

# POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI

Kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej  
i stosowanej, wydawany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego

**Założycielka: Prof. Dr. J. JOTEYKO**

---

Wydawca odpowiedzialny w im. Związku Nauczycielstwa Polskiego  
K. MAKUCH

---

Komitet Redakcyjny:

**STEFAN BALEY, MARJA GRZEGORZEWSKA  
i JAKÓB SEGAL**

Tom IV. № 2

Kwiecień — Czerwiec 1931 r.

SKŁAD GŁÓWNY: W ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO,  
MARSZAŁKOWSKA 123.

Do nabycia w głównych księgarniach.

## Treść numeru:

<i>Stefan Baley</i> — Badanie ujmowania kształtów przez dzieci metodą obrysowywania konturów . . . . .	85
<i>M. Grzegorzewska</i> — W sprawie programu działalności psychologów szkolnych . . . . .	108

### GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE:

<i>St. Rostkowski</i> — Jeszcze o psychologach szkolnych . . . . .	114
<i>Dr. Jadwiga Szmydtówna</i> — Sprawozdanie psychologa szkolnego z pracy na terenie żeńskich prywatnych gimnazjów oraz wnioski i program pracy na przyszłość . . . . .	118
Sprawozdania z książek i czasopism . . . . .	122
K r o n i k a. Sprawozdanie z XII-go Kongresu „Niemieckiego Towarzystwa Psychologii”, odbytego w Hamburgu w dniach 13—17 kwietnia 1931 r. . . . .	138
Notatki bibliograficzne . . . . .	143

---

Rękopisy nadsyłane do redakcji powinny być pisane na maszynie lub pismem w całości łatwo czytelnym. *Redakcja nie będzie zamieszczała prac, nie odpowiadających temu warunkowi.*

Autorowie, życzący sobie zamówić odbitki swych prac, powinni to zaznaczyć w chwili druku. Każda odbitka musi być zaopatrzona napisem: Odbitka z kwartalnika *Polskie Archiwum Psychologii*, tom..... rok..... Nr....., Warszawa.

Prace do druku, egzemplarze wymienne i książki do sprawozdań należy nadsyłać pod adresem redakcji.

---

ADRES REDAKCJI: PLAC TRZECH KRZYŻY 8 M. 25, TEL. 660 - 65.

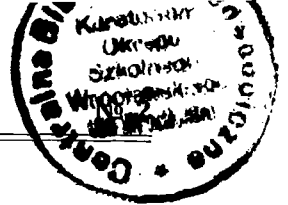
ADRES ADMINISTRACJI: UL. MARSZAŁKOWSKA 123, TEL. 269 - 08.

KONTO P. K. O. 13.951.

**Prenumerata roczna 10 zł.**

**Cena pojedynczego numeru 2 zł. 50 gr.**





# Polskie Archiwum Psychologii

kwartalnik założony przez prof. dr. J. JOTEYKO, poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego.

**Komitet Redakcyjny: STEFAN BALEY, MARJA GRZEGORZEWSKA I JAKÓB SEGĄŁ**

Wydawca odpowiedzialny w imieniu Związku Naucz. Polskiego  
K. Makuch.

Redakcja: Plac 3 Krzyży 8, m. 25, tel. 660-65.  
Administracja: ul. Marszałkowska 123, tel. 205-88 i 269-08.  
Konto P. K. O. 13.951.

STEFAN BALEY.

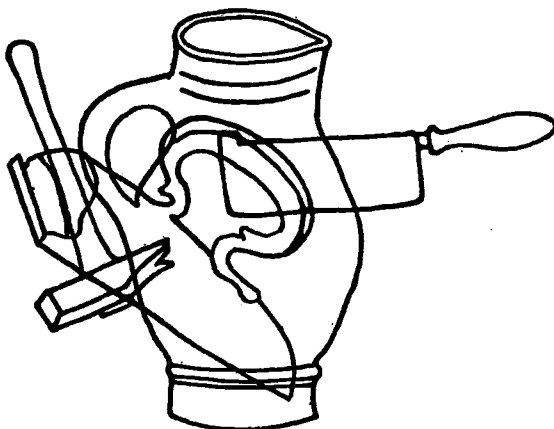
## Badanie ujmowania kształtów przez dzieci metodą obrysowywania konturów.

*W. Poppelreuter* analizując wypadki t. zw. ślepoty psychicznej, wywołanej uszkodzeniem mózgu, opisuje między innymi następujący ciekawy objaw: jeżeli niektórym chorym, cierpiącym właśnie na taką psychiczną ślepotę, okażemy rysunek, składający się z konturów kilku przedmiotów, przyczem kontury te częściowo się przecinają, to owi chorzy nie potrafią odpoznać tych przedmiotów, jakkolwiek potrafiliby to zrobić wtedy, gdyby kontury owych przedmiotów były im prezentowane oddzielnie i jakkolwiek rysunek, powstały wskutek poprzecinania wzajemnego konturów nie jest tak zawiły, iżby t. zw. normalny człowiek natrafiał na jakieś poważniejsze trudności w odpoznananiu poszczególnych przedmiotów. Załączony rysunek (ryc. 1) jest właśnie tym, którym w swoich próbach posługiwał się *Poppelreuter*<sup>1)</sup>.

Spokrewnione z tem zjawiskiem zdają się wypadki, opisane przez *Gelba* i *Goldsteina*, również u chorych z uszkodzonym mózgiem. Autorowie ci podają, iż pewni chorzy, którzy potrafili odczytywać napisane słowo, tracili tę zdolność wtedy, gdy słowo to

<sup>1)</sup> *W. Poppelreuter*, Die psychischen Schädigungen durch Kopfschuss Band I. Lipsk 1917 r. Str. 190.

poprzekreślano kilkoma linjami, tak jednak, iż dla t. zw. normalnego człowieka nie wynikała stąd jakaś wyraźna trudność w odczytywaniu. Załączona ryc. 2 wyjęta jest z rozprawy wspomnianych autorów; daje ona próbkę stosowanej przez nich techniki badania <sup>1)</sup>).



Rycina 1.

Autorowie podają, że kiedy choremu dawano polecenie, ażeby przesuwał palec wzdłuż konturów pisma, to palec jego łatwo zbacał z właściwej drogi, przechodząc z liter na kreski przekreślające. Widocznie zatem, podobnie jak w próbie *Poppelreutera*, przecięcie konturu danego kształtu konturem kształtu innego uniemożliwiało takiemu choremu powiązanie odciętych w ten sposób części konturu w jedną postać i tem samym należyte jej rozpoznanie.



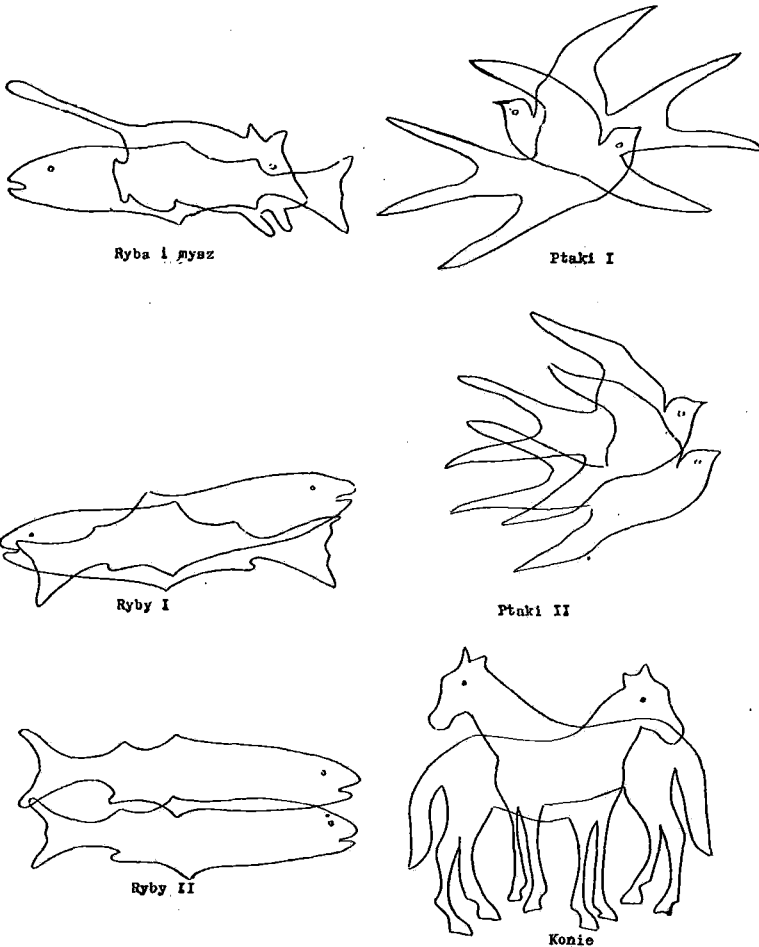
Rycina 2.

Opisując podobne interesujące zjawiska i badając ich mechanizm, autorowie mówią niekiedy o „optycznej inteligencji”, która wchodzi w grę przy wyróżnieniu konturów poszczególnych przedmiotów, zmieszanych z konturami przedmiotów innych. Otóż nasunęło mi się pytanie, jak z analogicznymi trudnościami dawały-

<sup>1)</sup> A. Gelb i K. Goldstein, *Psychologische Analysen hirnpathologischer Fälle*. Tom I. Lipsk 1920. Str. 23.



by sobie radę dzieci. Gdybyśmy bowiem sądzili, że zaburzenia psychiczne, powstające przy urazach mózgowych, sprowadzają się do pewnego rodzaju regresji psychicznej, to należałoby się spodziewać, iż śledząc rozwój psychiki dziecięcej, natrafimy na moment rozwojowy, który danemu stopniowi regresji właśnie odpowiada.



Rycina 3.

Celem zbadania tej sprawy postarałem się o szereg rysunków, zawierających dwie postacie o przecinających się nawzajem konturach. Ażeby zbyt nie komplikować sprawy, nie analizowałem, jak *Poppelreuter*, przypadków połączenia w jednym miej-

scu konturów kilku postaci, a ograniczyłem się, jak już zaznaczyłem, tylko do dwóch przecinających się kształtów. Były to kontury dwóch zwierząt różnego gatunku, albo też kontury dwóch takich samych zwierząt, zajmujących jednak odmienną pozycję. Starłem się przy tem, ażeby wśród tych rysunków, których ogółem było 6, były reprezentowane różne stopnie trudności. Załączona rycina 3 podaje owe rysunki wraz z odpowiednimi nazwami.

Badania przeprowadzałem na dzieciach w wieku od 3-ich do 8-u lat. Były to dzieci z przedszkola Państw. Seminarjum Ochroniarek, z przedszkola Rodziny Wojskowej, wreszcie dzieci z Domu Sierot przy ul. Wolskiej w Warszawie. Ogólna liczba dzieci wynosiła 108. Zaznaczyć muszę odrazu, że dzieci z Domu Sierot okazały, w porównaniu z dziećmi z przedszkoli, dość znaczne opóźnienie w rozwoju, co nie pozostało bez pewnego wpływu na osiągnięte rezultaty badań. Ilość dzieci z Domu Sierot wynosiła 33, a więc nieco mniej, aniżeli jedna trzecia ogółu dzieci badanych. Dodać jeszcze trzeba, że wśród dzieci, poddanych badaniu, był pewien procent osobników wyraźnie umysłowo upośledzonych; wszystkie te dzieci pochodziły z owego Domu Sierot, a ilość ich wynosiła 7. Przy opracowaniu rezultatów dzieci te traktować będziemy oddzielnie.

Ogółem uzyskano od 108 dzieci 470 odpowiedzi, z tego 413 od dzieci normalnych, a 57 od dzieci nienormalnych. Poniższe zestawienie podaje ilość uzyskanych odpowiedzi w obrębie poszczególnych lat:

Wiek	Ilość odpowiedzi
3—4 lat	— 23
4—5 „	— 82
5—6 „	— 125
6—7 „	— 123
7—8 „	— 55
8—9 „	— 5

Przejdziemy teraz do techniki badania. Miało ono formę następującą. Osoba badająca, to jest ja, względnie moja asystentka, p. *Ewa Rybicka*, przyszedłszy do przedszkola, czy też Domu Sierot, starała się przedewszystkiem zaprzyjaźnić z grupą dzieci, która miała być poddana badaniu. Kiedy już nawiązano kontakt, proponowano dzieciom zabawę rysunkową, na co one zawsze chętnie się godziły. Mówiono im następnie, iż naprzód pokaże się im, co i jak mają rysować. Wtedy osoba badająca albo ochroniarka rysowała kredą na tablicy jakiś przedmiot, dzieciom dobrze znany, np. rybę i upewniała się, czy dzieci rozpoznają rysunek. Następnie rysowała kredą inny przedmiot, np. marchew tak, że

kontury drugiego przedmiotu przecinały kontur pierwszego przedmiotu i znowu upewniano się, iż dzieci poznają ów drugi przedmiot. Z kolei osoba prowadząca eksperyment brała do ręki kredę czerwoną i niebieską i zapowiadała dzieciom, iż „teraz obrysujemy rybkę całą dookoła czerwoną kredą” — po tych słowach dana osoba na oczach dzieci obrysowywała jednym pociągnięciem, bez przerywania cały kontur ryby czerwoną kredą, a osoby asystujące pilnowały, by dzieci przypatrywały się tej czynności. Następnie osoba badająca powtarzała to samo w odniesieniu do marchewki z tą różnicą, iż cały jej kontur obrysowywała kredą niebieską. Streszczając całe postępowanie, osoba badająca mówiła dzieciom: „A więc widzicie, cała ryba jest obrysowana samą czerwoną kredą, a cała marchewka samą niebieską kredą. Ryba jest czerwona, a marchewka niebieska”. Następnie rozdawano dzieciom ołówki dwukolorowe o jednym końcu czerwonym, a drugim niebieskim. Wreszcie rozdawano dzieciom kartki z jednym z sześciu wymienionych poprzednio rysunków. Porządek był następujący: „mysz i ryba”, potem „ptaki I”, następnie „ryby I”, a wreszcie „ptaki II”. Rysunki „ryby II” i „konie” otrzymała do obrysowania tylko pewna część dzieci, natomiast przez próbę z wymienionymi poprzednio czterema rysunkami przeszły prawie wszystkie dzieci badane. Po rozdaniu rysunków zwracano dzieciom uwagę na to, co dany rysunek przedstawia. Mówiono więc im np.: „Widzicie narysowaną myszkę i rybkę. Czy poznajecie?”. Po otrzymaniu odpowiedzi potakującej zwracano dzieciom uwagę, że mają ołówki o dwóch różnych kolorach, następnie proponowano im, ażeby jednym kolorem np. niebieskim, obrysowały całą mysz, a drugim, a więc czerwonym — całą rybkę, przyczem powtarzano z naciskiem, że myszkę trzeba obrysować całą t y l k o niebieskim kolorem, a rybkę całą t y l k o czerwonym tak, jak to widziały na tablicy w odniesieniu do rybki i marchewki. Kiedy dzieci upewniały, że wiedzą już dobrze, o co idzie, pozwalano im na dany znak równocześnie rozpocząć rysowanie. Dzieci siedziały podczas próby w pewnym oddaleniu od siebie tak, że wzajemny wpływ mógł być tylko nieznaczny. Trzeba zresztą dodać, że dzieci na dany znak zabierały się przeważnie bardzo żywo do pracy, nie okazując tendencji wzorowania się na sąsiadach. Dzieci bezradne należały do wyjątków, nawet te, które wykonywały próbę zupełnie źle, naogół nie ujawniały wahań przed zabraniem się do pracy. Czas próby był dowolny, odbierano kartkę przed ukończeniem tylko w tych wypadkach, gdy było rzeczą bezcelową pozostawiać dłużej rysunek w rękach dziecka mimo, że ono coś jeszcze rysowało. Tak np., gdy pewne dzieci, jak o tem zaraz będzie mowa, ignorując rysunek jako taki, bazgrały po papierze niezależnie od



rysunku, było rzeczą niecelową pozostawiać w rękach dziecka kartkę na czas nieograniczony.

Przejdziemy teraz do przyjrzenia się wycynom dzieci w opisanych poprzednio warunkach eksperymentu. Dzieci stawiano przed pewnym zadaniem i żądano od nich, aby to zadanie wykonały. Polegało ono na tem, ażeby kontury każdego przedmiotu obrysować innym kolorem, przyczem trudność mogła mieścić się w tem, że oba przedmioty przykrywały się częściowo, co znajdowało swój wyraz w przecinaniu się konturów. Szło o to, czy właśnie te partje konturów, które otaczają przykrywające się części przedmiotów, nie nastęrczą dzieciom przy obrysowywaniu jakichś specjalnych trudności. Tam bowiem istniała zapewne możność pomylenia konturów i przejścia od obwodu jednego kształtu do obwodu kształtu drugiego.

Zobaczmy więc naprzód, czy dzieci w wieku przez nas badanym są zdolne rozwiązać takie zadanie i, jeżeli nie wszystkie są w stanie podołać jego wymaganiom, co dzieje się szczegółowo w tych negatywnych wypadkach. Sprawę tę ilustruje załączona tabela:

Wiek dzieci badanych	Ryba i mysz			Ptak I			Ryba I			Ptak II			Ryby II			Konie		
	Ilość badanych	Odpowiedzi poprawne	Odpowiedzi niepoprawne	Ilość badanych	Odp. poprawne	Odpowiedzi niepoprawne	Ilość badanych	Odp. poprawne	Odpowiedzi niepoprawne	Ilość badanych	Odp. poprawne	Odpowiedzi niepoprawne	Ilość badanych	Odp. poprawne	Odpowiedzi niepoprawne	Ilość badanych	Odp. poprawne	Odpowiedzi niepoprawne
3—4	6	1	5	6	0	6	6	0	6	5	0	5	—	—	—	—	—	—
4—5	20	8	12	21	6	15	18	5	13	18	9	9	2	0	—	—	—	—
5—6	31	14	17	29	9	20	23	10	13	23	16	18	11	11	3	0	1	3
6—7	27	21	6	23	18	5	26	20	6	25	12	13	7	3	15	10	5	5
7—8	10	8	2	10	7	3	11	7	4	11	8	3	4	2	9	6	1	3
8—9	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	—	—	1	1	0	0

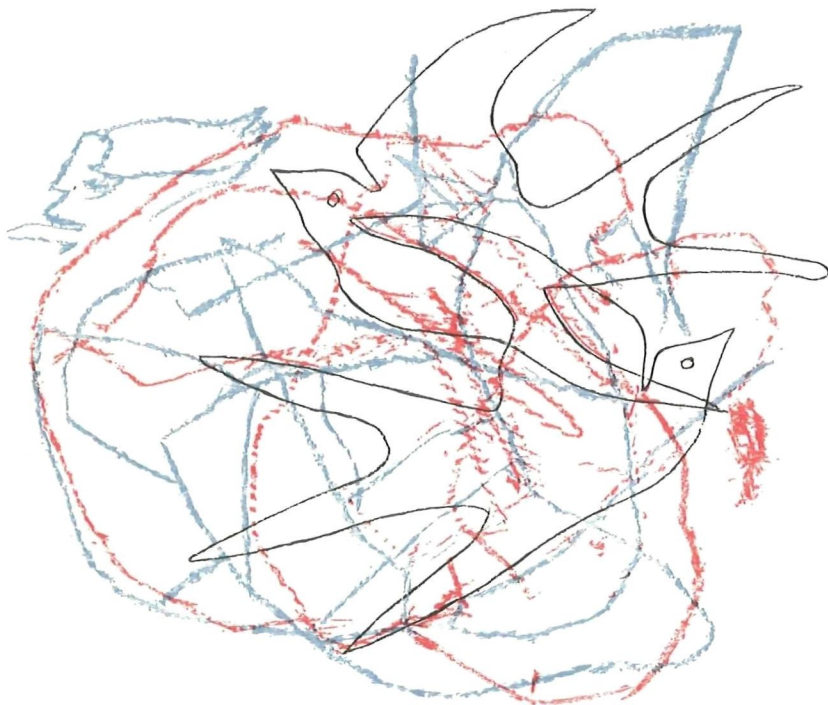
W tabeli tej rysunki są wymienione kolejno w tym porządku, w jakim dawano je dzieciom; przy każdym rysunku podana jest ilość poprawnych i niepoprawnych rozwiązań dla poszczególnych lat, przyczem uwzględniono tu jedynie dzieci normalne z włączeniem jednak i tych dzieci z zakładu sierot, u których, jak to już była mowa, zauważyć było można pewien zastój w rozwoju pedagogicznym. Wiek podany w tabeli należy rozumieć w sposób następujący: wiek 3 — 4 l. oznacza dzieci z ukończonym 3-im rokiem życia do 3 lat 11 miesięcy włącznie. Analogicznie należy rozumieć dalsze pozycje, tyżące się wieku.

Rzućmy teraz okiem na dane, zawarte w tabeli. Otóż okazuje się, że dla dzieci 3 — 5-letnich zadanie powyższe przed-

stawia bardzo poważną trudność. Dla dzieci 4-letnich ilość poprawnych rozwiązań nie osiąga nigdzie 50%. Wynosi ona mianowicie dla testów: „ryba i mysz” — 40%, „ptaki I” — 28%, „ryby I” — 27%, „ptaki II” — 11%, „ryby II” — 0%, „konie” — 0%. U dzieci 3-letnich mamy tylko jedno poprawne rozwiązanie, trzeba jednak zaznaczyć, że ilość dzieci badanych jest w tej grupie bardzo nieznaczna. Natomiast w wieku 6—7 lat mamy, z wyjątkiem testu: „ptaki II” i „ryby II”, większość poprawnych rozwiązań. Wynosi ona mianowicie dla testów: „ryba i mysz” — 77%, „ptaki I” — 78%, „ryby I” — 62%, „ptaki II” — 48%, „ryby II” — 42%, „konie” — 66%. W wieku 5—6 lat rezultaty są różne dla poszczególnych testów; przy niektórych testach otrzymujemy już znaczniejszy procent poprawnych rozwiązań, znaczniejszy, aniżeli dla lat 4—5, ale i tu ilość ta nie osiąga jeszcze 50%, chociaż zbliża się do tej wartości w teście I-ym. Dla niektórych testów i w tych latach nie otrzymujemy jednak jeszcze żadnego poprawnego rozwiązania; tyczy się to mianowicie testu „ryby II”. Tak zatem dla niektórych zadań okres przełomowy, w którym połowa dzieci zaczyna już rozwiązywać zadanie poprawnie — leży pomiędzy 6—7 rokiem życia, dla reszty — między 7—8 rokiem. Zadanie nasze, pojęte jako test, okazuje zatem charakter rozwojowy, przyczem test ten, jak widzieliśmy, posiada różne stopnie trudności. Stopnie te odpowiadają dla pierwszych 4-ch prób porządkowi, w którym są one wymienione w tabeli I, natomiast przy dwóch ostatnich testach, t. j. przy testach: „ryby I” i „konie”, stopień trudności jest raczej odwrotny. Mianowicie „konie” dają procentowo nieco większą ilość trafnych rozwiązań, aniżeli „ryby II”.

Nasuwa się tu odrazu pytanie, czy próba powyższa nie ma charakteru testu inteligencji. Są dane, które za tem przemawiają. I tak widzieliśmy po 1-e, że ilość rozwiązań rośnie wyraźnie wraz z wiekiem, a więc równoległe z postępowaniem inteligencji. Po 2-e bliższe rozpatrzenie poszczególnych rozwiązań okazuje, że przeciętnie na dzieci z zakładu sierot przypada mniejsza ilość poprawnych rozwiązań, aniżeli na dzieci pozostałe, co pozostaje w zgodzie ze znanym i u nas przez p. Wandę Szuman niejednokrotnie stwierdzonym faktem, że u dzieci, chowanych w internatach, rozwój umysłowy postępuje wolniej. Po 3-e u dzieci wyraźnie umysłowo upośledzonych ilość trafnych rozwiązań pozostaje w tyle poza ilością trafnych rozwiązań u dzieci normalnych. Ilość dzieci anormalnych przez nas badana jest wprawdzie zbyt mała, ażeby opierać na niej dalej idące wnioski, niemniej jednak różnica na niekorzyść dzieci anormalnych przy naszych badaniach wyraźnie rzucała się w oczy. Wymienić jeszcze można okoliczność, iż ochroniarki, asystujące przy naszych badaniach, a znające dobrze dzieci, same zwracały

uwagę na to, iż dzieci, znane im jako „inteligentne”, łatwiej dają sobie radę z zadaniem. Tak zatem zachodzenie pewnej dodatniej korelacji pomiędzy stopniem inteligencji a zdolnością rozwiązywania powyższych zadań zdaje się być rzeczą niewątpliwą. Bliższe wyklarowanie związku między inteligencją a zdolnością rozwiązywania zadań tego rodzaju wymagałoby jednak jeszcze osobnych badań.



Rycina 4.

