Celem sprawniejszej obsługi wszelkich imprez wystawowych, Wydział Propagandy Polskiego Radia zmontował ruchome stoisko wystawowe, biorące udział we wszystkich regionalnych imprezach wystawowych.

PROBLEM ODBIORU RADIOWEGO NA WSI ROZWIĄZANY!

Aparat dający silny odbiór na głośnik bez użycia baterii i akumulatora!
Cena zł 45.80. Życzącym wysyłamy dokładny opis budowy po otrzymaniu zł 2 (dwa) przekazem lub w znaczkach.

Zakłady Radiotechniczne

ZYGMUNT DĄBROWSKI

Warszawa, ul. Nowy Świat 21 — 27.

TRZY NOWE ORGANIZACJE UCZESTNICZĄ W PRACACH SPOŁECZNEGO KOMITETU RADIOFONIZACJI KRAJU.

Powstanie i wstępne działalności Społecznego Komitetu Radiofonizacji Kraju znalazły oddźwięk w szeregach zorganizowanego społeczeństwa. Do Społecznego Komitetu Radiofonizacji Kraju, który początkowo zrzeszał 10 organizacji społecznych, zgłosiły ostatnio akces 3 nowe, poważne organizacje. Przybył więc: Związek Nauczycielstwa Polskiego i Związek Harcerstwa Polskiego, a więc dwie potężne organizacje, obejmujące działalnością swoją obszar całej Rzeczypospolitej, oraz zgłosił się Klub Dziennikarzy Radiowych — stowarzyszenie mniej silne liczebnie, ale wzajemian reprezentujące to wielkie mocarstwo, jakim jest prasa codzienna i periodyczna.