Dotychczas zajmowaliśmy się przede wszystkim sprawą trafności rozwiązań, przyczem próby nasze traktowaliśmy poniekąd jako test, mierzący pewien rodzaj uzdolnienia. Nie to jednak jest głównym zadaniem tej pracy. Skonstatowawszy, że dzieci na pewnym stopniu rozwoju nie potrafią rozwiązać zadania w sposób, który, z punktu widzenia dorosłego człowieka, uznać musimy jako jedynie poprawny — chcemy teraz przyjrzeć się bliżej, co się dzieje w tych przypadkach, w których ostateczny rezultat próby oceniony jest jako ujemny. Z punktu widzenia psychologii rozwojowej śledzenie tych właśnie „ujemnych” przypadków może być ważniejsze i bardziej interesujące, aniżeli zliczanie ilości popraw-



nych rozwiązań, może ono dać nadzieję wniknięcia w pewne mechanizmy psychiki dziecięcej, które różnią ją od psychiki człowieka dojrzałego. A zatem zacznijmy orientować się, jak wyglądają wyuczyny tych dzieci, które nie „rozwiązały” testu. Usiłowanie rozgatkowania i uporządkowania tych wytworów natrafia na dość duże trudności. Ostatecznie wyróżnić można pewne typy, które teraz z kolei omawiać będziemy, zastrzegając się jednak, iż granice są często dość płynne i że liczne produkty pracy dziecka uznać trzeba będzie jako należące pod pewnemi względami do kilku typów równocześnie.

Typ I, łatwo zwracający na siebie uwagę, tem się odznacza, iż dziecko badane kreśli coś na otrzymanej kartce z rysunkiem, ignorując zupełnie sam rysunek. Będą to albo bezsensowne bazgroty, albo też zawiązki pewnych kształtów, które jednak z treścią podanego rysunku i z jego umiejscowieniem na kartce nie pozostają w żadnym widocznym związku. Typ ten często reprezentowany jest u dzieci anormalnych; spotykamy go jednak także u dzieci niepodjejranych o anormalność, przyczem jednak typ ten z wiekiem wyraźnie zanika. Na 413 rysunków, pochodzących od dzieci normalnych, mamy 7 egzemplarzy, które zaliczyć można do tego typu. Natomiast na 57 rysunków, pochodzących od dzieci anormalnych, mamy 15 rozwiązań tego właśnie typu. Typ ten reprezentuje rycina 4.

Typ II charakteryzuje się tem, że dziecko otacza linią zamkniętą niebieską i czerwoną, względnie tylko jednokolorową, całość, złożoną z obu przecinających się postaci, tak jednak, że linia zamykająca nie przylega nigdzie do konturów figur. Typ ten ilustruje rycina 5.

Na 410 rysunków dzieci normalnych mamy 27 rozwiązań tego właśnie typu. Z tego na dzieci 3-letnie przypada 6 t. j. 26%, na dzieci 4-letnie 6 t. j. 7%, na dzieci 5-letnie 13 t. j. 10%, na dzieci 6-letnie 2 t. j. 1%, na dzieci 7-letnie 1 t. j. 1%. Zestawienie powyższe wykazuje, że ilość rozwiązań tego typu w stosunku do ilości rozwiązań niepoprawnych zmniejsza się z wiekiem, jednak w tempie niezbyt szybkim i z pewnemi wahaniami.

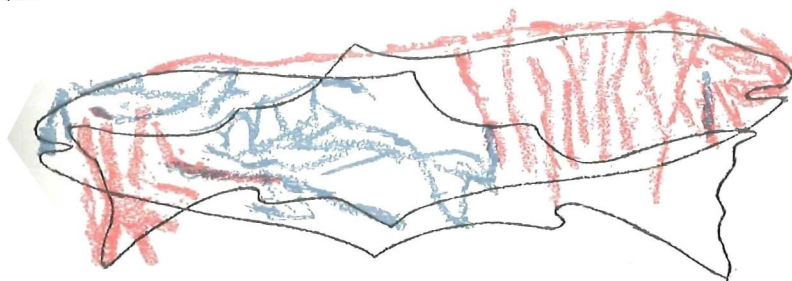
Kiedy dziecko typu I-szego nie uwzględniło wogóle rysunku, znajdującego się na podanej mu kartce, to dziecko typu II-go liczy się już wprawdzie z podanym mu rysunkiem, ale, jak to już wdziliśmy, rysunek ten traktuje jako całość, nie uwzględniając kształtów, które się nań składają.

W typach, do których omawiania z kolei teraz przejdziemy, dziecko zdradza swoim zachowaniem się, iż w jakiś sposób odróżnia dwa kształty w całości rysunkowej i że stara się jakoś dać wyraz graficzny temu odróżnieniu. Istnieją przytem dla dziecka rozmaite możliwości. Jedna z nich, stanowiąca z kolei typ III-ci, po-



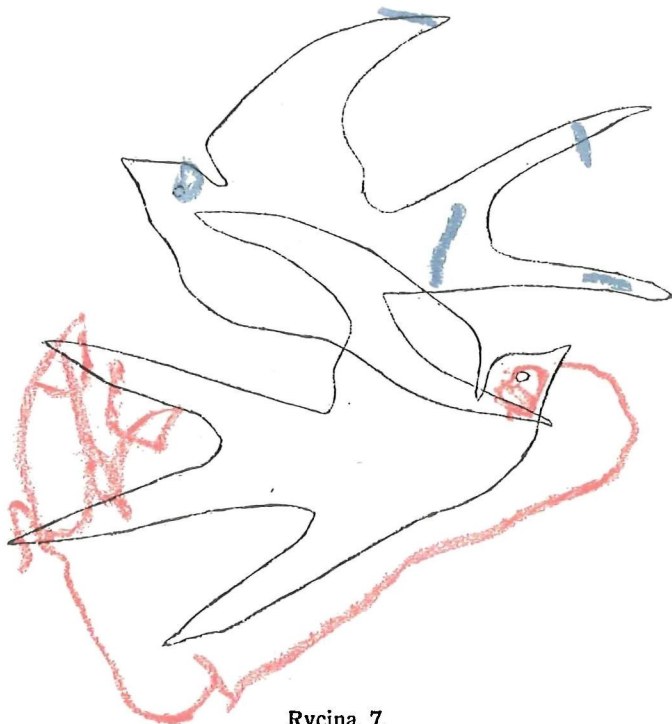
Rycina 5.

lega na tem, iż dziecko, nie stosując się dokładnie do instrukcji, bierze pod uwagę nie kontur, lecz powierzchnię obu kształtów. Nie oprowadzając zatem konturu, zabarwia jednym kolorem powierzchnię jednego kształtu, a drugim — drugiego kształtu. W zbiorze naszym dwoje dzieci reprezentuje w swoich rysunkach ten typ. Jest on zatem procentowo nieliczny, niemniej jednak godny zanotowania. Nasuwa się teraz pytanie, w jaki sposób zachowuje się tu dziecko wobec tej części powierzchni obu kształtów, w której się one przykrywają. Otóż w przypadkach, przez nas obserwowanych, dziecko nie zarysowuje tej części powierzchni obydwoma kolorami, a tylko jednym, traktując jeden z kształtów jako zakryty w tej części przez drugi. Typ ten ilustruje rycina 6.



Rycina 6.

Również rzadkim, ale niemniej interesującym, jest dalszy sposób oddzielenia przez dziecko obu kształtów, który nazwiemy „symbolicznym”. Polega on na tym, że dziecko nie obrysowuje konturów i nie zabarwia w całości ich powierzchni, a tylko stawia czerwone znaczki na częściach jednego kształtu, a w analogiczny sposób zaznacza kolorem niebieskim części kształtu drugiego. W ten sposób fragmenty postaci, należących do jednej całości, są naznaczone tym samym kolorem. Robi to wrażenie jakgdyby ułożenia sobie przez dziecko pewnego planu, który później miałyby

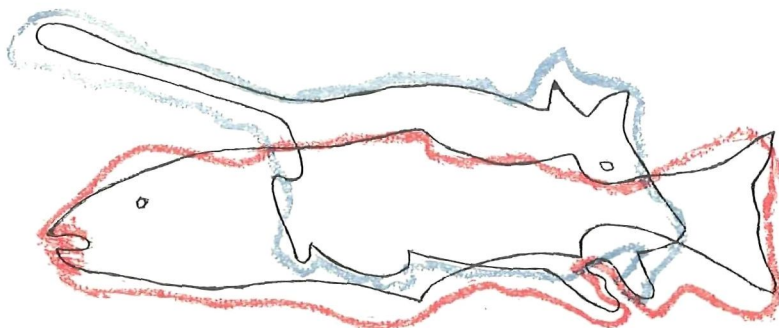


Rycina 7.



być przeprowadzony w szczegółach. Jest to rzeczą o tyle interesującą, że spotykamy się tu ze spontanicznym pomysłem dziecięcym, którego instrukcja zupełnie nie sugeruje. Typ ten reprezentuje rycina 7 (w sposób nie całkiem czysty).

Dalszy typ, podobnie, jak oba poprzednie, nieczęsto występujący, ale godny uwagi, polega na usiłowaniu dziecka odgraniczenia obu kształtów w ten sposób, iż otacza się (a nie obrysowuje) każdy z nich oddzielnie jednym kolorem przy pomocy linii zamkniętej. Typ II, jak sobie przypominamy, polegał na tem, iż dziecko otaczało liniami całość złożoną z obu kształtów. Tutaj w miejsce globalnego ujęcia całości następuje zróżnicowanie jej na części składowe, których oddzielenie nie dokonuje się jednak w myśl instrukcji przez odpowiednie obrysowanie konturów, a tylko przez otoczenie oddzielonych optycznie kształtów osobnymi liniami. Rzecz jasna, iż, ponieważ obydwie kształty przecinają się, muszą też w tym wypadku przecinać się obydwie linie otaczające. (Zobacz rycina 8).



Rycina 8.

Typy dotychczas opisane mają tę wspólną właściwość, iż przy rozwiązaniu zadania dziecko i tam, gdzie oddzielało od siebie obydwie kształty, nie oprowadzało konturów. Przejdziemy teraz do typów, które charakteryzują się tem, że dziecko liczy się już wyraźnie z konturami kształtów. Zaznaczyć jeszcze trzeba, że istnieją przejścia między tym wypadkiem, w którym dziecko prowadzi ołówek po konturach kształtu, a tym, w którym dziecko otacza linją zamkniętą całość, z obu kształtów złożoną. Mianowicie, w pewnych wypadkach, dziecko idzie częściowo dokładnie wzdłuż konturu, w pewnym miejscu jednak opuszcza ów kontur i dalszą część figury otacza jedynie linją, biegnącą nazewnątrz kształtu. Jakie mogą być przyczyny takiego zachowania się dziecka, o tem pomówimy później, w tej chwili konstatujemy tylko sam fakt. Kiedy teraz przyjrzymy się przypadkom, w których dziecko,

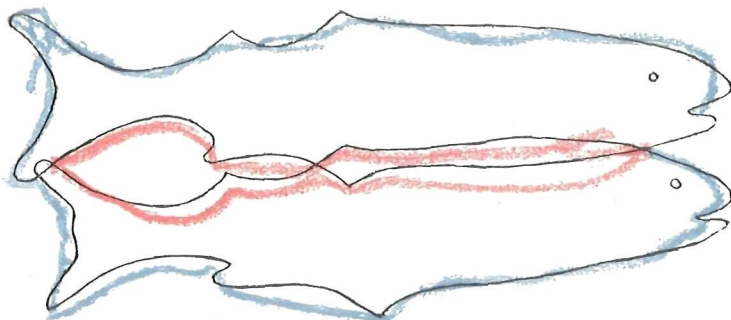
rysując, trzyma się konturów, to przedewszystkiem trzeba skonstatować, że takie trzymanie się konturów przy obrysowywaniu nie zawsze idzie w parze z oddzieleniem obydwu kształtów. Mamy mianowicie wypadki, w których dziecko nigdzie z konturu nie zbacza, przytem jednak w sposób nieprawidłowy obrysowuje kontur tego samego kształtu częściowo niebieskim, a częściowo czerwonym kolorem, albo też obrysowuje tę samą część konturu obydwoma kolorami. Czy dzieje się to dlatego, iż dziecko nie potrafiło oddzielić od siebie obu kształtów, czy też dlatego, iż nie zrozumiało należycie instrukcji — tego w niektórych wypadkach napewno rozstrzygnąć nie można; kiedy np. dziecko, obrysowując kontur ptaka, kreśli linię czerwoną, idąc do końca dzioba, a następnie zmienia barwę i rysując dziób po drugiej stronie używa już ołówka niebieskiego, to przyczyną będzie tu raczej niezrozumienie albo ignorowanie instrukcji, aniżeli trudność, wynikająca z istoty samego rysunku. W innych wypadkach zmiana koloru występuje w tym punkcie konturu danego kształtu, w którym jego kontur przecina się z konturem drugiego kształtu. W tych wypadkach można raczej przypuszczać, że dziecko, zrozumiawszy instrukcję i mając najlepszą intencję obrysowywania danego konturu jednym tylko kolorem, „pomyliło” się w „trudnym” punkcie całości. Są jednak jeszcze inne możliwości, mianowicie wydarza się, iż dziecko, idąc konturem w pewnym miejscu linię obrysowującą zupełnie przerywa, ażeby kontynuować obrysowywanie w dalszym punkcie tego konturu. Obrysowywanie wykazuje w tym wypadku pewne luki. Wymienione tu możliwości krzyżują się nieraz i splatają ze sobą, dając czasem rezultaty trudne do opisu i analizy.

Bliższe rozejrzenie się w materiale pozwala ostatecznie wyróżnić w tym zakresie następujące zasadnicze typy:

Typ pierwszy (z kolei VI-ty) przedstawia się jako „dekoracyjne” obrysowywanie poszczególnych części konturów obydwoma, albo też jednym kolorem z zupełnym pominięciem postulatu oddzielenia kształtów.

Typ drugi (z kolei VII-y) polega na tem, że dziecko obrysowuje kontury w sposób nie zupełnie chaotyczny, a trzyma się najwidoczniej pewnej reguły. Reguła ta nie zbiega się jednak z postawionem zadaniem. Dzieje się np. tak, iż dziecko oba kształty ujmuje globalnie jako jedną całość, w której wyróżnia części składowe odmienne od obu składających się na rysunek postaci. Typ ten zarysowuje się najwyraźniej przy „Rybach II”. Dziecko obrysowuje jednym kolorem zewnętrzny kontur obu postaci w ten sposób, że nigdzie nie wchodzi na pole tego kształtu. Powstaje na tej drodze pierwszy, zewnętrzny kontur, określający obydwie postaci razem w ich nieprzecinających się częściach. Oprócz tego otrzymujemy jeszcze drugi kontur kolorowy, przebiegający we-

wnątrz pierwszego, tworzący również linię zamkniętą i odgraniczającą sobą pewną postać sztuczną, utworzoną częściowo z konturów jednej postaci, a częściowo z konturów postaci drugiej (zobacz rycina '9).



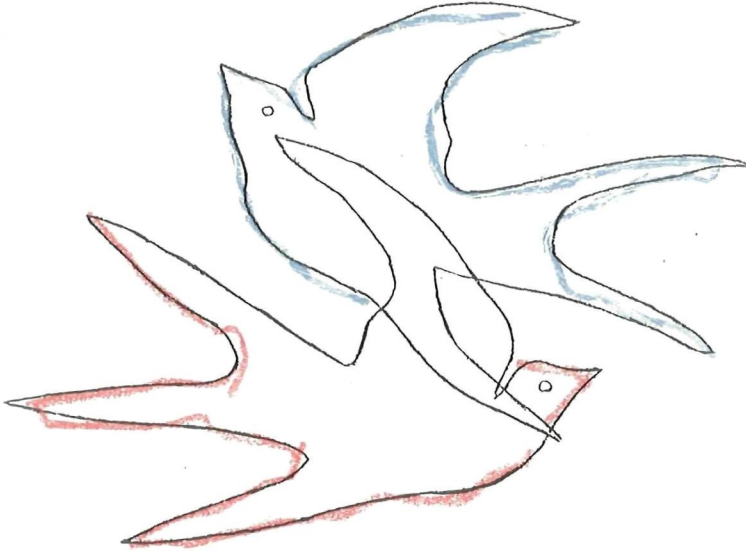
Rycina 9.

Typ ten okazuje przy bliższej analizie pewne pokrewieństwo z typem II. Pokrewieństwo to polega na tem, iż punktem wyjścia pracy dziecka jest globalne ujęcie całości, w której dziecko zdaje się nie widzieć tych kształtów, na które rozpada się ona w oczach dojrzałego człowieka.

W obu poprzednich typach zetknęliśmy się z faktem, iż obrysowywanie konturów niekoniecznie łączyć się musi z intencją oddzielenia kształtów, przewidzianych w zadaniu. Typ następny (VIII) zawiera te przypadki, w których obrysowywanie konturów niewątpliwie łączy się z intencją oddzielenia obu kształtów. Rozwiązania jednak nie można jeszcze zaliczyć do poprawnych. Będą tu pewne „błędy” wykonania. Błędów tych jest kilka rodzajów i właśnie ze względu na nie opisywany przez nas w tej chwili typ rozpada się na kilka podtypów. Otóż bliższe przyjrzenie się rysunkom okazuje, iż prawie wszystkie błędy lokalizują się w tych miejscach, w których obydwa kształty zachodzą na siebie, a więc kontury muszą się przecinać. Właśnie owe przecięcia konturów są punktem wyjścia niecałkowitego wywiązania się z zadania. Z tej racji omówienie wspomnianych podtypów zbiega się w zasadzie z omówieniem rodzajów trudności, które przedstawiają dla dziecka przykrywające się części rysunku.

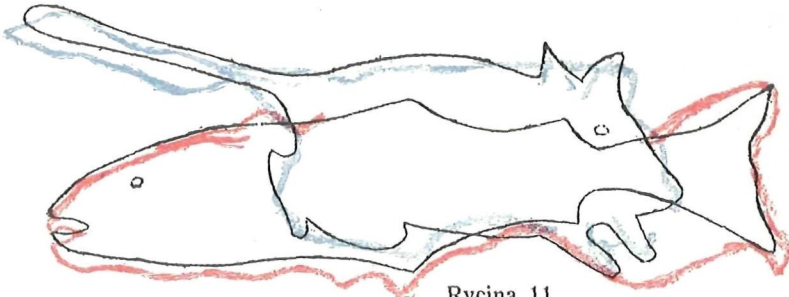
W pewnym procencie przypadków dziecko postępuje w ten sposób, że obrysowuje obydwa kształty różnymi kolorami jedynie do miejsca przecinania się konturów. W tych miejscach lub w ich pobliżu dziecko zatrzymuje się, nie obrysowując konturu w jego przebiegu przez powierzchnie drugiego kształtu. Kontury części

przykrywających się pozostają w ten sposób zupełnie lub częściowo nieobrysowane. Nazwijmy ten wypadek a) typem „przeskakiwania” miejsc przecięcia konturów. (Zobacz rycina 10, zwróć uwagę na przejście od główki do tułowia u dolnego ptaka).



Rycina 10.

W innych wypadkach postępuje dziecko tak, iż, doszedłszy przy obrysowywaniu konturów do miejsca skrzyżowania, nie wchodzi, jakby powinno, na pole drugiego kształtu, lecz okrąża, biegnąc poza konturem, miejsce skrzyżowania i wraca do konturu zpowrotem dopiero poza następnym punktem skrzyżowania konturów. Nazwijmy ten wypadek b) typem „wymijania” skrzyżowań. (Zobacz rycina 11, po prawej stronie u dołu; na tej samej rycinie widoczne również „przeskoczenie” konturu).



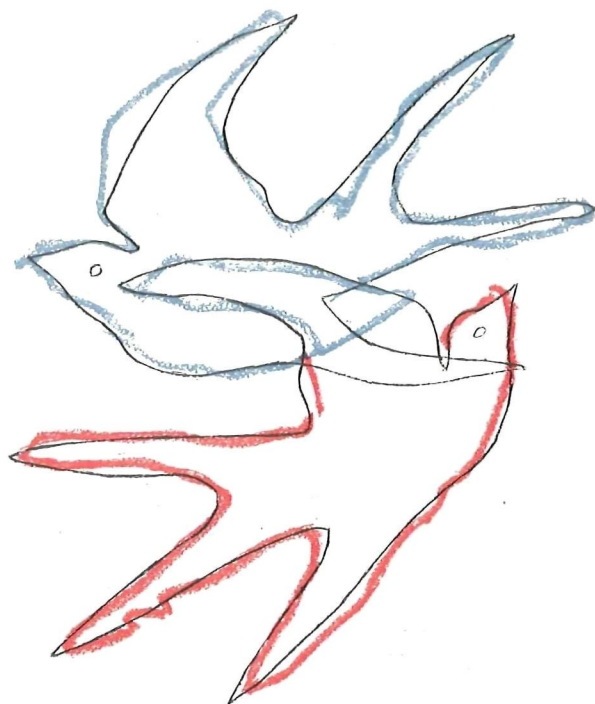
Rycina 11.

W innych jeszcze wypadkach stara się dziecko zwalczyć trudności oddzielenia konturów obu kształtów w ten sposób, iż kształty te „upraszcza”. Mianowicie dziecko biegnąc konturem jednej postaci, skoro dojdzie do miejsca skrzyżowania, nie wchodzi na pole postaci drugiej, lecz przechodzi do dalszej części konturu tej samej postaci sztuczną linią, biegnącą napoprzek przez pole owej figury pierwszej. W ten sposób dokonywa się jakgdyby amputacja owej figury pierwszej, która po tej operacji pozostaje z odciętymi członkami, jednakowoż obrysowana w swym zrębie linią zamkniętą. Niekiedy ta linia upraszczająca postać przez odcięcie jej części biegnie nie swobodnie przez pole danej postaci, lecz wzdłuż konturu postaci drugiej, przykrywającej pole figury pierwszej.

W związku z tym upraszczającym typem c) nasuwa się jeszcze następujące pytanie: jeżeli dziecko uprości kształt w ten sposób, że podcina od niego części zachodzące na pole drugiego kształtu, to co stanie się przy obrysowywaniu drugiej postaci z owymi leżącymi na niej nieobrysowanymi częściami postaci pierwszej? Otóż dzieci postępują najczęściej w ten sposób, że kiedy uprościwszy jedną postać, obrysowały ją jednym kolorem, to wtedy wszystkie pozostałe kontury, bez względu na ich przynależność, obrysowują kolorem drugim. Dzieje się to tak, jakgdyby dzieci przeprowadzały rozumowanie, że skoro jedna postać jest już w całości obrysowana jednym kolorem, to wtedy wszystko, co pozostaje, ogólna reszta konturów, musi być obrysowana kolorem drugim. (Zobacz rycina 12).

Użyte przez nas pojęcie „uproszczenia” wymaga jeszcze pewnych wyjaśnień i uzupełnień. Uproszczenie kształtu dać może z jednej strony ten efekt, iż zbliży się go bardziej do kształtu prostego, geometrycznie prawidłowego. Odcięcie rogów i kątów, wypustek wydłużających nieproporcjonalnie powierzchnię kształtu w jakimś jednym kierunku — oto przykłady tego rodzaju uproszczenia. Przykładem całkiem konkretnym, wziętym z naszego materiału, będzie odcięcie ptakowi skrzydła, oddzielającego się jaskrawo od korpusu ptaka. Inna forma uproszczenia prowadzi do uwolnienia kształtu od wszelkich przecinających go linii, które rozkładając go na części, robią go przez to mniej zwartym i jednolitym. Tendencja do tej formy uproszczenia uwidoczni się w uzyskanym przez nas materiale w ten sposób, iż dziecko obrysowywać będzie jednym kolorem powierzchnię wewnątrz nigdzie nieprzeciętą. W wielu wypadkach te dwie tendencje upraszczające zbiegają się ze sobą i niełatwe jest rozstrzygnięcie, która z nich miała wpływ decydujący na rodzaj obrysowania. Niekiedy jednak możemy z dużym prawdopodobieństwem uznać jedną z nich jako głównie, czy też wyłącznie działającą. Tak np. przy „Rybach II” powierzchnie kształtów zachodzą na siebie tylko nieznacznie i kształt, powsta-





Rycina 12.

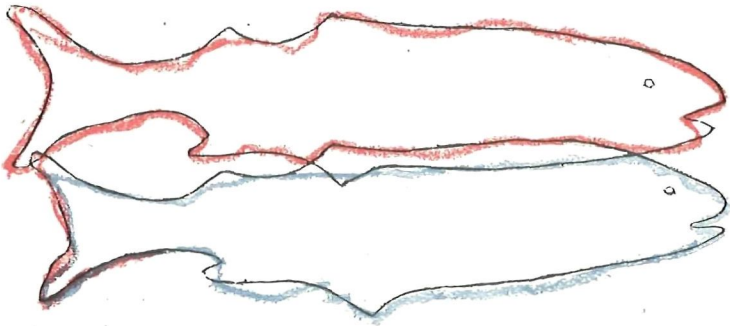
jący przy obrysowywaniu każdej ryby zosobna nie jest bardziej prosty od kształtu powstającego wtedy, kiedy odetnie się od kształtu jednej ryby część wspólną jej z rybą drugą. Otóż pewna część dzieci postępuje właśnie w ten sposób, iż obrysowuje każdą z ryb zosobna tak, iż odcina z niej część wspólną z rybą drugą. Widoczną zdaje się być tu zatem tendencja uzyskania kształtu wolnego od przecięć (Zobacz ryc. 13) <sup>1)</sup>.

Tendencja ta staje się wyraźnie widoczną zwłaszcza w tych, niezbyt jednak licznych wypadkach, w których dziecko obrysowuje jakąś powstałą przez przecinanie się konturów powierzchnię, która nie może być pojętą jako obrysowanie jednego ze zwierząt, lecz ma charakter wyłącznie geometryczny. Dziecko wyodrębnia wśród sieci krzyżujących się linii pewne całości powierzchniowe, wolne wewnątrz od przecięć i obrysowuje je, nie bacząc na to, że nie stanowią one kształtów, które miały być obrysowane. Te skrajne wypadki należą jednak raczej do omówionego poprzednio typu VII.

<sup>1)</sup> W tym wypadku wchodzi prawdopodobnie w grę inna jeszcze tendencja, o której później będzie mowa. (Zob. str. 105).



To, co podaliśmy dotychczas, wyczerpuje wszystkie najważniejsze typy zachowania się dziecka w narzuconej mu przez warunki naszego eksperymentu sytuacji. Można by jednak, gdyby się chciało być bardzo dokładnym, wyróżniać jeszcze typy inne, mniej wyraźne w swojej strukturze, a szczegółowa analiza wytworów dziecięcych, powstałych w tych warunkach, będzie musiała kiedyś także i nimi bliżej się zająć. My jednak, ograniczając się na tym miejscu do rzeczy najważniejszych, nie będziemy wchodzić w nie bliżej. Wspomnę tylko jeszcze o takim wypadku, który można nazwać prostym pomyleniem konturu. W tej części rysunku, w której sieć konturowa jest dość zawiła, dziecko, które naogół dobrze oddzieliło oba zasadnicze kształty, gubi się jakgdyby w pewnym labiryncie i poprostu tak „na chybił trafił” przechodzi linjami tego labiryntu tak długo, aż dojdzie do miejsca, w którym kształty zaznaczają się już wyraźniej oddzielać.



Rycina 13.

Kompletne zestawienie wyników próby znajdzie tam także pewną ilość wypadków „zerowych”, które trzeba wyłączyć ze sfery różnic typologicznych. Tak np. dziecko znacznie obrysowywać kontur jednej z postaci na bardzo drobnym odcinku i potem wogóle przerywa obrysowywanie. Jeżeli nie prowadziło się rozmowy z dzieckiem i nie wie się zupełnie, dlaczego przestało ono obrysowywać, wypadek taki musi, jako niezrozumiały, być wyłączony ze sfery dalszych rozważań.

Wyszliśmy od pewnych zjawisk patologicznych, obserwowanych u dorosłych i szukaliśmy objawów analogicznych na linii psychicznego rozwoju dziecka. Analogja, którą znaleźliśmy, jest niewątpliwą, jakkolwiek trzeba zaznaczyć, iż mamy tu do czynienia z pewnym pokrewieństwem, a nie z identycznością fenomenów. Chorzy, których badali *Poppelreuter*, *Goldstein* i *Gelb* — nie potrafili zupełnie w prezentowanej im całości odpoznać zawartych

w niej kształtów, łatwo odpoznawanych przez osoby „normalne”. Otóż u dzieci w pewnym wieku odszukamy niewątpliwie trudność bardzo zbliżoną do tej, którą wspomniani badacze znaleźli u chorych. Przekonałem się np., iż dzieci, które doskonale już liczyły do trzech i wyżej zwierzęta oddzielnie obok siebie narysowane, nie mogły policzyć ich wtedy, gdy były one umieszczone tak, że kontury ich przecinały się. Badań tych jednak nie prowadziłem dotychczas systematycznie. W przypadkach zaś, któremi zajmuje się ta praca, dzieci naogół zdawały już sobie sprawę z tego, iż na rysunku są dwa kształty i potrafiły też je odpoznać. Zresztą eksperymentator w pewnym sensie pomagał im w tym sam, zwracając dzieciom uwagę na to, iż na rysunku są dwa kształty, które wspólnie z dziećmi odpowiednio nazywał. Trudność polegała zatem nie na globalnym odpoznananiu całych kształtów, ale, jeżeliby się tak można wyrazić, na odpoznananiu ich części w sensie ich przynależności do tej lub innej całości. Badania nasze ujawniły, iż u dzieci istnieją w tym względzie pewne trudności, które manifestują się w rozmaity sposób.

Jeżeli zatem zjawiska, obserwowane przez nas u dzieci, wykazują, jak to widzieliśmy, pewne pokrewieństwo ze zjawiskami patologicznymi u dorosłych, to z drugiej strony nasuwają się tu analogje do zjawisk konstatawanych niejednokrotnie u dzieci pod formą t. zw. synkretyzmu. Pojęcie synkretyzmu jest w psychologii dziecięcej powszechnie znane i to uwalnia mię od obowiązku zatrzymywania się na tem miejscu nad jego definicją i analizą zwłaszcza, że w literaturze polskiej mamy już i oryginalne badania na tem polu i próby odnośnych określeń. Prof. Szuman badał zjawisko synkretyzmu w zachowaniu się swoich dzieci, które odróżniały bardzo dobrze i chwytaly słodką potrawę (np. kawałeczek marchewki) podawaną im w ręce, które jednak nie chwytaly jej wtedy, gdy potrawę umieszczano na talerzu, usiłując w tym wypadku włożyć do ust cały talerz. Obraz marchewki „zrastał się” jakoś z obrazem talerza optycznie w jedną nierozdzieloną całość<sup>1)</sup>. Ja w moich badaniach, których wyniki ogłosiłem w *Zeitschrift für Psychologie*, znajdowałem liczne przypadki, w których przedmiot, widziany dobrze przez dziecko i interesujący je żywo, „znikał” dla niego optycznie wtedy, gdy umieszczono go na jakimś przedmiocie innym. Tak np. dziecko, które żywo interesowało się karmelkiem i usiłowało go schwycić, przestawało chwytac go z chwilą, gdy na jego oczach ów karmelek położono na skrawku papieru, chociaż dla dojrzałego człowieka karmelek ów kolorem swoim odbijał wyraźnie od tła. Podobnie dziecko, chwytające ołówek, podawany

<sup>1)</sup> St. Szuman. Obserwacje dotyczące tak zwanego synkretycznego spostrzegania u dziecka. *Polskie Archiwum Psychologii*, t. II, Nr. 1.

mu z ręki — przestawało go chwycić z chwilą, gdy ołówek ten podsuwano dziecku, ułożony na innym jakimś przedmiocie np. znowu na skrawku papieru. W tych wypadkach zatem fakt współistnienia na tem samym miejscu dwóch przedmiotów stanowi dla dziecka utrudnienie należytego ich odróżnienia i odpoznanania<sup>1)</sup>. Otóż zjawisko, z którym spotkaliśmy się u dzieci, obrysowujących przecinające się kontury, zdaje się należeć do tej samej grupy fenomenów. Można i w tym wypadku mówić o pewnym synkretyzmie, o nieodróżnicowaniu widzianej treści na zawarte w niej elementy postaciowe, co znajduje swój wyraz w trudnościach przy rozwiązywaniu postawionego zadania. Gdy w związku z synkretyzmem mówi się, jako o jego równoważniku, o ujęciu globalnem, to materiał przez nas zebrany ujawnił pewne ciekawe formy zachowania się dziecka, które mogą być interpretowane jako objaw takiego właśnie globalnego ujmowania treści pola optycznego. Widoczne to jest przy opisanym przez nas powyżej typie II, w którym dzieci, jak wiemy, otaczają podwójną linią całość, utworzoną z obu kształtów razem, jakgdyby stwierdzając wyraźnie swem zachowaniem, że dla ich oka oba kształty zrosły się w jeden. Podobną interpretację podsuwa typ VII, w którym dziecko już nie otacza tylko, lecz obrysowuje kontury, w ten jednak sposób, iż obrysowanie uwzględnia przede wszystkim zewnętrzny kontur postaci złożonej, powstałej ze stopienia obydwóch kształtów w jeden nowy kształt. Można powiedzieć, że forma eksperymentu przez nas stosowana nadaje się poniekąd do demonstrowania owej globalizującej tendencji spostrzegania dziecięcego, której istnienia poprzednie badania innych autorów kazały się domyślać.

Liczne przypadki, w których dziecko, obrysowawszy zgodnie z wymaganiami zadania część konturów obu postaci, załamuje się dopiero w tem miejscu rysunku, w którym kontury zaczynają się przecinać, wskazują na to, że ta część rysunku, w której obydwa kształty przykrywają się wzajemnie, sprawia dziecku specjalną trudność. Mógłby ktoś sądzić, iż trudność, na którą w tym wypadku natrafiamy, nie jest właściwie trudnością optycznego oddzielenia obu kształtów, a pochodzi jedynie stąd, iż dziecko nie wie dobrze, czego się od niego żąda w odniesieniu do obrysowania tych właśnie krytycznych części rysunku. Oczywiście jest rzeczą bardzo trudną wniknąć w procesy psychiczne, które towarzyszą wykonywaniu próby przez dziecko. Jednak godna jest uwagi następująca okoliczność, która oprócz innych przemawia za tem, iż dzieci walczą tu nie tylko z trudnością zrozumienia instrukcji. Ze studjum rysunków dziecięcych wiemy dobrze, iż dziecko nie waha

<sup>1)</sup> Mitteilung zum Problem der Gestaltauffassung bei Kindern. Tom 109, r. 1928.

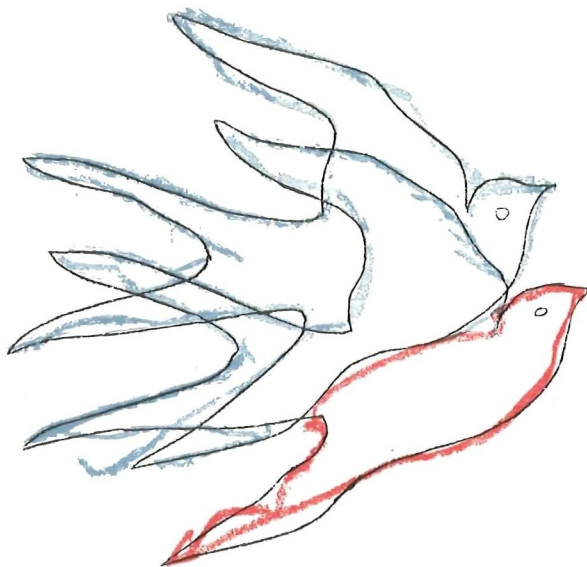
się przerysowywać kontury przedmiotów na swoich rysunkach w miejscach, w których one się przykrywają. Wiadomo, iż dziecko, rysując kapelusz na głowie, rysuje jednocześnie wierzchołek głowy, chociaż jest on przykryty kapeluszem, a więc niewidoczny. Dziecko nie okazuje zatem skrupułów rysowania konturów pewnego przedmiotu w danym miejscu z tej racji, iż jest on przykryty przedmiotem innym. A tymczasem w materiale, przez nas uzyskanym, częstym jest, jak widzieliśmy, typ VIII w formie a) i b), odznaczający się tem, że dziecko „przeskakuje” miejsce przykrycia obu kształtów, względnie je wymija. Widocznie zatem owo miejsce krytyczne jest czemś, co dziecku sprawia trudność w samej optycznej analizie całości.

Zwrócimy uwagę jeszcze na jeden ważny moment. Omawiając „upraszczanie” kształtów przez dziecko, widzieliśmy, że ono obcina niekiedy te części kształtów, z którymi w rozwiązaniu zadania nie potrafi sobie dobrze poradzić. Bliższe przyjrzenie się takim wypadkom pokazuje, że postępowanie dziecka prowadzi w tych wypadkach z reguły do innego jeszcze ważnego rezultatu poza uproszczeniem. A mianowicie dwa kształty przecinające się przemienia dziecko przy tej okazji na kształty, które się ze sobą tylko stykają. Część wspólna powierzchni zostaje jakoś rozdzielona między obydwie kształty tak, iż każdy z nich uzyskuje własne, oddzielne pole niekrzyżujące się z polem postaci drugiej. Jest to zjawisko bardzo ciekawe i godne osobnego zanotowania. Ilustruje je rycina 14, a także omówiona już poprzednio rycina 13. (Porównaj także ryc. 12 i 10).

Można tu pokusić się o sformułowanie pewnego prawa psychologicznego, którego zakres musiałby podlegać jeszcze dalszym badaniom: gdy dziecko spotka w polu optycznym dwa przecinające się kształty, powstaje w niem tendencja przetworzyć je tak, ażeby przecinanie się przemieniło na sąsiedztwo. Z kształtów, leżących jeden na drugim, tworzą się kształty umieszczone obok siebie.

Chciałbym na tem miejscu dodać, że zachowanie się dziecka przy oddzielaniu krzyżujących się konturów śledziliśmy, ale tylko powierzchownie, inną jeszcze metodą, odmienną od tej, która dotychczas była opisana. Wspomnę o niej na tem miejscu dlatego, że ona właśnie w sposób bardzo wyraźny demonstruje trudność, którą przedstawiają dla dziecka miejsca skrzyżowania linii. W omawianych przez nas badaniach, gotowy rezultat często nie daje dokładniejszego wglądu w czasowy przebieg pracy dziecka. Nie wiemy dobrze, w którym miejscu dziecko zaczynało obrysowywać, w jakim porządku obrysowało poszczególne części, jak zachowywało się w miejscach skrzyżowania; czy przechodziło przez nie łatwo, czy też się na nich zatrzymywało. W tym celu byłoby oczy-

wiście wskazanem obserwowanie dziecka podczas jego pracy i notowanie rzeczy godnych uwagi. Obserwacje takie i robione na ich podstawie notatki nie mogą jednak obejść się bez pewnego subiektywnego czynnika. Wobec tego bardzo wskazana wydaje się metoda kinematograficzna, pozwalająca w sposób obiektywny zanotować proces zachowania się dziecka. Ze względu na kosztowność tej metody nie mogliśmy, niestety, zastosować jej na szerszą skalę. Dokonaliśmy jednak kilku zdjęć, mających na celu zilustrowanie zachowania się dziecka przy takiej próbie, co dało nam też możliwość przekonać się, że właśnie miejsca skrzyżowań przedstawiają dla dzieci punkt krytyczny. Zdjęcia robiliśmy w ten sposób, iż rysowaliśmy przecinające się kształty w pewnym powiększeniu. Dziecko, dostawszy do ręki patyczek, otrzymywało polecenie oprowadzenia nim konturów jednego z kształtów. Dokonane w ten sposób zdjęcia wykazują wyraźnie, jak dzieci prędko i lekko przesuwają patyczek po konturze w miejscach wolnych od przecięć i jak w chwili zbliżania się do miejsca przecięcia tempo ruchu zwalnia się, a w samym punkcie przecięcia występuje chwilowe zatrzymanie się, po którym dopiero dziecko kontynuuje ruch. Zwolnienie tempa względnie zatrzymanie się jest oczywiście symptomem wahania się, związanego z wyłaniającą się trudnością.



Rycina 14.

Metoda ta mogłaby niewątpliwie rzucić jeszcze wiele ciekawego światła na analizowane przez nas procesy psychiczne, to też chcielibyśmy w przyszłości, w razie uzyskania odpowiednich środków, powrócić jeszcze do niej<sup>1)</sup>.

Chciałbym jeszcze zauważyć, że zamiast obrysowywania możnaby stosować dla powyższych celów metodę wycinania. Dziecko dostaje polecenie wykrojenia jednego z dwóch przecinających się kształtów. Charakterystyczne trudności, na które w tych wypadkach natrafia, ujawnią się i przy tej metodzie, która daje równocześnie możliwość uzyskania obiektywnego świadectwa zachowania się dziecka. Słabą stroną tej metody jest to, że wycięcie jednego kształtu niszczy, a tem samem czyni nieprzydatnym do dalszej próby, kształt drugi. W grę wchodzi także jeszcze ten czynnik, że wycinanie wzdłuż pewnego konturu przedstawia dla dzieci często technicznie większą trudność, aniżeli obrysowywanie ołówkiem. Mimo to jednak metoda wycinania mogłaby tu być stosowana z pożytkiem, zwłaszcza ze względu na zamięłowanie dzieci do tego rodzaju zajęć.

Postaramy się teraz na zakończenie zebrać jeszcze króciutko rezultaty naszej pracy.

Widzieliśmy, że metoda obrysowywania skrzyżowanych kształtów może być stosowana z pożytkiem jako środek badania zdolności dziecka do optycznej analizy pola widzenia. Metoda ta wykazała, że analiza powyższa napotyka u dzieci na trudności, wykazujące pokrewieństwo z pewnymi zjawiskami, obserwowanymi u osób z uszkodzonym mózgiem. Równocześnie zjawiska, obserwowane u dzieci w warunkach stworzonych przez tę metodę, dadzą się podciągnąć pod pojęcie synkretyzmu, który tą właśnie metodą może być skutecznie badany.

Zastosowanie powyższej metody pozwoliło nam ujawnić interesującą tendencję pewnej części dzieci do przetworzenia kształtów krzyżujących się na kształty obokległe.

Badania nasze okazały dalej, że zdolność optycznej analizy krzyżujących się kształtów rozwija się z wiekiem i że istnieje możliwość stosowania powyższej próby jako testu inteligencji.

Przy przeprowadzaniu badań oraz przy opracowywaniu wyników pomagała mi w sposób bardzo wydatny p. *Ewa Rybicka*, asystentka Zakładu, za co jej na tem miejscu wyrażam podziękowanie.

---

<sup>1)</sup> Dokonania wspomnianych zdjęć kinematograficznych umożliwił Zakładowi psych. wych. U. W. zasilek przyznany przez Towarzystwo Pedagogiczne.



M. GRZEGORZEWSKA.

## W sprawie programu działalności psychologów szkolnych.

W nawiązaniu do artykułu prof. *St. Baleya* w Nr. 4. Polskiego Archiwum Psychologii z 1930 r. p. t. „Uwagi w sprawie programu działalności psychologów szkolnych” chcę zwrócić uwagę na czynnik słabo, a raczej zupełnie prawie nie występujący w programach prac psychologa szkolnego. W ostatnich czasach dużo się bardzo o tej pracy mówi, dużo dyskutuje. Stanowisko psychologa szkolnego coraz wyraźniej, wprost jako konieczność, zaczyna występować w podstawach organizacyjnych dobrze pomyślanej pracy wychowawczej. Przyczynił się do tego nie tylko rozwój nauk psychologicznych, ale i wartki prąd reformatorski ostatnich czasów w dziedzinie nauczania i wychowania. Załamuje się wszędzie rutyna pracy szkolnej, zmienia się zasadniczo stosunek nauczyciela do pracy w szkole, coraz wyraźniej i jaśniej zaczyna go interesować dziecko i coraz powszechniej, chociaż wolno bardzo, daje się zaznaczyć w pracy nauczycielskiej i wychowawczej dążenie do poznania tego dziecka, zainteresowanie się niem, jako jednostką ze wszelkimi jej odrębnościami i różnymi warunkami rozwoju. Wydaje się niedalekim być czas, kiedy każdy bez wyjątku, najbierniejszy może z pośród nauczycieli, nie będzie się mógł oprzeć temu wszechogarniającemu prądowi potrzeby, konieczności wprost w pracy swojej, poznania dziecka jako jednostki i zespołów dzieci w szkole. Zasadniczą podwaliną bowiem, na której zwolna powstaje „szkoła twórcza” jest zawsze, w każdym wypadku poznanie dziecka. Szybki rozwój psychologii pedagogicznej ostatnich czasów wyjaśnił już wiele zjawisk, dał możność głębszego poznania dziecka — jednostki i zespołów dziecięcych i umożliwił wprowadzenie wielu zmian

i przystosowań w pedagogice. Istotnie nauka o dziecku szybkimi posuwa się krokami; liczne badania, obserwacje planowe i metodyczne, pomiary, wprowadziły olbrzymi materiał, stanowiący podwaliny nauki o dziecku. Ulepszyły się i przystosowały same metody badań, umożliwiając ściślejszą obserwację i badania, powstała bogata literatura prac w tym kierunku. Wszystkie dziedziny życia dziecka wraz z tłem, na którym ono wzrasta, stają się coraz jaśniejsze i pozwalają na wprowadzenie do pracy wychowawczej różnych zastosowań. Szkoła jednakże stosunkowo nie odniosła stąd jeszcze tych wszystkich korzyści, jakichby może oczekiwać należało. Składa się na to wiele przyczyn, głównie leżą one w brakach przygotowania psychologicznego i socjologicznego nauczycieli oraz w organizacji pracy szkolnej. Coraz więc jaśniej zarysowywała się konieczność utworzenia takiej instytucji, któraby z nauczycielem w tej dziedzinie współpracować mogła. To też już przed laty 20, bo w 1911 r. Dr. *J. Joteyko*, należąca do twórców i pionierów nauki o dziecku, na międzynarodowym kongresie pedagogii w Brukseli domagała się utworzenia instytucji psychologów szkolnych<sup>1)</sup>. Od tego czasu już niektóre kraje zapoczątkowały organizacje urzędu psychologa szkolnego. Stopniowo zaczyna wzrastać ruch w tej dziedzinie, rozwija się zainteresowanie, pojawiają się w literaturze sprawozdania z działalności psychologów szkolnych, programy projektowanych prac w tej dziedzinie, rozważania nad ich zadaniami. Otóż artykuły pojawiające się w tym względzie nasunęły mi uwagę, którą się chcę na tem miejscu podzielić. Nie wchodzę tutaj bynajmniej w rozważania znaczenia roli psychologa szkolnego, ani jego programu działalności, chcę jeno zaznaczyć, że w pojawiających się sprawozdaniach z pracy oraz jej programach zwraca uwagę, więcej powiem — uderza brak w niej czynnika s o c j o l o g i c z n e g o, bez którego nie może być mowy o dokładnem poznaniu danego dziecka i wyjaśnieniu sobie pewnych jego cech i właściwości. Mówi się o tem, co do najważniejszych prac psychologa szkolnego należeć powinno, mówi się o planach obserwacji, badaniach testowych indywidualnych i zbiorowych, ale dotychczas nie spotkałam w programowych artykułach z tej dziedziny wzmianki chociażby o ko-

<sup>1)</sup> Do sprawy tej powracała prof. *Joteyko* często bardzo, a po powrocie do kraju zajęła się zorganizowaniem ruchu w dziedzinie psychologii pedagogicznej w naszym kraju i sprawę tę postawiła odrazu na porządku dziennym w ścisłej łączności z projektami organizacji naszego szkolnictwa. Na 23. posiedzeniu Koła Psychologicznego dnia 16.X.1926 r. z inicjatywy prof. *J. Joteyko* uchwalono zorganizowanie przy Kole Sekcji psychologów szkolnych i na posiedzeniu tej sekcji 24.V.1927 r. przyjęto sformułowane przez prof. *Joteyko* wnioski w sprawie roli psychologów szkolnych (Polsk. Arch. Psychol. Nr. 4, tom I, 1926/7).

nieczności badania środowiska, w którym to „poznawane” dziecko żyje, rozwija się i kształtuje. Tymczasem poznanie tego środowiska jest niezbędne ze względu na to, że zbadanie warunków fizycznych i psychicznych życia dziecka ujawnia nam wiele tajemnic i zagadek w rozwoju jego osobowości, że nam rozświetli dlaczego np. dane dziecko zalicza nauczyciel do kategorii t. zw. „trudnych wychowawczo”, że nam często wyjaśni zachowanie się dziecka w szkole, że nam uczyni możliwą interpretację wszelkich badań i obserwacji. Cóż nam bowiem dać mogą najlepsze metody obserwacji i najlepiej przeprowadzone badania testowe, skoro nie będziemy mieli do ich interpretacji materiału rzeczowego ze środowiska, w którym dziecko żyje i rozwija się. Częstokroć nawet brak tych danych może wprowadzać błąd w interpretacjach. Do zadań psychologa szkolnego należy np. współpraca z nauczycielem, w sprawie t. zw. trudnych wypadków, otóż coś znaczy tutaj diagnoza psychologiczna i oparte na niej metody pracy z dzieckiem, skoro na uboczu pozostały warunki domowego życia dziecka, mogące tutaj wiele rzeczy wyjaśnić i wpłynąć rzeczowo na metodę pracy i opieki.

Wiem, że czasem w programie współpracy z nauczycielem, psycholog szkolny zwraca uwagę na potrzebę poznania środowiska dziecka, aby potem w tej właśnie współpracy, omawiając wypadek jakiś mieć ten cenny materiał, dotyczący pozaszkolnego życia dziecka. Dzieje się to jednak nie zawsze i nie występuje jasno w programach pracy psychologa szkolnego. Otóż chodzi mi o zaznaczenie, że w programach tej pracy stanowisko to jasno i wyraźnie powinno być zaznaczone, jako fundamentalna podstawa zasadniczej w poznaniu dziecka wartości. Nie rozwiązuje sprawy fakt, że zagadnienia te są czasem w ankietach do nauczycieli poruszane, że winni oni, o ile to możliwe ten materiał dotyczący środowiska psychologowi szkolnemu dostarczyć, w programach bowiem mowa jest wyłącznie o obserwacjach i badaniach, tem samem więc to zagadnienie zasadniczego w poznaniu dziecka znaczenia sprowadza się do zagadnień drugorzędnych, które „w miarę możliwości” należałoby uwzględnić. A przecież ze względu na wagę swoją winno ono tutaj stanąć wprost na pierwszym planie. Przecież, w poznanym środowisku czytać możemy jak w żywej, barwnej księdze wyjaśnienia wielu wątpliwości, uzasadnienia wielu spostrzeżeń, uzupełnienia wielu luk i niedomowień. Prof. *Joteyko* formując wnioski swoje w sprawie zadań psychologa szkolnego, w punkcie drugim powiada, że zarówno opieka nad fizycznym rozwojem dziecka, jak i nad jego rozwojem psychicznym opierać się winna na znajomości warunków jego

życia<sup>1)</sup>. Można by założyć, że tak jak jest higienista i lekarz szkolny, jak obecnie wprowadza się stanowisko psychologa szkolnego, tak samo winno się pomyśleć o stanowisku opiekuna społecznego, jeżeli ilość dzieci i warunki pracy szkolnej nie pozwolą nauczycielowi na poznanie środowiska dzieci powierzonych jego opiece. Jednakże już i obecnie, nawet w tych trudnych warunkach pracy i przy dużej ilości dzieci w klasie, dokładne poznanie środowisk przynajmniej dzieci trudnych wychowawczo jest rzeczą zupełnie możliwą ze względu na małą ilość tych wypadków, — dlaczego więc chociażby ten moment nie jest w programie pracy zaznaczony? A przecież, poza innymi wartościami, jakoby to kształcącą rolę odegrać mogło dla nauczyciela w stosunku do „poznawania” nowych jednostek; wyjaśniłoby bowiem szkodliwość sądów pośpiesznie wysnutych, mylności ich i bezpodstawność budowy bez oparcia na materiały zebranych z poznania warunków życia dziecka, słowem zwróciłoby uwagę na konieczność zebrania materiału, uzależniającego wpływem swoim ten czy inny fakt w rozwoju dziecka. Może nie będzie przesadą, jeśli powiemy, że każde inne poznawanie dziecka umieścić raczej można w cudzysłowie, będzie ono często bowiem zagmatwane, niejasne, lub zupełnie mylne.

Jednocześnie zaznaczyć należy, że to poznawanie środowisk może być często bezwartościowe, jeśli polega jedynie na relacjach rodziców, lub opiekunów i dzieci. Jedynie bezpośrednie i bardzo umiętne zetknięcie się ze środowiskiem dostarczy nam dobrych materiałów. Trudności w tej pracy są bezsprzecznie wielkie, tembardziej jednak malują one charakter środowiska, a szczerze oddany tej sprawie nauczyciel potrafi z nich wyciągnąć odpowiednie wnioski, przedstawiając fakty możliwie obiektywnie.

Może pożytecznym będzie przytoczyć szereg zasadniczych danych, na które należałoby zwrócić uwagę przy badaniu środowiska. Przytaczając je, biorę pod uwagę przeciętną szkołę powszechną. W szkole średniej i w pewnej ilości szkół powszechnych należałoby ten kwestjonariusz zmienić<sup>2)</sup>.

### Środowisko domowe i warunki życia dziecka.

#### Wiadomości ogólne.

U kogo się wychowuje . . . . .  
 Jeśli jest sierotą, to od kiedy ojciec lub matka nie żyje . . . . .  
 Imię nazwisko i zajęcie ojca (opiekuna) . . . . .

<sup>1)</sup> Biuletyn sekcji psychologów szkolnych, Nr. 1, 1927 r. (odbitka z Polsk. Arch. Psychol. tom I, Nr. 4, 1926/27 r.).

<sup>2)</sup> Kwestjonariusz niniejszy podaję według szkolnego zeszytu biograficznego, opracowanego przezemnie dla dzieci upośledzonych umysłowo: dział przytoczony stamtąd, badania środowiska może mieć z małymi zmianami zastosowanie i w szkole powszechnej.



Czy sypia w łóżku, na podłodze i t. p. samo, jeśli nie, to z kim . . .	
Ile godzin sypia . . .	
O której chodzi spać i o której wstaje . . .	
Charakter snu (mocny), lekki, spokojny, niespokojny, strach nocny itp.	
Czy wstaje chętnie czy z trudem . . .	
Uwagi ogólne dotyczące odżywiania i snu. . .	

### Higiena ciała i ubrania.

Jakie wrażenie czyni odzienie dziecka (schludne, czyste, brudne, zaniedbane, łachmany) . . .	
Czystość bielizny i ubrania . . .	
Jak często zmienia bieliznę . . .	
Czy ma dostateczne ubranie na zimę . . .	
Uwagi ogólne, dotyczące ubrania . . .	
Czystość głowy i ciała . . .	
Czy dziecko myje się codziennie i jak . . .	
Jak często się kąpie . . .	
Czy myje zęby . . .	
Czy się do snu rozbiera . . .	
Uwagi ogólne, dotyczące czystości . . .	

### Warunki moralne.

Jakie wrażenie robi atmosfera środowiska domowego (spokój, harmonja, pogoda, czy przeciwnie)	
Czy dziecko jest ślubne (ewent. zbadać czy otoczenie stwarza specjalną atmosferę w stosunku do dziecka)	
Moralne pożycie rodziców ew. opiekunów (zaznaczyć kłótnie, bójkę)	
Czy w domu jest prostytutka, alkoholizm, gry hazardowe . . .	
Czy rodzice (ew. opiekunowie) i rodzeństwo skończyli szkołę i jaką . . .	
Czy są piśmienni . . .	
Czy czytają pisma i książki (podać jakie) . . .	
Czy się interesują życiem politycznym i społecznym kraju . . .	
Czy świadomie biorą udział w życiu publicznym . . .	
Czy należą do stowarzyszeń społecznych . . .	
Jak rodzice i rodzeństwo spędzają dzień świąteczny . . .	
Stosunek moralny rodziców (ew. opiekunów) do dziecka (m. in. łagodny, surowy)	
Wpływ wychowawczy ojca (ew. opiekuna) . . .	
Wpływ wychowawczy matki (ew. opiekunki) . . .	
Pieczna nad rozwojem umysłowym i moralnym dziecka . . .	
Zainteresowanie życiem dziecka w szkole, współpraca ze szkołą (na czym polega)	
Jakie zajęcia i zarządzenia szkolne, lub pozaszkolne są zdaniem rodziców (ew. opiekunów) zbyteczne, szkodliwe, uciążliwe i t. p. . .	
Kto się specjalnie dzieckiem w domu zajmuje . . .	
W jakiego rodzaju towarzystwie dziecko przebywa, (ew. krótka charakterystyka dzieci, z którymi się bawi, pracuje)	
Wpływ moralny osób odwiedzających (dodatni czy ujemny) . . .	



# Głosy dyskusyjne i sprawozdawcze

ST. ROSTKOWSKI  
Kierownik Poradni Psychotechnicznej  
przy P. U. P. P. w Siedlcach.

## JESZCZE O PSYCHOLOGACH SZKOLNYCH.

Młodzież szkolna, kończąca szkoły, wtedy tylko może otrzymać trafne wskazówki, dotyczące wyboru zawodu, gdy działalność doradcy zawodowego będzie się łączyła z jego działalnością na terenie szkoły w charakterze psychologa szkolnego.

Działalność psychologa szkolnego wielokrotnie już była omawiana, a ostatnio prof. *St. Baley* w swych „Uwagach w sprawie programu działalności psychologów szkolnych” (Pol. Arch. Ps. Nr. 4 z 1930 r.) podaje projekt organizacji pracy psychologa szkolnego. Widząc chaos w indywidualnych poczynaniach mniej lub więcej zaawansowanych „psychologów”, proponuje on zupełnie słusznie uzależnienie ich działalności od pewnego programu, nie wspomina jednak o tem, kto ma pełnić funkcję psychologa na terenie szkoły. Jeśli praca psychologa szkolnego ma być traktowana jako pewnego rodzaju eksperyment naukowy, lub luksus, na który może sobie pozwolić parę tak zwanych „pokazowych” szkół w Polsce, to oczywiście nietrudno będzie znaleźć wysoce uzdolnione i wykwalifikowane jednostki, które należyce wywiążą się z powierzonego im zadania, jeśli jednak będziemy uważali, że każda szkoła nietylko średnia, ogólno-kształcąca i zawodowa, ale i powszechna powinna posiadać psychologa szkolnego, wówczas sprawa obsadzenia tych stanowisk staje się zagadnieniem bardziej skomplikowanym. Rozwiązanie tego zagadnienia jest możliwe jedynie tylko przy współpracy, zainteresowaniu, no i ofiarności (przynajmniej narazie) nauczycielstwa.

Myśl współpracy z nauczycielstwem została częściowo zrealizowana od września ubiegłego roku na terenie Siedlec i powiatu Siedleckiego. Poradnia Psychotechniczna przy Państwowym Urzędzie Pośrednictwa Pracy w Siedlcach utworzyła Sekcję Psychotechniki Szkolnej o trzech pododdziałach szkolnictwa powszechnego, średniego i zawodowego. Dzięki poparciu Kuratorjum Szkolnego, które poleciło odnośnym władzom okazywać daleko idącą współpracę, Sekcja pomyślnie funkcjonuje i rozwija się. Największą żywotność wykazuje Sekcja Szkolnictwa Powszechnego. Być może, dzieje się to dlatego, że na mocy zarządzenia p. inspektora szkolnego z każdej

7-mio-oddziałowej szkoły powszechnej została delegowana jedna siła nauczycielska do Sekcji Psychotechniki Szkolnej. Pododdziały szkolnictwa średniego i zawodowego nie rozpoczęły swej egzystencji z powodu pracowania nauczycielstwa, a pojedyncze jednostki z pośród kierowników i nauczycielstwa weszły w skład członków Sekcji Szkolnictwa Powszechnego, ułatwiając przeprowadzanie badań na terenie swych szkół bądź zbiorowych (Żeńska Szkoła Zawodowa), bądź indywidualnych (maturzyści Państw. Gimn. im. Henr. Żółkiewskiego).

Sekcja Psychotechniki Szkolnej liczy obecnie 27 członków (19 delegowanych z 19 szkół siedmiooddziałowych i 8 zapisanych dobrowolnie). Członkowie Sekcji otrzymali początkowo nazwę psychologów szkolnych ze względu na charakter ich współpracy z Poradnią Psychotechniczną. Ale na zebraniu członków Polskiego Towarzystwa Psychotechnicznego w dniu 20 listopada r. u. zaprotestowano energicznie przeciwko nadawaniu nazwy psychologów szkolnych członkom Sekcji, przyjmując jednak z uznaniem do wiadomości samą istotę rzeczy. Sprawa znalezienia nazwy dla członków Sekcji została przekazana Komisji Terminologicznej, która ustaliła, iż członek Sekcji winien się nazywać „Przyjaciół Poradni Psychotechnicznej”. Aczkolwiek termin ten jest nieco przyciężki w swej strukturze i raczej oznacza sympatyka, nie mającego nic wspólnego z poradnictwem zawodowym, aniżeli nauczyciela, pozostającego w ścisłej z nim współpracy, należy jednak narazie go przyjąć, gdyż jest on więcej odpowiedni w danym wypadku od terminu poprzedniego. Psycholog szkolny jest to tytuł zawodowy i przysługuje tylko tym osobom, spełniającym swą pracę na terenie szkoły, które mają odpowiednie wyższe kwalifikacje, nie wystarcza sam fakt, że się jest nauczycielem, ma się pewne wiadomości z psychologii i dobre chęci. A jednak, z tytułem lub bez, pracę psychologa szkolnego muszą spełniać nauczyciele, niekoniecznie delegowani z urzędu, ale przede wszystkim ci, którzy czują w sobie pewne uzdolnienie i zamiłowanie do tej pracy, inaczej bowiem sprawa selekcji na terenie szkoły i wyboru zawodu poza szkołą nie wyjdzie poza obręb teoretycznych mrzonek. Zarzuty, że taki niby psycholog, pełniący funkcję psychologa szkolnego może zdyskredytować samą ideę i t. p. są słuszne, zapobiec jednak temu można, o ile ci psychologowie szkolni (przyjaciele) będą się skupiać w sekcjach i będą bezwzględnie podporządkowani w swej działalności osobie kompletnie wykwalifikowanej, pozostającej w stałym kontakcie z Kołem Psychologów Szkolnych w Warszawie. Zadaniem kierownika powinno być nie tylko kontrolowanie i ujednostajnianie pracy, ale przede wszystkim dobór odpowiednio uzdolnionych jednostek z pośród nauczycielstwa i, jak to wskazuje załączony poniżej regulamin, kształcenie ich na zawodowych psychologów szkolnych.

### Regulamin Sekcji Psychotechniki Szkolnej.

Sekcja Psychotechniki Szkolnej istnieje przy Poradni Psychotechnicznej i pozostaje pod bezpośrednim zwierzchnictwem Kierownika Poradni.

#### A. C e l e i z a d a n i a S e k c j i .

- 1) Otoczyć dziecko w dwóch ostatnich latach szkolnych atmosferą pracy zawodowej.
- 2) Wytworzyć w niem nastrój zawodowy.
- 3) Wzbudzić w niem ideał zawodowy.
- 4) Szerzyć wśród dzieci i rodziców wiadomości o znaczeniu psychotechniki w sprawach wyboru zawodu.

5) Ułatwiać młodzieży kończącej szkoły pójście w kierunku dla niej odpowiednim.

6) Przeprowadzać selekcje wśród uczniów i łączyć ich w poszczególne grupy.

7) Przeprowadzać badania nad pewną grupą uczniów, notować w drodze obserwacji cechy charakterystyczne dla danej grupy, sporządzać obliczenia i profile psychologiczne.

8) Rozwijać w członkach Sekcji zamiłowanie do pracy na polu psychologii wychowawczej w drodze pogadarek, odczytów, oraz systematycznych wykładów z zakresu psychologii wychowawczej i eksperymentalnej.

Dalszy ciąg regulaminu wymienia prawa i obowiązki członków Sekcji jako pewnego zrzeszenia a więc nie odbiega od ogólnie obowiązujących regulaminów.

Z załączonego wyjątku z regulaminu widzimy, że pierwsze 5 punktów ma na celu zorganizować pracę wśród dzieci i dla dzieci, zaś pozostałe 3 zdążają do wzbudzenia zainteresowania i pogłębienia wiedzy wśród członków nauczycieli, jako przyszłych psychologów szkolnych. Załączone przy niniejszem „Przepisy” dają wytyczne nauczycielom, w jakim kierunku powinna zdążyć ich praca. Wskazówki dla psychologów szkolnych, opracowane przez Koło Psychologów Szkolnych, a umieszczone w październikowym zeszycie Pracy Szkolnej, znane są członkom Sekcji, nie wprowadzono ich jednak w życie, obawiając się, aby zbyt wielkie wymagania nie osłabiły zapалу do pracy.

Ze względu na konieczność natychmiastowego kwalifikowania uzdolnień zawodowych uczniów 7-go oddz. Przyjaciele Poradni Psychotechnicznej rozpoczynają pracę swą w pierwszym roku istnienia od oddziału 6-go, wypełniając w oddziale 7-ym jedynie krótkie karty indywidualne według załączonego szematu.

Dopóki Kuratorja Szkolne nie ustanowią Psychologów Szkolnych, wolnych od wszelkich innych zajęć, nauczyciele, spełniający funkcję psychologów szkolnych, obok swych zajęć zawodowych więcej jak dwóch klas objąć nie mogą. Które więc oddziały wymagają przedewszystkiem pracy psychologa, dwa pierwsze, czy dwa ostatnie? Jeśli wyjdziemy z założenia, że praca psychologa szkolnego powinna mieć i bodaj przedewszystkiem ma na celu poradnictwo zawodowe, nie będzie ulegało wątpliwości, że praca ta powinna objąć dwa ostatnie oddziały szkoły powszechnej, w szkole zaś średniej klasy: 5-ą, 6-ą, 7-ą i 8-ą. Psycholog szkolny powinien w kl. 5-iej poznać ucznia i jego uzdolnienia intelektualne, w kl. 6-iej współpracować z psychotechnikiem w celu zbadania jego uzdolnień zawodowych, w kl. 7-iej poznać właściwości intelektu i charakteru ucznia, przedewszystkiem te, które powinien posiadać każdy, kto zamierza poświęcić się studjom wyższym bez względu na wybór zawodu, a więc: zdolność myślenia, wytrwałość i ciągłość pracy, uwaga, opanowanie i t. p., zaś w kl. 8-iej również wspólnie z psychotechnikiem dążyć do określenia zawodu.

Szkoły zawodowe powinny posiadać psychologów szkolnych, a ściślej mówiąc psychotechników, którzyby stale współpracowali z gronem nauczycielskiem. Jest to kwestja, która dotyczy już nie tylko jednostki, ale ogółu, społeczeństwo bowiem wymaga, aby kończący szkoły zawodowe dawali gwarancję bezpieczeństwa, a więc nie tylko zdobytą wiedzę ale i odpowiednie zdolności, oraz przystosowanie do danego zawodu.

Zdajemy sobie dokładnie sprawę z tego, że praca rozpoczęta na terenie szkolnictwa pow. Siedleckiego jest jakby zgrubsza zarysowanym szkicem, dalekim od doskonałości, sądzymy jednak, że dzięki tak zorganizowanej współpracy nauczycielstwa ani jedno dziecko z terenu działalności Poradni Psychotechnicznej nie pójdzie w świat bez oparcia, tembardziej, że poza

Sekcją istnieje Koło „prawdziwych Przyjaciół”, którzy postawili sobie za cel rozciągać opiekę nad młodzieżą, poleconą przez Poradnię, bądź dostarczając jej pracy w swoich warsztatach, sklepach i t. p., bądź ułatwiając niezamożnym, a wyjątkowo uzdolnionym, dalszą naukę.

Na zakończenie podaję regulamin, o którym powyżej była mowa.

### Przepisy dotyczące działalności psychologa szkolnego.

Psycholog szkolny powinien:

- 1) śledzić bieg życia uczniów 6. i 7. oddziałów w szkole i w miarę możliwości poza szkołą,
- 2) pozostawać w ścisłym kontakcie z wychowawcą, rodzicami i lekarzem szkolnym,
- 3) obserwować dzieci podczas pracy, zabaw, uroczystości i t. p. i pilnie notować każdy przejaw, który uzna za charakterystyczny dla danego dziecka,
- 4) często z dziećmi rozmawiać (z całą klasą, kilkoma, pojedynczo),
- 5) na posiedzeniach Rady Pedagogicznej zwracać baczną uwagę na opinie nauczycieli o poszczególnych dzieciach,
- 6) wciągać do zeszytu, na ten cel przeznaczonego, wszelkie dane dotyczące każdego dziecka, zebrane w ciągu całego roku. Notatki te posłużą w końcu roku do napisania wolnej charakterystyki każdego dziecka.
- 7) wypełniać kartę indywidualną, odpowiadając na postawione w niej pytania, w ciągu 2 miesięcy od daty otrzymania. Karty indywidualne przeznaczone są tylko dla uczniów ostatniej klasy.
- 8) złożyć po ukończeniu roku szkolnego w Poradni Psychotecznicznej zebrany materiał,
- 9) uczęszczać regularnie na zebrania Sekcji Psychoteczniczki Szkolnej, które odbywają się pierwszej niedzieli po pierwszym każdego miesiąca o godz. 11-ej w szkole powsz. Nr. 4 ul. Błonie w Siedlcach i na tych zebraniach przedstawiać w streszczeniu wyniki swej działalności,
- 10) korzystać z urządzonych przez Sekcję odczytów, biblioteki i pozostawać w stałym kontakcie z kierownikiem Poradni Psychotecznicznej jako tej instytucji, która ma na celu dobro ich dzieci,
- 11) informować i zaznajamiać rodziców z działalnością Poradni Psychotecznicznej jako tej instytucji, która ma na celu dobro ich dzieci,
- 12) doradzać młodzieży, która ukończyła szkołę, jaką ma obrać dalszą drogę życia, wydając swe orzeczenie na podstawie zebranych w ciągu dwóch lat szczegółowych danych, opartych na:
  - a) postępach szkolnych,
  - b) opinii nauczycieli i wychowawców,
  - c) wynikach badań lekarskich,
  - d) informacjach rodziców,
  - e) osobistych obserwacjach,
  - f) opinii Poradni Psychotecznicznej.

Dr. JADWIGA SZMYDTÓWNA.

## SPRAWOZDANIE PSYCHOLOGA SZKOLNEGO Z PRACY NA TERENIE ŻEŃSKICH PRYWATNYCH GIMNAZJÓW ORAZ WNIOSKI I PROGRAM PRACY NA PRZYSZŁOŚĆ.

Sprawozdanie moje obejmuje roczną pracę za rok 1929/30 w gimnazjach warszawskich: p. *Reutt*, p. *Walickiej* i p. *Gepner*. Badania prowadziłam zbiorowo i indywidualnie, w niektórych klasach tylko indywidualnie. Badane były całe klasy, albo tylko niektóre uczennice. Po zbadaniu klasy w danym gimnazjum odbywały się sesje z gronem nauczycielskiem, na których omawiano szczegółowo opinie, otrzymane drogą badań, porównując je z opiniami nauczycielstwa. Prócz tego, o ile zachodziła potrzeba, psycholog porozumiewał się dodatkowo z lekarką szkolną oraz rodzicami.

W sprawozdaniu mojem omówię wyniki, uzyskane na podstawie badań, przeprowadzonych w trzech klasach IV i klasach niższych: A B C, podstępnych i wstępnej, I i II — ogółem uczenic zbadanych 242, z tego 145 zbiorowo i 97 indywidualnie — oraz wyniki trzech egzaminów psychologicznych dla nowowstępujących: u p. *Walickiej* do klasy wstępnej i I, u p. *Reutt* do klas A B C, prócz tego u p. *Wotowskiej* dla kandydatek do seminarjum.

W klasie IV przeprowadziłam następujące badania: Inteligencję badałam testami prof. *Baleya*, uwagę — testami *Bourdona* i *Popperleutera*, wyobraźnię przestrzenną — testami *Yerkesa*, oraz pamięć słów słuchową i cyfr wzrokową. Prócz tych testów zastosowałam i inne, które pozwalały na swobodniejsze przejawienie się inteligencji samorzutnej, a więc test *Masselona*, test definicji i test ujmowania tego, co istotne. Podczas badań indywidualnych stosowałam test porównywania rysunków i opis obrazka, prócz tego posługiwałam się następującymi przyrządami: suwakiem, sześcianiem składanym i bryłą *Lövego*. Wyniki badań każdej uczennicy były przedstawiane graficznie.

Na sesjach nauczycielskich rozpatrywano szczegółowo opinie wszystkich uczenic w porównaniu z wynikami badań testowych. Na 30 — 40 uczenic w każdej z klas IV wypadło przeciętnie około 10 wypadków niezgodnych. Niezgodność zachodziła pomiędzy oceną inteligencji na podstawie grupy testów pr. *Baleya* a opinią nauczycieli. Większość niezgodności została wyjaśniona na podstawie dodatkowych badań indywidualnych, w niektórych wypadkach wystarczało porównanie z wynikami innych testów, przeprowadzonych zbiorowo.

Przyczyny niezgodności były różne, składały się na nie następujące cechy osoby badanej: powolne tempo pracy, powolna orientacja, trudność skupienia uwagi, przewaga inteligencji reaktywnej bądź samorzutnej, przewaga inteligencji praktycznej, słaba pamięć, dobra pamięć, wewnętrzne zahamowania natury uczuciowej względnie nerwowej, typ umysłowości, typ uzdolnień i t. d.

Taka szczegółowa analiza, oparta na badaniach zbiorowych i indywidualnych, pozwalała nie tylko na wyjaśnienie sprzeczności, zachodzących między oceną, otrzymaną na podstawie badań testowych, a opinią nauczycieli, ale również wyjaśniała wielokrotnie różnice w opiniach poszczególnych nauczycieli różnych przedmiotów.

Widzimy, jakie korzyści daje zestawienie wyników badań z opiniami nauczycieli, ono bowiem prowadzi do osiągnięcia istotnego celu badań: pozwala uchwycić pewne odrębności psychiki dziecka, indywidualne właściwości, pewne braki, niedociągnięcia, odchylenia, ujawnia niejednokrotnie

przyczyny niepowodzeń w szkole i t. d. Zatem te niezgodności uważać należy za bardziej wartościowe dla celów szkoły niż opinie zgodne, gdyż są one źródłem lepszego poznania dziecka. Wogóle wyniki badań zbiorowych i indywidualnych — jak utrzymują nauczycielki i nauczyciele — rzucają nowe światło na psychikę dziecka, uczą rozumieć uczenie. Nauczyciele szkół, w których pracowałam, uznają jednogłośnie wartość i potrzebę badań psychologicznych.

Omówię ogólnie wyżej wymienione testy — ich znaczenie w formowaniu obrazu psychiki dziecka. Grupa testów pr. *Baleya* dała nie tylko możliwość określenia poziomu inteligencji w percentylach, ale pozwoliła również na określenie kierunku uzdolnień, różnicując zdolności matematyczne i językowo - logiczne. Notowanie czasu wykonania każdej próby dało pojęcie o tempie pracy.

W teście definicji przejawiała się inteligencja językowo - logiczna, inteligencja samorzutna, zrozumienie pojęć, zakres pojęć, typ umysłowości (konkretny - abstrakcyjny). Test ten, łącznie z innymi testami, miał duże znaczenie w określaniu psychiki ucznicy i był poważnym przyczynkiem, wyjaśniającym różnicę opinii o danej jednostce.

W wypadkach niezgodności dużą usługę oddał również test pamięci, zwłaszcza, gdy ocena szkolna była wyższa niż ocena, uzyskana na podstawie wyniku badań testowych. Dobra pamięć wpływała niejednokrotnie na przecenianie inteligencji danej ucznicy ze strony nauczyciela. Zaś zła pamięć wpływała na pogorszenie jego opinii w tym względzie. Test pamięci miał i tę zaletę, że dawał pewne wyjaśnienia nauczycielom języków w kwestji postępów ucznicy.

Indywidualnie zbadałam 30 uczenic kl. IV powyższych trzech gimnazjów. Część tych uczenic została mi wskazana przez wychowawczyń jako wypadki trudne — podpadały pod nie uczennice niezdolne, nierówne w pracy, o nieustalonej opinii, — część zaś przebadalam dla sprawdzenia wyników badań zbiorowych.

W badaniach indywidualnych inteligencję praktyczną badałam suwakami *Heidera* i *sześcianem*. Wyniki tych badań pozwalały niejednokrotnie wyjaśnić przyczyny niepowodzeń danej ucznicy. Fakt godny zaznaczenia, że najwięcej niezgodnych opinii odnosiło się do uczenic o przewadze inteligencji praktycznej.

Klasy niższe: A B C, podwstępną i wstępną, badałam tylko indywidualnie testami *Termana*, *Porteusa* i *Dawida*.

Test *Termana* dał możliwość ujęcia liczbowego poziomu inteligencji w postaci ilorazu inteligencji. Test *Porteusa* był bardzo dobrym dopełnieniem testu *Termana*, dużo mówił o typie umysłowym dziecka, o jego stosunku do zadania, sposobie zabierania się do pracy. Wykrywał on spozstrzegawczość, planowość w pracy lub bezplanowość, impulsywność, zdolność do przewidywania, zdolność ujmowania całości i t. d. Test *Dawida* dawał ogólne pojęcie o dziecku, o jego wyobraźni, o stosunku do danej rzeczywistości, o spozstrzegawczości, o umiejętności przyczynowego wiązania faktów i t. d.

Na podstawie testu *Porteusa* dały się wyróżnić trzy typy podejścia do pracy: 1. typ usiłuje objąć całość zadania przed rozpoczęciem pracy, dąży do obmyślenia planu postępowania. Typ ten przeważnie wykonywał test dobrze. 2. typ rozpoczyna pracę od razu i wykonywał ją bez wahań. 3. typ rozpoczyna pracę bez namysłu, waha się, cofa, zatrzymuje, namyśla. Przeważnie rozwiązuje test słabo.

Zgodność opinii, otrzymanej na podstawie powyższych testów, z opinią wychowawczyń bywała niemal zupełna, zachodziła tylko niekiedy nieznaczna różnica w kolejnym uszeregowaniu uczenic według poziomu inteligencji.



Klasę II badałam testami, użyzionymi mi przez panią *M. Kaczyńską*: testem analogii, szeregiem liczbowym i zadaniami, pozatem badałam pamięć i uwagę.

Egzamin dla nowowstępujących do kl. I i wstępnej przeprowadzałam u pani *Walickiej*. Do kl. I zastosowałam dwa testy inteligencji, używane przez prof. *Baleya*: test analogii i test luk oraz test pamięci i test, polegający na wyliczeniu 10 owoców według wielkości. Prócz tego dałam kilka pytań takich, jak: co lubisz czytać i czym chciałabyś być, gdy dorosniesz. Wynik badań miał znaczenie pomocnicze w niejasnych wypadkach wyników z egzaminu: dla słabo zdających szukano oparcia lub wyjaśnienia w wynikach badań, jeżeli np. dziewczynka zdała słabo, a wywiązała się dobrze z badań testowych, przyjmowano ją jako dobry materiał na uczenicę.

Z powodu braku czasu badania nie były zupełne — należałoby dla pełniejszej charakterystyki zapoznać się jeszcze z innymi stronami umysłowości. Projektowany jest w przyszłości test rachunkowy, test spostrzegawczości, test wyobraźni, rysunek i kilka pytań. W każdym razie zbadanie inteligencji, pamięci wraz z uwzględnieniem tempa pracy oraz egzamin wstępny dały już niezłą charakterystykę dziecka.

Porównanie opinii nauczycieli egzaminujących z opinią, otrzymaną na podstawie testów, dały dużo zgodności w podziale na uczennice inteligentne i nieinteligentne, zaznaczyły się tylko pewne różnice w ustapiowaniu poziomów inteligencji.

Przy egzaminie do klasy wstępnej posługiwałam się następującymi testami: testem analogii, wyliczeniem szeregu liczb od 3, wyliczeniem 10 owoców według wielkości, rysunkiem, rombem. Prócz tego badałam pamięć i spostrzegawczość tabliczkami z nalepionymi przedmiotami. Razem było sześć prób. Badania psychologiczne miały znaczenie pomocnicze podobnie jak przy egzaminie do klasy I.

Przy badaniach klas A B C u pani *Reutt* posługiwałam się testami BD i testami rysunkowymi. Dały one wyniki zgodne z opinią nauczycielki egzaminującej.

W powyższych gimnazjach prócz badań testowych wprowadziłam arkusz obserwacyjny.

Jako wniosek pracy na terenie szkół średnich wysuwam następujący projekt pracy na przyszłość.

Ogólnie wiadome jest, że zadanie psychologa szkolnego polega na roztoczeniu opieki psychicznej nad dzieckiem, dostarczeniu mu możliwie najlepszych warunków rozwoju. Psycholog szkolny, lekarz szkolny i wychowawca powinni wzajemnie dopełniać się w swej pracy. W wynikach swoich badań i obserwacji winni szukać uzasadnienia i wyjaśnienia zachowania się dziecka.

Praca psychologa szkolnego powinna iść w czterech zasadniczych kierunkach.

I. Właściwa praca psychologa szkolnego polega na określaniu poziomu inteligencji danej klasy i różnic indywidualnych, uzdolnień, pamięci, uwagi i t. d. Umożliwia ono oszacowanie inteligencji uczennicy w sposób obiektywny, co ma wartość podwójną: ułatwia nauczycielowi zdanie sobie sprawy z rozkładu uzdolnień w jego klasie oraz daje możliwość ustalenia stosunku uzdolnień do postępów szkolnych. Następnie jest ono przydatne podczas egzaminów dla nowowstępujących, przy selekcji uczennic, przy przechodzeniu do następnej klasy i przy formowaniu klas równoległych.

II. Do zadań psychologa szkolnego należy kierowanie uczennic do poradni psychotechnicznej w celu porady zawodowej, albo udzielanie jej samemu. Porady udzielać należy: maturzystkom, uczennicom,

opuszczającym klasę IV i VI, oraz uczniom, opuszczającym szkołę dla jakichś ważnych powodów np. wskutek braku zdolności, zdolności specjalnych, trudnych warunków domowych i t. d.

III. Prócz tego psycholog szkolny powinien udzielać porad dzieciom, odbiegającym pod jakimś względem od ogółu dzieci (zachowaniem, zdolnościami, charakterem i t. d.). Są to t. zw. t r u d n e w y p a d k i.

IV. Do bardzo ważnych, dalszych już prac psychologa, wymagających dłuższych badań należą zadania o charakterze naukowym: opracowywanie z a g a d n i e ń n a u k o w y c h, dotyczących praw rozwojowych, metod nauczania, organizacji szkolnej, zagadnienia stosunku programu do uzdolnienia dziecka i t. d.

Psycholog szkolny powinien również wygłaszać odczyty, dotyczące zagadnień psychologicznych związanych z kwestjami wychowania, dla nauczycieli i o zawodach dla maturzystów.

Oczywiście taki program wymaga dużej pracy przygotowawczej, jak opracowanie i przygotowanie testów uzdolnień i charakteru, oraz metod specjalnych dla oceny metod i programów nauczania.

---

## Sprawozdania z książek i czasopism

**Leopold Blaustein.** *Przedstawienia imaginatywne.* Studium z pogranicza psychologii i estetyki. Nakładem Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie 1930. Str. 63.

Przedstawieniami imaginatywnymi nazywa autor przedstawienia, które przyzywamy, oglądając obrazy lub rzeźby, widząc, co się dzieje „na” scenie lub „na” ekranie kina, albo też patrząc na odbicie w lustrze i t. p. W tych wypadkach można się dowolnie nastawić m. i. i tak, iż bądźto zwracamy się, intendujemy do np. kawałka papieru pomalowanego na niebiesko, bądźto zwracamy się nie do papieru, obrazka, lecz do „nieba”, które ten kawałek obrazka przedstawia. Przy tem drugim nastawieniu ujmujemy przedmiot intencjonalny danego przedstawienia (np. owo „niebo”) jako przedmiot nie realny, lecz „imaginatywny”. Przedmioty imaginatywne przedstawiamy sobie jako wyposażone w szczególne właściwości: 1-o ujmujemy je tak, jakgdyby one posiadały pewne cechy przestrzenne, ale nie pozostawały w żadnych stosunkach przestrzennych do otaczającego nas świata (np. „niebo” „na” obrazku ujmują jako rozciągnięte, ale nie jako znajdujące się na stole lub pod sufitem; to tylko obrazek leży na stole, a nie owo „niebo”); 2-o podobnie ma się rzecz z cechami czasowymi: zdarzenia imaginatywne ujmujemy jako wcześniejsze lub późniejsze od innych zdarzeń imaginatywnych, ale absurdalnym wydaje się, „że Hamlet zobaczył ducha swego ojca, gdy sąsiad mój w teatrze spożył trzeci z rzędu cukierek”, t. j. nie ujmujemy tych dwóch różnych zdarzeń — imaginatywnego i rzeczywistego — jako jednoczesnych; 3-o przedmioty imaginatywne uobecniamy sobie tak, jakgdyby zachodziły między niemi związki przyczynowe (np. perypetje w farsie kinowej), ale znowuż te zdarzenia imaginatywne nie są wplecione w łańcuch przyczynowy zdarzeń realnych. Ogólnie mówiąc: przy odpowiednim nastawieniu ujmujemy przedmioty intencjonalne przedstawień imaginatywnych jako wyposażone w osobliwe cechy, dzięki którym są one podobne do przedmiotów realnych, a przecież nie są realne, tylko *quasi* realne.

Przedstawiając sobie przedmioty imaginatywne jako posiadające owe quasi-realne właściwości, ujmujemy te przedmioty poprzez treści zmysłowe (barwy, dźwięki, wonie i t. p.) pierwotne, spostrzegawcze, a nie poprzez treści zmysłowe wtórne, jak np. fikcyjne przedmioty wyobrażeń wytwórczych. Przedstawienia imaginatywne i wyobrażenia spostrzegawcze mają zatem tę wspólną cechę, że w obu wypadkach intendujemy do przedmiotów poprzez treści zmysłowe pierwotne. Od wyobrażeń spostrzegawczych różnią się przedstawienia imaginatywne przede wszystkim tem, że w wyobrażeniu spostrzegawczem intendujemy wprost do właściwego, bliższego przedmiotu tego wyobrażenia (np. spostrzegając barwę, ciężar i t. p. kamienia, odnoszę je wprost do kamienia, jako jego właściwości); natomiast, gdy przedstawiam

sobie imaginatywnie „niebo” „na” obrazku, to spostrzegawczą treść zmysłową, „błękitność” ujmują jako właściwość owego imaginatywnego nieba, a nie jako cechę papieru. Przedstawienia imaginatywne muszą mieć za podstawę psychologiczną akty spostrzegawcze przedmiotów, odtwarzających owe przedmioty imaginatywne (obrazów, rzeźb, aktorów i t. p.), wyobrażenia spostrzegawcze zaś nie wymagają podstawy psychologicznej. Ponadto wyobrażenia spostrzegawcze z reguły łączą się z przeświadczeniami o istnieniu ich przedmiotu intencjonalnego i wraz z tem przeświadczeniem stanowią spostrzeżenie, natomiast przedstawienia imaginatywne w znaczeniu ściślej- szym nie mogą być podstawą psychologiczną przeświadczeń o istnieniu ich przedmiotów, ale mogą być i zazwyczaj są taką podstawą dla supozycji (sądów przedstawionych), dotyczących przedmiotów imaginatywnych.

Powyższe różnice dostatecznie odgradzają przedstawienia imaginatywne od wyobrażeń spostrzegawczych. Od wyobrażeń pochodnych wyraźnie odróżnia przedstawienia imaginatywne ta okoliczność, że w przedstawieniach imaginatywnych uobecniamy sobie przedmiot poprzez treści zmysłowe pierwotne, a nie wtórne, jak w wyobrażeniach odtwórczych i wytwórczych.

Przedstawienia imaginatywne zatem stanowią swoistą grupę przedstawień, której nie można zidentyfikować z jakąkolwiek inną. Autor znajduje dla tej nowo wyróżnionej grupy właściwe miejsce w nowej zaprojektowanej przez siebie klasyfikacji przedstawień.

Oto sumarycznie ujęte tylko najglówniejsze wyniki subtelnych analiz autora. A wyniki to niebylejakie. Jeżeli spostrzeżenie autora, iż istnieje odrębna dotychczas niedostrzegana klasa przedstawień, jest trafne, to bez przesady należy je nazwać odkryciem. Zanim jednak przyjmie się tezy autora, należy przedyskutować nasuwające się wątpliwości i odmienne interpretacje faktów, opisywanych przez autora.

Nasuwa się mianowicie wątpliwość zasadnicza: czy stany, które autor nazywa przedstawieniami imaginatywnymi, a których opis jest przecież dość skomplikowany, są to rzeczywiście przedstawienia czyli proste akty, a nie stany złożone? Tę wątpliwość może dyktować pewne nieporozumienie, które trzeba zgóry usunąć: otóż, autor zapomocą przedstawień imaginatywnych nie chce opisać np. „całego strumienia przeżyć widza teatralnego, lecz opisyje tylko pewne istotne elementy, w skład tegoż strumienia wchodzące”. (uw. 3 str. 39). Autor rozumie doskonale, iż *obok* przedstawień imaginatywnych w strumieniu psychicznym przeżywającego je mogą istnieć i przekonania i supozycje i t. d. Trzeba o tem pamiętać, kwestjonując, czy w owym strumieniu przeżyć istnieją również właśnie *elementy* t. j. możliwie proste, jednolite składniki takie, jak je autor charakteryzuje.

Wątpliwość ta nasuwa się przez pewną, być może pozorną, analogię przedstawień imaginatywnych do spostrzeżeń, zwłaszcza złudzeń, a zatem stanów złożonych z wyobrażeń i sądów. Autor, przewidując możliwy zarzut, odpiera go i przekonująco wykazuje, że przedstawienie imaginatywne nie jest iluzją w znaczeniu potocznem, ani iluzją estetyczną w pojmovaniu *K. Langego* lub *Witaseka*.

Autor nie przewiduje jednak — przynajmniej *explicite* — jeszcze jednej możliwej koncepcji: iż przedstawienie imaginatywne — to spłot wyobrażeń spostrzegawczych i supozycji. Ta koncepcja nasuwa się stąd, że dziwnem się zrazu wydaje, iż w jednym prostym akcie możemy sobie uobecniać przedmiot imaginatywny, któremu można przypisać tyle osobliwych właściwości. Jednakże wydaje się to dziwne tylko dopóty, dopóki nie uprzytomnimy sobie, że przecież i przedmiotowi przedstawienia „Bóg” przypisujemy niemało osobliwych cech, a mimoto ktokolwiek uznaje wogóle istnienie przedstawień, nie zaprzeczy, że potrafi sobie ten przedmiot przedstawić, uobecnąć w jednym prostym przedstawieniu, skoro tylko rozumie wyraz „Bóg”. Poszczególne właściwości przedmiotów przedstawień możemy przy-

pisywać im *explicite* w poszczególnych sądach lub supozycjach, ale to nie wyklucza prostych aktów uobecniania sobie przedmiotów, które później w ten sposób analizujemy.

Spór o to, czy przedstawienia imaginatywne są proste czy złożone, jak wszelkie spory tego typu, można rozstrzygnąć tylko przez odwołanie się do introspekcji. Recenzent czuje się zatem w obowiązku stwierdzić, iż jego introspekcja jest zgodna z introspekcją autora, uznaje, że istnieje swoista grupa prostych idiogenicznych aktów intencjonalnych — przedstawień imaginatywnych. Autor istotnie dokonał odkrycia.

Jak bardzo płodne jest to odkrycie, widać choćby z mnóstwa szczegółowych bardzo ciekawych zagadnień, których autor umie się dopatrzeć bezpośrednio w związku z analizą przedstawień imaginatywnych; na wiele z tych zagadnień autor wskazuje w swej pracy, nie rozwiązując ich narazie. Ponadto koncepcja przedstawień imaginatywnych powinna znaleźć ogromne zastosowanie w analizach przeżyć estetycznych, twórczości artystycznej i t. p. oraz w teorii przedstawień i spostrzeżeń.

Czytanie rozprawy jest nieco uciążliwe dzięki terminologii, przejętej w znacznej mierze od *Husserla*; obycie się z tą terminologią wymaga nieco wysiłku ze strony czytelnika, który jej nie znał uprzednio choćby z wcześniejszej pracy autora p. t. „*Husserlowska nauka o akcie, treści i przedmiocie przedstawienia*”; po dokonaniu tego wysiłku czytelnik wdzięczny jest autorowi, że go zapoznał z aparatem pojęć, które mogą oddawać znaczne usługi. Pomimo użycia tej niezbyt przystępnej terminologii formalna strona pracy stoi na poziomie najlepszych tradycji szkoły *Twardowskiego*.

W ostatecznej ocenie stwierdzić należy, że autor wnosi do nauki nie fragmentaryczny przyczynek, ale stwarza nowy rozdział w jednym z podstawowych działów psychologii. Praca ta powinna być jak najrychlej przetłumaczona na obce języki.

*Bohdan Zawadzki.*

**Leopold Blaustein.** *O naoczności jako właściwości niektórych przedstawień.* Odbitka z Księgi Pamiętkowej Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie 12.II.1904. — 12.II.1929. Lwów 1931. Książnica-Atlas. Str. 23.

Zakładając, że naoczność wrażeń jest intuicyjnie znana i zrozumiała, autor stara się zanalizować naoczność wyobrażeń. Stwierdziwszy, że towarzyszenie treści zmysłowych przedstawieniom jest tylko niezbędnym, ale nie wystarczającym warunkiem naoczności przedstawień, dąży autor do sprecyzowania warunków wystarczających. Analizuje przeto kolejno wyobrażenia spostrzegawcze, pochodne i imaginatywne, rozważając, jaką rolę odgrywają w każdym z tych rodzajów wyobrażeń treści zmysłowe. W wyniku tych analiz dochodzi autor do stwierdzenia, iż przedstawienie jest naoczne, jeżeli kompleks towarzyszących mu treści zmysłowych spełnia rolę wyglądu przedmiotu intencjonalnego, dzieje się zaś tak, jeżeli ów kompleks treści zmysłowych występuje z pretensją do bycia przedmiotem samym. W dalszych rozważaniach autor wykazuje, dlaczego tak scharakteryzowana naoczność nie przysługuje przedstawieniom sygnitywnym, schematycznym, ani symbolicznym. Przy sposobności tych rozważań konstatuje, w jakich warunkach kompleks treści zmysłowych spełnia rolę wyglądu przedmiotu, oraz, jakie czynniki potęgują naoczność wyobrażeń. W zakończeniu rozważa autor kwestję naoczności przedmiotów i sądów oraz ustala kryteria trzech typów sądów wyobrażeniowych.

*Bohdan Zawadzki.*

**Salomon Igel.** *Dlaczego pragniemy przyjemności?* Przyczynek do analizy i obrony hedonizmu. Odbitka z Księgi Pamiętkowej Polskiego Towa-

rzystwa Filozoficznego we Lwowie 12.II.1904 — 12.II.1929. Lwów, 1931. Skład Główny w księgarni S. A. Książnica - Atlas. Str. 14.

Autora interesuje nie tylko pytanie, wyrażone w tytule rozprawki, ale i inne, które dadzą się tak uporządkować: 1-o czy — choćby niekiedy — pragniemy przyjemności dla niej samej?; 2-o dlaczego pragniemy przyjemności?; 3-o dlaczego doznajemy przyjemności?; 4-o dlaczego naogół czynności pożyteczne są przyjemne i odwrotnie? W odniesieniu do tych 4 pytań autor przedstawia poglądy woluntaryzmu, hedonizmu oraz własne, dawniejsze i obecne. Autor odrzuca woluntaryzm, który neguje fakt, iż są wypadki, gdy pragniemy przyjemności dla niej samej; tę negację uznaje za sprzeczną z doświadczeniem, a odpowiedzi woluntaryzmu na inne pytania uważa za niedostateczne.

Po przewyciężeniu swych dawniejszych poglądów autor konfrontuje z hedonizmem swe obecne zapatrywania. Zgodnie tedy z hedonizmem uznaje, iż niekiedy przynajmniej pragniemy przyjemności dla niej samej. Podczas gdy hedonizm nie zastanawia się nad pytaniem, dlaczego pragniemy przyjemności, autor, analizując ten fakt, stwierdza, że przyjemność posiada swoistą cechę, „wartość”, która sprawia, iż przyjemność nie jest obojętna, lecz „już swoim wyglądem wymusza uznanie, zniewala i pociąga”. Stwierdzenie tego faktu nie wyjaśnia, dlaczego pragniemy przyjemności (co najwyżej tautologicznie: pragniemy przyjemności dlatego, iż jest ona właśnie przyjemna, a nie obojętna lub przykra). Autor zdaje sobie z tego sprawę i stwierdza, że w tem, iż pragniemy przyjemności jest „coś prostego, oczywistego i koniecznego, co bezwarunkowo znamy z doświadczenia, a czego doświadczeniem uzasadnić nie trzeba”.

Na pytanie: „dlaczego nam jest przyjemnie”, odpowiada autor, że „przyjemność jest pewnego rodzaju wyglądem, zależnym od swoistego stanu organizmu jako od swojej podniety”. Przyjemność i przykrość są „odbićciem w świadomości czynników specyficznie biologicznych”, „które” „kierują” zjawiskami biologicznymi, lub je „regulują”, nadając im piętno celowości”. Ten dość mglisty pogląd autora nie wnosi — zdaje się — nic zasadniczo nowego w stosunku do bardziej sprecyzowanych koncepcyj np. *Lehmann*a i in.

Autorem odrzuca pogląd teologiczny, iż przyjemnie jest nam „dlatego, że to, co przyjemne, jest pożyteczne, a zatem przy doborze naturalnym mogą się utrzymać tylko takie istoty, które na pożytek reagują przyjemnością, a na czynniki szkodliwe przykrością. Twierdzi autor, że „celowość związku między przyjemnością, która się zjawia jakby na zawołanie, a pożytecznym stanem organizmu nie da się wyjaśnić drogą doboru naturalnego”. Tego swego twierdzenia — zgola nieprzekonywającego — autor niestety nie rozwija i nie uzasadnia gruntowniej.

*Bohdan Zawadzki.*

**Dr. Hildegard Hetzer.** *Kindheit und Armut. Psychologische Methoden in Armutsforschung und Armutsbekämpfung.* (Psychologie der Fürsorge. Bd. I, herausgegeben von Dr. Gertrude Bien, Prof. Dr. Charlotte Bühler und Dr. Hildegard Hetzer). Leipzig, S. Hirsz. 1929. Str. XII, 314.

Książka *Dr. Hetzer* — pierwsza z szeregu rozpoczętych w Wiedniu prac o psychologii opieki społecznej — to bardzo gruntowne studjum psychologiczne, oparte na ogromnym materiale doświadczalnym. Dostarczyły go autorce zarówno obserwacje, zebrane przez nią podczas dziesięcioletniej pracy wychowawczej, jak też obserwacje i eksperymenty, dokonane na grun-

cie wiedeńskiej Kinderübernahmestelle<sup>1)</sup>, gdzie autorka pełniła funkcje psychologa. Dr. Hetzer uwzględnia również w bardzo szerokiej mierze wyniki dotychczasowych prac z dziedziny psychologii młodzieży, a z tych przede wszystkim prace prof. *Charlotty Bühler* i jej współpracowników, do których sama należy. Traktując wysunięte przez siebie zagadnienia z punktu widzenia psychologii rozwojowej, nawiązuje w pierwszym rzędzie do wyników prac, przeprowadzonych pod tym samym kątem widzenia. Zdaje sobie wprawdzie sprawę z tego, że osiągnięte przez nią wyniki stanowią w wielu wypadkach przyczynek do psychologii różnic indywidualnych i psychologii społecznej, stawia sobie jednak jako cel pracy jedynie oświetlenie i wytlumaczenie zebranych przez siebie faktów z punktu widzenia psychologii rozwojowej.

Dotychczasowe prace psychologiczne, o ile się wogóle zajmowały zagadnieniami ubóstwa, ograniczały się przeważnie do ustalania poszczególnych różnic psychicznych między ludźmi z różnych środowisk społecznych, a więc np. różnic w inteligencji, w ustosunkowaniu się do pracy zawodowej i t. d. Dr. *Hetzer* pierwsza stawia sobie jako cel badań człowieka uboższego jako takiego, stara się odpowiedzieć na pytanie, jak właściwie wygląda przeżycie ubóstwa, jak młody człowiek swoje ubóstwo odczuwa, jaki wpływ ma ono na rozwój jego psychiki, — i jak ma ze względu na to wyglądać pomoc, której dostarczać chce opieka społeczna w walce z nędzą.

W związku z tem praca Dr. *Hetzer* rozpada się na dwie części: pierwsza zajmuje się stosunkiem między ubóstwem a przeżyciami psychicznymi, wpływem ubóstwa na rozwój psychiczny, druga — stosunkiem między przeżyciem ubóstwa i potrzebną w danym wypadku pomocą, — a więc szeregiem zagadnień z dziedziny psychologii pomocy.

Niemożliwe byłoby w obszernem nawet streszczeniu podać cały bogaty materiał faktów i liczne dane statystyczne, na których autorka opiera swoje wnioski; ograniczę się więc jedynie do najważniejszych, jak mi się zdaje, wyników jej pracy.

Omawiając kolejno w pierwszym rozdziale takie zagadnienia, jak: zachowanie się w pierwszym roku życia, zachowanie się społeczne (mowa, wyrażanie się na piśmie, rodzina, zabawy grupowe i t. d.) zabawa i twórczość, rozwój woli i panowania nad sobą, autorka stwierdza następujące różnice między dziećmi pielęgowanymi i niepielęgowanymi<sup>2)</sup>.

Poszczególne funkcje i przeżycia psychiczne występują u N później aniżeli u P; to opóźnienie w rozwoju nie wyraża się jakąś stałą i równomiernie zmieniającą się wartością, — jest różne w różnych latach życia i w odniesieniu do różnych funkcji. Różnice te zaznaczają się już w 5-ym mie-

<sup>1)</sup> Jest to centrum wiedeńskiej miejskiej opieki nad dziećmi i młodzieżą, przez które muszą przejść wszystkie dzieci, zanim zostaną odesłane do zakładów wychowawczych lub rodzin opiekuńczych, bardzo to ważny warsztat pracy dla psychologów, zajmujących się w Wiedniu psychologią dzieci i młodzieży, a przede wszystkim zagadnieniami psychologicznymi, związanymi z opieką społeczną.

<sup>2)</sup> Autorka używa terminów: „gepflegte Kinder” i „un gepflegte Kinder”, rozumiejąc przez nie dzieci, których podstawowe potrzeby fizyczne i psychiczne są w dostatecznej mierze zaspakajane i dzieci, u których to zaspokojenie nie osiąga minimum, potrzebnego dla pomyślnego rozwoju. To minimum zostało dla poszczególnych lat życia określone m. in. przez *I. Arlt* w pracy p. t. „Die Grundlagen der Fürsorge”. Wien, Osterreichischen Schulbücherverlag, 1921; na tych danych opiera się Dr. *Hetzer*. W dalszym ciągu niniejszego sprawozdania będziemy oznaczać dzieci pielęgowane przez „P”, niepielęgowane przez „N”.



siącu życia, u rocznego dziecka wyrażają się jako 1-mies. opóźnienie w rozwoju: N gorzej opanowuje ruchy własnego ciała, nie umie się obchodzić z przedmiotami świata zewnętrznego, na co wpływa przede wszystkim brak zabawek, pozostaje wreszcie daleko poza P w rozwoju mowy. Pod tym względem półtoraroczne N stoi na poziomie 11-tomiesięcznego P, bogactwo słownika 3-letniego N jest takie, jak 2-letniego P. Przeciętnie biorąc, opóźnienie w rozwoju mowy N między 3-cim a 7-ym r. życia wynosi 8 miesięcy. Opóźnienie to jest uwarunkowane czynnikami zewnętrznymi — dzieckiem ubogiem mniej się otoczenie zajmuje, mniej mu dostarcza podnieć, potrzebnych dla rozwoju psychicznego; N jest od najwcześniejszych chwil życia częściej pozostawione samo sobie lub opiece innych dzieci aniżeli P, nie posiada zabawek, nie ma tak często jak P okazji do przysłuchiwania się mowie ludzkiej, później uczy się rozumieć mimikę i gesty. To opóźnienie w rozumieniu cudzej mowy i w rozwoju własnej ma doniosły wpływ na dalsze kształtowanie się życia psychicznego, przede wszystkim na rozwój intelektualny. Szkoła nie jest w stanie usunąć tego opóźnienia, co odbija się bardzo na nauce N i warunkuje opóźnienie rozwoju w innych dziedzinach, a zwłaszcza w myśleniu. Zaznacza się to bardzo wyraźnie na początku okresu dojrzewania, gdy w N, podobnie jak w P, budzi się charakterystyczny dla tej fazy pęd do pisania; jest on u N tak samo powszechnym zjawiskiem, jak u P, ale nieumiejętność wyrażania się z pomocą pisma powoduje wielkie ubóstwo ich produkcji literackich; przestają też pisać pamiętniki i listy o wiele wcześniej niż P. Gra tu także rolę słabe wyrobienie myślowe; w tym właśnie okresie, gdy P uczą się wnikać we własne stany psychiczne, zdawać sobie sprawę z własnych uczuć i przeżyć, N stają bezradne wobec takich zadań myślowych, nie umieją im podołać, wcześniej uciekają przed nimi. Stąd rodzi się powierzchowność, ubóstwo duchowe, tłumienie życia uczuciowego, tak bogatego w tym okresie u P.

Okres dojrzewania, tak ważny dla dalszego kształtowania się życia psychicznego, przynosi wielkie szkody dziecku niepielęgnowanemu. Przeważnie bowiem dojrzewanie fizyczne zjawia się u niego wcześniej niż psychiczne. A szkody, spowodowane tem, że dojrzewanie psychiczne nie przebiega spokojnie we właściwym czasie, są ogromne: budzące się zwykle w tym okresie życie duchowe zostaje gwałtownie stłumione, zarówno przez warunki zewnętrzne — N staje już wtedy przed poważnymi zagadnieniami życia praktycznego, przed pracą zawodową, która go pochłania, — jak przez brak wewnętrznej zdolności do opanowania własnych przeżyć; instynkt samozachowawczy zmusza N do tłumienia budzących się przeżyć. Częściej też niż u P znajdziemy u N szkodliwe skutki przedwczesnego życia seksualnego, które wpływa na ograniczenie zainteresowań do tej sfery jedynie, nie zostawiając możliwości szerszego rozwoju intelektualnego przez pracę myślową w różnych innych dziedzinach. Warunki otoczenia N sprzyjają temu przedwczesnemu życiu seksualnemu. N nie znajduje też w swem otoczeniu tak potrzebnych i poszukiwanych w tym okresie ludzi, mogących stać się przedmiotem uwielbienia, przyjaźni, przywódca i kierownikiem. Jednocześnie podatność na złe wpływy w t. zw. fazie negatywnej naraża N na znacznie większe niż w innym okresie niebezpieczeństwo ze strony otoczenia.

Jeśli chodzi o stosunek do zawodu, to i tu znajdziemy duże różnice między N i P. N o wiele wcześniej muszą dokonać wyboru zawodu, u większości z nich nie grają żadnej roli osobiste życzenia, skłonności, zainteresowania. Dla P jest rzeczą zrozumiałą, że się jako zawód wybiera pracę, która interesuje, wśród N tylko mały procent zdaje sobie z tego sprawę (16% chl., 3% dz.), decydują zwykle względy praktyczne. Początek pracy zawodowej przypada u N na okres dojrzewania i stawia ich w bardzo trudnych warunkach, wśród dorosłych, którzy przeważnie nie mają dla nich żadnego zrozu-

mienia. U chłopców zjawia się w tym czasie negatywna faza (14 — 16), która przebiega o wiele ciężiej niż u P, rodzi ona często ciężkie konflikty z pracodawcami i niezadowolone z zawodu, potęgujące się potem z roku na rok.

Wielkie różnice między P i N znajdziemy również na polu zabawy i twórczości. Wpływają na nie 2 czynniki: 1) ilość materiału, jaki dziecko ma do dyspozycji w swych czynnościach, 2) stosunki społeczne. W tych wszystkich zabawach, w których dziecko posługuje się jakimś materiałem — od najprostszyc manipulatory niemowlęcia grzechotką czy łyżką aż do skomplikowanych konstrukcyj technicznych dziecka 11-toletniego — N pozostają daleko w tyle poza P. Początkowo decyduje o tem gorsza sprawność ruchowa N, potem coraz bardziej się do tego dołącza opóźnienie w rozwoju intelektualnym. Natomiast w zabawach grupowych, które są głównym terenem stosunków społecznych dziecka, N mają pomysłniejszą sytuację niż P. P mają więcej okazji do zabaw w domu, pod opieką starszych, ale częściej bawią się same, podczas gdy N od najmłodszych lat życia biorą żywy udział w zabawach grupowych. Stąd większa ich samodzielność i pomysłowość w zabawach z innymi dziećmi, większe bogactwo tych zabaw. Ośrodkiem zainteresowań N są t. zw. dziecięce zabawy ludowe: obserwacje zabaw dzieci proletariackich na ulicach Wiednia<sup>1)</sup> ustaliły 160 samodzielnie przez dzieci wymyślonych zabaw (u P w tym samym wieku 3 razy mniej), przekazywanych z pokolenia na pokolenie z pewnymi indywidualnymi zmianami. Pod tym względem N przewyższają P. O wiele wcześniej rozpoczynają w grupach dziecięcych samorzutnie tworzonych życie samodzielne, zupełnie od rodziny niezależne, o wiele korzystniejsze mają warunki kształtowania swego stosunku do społeczności rówieśników. Podobnie ma się rzecz z zabawami w fikcje; wprawdzie w związku ze spóźnionym rozwojem mowy zjawiają się one u N później niż u P, ale trwają dłużej, są o wiele żywsze i bogatsze. Jeśli P w takiej zabawie gra jakąś rolę (zabawa w rodziców, kupców, rozbójników i t. d.), często opowiada jedynie, co robi samo, co się wokół dzieje, — N gra naprawdę, wykonywa wszystko, co sobie w danym wypadku wyobraża, przytem jego zabawy są bogatsze w pomysły i fantazje (gra tu dużą rolę brak wielu rzeczy i zabawek, które N musi sobie w fantazji kompensować). Widzimy więc, że zarówno na polu zabaw grupowych jak i fantazyjnych twórczość N jest bogatsza niż P, — ale mimo to świadomość tworzenia i radość z tego o wiele później się u nich zjawia. P już w wieku 9-u lat przy budowaniu, czy rysowaniu ma świadomość tego, że tworzy, u N występuje ona znacznie później. P też o wiele wcześniej uczy się robić coś dla samej czynności, bez dalszego praktycznego celu, stąd i poczucie obowiązku wcześniej się u niego rozwija niż u N.

Dotychczasowe badania nad inteligencją dzieci z różnych środowisk doprowadziły do twierdzenia, że N jest naogół mniej zdolne i inteligentne, niż P (*Burt*). Autorka uważa to twierdzenie za zbyt ogólne, nie uwzględniające wpływu środowiska, hamującego rozwój, i oparte na badaniach, w których nie mamy możności badać samej dyspozycji niezależnie od jej chwilowego stadium rozwoju. Różnice intelektualne pomiędzy P i N nie dają się sprowadzić jedynie do różnicy w uzdolnieniach. O znaczeniu opóźnionego rozwoju mowy dla rozwoju intelektualnego była już mowa. Autorka podkreśla jeszcze fakt, że bogate doświadczenia życiowe N nietylko nie są korzystne dla jego rozwoju intelektualnego, ale szkodzą mu: częstokroć nie jest w stanie opanować ich myślowo, warunki życiowe zmuszają je prosto do przyjmowania wielu rzeczy bezmyślnie do wiadomości,

<sup>1)</sup> *H. Hetzer*, Das volkstümliche Kinderspiel. Wiener Arbeiter zur päd. Psych. Heft 6, 1927.

oduczają go raczej od myślenia, aniżeli ćwiczą w niem. Brzemienna w następstwie jest zwłaszcza niemożność spokojnego rozmyślenia w okresie dojrzewania; ten ważny dla rozwoju umysłowego okres jest często dla N, zwłaszcza chłopców, stracony. Stąd też — mimo wczesnego zetknięcia się z praktycznymi zagadnieniami życiowymi — mniejsza dojrzałość do życia N aniżeli P. W rozwoju myślenia zaznacza się wyraźnie opóźnienie N: zdolność do myślenia formalnego zjawia się u nich o 2—3 lata później, aniżeli u P. Z wszystkimi temi danymi liczyć się powinno nauczanie, które nie chcąc rezygnować z pewnego minimum wiadomości, jakie ma dać dziecku w okresie obowiązku szkolnego, stawia je obecnie często wobec zadań myślowych, do których N jeszcze nie dorosło.

W rozwoju woli przechodzi N takie same fazy jak P. Specjalnie pod tym względem charakterystyczny pierwszy okres krnąbrności przypada i u N na 3 r. życia, ale przebiega gwałtowniej niż u P. Znowu przyczyną są tu złe warunki życiowe i mniejsze zrozumienie otoczenia dla psychiki dziecka. W późniejszych latach bardzo charakterystyczną różnicę między N i P stanowi o wiele gorsze panowanie nad sobą N, cecha, która różni wogóle ludzi z niższych środowisk kulturalnych. Brak opanowania jest specjalnie rażący w negatywnej fazie, gdzie i dla P panowanie nad sobą jest ciężkim zadaniem; N o wiele słabiej walczy z budzącymi się w niem prężyciami, nie stara się ich ukryć, nie hamuje wrogich względem otoczenia wybuchów. Stąd przebieg negatywnej fazy łatwiej obesrwować u N niż u P.

Grupując najważniejsze różnice między N i P, autorka stwierdza, że są to przedewszystkiem różnice ilościowe, a nie jakościowe, i że są one wyraźnie zależne od warunków zewnętrznych, od środowiska.

Jeśli chodzi o samo przeżycie ubóstwa, to autorka na podstawie swych obserwacji stwierdza, że dziecko o wiele więcej i częściej cierpi z powodu swego ubóstwa, niżby się to napozór mogło wydawać. Cierpi już od najwcześniejszych lat życia, tylko że młodsze dziecko odczuwa dotkliwie braki fizyczne, starsze — także psychiczne, jakkolwiek u wszystkich dzieci przeważa nędza fizyczna. W miarę rozwoju dziecko odczuwa coraz więcej braków, spowodowanych ubóstwem. Od 6 do 12 l. 80% dzieci odczuwa swą nędzę jedynie w jej skutkach fizycznych, od 13 l. 30 — 40% już ze względu na braki psychiczne. Zrozumienie związku między swoim cierpieniem a ubóstwem (Armutslage) mają już dzieci 9 l., ale chęć usunięcia tej sytuacji występuje wyraźniej dopiero u 10 — 12 letnich. Zrozumienie tego, że nędza jest uwarunkowana przez stosunki społeczne i polityczne budzi się dopiero między 12 a 16 r. ż.

Rozróżnić zatem można 3 rodzaje przeżyć ubóstwa: 1) najprostsze, bierne, ograniczające się jedynie do bezpośrednio odczuwanych przykrości z powodu braków, 2) ujęcie intelektualne sytuacji, zrozumienie swego ubóstwa, niejednokrotnie wyprzedzające właściwe cierpienie z jego powodu (np. dziecko zaczyna cierpieć z powodu niehigienicznych warunków domowych dopiero wtedy, gdy zda sobie z nich sprawę), wreszcie 3) dotkliwie odczuwanie nędzy, połączone z chęcią usunięcia jej, z szukaniem pomocy. Fakt, że człowiek odczuwa braki, wywołane nędzą, że pragnie je usunąć, jest bardzo ważny przy udzielaniu pomocy. To też autorka w drugiej części swej pracy, poświęconej psychologii pomocy, kładzie duży nacisk na konieczność liczenia się z tem, czy i jakie potrzeby są odczuwane; trzeba liczyć się ze stopniem rozwoju jednostki, której chcemy pomagać, rozwoju, który wpływa na rodzaj i intensywność jej potrzeb. Wskazywać ludziom ich najprymitywniejsze braki jest koniecznym warunkiem niesienia pomocy, która inaczej nie może być zrozumiana i przyjęta. Bardzo interesujący rozdział poświęca autorka zagadnieniu kontaktu pomiędzy potrzebującym pomocy i udzielającym jej; omawia tu rozmaite nastawienia społeczne dzieci w różnych okre-

sach rozwoju, przede wszystkim ich stosunek do dorosłych — szukanie kontaktu z nimi w pierwszym wieku knąbrności i w okresie dojrzewania, wyzwalanie się z pod ich autorytetu w wieku 7 — 11 lat i szukanie towarzystwa rówieśników, unikanie ludzi w fazie negatywnej. Dużo miejsca poświęca też tym momentom w rozwoju, w których dziecku specjalnie potrzebna jest pomoc wychowawcy; są to przede wszystkim specjalnie trudne okresy rozwojowe, w których dziecko nie może sobie dać rady z sobą, jak pierwszy wiek uporu i faza negatywna, w której występuje podatność na złe wpływy przy jednoczesnym zamykaniu się przed ludźmi; zrozumienie przeżyć, nurtujących wtedy w dziecku, ułatwienie mu sytuacji przez umożliwienie pracy nad sobą, przez pozostawienie go w samotności, której tak bardzo potrzebuje, — przy jednoczesnym chronieniu przed grozącymi mu niebezpieczeństwami — to doniosłe zadanie wychowawcy. Oprócz tych okresów, w których dziecko potrzebuje specjalnej ochrony i opieki, ważne są dla wychowawcy także momenty, w których dane są duże pozytywne możliwości dla pracy wychowawczej; takim jest np. okres 6 — 12 lat, wiek siły u dziecka, rzeczowego, realnego nastawienia, odpowiedni do zwalczania kłamstwa u dziecka, rozwijania w niem zainteresowań, budzenie poczucia odpowiedzialności i obojętności i t. d.

Tę drugą część pracy, którą streściłam tylko bardzo pobieżnie, a która obfituje w szereg trafnych i cennych uwag praktycznych dla wychowawcy i opiekuna społecznego, zamyka autorka rozdziałami, dotyczącymi reakcji dzieci i młodzieży na udzielaną im pomoc; zwraca uwagę na budzące się i wzrastające stopniowo wraz z wiekiem poczucie wstydu i poniżenia wobec pomocy i na konieczność liczenia się z tem zjawiskiem, jeśli się chce osiągnąć pozytywne wyniki.

Jak widać z powyższego streszczenia, praca Dr. *Hetzer* w wysokim stopniu zasługuje na uwagę nie tylko psychologów, ale także tych wszystkich, którzy w życiu praktycznym mają do czynienia z dziećmi proletariatu, a więc pedagogów, pracowników społecznych, sędziów w sądach dla nieletnich i t. p. Mimo pewnych braków — jak np. niezbyt systematyczne rozplanowanie treści, powodujące niepotrzebne powtarzanie tych samych rzeczy w różnych rozdziałach, niedość nieraz przejrzyste odgraniczenie od siebie pewnych zagadnień — praca Dr. *Hetzer* stoi na wysokim poziomie naukowym. O jej wartości decyduje przede wszystkim bogaty materiał, zaczerpnięty z żywego kontaktu z ludźmi, interpretowany z dużą dozą wnikliwości psychologicznej i umiejętnie wyzyskany. Wielkie doświadczenie pedagogiczne, zdobyte w długoletniej pracy wychowawczej, umiejętność wnikania w dusze dziecięce łączy autorka z gruntownym wyrobieniem naukowym. Wnosząc nowe cenne wartości do dotychczasowego dorobku na polu psychologii dziecka, autorka nawiązuje umiejętnie do wyników innych prac z psychologii rozwojowej i korzysta z nich owocnie w zapoczątkowanych przez siebie badaniach nad ubogimi dziećmi.

Praca Dr. *Hetzer* należy niewątpliwie do rzędu najpoważniejszych prac współczesnej szkoły wiedeńskiej.

*Dr. Marja Żebrowska.*

**Dr. Lotte Danziger, Dr. Hildegard Hetzer und Helene Löw-Beer. *Pflegemutter und Pflegekind.*** (Psychologie der Fürsorge. Bd. II., herausgegeben von Dr. Gertrude Bien, Prof. Dr. Charlotte Bühler und Dr. Hildegard Hetzer). Leipzig, S. Hirzel, 1930. Str. VIII, 124.

Przedmiotem tej pracy, drugiej z cyklu prac wiedeńskich z psychologii opieki społecznej, jest stosunek matki-opiekunki do dziecka wziętego przez nią na wychowanie oraz do trudności wychowawczych, które jej to dziecko nastręcza. W pierwszej linii chodziło o zbadanie, dlaczego pewne rodziny

przyjmują dzieci na wychowanie; mimo bowiem bardzo małej opłaty, jaką gmina Wiedeńska daje za takie dzieci, opłaty, która ledwie starcza na wyżywienie dziecka, ciągle znajduje się dostateczna ilość miejsc odpowiednich dla dzieci, potrzebujących opieki w obcej rodzinie; grają tu rolę motywy natury psychologicznej — do ich wykrycia zmierza praca, o której tu mowa. Dalszem jej zadaniem jest analiza stosunku między matką-opiekunką i dzieckiem, wziętem na wychowanie, oraz zbadanie trudności, na jakie to wychowanie natrafia.

Materiału dostarczyły autorkom rozmowy z 200 matkami-opiekunkami w Kinderübernahmestelle m. Wiednia, dokąd się te kobiety zgłaszały po dzieci, oraz wywiady u 85 z tych matek, przeprowadzone już po pewnym czasie opieki nad dzieckiem. Rozmowy, prowadzone w tonie swobodnym, nie miały zupełnie urzędowego charakteru; autorki starały się wzbudzić w kobietach, z którymi rozmawiały, jak największe zaufanie, okazując duże zainteresowanie i zrozumienie dla ich radości, kłopotów i trudności, związanych z wychowaniem dziecka. Treść licznych protokółów, przytoczonych w wielu miejscach książki, świadczy, że autorki osiągnęły zamierzony cel. Dane, zdobyte w toku rozmów, uzupełniano i sprawdzano z pomocą obserwacji bezpośrednich nad stosunkiem opiekunki do dziecka, wyglądem dziecka i warunkami domowymi, które autorki miały możliwość widzieć podczas odwiedzin u poszczególnych opiekunek. Ponadto wiadomości o dziecku samem, o jego pochodzeniu, rodzicach i t. d. zaczerpnięto z rejestrów, prowadzonych przez Kinderübernahmestelle.

Zebrany w ten sposób materiał opracowały autorki statystycznie, zestawiając w licznych i bardzo przejrzystych tabelach dane liczbowe, dotyczące poszczególnych zagadnień; poddały go również dokładnej analizie psychologicznej, umiejętnie interpretując i oświetlając krytycznie otrzymane zeznania i obserwacje. Wyniki pracy rzucają ciekawe światło na szereg zagadnień opieki nad dzieckiem.

Jak się okazuje, kobiety, które biorą dzieci na wychowanie, należą prawie wyłącznie do lepiej sytuowanych warstw klasy robotniczej i drobniomieszczaństwa; kobiety te przeważnie nie pracują zarobkowo poza domem, rodziny ich są małe, często zupełnie bezdzielne. Powody, skłaniające do wzięcia dziecka na wychowanie, są z nielicznymi tylko wyjątkami natury psychologicznej; chodzi głównie bądź o zaspokojenie zupełnie lub częściowo uczuć macierzyńskich, bądź o danie towarzystwa jednemu albo najmłodszemu dziecku. Ciekawy jest przytem fakt, że rodziny te łatwiej decydują się na wzięcie obcego dziecka na wychowanie, aniżeli na własne dziecko; powodem tego są mniejsze obowiązki w stosunku do dziecka cudzego, które w każdej chwili, czy to ze względu na pogorszenie się warunków materialnych, czy na inne trudności, można zpowrotem oddać. Jeśli chodzi o życzenia kobiet w stosunku do dziecka, to częściej chcą one brać na wychowanie dziewczynki niż chłopców, — najchętniej młodsze dzieci w 2 — 4 roku życia. Życzenia co do płci zależne są od względów rodzinnych, co do wieku — od względów praktycznych (mniejsze trudności wychowawcze).

Wśród matek-opiekunek ze względu na stosunek do dziecka zaznaczają się cztery typy; u pierwszych dwóch istnieje osobiste przywiązanie do dziecka, u dwóch drugich tego przywiązania brak. U typu A<sub>1</sub> znajdujemy miłość do dziecka, głębokie zrozumienie i litość, staranne pielęgnowanie aż do ofiarności osobistej i materialnej, ustępliwość i miękkość w stosunku do życzeń dziecka. Rozstanie z dzieckiem bywa głęboko i boleśnie przeżywane. Typ A<sub>2</sub>: podobnie życzliwy stosunek, ale miłość do dziecka nie tak daleko idąca, ograniczona rozsądnem nastawieniem pedagogicznym. Stawianie wychowanka na równi z własnymi dziećmi. Rozstanie z dzieckiem przykre, ale

nie stanowi katastrofy. Typ B<sub>1</sub>: brak osobistego przywiązania do dziecka, jednak zrozumienie dla niego i litość, nastawienie obiektywne i krytyczne, najczęściej właściwe nastawienie pedagogiczne, sumienna opieka, ale zwykle ograniczona do minimum, nie przekraczającego pieniędzy otrzymywanych na dziecko. Nieliczenie się z jego życzeniami. Gorsze stanowisko w rodzinie niż własnych dzieci. Rozstanie z dzieckiem łatwe, często dobrowolne. Typ B<sub>2</sub>: stosunek raczej negatywny; brak nie tylko miłości, ale i litości i zrozumienia, niesprawiedliwa krytyka, ujemne nastawienie pedagogiczne, często niedostateczna opieka. Zwykle po krótkim czasie oddaje się dziecko zpowrotem, względnie gmina odbiera je z powodu złych warunków. Najczęściej spotyka się typy A<sub>2</sub> i B<sub>1</sub>.

Stosunek matki-opiekunki do wychowanka zależy od różnych czynników, od dziecka samego, częstoowo od warunków zewnętrznych i właściwości danej kobiety. Specjalnie ważny wydaje się tu pierwszy z wymienionych czynników. To, czy dziecko jest normalnie czy nienormalnie rozwinięte, czy obciążone jest przykremi wadami czy nie, czy jest miłe i łatwe, czy też trudne do prowadzenia — wszystko to często z góry decyduje o takich czy innych stosunkach z opiekunką. Z czynników zewnętrznych bardzo ważne są stosunki dziecka z własnymi rodzicami; tak np. bardzo bliski stosunek z nimi wyklucza także stosunek z opiekunami.

Trudności, na jakie napotykają matki w stosunku do wziętych pod opiekę dzieci, to przede wszystkim trudności natury ogólnej: w pielęgnowaniu dzieci (41%) i w wychowaniu (31%); z trudności, jakie się rodzą ze specjalnych warunków dziecka w obcej rodzinie (27%) — 10% przypada na trudności przyzwyczajania się dziecka do nowego środowiska, 17% wynika z mieszania się osób postronnych, przede wszystkim rodziców dziecka i sąsiadów, do wychowania dziecka.

Omawiając szczegółowo zagadnienie, jaki jest stosunek opiekunki do wychowywanego dziecka i jak ona sobie radzi z trudnościami, autorki podkreślają zadziwiającą nieraz ofiarność i wytrwałość tych kobiet oraz dużą rolę, jaką w tych wypadkach odgrywa pomoc ze strony opiekunek społecznych w postaci umiejętnych rad i wskazówek pedagogicznych.

Praca, powyżej streszczona, odznacza się wysokim poziomem naukowym, dobrze obmyślaną i przeprowadzoną metodą badania, oraz bardzo zwięzłą, treściwą i jasną formą wykładu. Cechuje ją również — podobnie jak i pierwszą z cyklu prac z psychologii opieki społecznej — głęboka wnikliwość i duże zrozumienie dla zagadnień społecznych.

Dr. Marja Żebrowska.

Dr. Ed. Claparède. *L'Éducation Fonctionnelle (Wychowanie funkcjonalne)*. Delachaux et Niestlé, Neuchatel, Paris.

Jak zaznacza autor w swojej przedmowie, książka ta jest zbiorem artykułów, dawniej ogłoszonych i rozsypanych po różnych czasopismach, a które obecnie, na propozycję *Boveta*, autor ogłasza ponownie zebrane razem, sądząc, iż nie straciły dotychczas na swej aktualności. Tematy tych rozpraw są pokrewne; większość ich porusza zagadnienie, wyznaczone tytułem książki, są tam jednak rozprawy, leżące tematem swoim nieco na uboczu, jak np. rozprawka na temat: „Dlaczego ziewamy”. Wśród artykułów, zawartych w zbiorze, wymienić wypadnie jako ważniejsze: artykuł pierwszy pod tytułem: „Psychologja, biologja, wychowanie”, artykuł o inteligencji oraz artykuł p. t. „Funkcjonalna koncepcja wychowania”.

Nie będzie rzeczą możliwą podać na tem miejscu streszczenia wszystkich artykułów. Ograniczę się jedynie do pewnych uwag, dotyczących samego pojęcia wychowania funkcjonalnego. Autor nazywa funkcjonalnem wychowanie, „które stawia sobie za cel rozwój procesów umysłowych, rozpa-

trując je nie same w sobie, lecz ze względu na ich znaczenie biologiczne, na ich rolę, na ich użyteczność dla działania obecnego lub przeszłego, dla życia". Punktem wyjścia wychowania funkcjonalnego jest p o t r z e b a dziecka, jego zainteresowanie w kierunku osiągnięcia pewnego celu. Wychowanie to można nazwać także „pociągającym”, gdyż nie uznaje ono wartości wychowawczej czegoś, co nie miałoby oparcia w jakimś pragnieniu dziecka. Oparcie swoje znajduje pojęcie wychowania funkcjonalnego w zasadach psychologii funkcjonalnej, które to zasady autor w swej książce wymienia i krótko rozwija. Psychologia funkcjonalna, której zwolennikiem jest *Claparède*, ma, jego zdaniem, za ojca psychologa amerykańskiego, *W. Jamesa*. Powstała ona przez zastosowanie do zagadnień psychologicznych biologicznego i pragmatycznego punktu widzenia. Twierdzi ona, że „funkcją umysłu jest dostosowanie się”. Jej zdaniem człowiek myśli poto, by żył, a nie poto żyje, by myślał. Celem myślenia jest nadanie zachowaniu się, względnie postępowaniu — najlepszej, najskuteczniejszej formy. Wielką zasługę przy zakładaniu fundamentu psychologii funkcjonalnej ma, zdaniem *Claparède'a*, *Karol Gross*, który odnośny punkt widzenia przeprowadził w stosunku do zabawy, wykazując, iż ma ona ważne f u n k c j o n a l n e znaczenie, t. zn. że ma ona „cel”, „zadanie”, polegające na przygotowaniu organizmu do jego przyszłych zadań życiowych. Analizując jakieś zjawisko psychiczne, psychologia funkcjonalna pyta zawsze, jaką rolę gra dany fenomen w życiu jednostki, jaką wartość posiada on w dostosowaniu się owego osobnika do środowiska fizycznego, czy też społecznego; jakim potrzebom odpowiada to zjawisko. Pyta ona nietylko „co” i „jak”, ile raczej „dlaczego”, a właściwie „w jakim celu”. Autor zdaje sobie sprawę z tego, iż przy takim ujęciu zadań psychologii może go spotkać zarzut teleologizmu. Zauważy ktoś, iż zadaniem nauki powinno być szukanie przyczyn, a nie celów. Na taki ewentualny zarzut odpowiada *Claparède* uwagą, że o uprawnieniu naukowem pewnego punktu widzenia rozstrzyga przede wszystkim jego płodność dla nauki; a właśnie funkcjonalny punkt widzenia okazuje się jako metoda heurystyczna bardzo dogodnym przy rozpatrywaniu różnych zagadnień psychologicznych. Jako przykład może posłużyć wspomniany już wypadek zabawy, który dopiero przez funkcjonalne ujęcie go przez *Grossa* stał się w psychologii przedmiotem ożywionej i płodnej dyskusji. Funkcjonalny punkt widzenia w zakresie psychologii charakteryzują najlepiej sformułowane przez autora „wielkie prawa postępowania”, których wymienia on 10. Przytoczymy pierwsze trzy dla ilustracji.

1. P r a w o p o t r z e b y: każda potrzeba dąży do wywołania reakcji odpowiednich do jej zaspokojenia. Stąd corrolarium: czynność jest zawsze powodowana jakąś potrzebą.
2. P r a w o e k s t e n s j i ż y c i a u m y s ł o w e g o: rozwój życia umysłowego jest proporcjonalny do odległości, istniejącej pomiędzy potrzebą a środkami, służącymi do jej zaspokojenia.
3. P r a w o u ś w i a d o m i e n i a: indywiduum uświadamia sobie pewien proces, stosunek, względnie przedmiot tem później, im wcześniej i dłużej postępowanie jego opierało się na automatycznym, nieświadomem posługiwaniu się tym procesem, stosunkiem, względnie przedmiotem. Ważnem jest jeszcze prawo 6., które brzmi: w każdej chwili organizm działa zgodnie z linią swego największego zainteresowania.

Książka wielkiego psychologa zasługuje ze wszech miar na dokładniejszego studjum zarówno ze względu na ważność poruszonych zagadnień, jak i ze względu na niezwykle jasny sposób, w który autor te zagadnienia omawia.

Stefan Baley.



**Helena Radomska-Strzemecka.** *Monografia testu definicji.* Studium z zakresu logiki dzieci i młodzieży. Nakł. Tow. Pedagogicznego. Warszawa — Lwów 1931 r.

Książka p. *Radomskiej - Strzemeckiej* jest monografią wcale obszerną, bo obejmującą 254 strony druku. Cała poświęcona jest jednemu zagadnieniu, które autorka, przyznać to trzeba, opracowała w sposób gruntowny i systematyczny. Pierwsza część pracy zajmuje się historią zagadnienia. Autorka omawia dotychczasowe badania, dotyczące definicji u dzieci i młodzieży, przyczem ustosunkowuje się krytycznie do zreferowanego materiału. W części drugiej, obszerniejszej, autorka omawia badania własne. Polegały one na tem, że kazała ona dzieciom i młodocianym definiować szereg wyrazów z listy odpowiednio zestawionej. Lista ta obejmowała początkowo 100 słów, w dalszych badaniach tylko 15-cie. Ilość badanych wynosiła około 800.

W rezultacie swoich badań autorka usiłuje przedewszystkiem pogrupować odpowiedzi, uzyskane przy żądaniu zdefiniowania danego wyrazu. Klasyfikacja ta wypada nieco odmiennie od dotychczasowych; p. *Radomska* jest świadoma tych różnic i stara się je umotywić, będąc przekonaną, że zmiany w klasyfikacji przez nią wprowadzone lepiej uwzględniają istotne właściwości uzyskanego przy próbach materiału. Odróżnia więc najpierw wypadki, w których dziecko nie rozumie zupełnie wyrazu przeznaczonego do definicji. Następnie wypadki, w których dziecko odwraca pytanie definicyjne. Dzieje się to wtedy, kiedy np. na pytanie „co to jest biały?” — dziecko pokazuje białą chusteczkę z okrzykiem „o masz!”. Odwróceniem pytania są, zdaniem autorki, także i te wypadki, w których dziecko na żądanie definicji odpowiada wyliczeniem z pamięci przykładów. Do odpowiedzi „bez definicji” zalicza autorka takie wypadki, w których dziecko na pytanie „co to jest?” — odpowiada wskazaniem użytku przedmiotu oznaczonego danym wyrazem np., kiedy dziecko na pytanie „co to jest łopata?” — odpowiada: „łopata służy do kopania”. Autorka kładzie duży nacisk na to, aby odpowiedź, brzmiącą w powyższy sposób, oddzielić od odpowiedzi na to samo pytanie brzmiącej: „łopata j e s t t o do kopania”. Dopiero ta druga odpowiedź posiada, zdaniem autorki, formę pozwalającą zaliczyć ją do definicji, w ściślejszem tego słowa znaczeniu. Mianowicie autorka mówi w tym wypadku o definicji „bez rodzaju”. Jeżeli dziecko w odpowiedzi na pytanie definicyjne nietylko użyje słów „jest to”, lecz powie „jest to c o ś i t. d.”, względnie „jest to t a k i e i t. d.”, autorka mówi o definicji „z rodzajem zaznaczonym”. Jeżeli dziecko na pytanie „co to jest łopata?” — odpowie, iż „łopata jest to naczynie”, to w tym wypadku pani *Radomska* mówi o definicji „z rodzajem niewłaściwym”. Gdy dziecko mówi o łopacie, z jakiego materiału zrobiona jest jej część („łopata jest to żelazo”), autorka mówi o definicji „z rodzajem pozornym”. Poprawną będzie oczywiście definicja „z rodzajem właściwym”. Oprócz tego rozróżnia jeszcze autorka definicje semantyczne, mające formę „znaczy że”, oraz definicje „w supozycji materialnej wyrazów”, przy których na żądanie określenia danego wyrazu podaje się gramatyczny charakter tego wyrazu, np. „biały jest to przymiotnik”. Oprócz definicji wyrazów w formie rzeczownikowej autorka analizuje w dalszym ciągu także definicje nazw w formie przymiotnikowej i czasownikowej.

Powyższe rozróżnienie form definicji pozwala następnie autorce przedstawić rozwój zdolności definiowania u dzieci i młodzieży. Prawa rozwojowe nie dają się jednak ująć w prostą formułę zwłaszcza, że rodzaj definiowanego wyrazu ma wpływ na częstsze, lub rzadsze zjawianie się pewnej formy definicji. Ogólnie autorka stwierdza, że między 13-ym a 15-ym rokiem życia, a więc w okresie pokwitania zaznacza się zastój w rozwoju zdolności definiowania, natomiast rok 10-ty do 11-ego — ujawnia

duży postęp. Do tego czasu odpowiedzi definicyjne „bez rodzaju” i przez podanie przykładów zajmują rolę dominującą. Przy definicjach nazw zjawisk przyrodniczych widzimy w tym samym czasie częste występowanie opisu w miejsce definicji. Powyżej tych lat bierze przewagę wyjaśnianie. Między 12-ym a 13-ym rokiem życia zdradza się zamiłowanie do podawania na pytanie definicyjne synonimów. Uzyskane w ten sposób tabele rozwojowe pozwalają ocenić konkretną odpowiedź definicyjną dziecka zależnie od tego, czy formą swą odpowiada ona formom temu wiekowi właściwym, formom wieku późniejszego, czy też strukturą swoją wyprzedza rzeczywisty wiek dziecka. Skonstruowane w ten sposób oceny zdolności definicyjnej dziecka okazały wysoką korelację z oceną inteligencji badanych dzieci, wydaną przez nauczycieli. Wynika stąd, że test definicji może być użyty jako test inteligencji.

Praca pani *Radomskiej* jest niewątpliwie cennym dorobkiem polskiej literatury psychologicznej i zasługuje na przestudjowanie w całości. Jak to przyznaje sama autorka, niemałą zasługę w doprowadzeniu tej pracy do jej obecnej, prawdziwie naukowej formy ma prof. *T. Kotarbiński*. Trzeba jeszcze dodać, że impuls do niej dała autorce *Józefa Joteyko*<sup>1)</sup>.

Stefan Baley.

**André Lalande.** Professeur de la Sorbonne. *Les illusions evolutionnistes. (Iluzje rozwojowe)*. Paris. F. Alcan. 1930. Pages 464.

Autor poświęca swoją książkę krytyce teoryj ewolucjonistycznych, stosowanych w ostatnich czasach na szeroką skalę nie tylko w dziedzinie nauk przyrodniczych wogóle, a biologii w szczególności, ale i w naukach humanistycznych, społecznych, w polityce i historii kultury. Ewolucji autor przeciwstawia inwolucję, która, jego zdaniem, ma również bardzo ważne, a w niektórych wypadkach nawet ważniejsze od ewolucji znaczenie w ujmowaniu praw rozwoju historii i kultury.

Przeglądając kolejno ogół zjawisk fizycznych, autor konstatuje fakt, że, chociaż zdaniem *Curie*: „dysymetria wytwarza zjawiska”, wszelkie przejawy te dążą wkońcu do wyrównania, czy to różnicy temperatur, czy też różnicy w napięciu energii.

Życie jako takie nosi specjalną cechę charakterystyczną, istoty żywe posiadają mianowicie zdolność przetwarzania materij martwych na substancję żywą, posiadają zdolność regeneracji i wzrostu. Życie dąży do bezgranicznej ekspansji, uzależnionej z jednej strony od sprzyjających mniej lub więcej warunków otoczenia, a ograniczającej się dzięki walce o byt, w której giną osobniki słabsze i mniej odporne. Teoria ewolucji powstała w dziedzinie biologii i tu zdawałaby się mieć najmocniejsze uzasadnienie i zastosowanie. Ale jednak i w świecie istot żywych można łatwo wykazać istnienie tendencji inwolucyjnych w przeciwstawieniu do ewolucyjnych: każdy organizm żyjący dąży w gruncie rzeczy do śmierci, która jest niejako typowym przykładem rozkładu inwolucyjnego, powrotu skomplikowanych części organizmu do wchodzących w jego skład pierwiastków chemicznych. Środkiem paljatywnym, zapobiegającym niejako śmierci — jest zapłodnienie i rozmnażanie, ale i tutaj elementy rozrodcze powstają drogą inwolucji, przetwarzając skomplikowane i wyspecjalizowane komórki organizmu na komórki możliwie najprostsze: jajka i plemniki. U istoty, stojącej na czele istot żywych, „*homo sapiens*” spotykamy jeszcze jeden rodzaj in-

<sup>1)</sup> Ograniczyłem się na tem miejscu jedynie do zdania sprawy z pracy p. *Radomskiej*, uwagi krytyczne pióra dr. *B. Zawadzkiego* ukażą się w numerze następnym *Pol. Ar. Psych.*

wolucji fizjologicznej, towarzyszącej z reguły rozwojowi funkcji myślowych. Faktem jest, że rozwój intelektualny jako taki działa hamująco na rozwój fizyczny, zarówno jak i na zdolności rozrodcze, być może dlatego, że jest on jakby przeciwstawieniem i hamulcem instynktu. Rozwojowi myśli towarzyszy rozwój zdolności wszelkich odczuwać, a między innymi i odczuwania bólu, co pociąga za sobą ogólne osłabienie energii życiowej. Już samo skupienie uwagi jako takie, potrzebne do zdobywania i udzielania wiedzy i do pracy umysłowej wogóle, jest wybitnym czynnikiem hamującym ogół przejawów życiowych (osłabienie oddychania, krążenia i t. p.). Sama więc myśl jako taka jest czynnikiem inwolucyjnym.

Umysł ludzki posiada specjalne zdolności uogólniania i obiektywizacji swoich spostrzeżeń np.: jakkolwiek różni podróżnicy odbierają różne wrażenia na widok wodospadu Niagara, to jednak z tych wszystkich wrażeń może powstać pewne uogólnienie, dostępne także i dla tych, którzy tego wodospadu nigdy nie widzieli. W związku z tem stoi poniekąd zupełnie abstrakcyjny wytwór umysłu ludzkiego — pojęcie czasu i przestrzeni, człowiek ustanowił symbole i wynalazł przyrządy mierzące jedno i drugie. Te zjawiska psychologiczne są wybitnym wyrazem dążenia do zniesienia różnic, istniejących w pojmowaniu rozmaitych ludzi.

Asymilacja jest też podstawą doktryn moralnych, które wyrażają pewne ujednostajnione poniekąd i zawsze mogące być zastosowane zasady postępowania. W istocie tych zasad tkwi ograniczenie interesów indywidualnych i tendencyj instynktowych na korzyść ogółu.

Historja cywilizacji i kultury zdawałaby się podlegać poniekąd teorii ewolucji, gdybyśmy zechcieli zrekonstruować całe jej drzewo rozwojowe, poczynając od jej kolebki u ludów pierwotnych aż do czasów obecnych i tu jednak, zdaniem autora, zastosowanie tej teorii byłoby zbyt powierzchowne. Możemy obserwować obecnie cywilizację ludów egzotycznych, stojących niżej pod względem kultury, studja te jednak trzeba prowadzić z ogromnym krytycyzmem ze względu na połączone z tem trudności, wynikające np. z braku znajomości języka, pozatem zaś nie mamy żadnych podstaw do tego, żeby twierdzić, iż takie same były początki cywilizacji narodu np. francuskiego, nie wiemy, czy odpowiadały one właśnie temu, co obserwujemy obecnie u niżej stojących narodów. Stąd wynika, że nie jesteśmy w stanie rekonstruować drabiny rozwojowej. Większe usługi może nam tu oddać metoda historyczna. Autor rozpatruje rozwój historyczny najpierw Indyj, gdzie pojęcie kastowości było w pełni rozwoju, konstatuje, że zróżniczkowanie to uległo złagodzeniu w Grecji i Rzymie, a w religji chrześcijańskiej wszyscy ludzie nazwani są braćmi. W wiekach średnich wskutek pomieszania rozmaitych wpływów i ras powstała znów nierówność w postaci klas, różniących się pomiędzy sobą pod wieloma względami, czy to prawnym, czy też nawet pod względem ubrania. Specjalizacja i poszanowanie dla talentów i nauki prowadzą do stopniowego złagodzenia tych różnic. Zróżnicowanie ludzi, wytworzone przez specjalizację, jest, zdaniem autora, tylko powierzchowne, gdyż poza swą pracą specjaliści są podobni do innych ludzi. Podział pracy byłby z tego punktu widzenia bardzo pożyteczny dla rozwoju ogólnego jednostki, gdyż im bardziej dany człowiek upodabnia się do kółka maszyny, tem energiczniej będzie on zabiegał i dążył do otrzymania poza pracą równych praw ludzkich i będzie wykorzystywał lepsze strony i przyjemności życia. Równoległe do znikania kast i klas idą inne wielkie zmiany socjalne, połączone z rozwojem świadomości i stojące w opozycji do życia historycznego i ewolucji. Dotyczy to przede wszystkim rodziny. Rodzina jako taka osiąga najwyższy stopień rozwoju i znaczenia w okresie najpierw matryjachu, a potem patrijachu, w państwach pierwotnych wszyscy stanowili jedną

wielką rodzinę i byli całkowicie uzależnieni od głowy rodu. Jedyne czasem wielkim uczonym i filozofom przysługuje w państwach starożytnych większa swoboda. I tu zaczyna się historia wszelkiego rodzaju ruchów rewolucyjnych przeciwko arystokratom i panom, plebejuszów przeciw patrycjuszom i t. p. Podczas gdy rodzina rzymska coraz bardziej się rozpa- dała, w wiekach średnich widzimy znowu pewną restaurację jej znaczenia i dopiero wielka rewolucja francuska przypuszcza nowy atak do tej twierdzy. W czasach obecnych jesteśmy świadkami dużej pod tym względem niwelacji, nie stosuje się już prawa starszeństwa, różnica między starszymi i młodszymi zaciera się stopniowo. Zamiast ewolucji mamy tu do czynienia z asymilacją. Podobnież i w stosunkach pomiędzy kobietami i mężczyznami w czasach starożytnych istniała wielka nierówność, kobietę traktowano jako coś niższego, rodzaj zwierzęcia domowego; stosunki te ulegają zmianom powolnym ale stałym. Duży wpływ wywarło także i tutaj chrześcijaństwo. W czasach obecnych występuje dążenie do całkowitego wyrównania tej różnicy; punktem ostatecznym dążenia tego zdawałoby się być pozostawienie jedynie różnicy, wynikającej ze zróżniczkowania fizjologicznego, któraby się też dała zniwelować przez odpowiedni podział pracy.

Większość znanych narodów jest pochodzenia mieszanego, tak np. na Grecję duży wpływ wywarły narody otaczające, a jeszcze więcej wspólnego pomiędzy sobą mieli grecy i rzymianie. Wspólność ta wyraziła się głównie w asymilacji bogów — wśród bogów i świętyń rzymskich spotykamy nazwy greckie, a nawet egipskie. Wśród narodów nowoczesnych asymilacja ta nie dotyczy już religji, występuje teraz dążność do upodobnienia się w sprawach politycznych, sądowych, administracyjnych, przemysłowych i handlowych, wojskowych, artystycznych i naukowych. Wojna światowa spowodowała poważne zaburzenia w równowadze tych dążeń, wzmagając różnice narodowościowe i prądy nacjonalistycznie. W okresie pokoju okazała się już tendencja do upodobnienia języków przez wytworzenie się języka handlowego, naukowego i t. p. Wszystko to, co nazywamy postępem, polega na wzroście porozumień i asymilacji pomiędzy poszczególnymi grupami ludzi i osobnikami, w ich skład wchodzącymi.

Tak zatem we wszystkich dziedzinach, w których na pierwszy rzut oka zdaje się dominować ewolucja, pojęta w sensie pogłębiania różnic indywidualnych, bliższa analiza ujawnia działanie tendencji przeciwnej, inwolucyjnej, która te różnice zaciera i niweczy. To jest główna myśl, do której ciągle prowadzą autora jego rozumowania i do której w swojej pracy ciągle powraca.

Książka pisana jest w sposób bardzo żywy, barwny i przejrzysty.

*Dr. Felicja Łuniewska.*

## Kronika

Sprawozdanie z XII-ego kongresu „Niemieckiego Towarzystwa Psychologii”, odbytego w Hamburgu w dniach 13 — 17 kwietnia 1931 r.

Pierwszy kongres nowoprzemianowanego Niem. Tow. Psycholog. („Deutsche Gesellschaft für Psychologie”) <sup>1)</sup> obfitował w szereg nowości; odnosi się to do imponującej wprost ilości uczestników i do formy organizacyjnej kongresu, do treści referatów i do wyboru prelegentów. Poruszane tam problemy ogólne nie posiadają jedynie lokalnego znaczenia, wskutek czego powinny znaleźć poważny oddźwięk i poza granicami Niemiec.

W kongresie brały udział aż 872 osoby, z tego 150 członków Towarzystwa, 302 nieczłonków i 420 słuchaczy szkół wyższych. Również forma organizacyjna kongresu była poczęści nowa; oprócz dłuższych referatów na plenum (t. zw. Sammelreferate) i krótszych 20-minutowych w sekcjach był jeden dzień poświęcony j e d n e m u problemowi — mowie. W związku z tem stoi też kwestja wyboru prelegentów. Przelamano bowiem zasadę wyłączności psychologów, wskutek czego wygłaszali referaty przedstawiciele filozofji, pedagogiki, fizjologii, psychjatrji, filologii, socjologii, historii i prawa i to zarówno w wspomnianym „dniu mowy” (Sprachtag), jak i przy omawianiu zagadnienia zadań psychologii na niemieckich uczelniach wyższych.

Ważniejszem jednak novum niż problem zadań psychologii, wychodzący właściwie poza ramy n a u k i psychologicznej, był referat S. Bernfelda n. t. „Pojęcie tłumaczenia (Deutung) w psychoanalizie”. Referent omawiał z wielką swadą problem wprawdzie tylko metodologicznej natury, ale jest godnym podkreślenia, że był to pierwszy w dziejach niemieckiej psychologii referat psychoanalityka w czasie obrad kongresu psychologii „ogólnej”. Fakt ten pokreślał zarówno referent jak i dyskutanci (*W. Stern, Poppelreuter, Ach.*). Odczuwało się, że mur, odgraniczający obie te „psychologje”, kruszy się coraz bardziej. Przy tej sposobności jednak należy nadmienić, że szkoła Adlerowska i berlińska psychologia postaci nie były reprezentowane na kongresie.

Przemówienie wstępne przewodniczącego (*K. Bühlera*) i szereg referatów n. t. „Zadania psychologii na niemieckich uczelniach wyższych” uwzględniały w pierwszym rzędzie stanowisko psychologii w życiu uniwersyteckiem i ogólnem i były reakcją na pewne zamierzenia i posunięcia rządów: pruskiego, bawarskiego i badńskiego. Zredukowano bowiem ilość katedr psychologii, wzgl. zamieniono je na katedry pedagogiczne. Referaty te miały na celu wykazanie znaczenia psychologii dla życia uniwersyteckiego.

*Krueger* uwydatnił ujemną rolę zamierzeń wspomnianych rządów krajowych na tle znaczenia psychologii w życiu duchowem narodu i jej sta-

<sup>1)</sup> Zob. sprawozdanie *M. Żebrowskiej* w PAPs, tom III, str. 69.

nowiska na uniwersytetach. Znaczenie jej uwypuklił się tem bardziej, gdy zwrócimy uwagę z jednej strony na proces wyzwolenia się jej z pod opieki teologii i filozofii, a z drugiej strony na jej znaczenie praktyczne dla w s z y s t k i c h zawodów (aż do kupieckich i technicznych), a w pierwszym rzędzie dla kształcenia nauczycieli wszystkich typów. Należy zatem rozbudować tę tak ważną dla wszystkich fakultetów i dla życia nauk. Ze swoich punktów widzenia mówili na ten sam temat *Cassirer* (filozof), *Deuchler* (pedagog), *Hashagen* (historyk), *Junker* (filolog), *Schmidt* (prawnik), *Weygandt* (psychiatra) i *Elbecke* (fizjolog).

Bardzo dowcipnie wygłoszony referat *Sommerra* n. t. „Historja Towarzystwa psychologii doświadczalnej od 1904 — 1929” interesował nie treścią, ale tendencją. Psycholog starej daty, który stał u kolebki niemieckich kongresów psychologicznych, „spisał” testament swym referatem. Radził on pozostanie wyłącznie na gruncie obserwacji, nawrót do zasady przyczynowości, do punktów widzenia fizjologicznych i t. p.; materiał historyczny był bardzo skąpy, a referat słabo opracowany.

*Katz* zdał sprawę z prac własnych i obcych w referacie n. t. „Głód i apetyt”; posługiwał się przytem wyświetlaniem obrazów oraz urywków filmowych<sup>1)</sup>. Potrzeba pożywienia ma bardzo wielkie znaczenie w życiu jednostki; nie należy jednak identyfikować niewybrednego, dynamicznego głodu z wybrednym i kapryśnym apetytem. Brak czucia głodu (sytość) nie wyklucza apetytu na smaczne, n o w e potrawy; czucie sytości nie jest więc równoznaczne z brakiem apetytu. Lubi się, wzgl. nie znosi pewnych potraw, już to ze względów konstytucjonalnych, już to tradycyjnych. W zaspakajaniu głodu działają również motywy „magiczne”, szczególnie u dzieci. Wstręt do pewnych potraw może jednak zniknąć w okresie kataklizmów dziejowych. Wkońcu zanalizował referent kilka teoryj głodu i apetytu.

*Kafka* omawiał „Znaczenie behaviorizmu dla psychologii porównawczej”. Behaviorizm jest dla niego jedynie „hipotezą pracy”, a nie „wyznaniem wiary”. Znaczenie wpływu tego kierunku na psychologię porównawczą będzie jaśniejsze, gdy zwrócimy uwagę na jej stan przed pojawieniem się behaviorizmu. Jednostronnie przyrodniczy stosunek do życia duchowego stworzył trzy „nieporozumienia”. Są nimi: uznanie bezwzględnej izolacji przedmiotu, bezwzględnej bierności podmiotu i jedynowładztwa przyczynowości. Dotychczas sądzono, że stworzenie potrafi jedynie reagować, a zasługą behaviorizmu jest podkreślenie s p o n t a n i c z n y c h „akcyj”, wywołanych przez potrzeby organizmu samego. Jest więc rzeczą jasną, że dla organizmu z własnym, wewnętrznym źródłem energii nie ma racji bytu wyłączność punktu widzenia przyczynowego, dołącza się doń punkt widzenia teleologiczny. Cały szereg czynności wykonywamy bowiem, nie jako reakcję na czynniki zewnętrzne, ale dla zaspokojenia pewnych potrzeb wewnętrznych. Behaviorizm okazuje się więc — zdaniem prelegenta — owocnym systemem pracy dla dobra psychologii porównawczej.

Drugi dzień zjazdu był w całości poświęcony problemowi psychologii mowy.

*K. Bühler* wyłożył w referacie n. t. „Całokształt teorii mowy, jej budowa i jej części” swą zasadniczo skądinąd znaną teorię trójwymiarowości mowy. Znajduje on w niej funkcję wyrażania, oznajmiania i wyzwalania (*Darstellung, Kundgabe, Auslösung*) i uzasadnia potrzebę wielostronnego

<sup>1)</sup> Podczas kongresu demonstrowano kilka razy filmowe zdjęcia przebiegu badań nad psychologią zwierząt i dzieci. *K. Lewin* opowiadał, że w Berlinie wciągnięto w orbitę narzędzi badania także i film dźwiękowy. Przy innej sposobności omawiano możliwości wzajemnego wypożyczania filmów przez różne instytuty psychologiczne.

rozpatrzenia problemu mowy. Zagadnieniem psychologii nie są języki (to wchodzi w zakres filologii), lecz mowa jako jednolity przedmiot — jako przeżycie (Spracherlebnis), jako działanie (Sprachhandlung) i jako wartość społeczna.

Najważniejszą funkcją mowy jest wyrażanie; odbywa się ono przy pomocy pewnych tylko szmerów i tonów. Mowa posiada stałą, ściśle określoną ilość „fonemów”<sup>1)</sup>, które dają się zebrać i usystematyzować (np. w leksykonie). Poza to jednak mowa jest jeszcze i twórcza; może ona opisać, przedstawić nowe stany rzeczy przez ułożenie danego zasobu symbolów słownych w nowe układy. To jest zadaniem składni, różnej w obrębie różnych języków.

Te ostatnie problemy nie są wprawdzie przedmiotem psychologii, posiadają jednak wiele z nią wspólnego. Do tego dołącza się wspomniany na początku problem mowy jako przeżycie i jako czynności i problem dyspozycji mowy i ich powstanie. Zagadnienia te tworzą ogół problemów psychologicznej teorii mowy.

Z pośród referentów, przedstawiających punkty widzenia nauk zainteresowanych, pierwszy przemawiał *Cassirer* w imieniu filozofii ścisłej. Podjął się on przedstawić problem „Mowa a świat przedmiotów”. Mowa nie jest jedynie odbiciem świata przedmiotów, ale czynnikiem współtwórczym przy budowie obrazu świata. Stąd wyłania się nowe zagadnienie dla psychologii — problem kształtowania się obrazu świata przy pomocy mowy. Metodycznie nie nadaje się do tego jednak ani eksperyment ani introspekcja, dokonana na dojrzałym kulturalnym człowieku, gdyż sięgnąć trzeba do stadium, w którym mowa dopiero się tworzy. Stadium to obserwować możemy u dziecka. W umyśle dziecka i prymitywnego człowieka *n a z w a i r z e c z* stanowią niepodzielną jedność; dana rzecz *j e s t* dla nich stołem, a nie tylko — *n a z y w a s i ę* tak. Ze wzbogaceniem się słownictwa wzbogaca się zatem obraz świata. Psychopatologia wskazuje, że zubożenie mowy, występujące pod formą afazji łączy się zawsze ze zubożeniem treści świata.

*Ach* starał się wyjaśnić „Psychologiczne podłoże porozumiewania się drogą mowy” na podstawie rozwiązania zasadniczego pytania psychologii mowy i lingwistyki: Jak dochodzi do nadania znaczenia znakom, które same przez się są pozbawione sensu? Znajduje on, że istnieje ukryte nastawienie imieniotwórcze (latente signifikative Einstellung), które uwidacznia się, gdy mamy do czynienia z nowymi dla nas przedmiotami.

*Ipsen*, mówiąc na temat „Mowa a społeczność”, wykazywał wzajemną zależność obu tych czynników. Organizowanie specyficznych grup społecznych znajduje swój wyraz w tworzeniu się specyficznego języka, widoczne to jest na przykładzie żargonu złodziejskiego. a) W swych fundamentach biologicznych jest mowa (także zwierzęca) podstawą jedności gatunku; b) mowa ludzka posiada tę samą strukturę co i społeczność; c) rozmowa jest formą społecznego obcowania poszczególnych osób.

*Grünbaum* wykazywał w referacie: „Mowa a działanie”, że cztery zasadnicze momenty, cechujące każde działanie, dają się również odnaleźć w mowie ludzkiej; są to: popęd, intencja, ruch i odprężenie.

*Werner* („Mowa jako wyraz”) zdawał sprawę z kilkoletniej pracy hamburskiej nad badaniem strony dynamicznej słów. Badano ich zmysłową, konkretną zawartość, ich znaczenie przenośne i wreszcie stronę abstrakcyjną.

Rozważania *Weisgerbera* n. t. „Językoznawstwo porównawcze a psychologia” dały sposobność do podkreślenia momentów psychologicznych w fi-

<sup>1)</sup> Zajmuje się nimi fonologia, której jednym z zadań jest zwrócić uwagę na wymowę dźwięków; np. znakowi *o* odpowiadają różne dźwięki.



logji wogóle, a w pierwszym rzędzie w filologii porównawczej. Przestrzega jednak przed zbytniem psychologizowaniem i podkreśla silną potrzebę socjologii.

Z punktu widzenia psychiki człowieka anormalnego omawiali problem mowy *Goldstein* („Znaczenie faktów psychopatologicznych dla problemu mowy”) i *Gruhle* („Zaburzenia mowy u schizofreników”). *Goldstein* opisywał w niezmiernie ciekawy sposób cały szereg objawów afazji i parafazji; odczuwało się jednak brak wniosków z podanych faktów. *Gruhle* zaś podkreślał, że dla wielu schizofreników jest mowa zabawą. Na tem tle występuje u nich mnóstwo neologizmów i zmiany znaczenia poszczególnych słów.

To, co dotychczas mówiliśmy, odnosiło się do referatów, wygłoszonych na plenum. Przechodzę teraz do referatów, wygłoszonych na sekcjach. Ponieważ obradowały równocześnie trzy sekcje, sprawozdanie z pozostałych referatów z konieczności musi wypaść fragmentarycznie. Ale i z wysłuchanych referatów nie wszystkie zostaną tu wspomniane, czyto ze względu na niezadawalający sposób wygłoszenia (referenci zapominali dość często o tem, że mają w sekcji do dyspozycji jedynie 20 minut i musieli urywać, wzgl. skracać się przy końcu), czy też ze względu na to, że referat nie dawał czegoś godnego uwagi. Ten ostatni wypadek — przyznać należy — występował bardzo rzadko.

*Müller - Freienfels* („Momenty ponadindywidualne w życiu duchowem jednostki”) podkreślał, że psychologja nie może się zadowolić analizą przeżyć i opisem zachowania. Należy dotrzeć do sfery, znajdującej się „poza” świadomością. Nie idzie tu o podświadomość w ujęciu psychoanalizy, której zasługi pod tym względem uznaje on w zupełności, ale o nadświadomość. Przy jej pomocy potrafi psychologja wyjaśnić nasze sumienie etyczne i logiczne oraz smak estetyczny.

Szkola wiedeńska, reprezentowana przez pp. *Ch. Bühler* i *E. Frenkel*, przedstawiała nowe prace z psychologji życia (*Lebespsychologie*)<sup>1)</sup>. Referaty *Ch. Bühler* („Przebieg życia ludzkiego jako problem psychologiczny”) i *E. Frenkel* („Przebieg życia, wyczyn i powodzenie. Krzywe biograficzne”) stanowią właściwie jedną całość. Drugi referat zajął się raczej stroną metodologiczną, a pierwszy przedstawiał w pierwszym rzędzie idee przewodnie pracy i jej wyniki, ujmiemy więc treść obu referatów razem.

Pani *Bühler* szło głównie o to, czy można ustalić typową formę przebiegu krzywej życia. Ona sama analizowała to zagadnienie głównie od strony psychologicznej i biologicznej, a pani *Frenkel* od strony produktów życiowych, znajdujących swoje odbicie w powodzeniu jednostki za życia, i sławie po śmierci. Zdaniem p. *Bühler* istnieje typowa krzywa życia, składająca się z trzech głównych faz, przyczem w pierwszej i w ostatniej można jeszcze wyodrębnić oddzielne części tak, że razem będzie ich pięć. Pani *Bühler* charakteryzowała przedewszystkiem trzy główne odcinki krzywej życia. Pierwszemu z nich odpowiada wzrastanie, drugiemu pełna dojrzałość, trzeciemu powolna restrykcja życia. W punkcie kulminacyjnym następuje selekcja i koncentracja, polegająca na tem, że jednostka ogranicza swą czynność do jednej sfery. W fazie poprzedniej zainteresowania życiowe nie mają jeszcze ściśle ustalonego kierunku, w fazie trzeciej natomiast dzieje się to, co pani *Bühler* nazywa objektywizacją, charakteryzującą się tem, że jednostka stwarza dystans między sobą a życiem. Ten podział ilustrowała p. *Bühler* na przykładzie *Goethego*.

Żałować należy, że referat ten nie wywołał żadnej dyskusji, gdyż cały szereg punktów, szczególnie metodologicznej natury, jest niejasny, a problem

<sup>1)</sup> Nie należy jej identyfikować z psychologją życia w ujęciu *Müller-Freienfelsa*.

sam niezmiernie ciekawy. Nadmienić przytem należy, że referentki nie uwzględniały istniejących już na ten temat badań psychologów, historyków i historyków literatury, ale zaczynały ab ovo.

Z referatu znanej u nas p. *Fr. Baumgarten* („Kryzys psychotechniki”) należy wymienić jej uwagi na temat zadań psychotechniki. Pozostają one w związku ze znanymi wystąpieniami socjalistów niemieckich przeciw *Moedemu*. Po wykazaniu szeregu sprzeczności w stanowisku ideologicznem psychotechniki *Moedego* referentka podkreśliła, że nie należy dążyć w psychotechnice do etycznego wartościowania, ale zająć się jedynie badaniem uzdolnień. Potem dopiero będzie czas na ujęcie z punktów widzenia etyki społecznej.

Obrady jednej z sekcji były prawie w całości poświęcone problemom psychiki dziecka i młodzieży.

*M. Muchow* omawiała możliwości badania typologicznego psychiki młodzieży. Za ilustrację służyło jej porównanie pamiętników dziewcząt z czasów przedwojennych i z czasów inflacji, ujawniających różnice typologiczne, spowodowane zmienionymi warunkami życia.

*H. Hetzer* („O metodyce eksperymentów nad niemowlęciem”) stara się na podstawie udanych i nieudanych doświadczeń wiedeńskich ustalić optymalne warunki eksperymentów nad dziećmi. Doświadczenia nad niemowlętami powinny się odbywać w pokoju, w którym niemowlę zwykle przebywa, najkorzystniej przed południem i nie powinny trwać u 6-o miesięcznego dziecka dłużej niż 30'; ponadto powinien znajdować się osobny protokółant. (W dyskusji nad tym referatem kwestjonowano istnienie optymalnej pory badań).

*Schmeißing* wskazywał w rozważaniach n. t. „Okresy dojrzewania a duchowa produktywność”, że poza okresem dojrzewania w dzieciństwie i wieku młodzieńczym istnieje trzeci okres dojrzewania, mianowicie dojrzewania społecznego i duchowego; jego punkt kulminacyjny występuje około 20-go roku życia. Każdy okres odznacza się specyficzną pod względem struktury i treści twórczością duchową. Dla dziecka jest ona zabawą, dla młodzieży także jeszcze zabawą, ale o poważniejszym charakterze (*Ernstspiel*), a prawdziwie dojrzałą będzie ona dopiero w okresie trzecim.

*Volkelt* i *Ivai* przedstawiali przy pomocy przezroczy i filmów obchodzenie się jednorocznego dziecka z rozmaitemi bryłami.

*Lewin* objaśniał psychologję „Czynności zastępczej i zaspokojenia zastępczego” na podstawie doświadczeń z dziećmi normalnymi i niedorozwiniętymi.

Tyle z przebogatej treści bardzo ciekawego kongresu. Dyskusje po referatach były względnie rzadkie i rzadko wносиły coś nowego. Poziom obrad — poza małemi wyjątkami — wysoki, organizacja kongresu naogół sprawna. Poważnym błędem było wręcz niepsychologiczne przeladowanie czterech dni obrad referatami od rana niekiedy do późnej nocy.

Gościom umożliwiono zwiedzenie kilku instytutów uniwersyteckich, wzgl. ad hoc zestawionych małych wystaw. Zwiedzono instytuty: psychologiczny, pedagogiczny i psychotechniczny, klinikę psychiatryczną, instytut dla psychologji zwierząt, wystawę rysunków dzieci normalnych i anormalnych i t. p.

Zalować wypada, że Polska była tak słabo reprezentowana na tym kongresie. Może to się zmieni na kongresie następnym, który odbędzie się za dwa lata w Dreźnie.

*Henryk Ormian.*

## NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE

Baley Stefan. *Psychologia wieku dojrzewania*. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1931, str. 264.

Bornholtz Tadeusz Dr. *Organizacja i technika pracy wychowawczej w szkole średniej*. Warszawa, AM, 1931, str. 70.

Dąbbska Isidora. *La théorie du jugement de M. Edmond Goblot*. Lwów, Sgł. Gubrynowicz, Gebethner i Wolff, 1930, str. 74.

Grzybowski Stefan M. *Siano*. Studium o duszy chłopskiej. Kraków, KSpW, 1931, str. 24.

Korytowska Marja. *Organizacja opieki nad dziećmi i młodzieżą we Włoszech*. Z przedmową J. Cz. Babickiego. Warszawa, 1930, str. 81.

Pannenkowa Irena Dr. *Współpraca domu ze szkołą w Ameryce Północnej*. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1931, str. 19.

Piłsudski Józef. *Psychologia więźnia*. Warszawa, 1931, str. 20.

Planecki Jan. *Szkoły selekcyjne*. Kraków, 1931, str. 30.

Podoleński Stanisław. *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*. Wyd. II. Kraków, WKJ, 1930, str. 408.

Studencki S. M. *Jak obserwować dzieci*. Program obserwacji systematycznych oraz wskazówka dla nauczycieli, rodziców i wychowawców. Warszawa, NKS, 1931, str. 59.

### KSIAŻKI I CZASOPISMA NADEŚLANE DO REDAKCJI.

Claparède E. d. *L'éducation fonctionnelle*. Paris, Delachaux & Niestlé S. A., 1931, p. 266.

*L'éducation en Pologne*. Genève, Bureau International d'Éducation, 1931, p. 259.

Igel Salomon. *O przedmiotach zastępczych*. Rzecz z pogranicza psychologii i teorii poznania. Odbitka z „Przeglądu Filozoficznego”. Rocznik XXXII. Warszawa, 1930, str. 35.

Igel Salomon. *Dlaczego pragniemy przyjemności?* Przyczynek do analizy i obrony hedonizmu. Odbitka z Księgi Pamiątkowej Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie 12.II.1904—12.II.1929. Lwów, Skł. gł. S. A. Książnica-Atlas, 1931, str. 14.

Mazurkiewicz Jan. *Zarys fizjologicznej teorii uczuć*. Cz. I i II. Warszawa, Skł. gł. Dom Książki Polskiej, 1930, str. 47 i 66.

Radowska-Strzemecka Helena. *Monografia testu definicji*. Studium z zakresu logiki dzieci i młodzieży. Warszawa, Skł. gł. K.-A., 1931, str. 254.

Rossetto R. *Le Bureau International d'Éducation*. Genève, Bureau International d'Éducation, p. 20.

*Sprawozdanie z działalności Miejskiej Pracowni Psychologicznej i Poradni Zawodowej T-wa „Patronat nad Młodzieżą Rzemieśniczą i Przemysłową” w Łodzi. Za rok 1930*. Łódź, 1931, str. 38.

De la Vaissière J., Sertillanges A.-D., Fargues Marie, Jaouen Jean, Fauville A., Buyse R. *Questions actuelles de pédagogie*. Paris, ed. du Cert, (1931), p. 196.

Wrzosek Adam i Ćwirko-Godycki Michał. *Macedończycy*. Materiały antropologiczne. Poznań, Skł. gł. Jan Jachowski, 1931, str. 30.

*Archivio Generale di Neurologia, Psichiatria e Psicoanalisi*. T. XII. Neapol, 1931.

*Bulletin du Bureau International d'Éducation*. Miesięcznik. T. V, z. 1, 2. Genewa, 1931.

*Journal of Genetic Psychology*. Kwartalnik. T. XXXIX, z. 1. Worcester, 1931.

*Kwartalnik Filozoficzny*. Kwartalnik. T. IX, z. 1. Kraków, 1931.

*Le Livre*. Kwartalnik. T. V, z. 1. Paryż, 1931.

*Narodna Proswieta*. Półtygodnik. T. XI, z. 17, 19, 20, 21, 22, 24/25, 28/29, 30, 32, 34, 35, 37, 38, 43, 44, 45, 46. Belgrad, 1931.

*Ogniwo*. Miesięcznik. T. XI, z. 2, 3, 4. Warszawa, 1931.

*Pour l'Ère Nouvelle*. T. X, z. 65, 67. Paryż, 1931.

*Przegląd Filozoficzny*. Kwartalnik. T. XXXIV, z. 1. Warszawa, 1931.

*Przegląd Pedagogiczny*. Tygodnik. T. L (15), z. 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15/16, 17, 18, 19, 20, 21. Warszawa, 1931.

*Psychologische Forschung*. Kwartalnik. T. XIV, z. 3—4. Frankfurt, 1930/31.

*Psychotechnika*. Kwartalnik. T. V, z. 1. Warszawa, 1931.

*Roboty Ręczne i Rysunki*. Dwumiesięcznik. T. V, z. 1, 2, 3. Warszawa, 1931.

*Rocznik Psychjatryczny*. Rocznik, T. XIV/XV. Warszawa, 1931.

*Sprawy Narodowościowe*. Dwumiesięcznik. T. V, z. 1. Warszawa, 1931.

*Ucitelj*. Miesięcznik. T. XI, z. 4, 5, 6, 7, 8, 9. Belgrad, 1930/31.

*Wiedza i Życie*. Miesięcznik. T. VI, z. 3, 4, 5, 6. Warszawa, 1931.

---

# Archives polonaises de Psychologie

Revue trimestrielle, consacrée à la Psychologie théorique et appliquée, publiée par l'Association des Instituteurs polonais.

Fondée par le prof. J. JOTEYKO.

---

Comité de direction:

**Stefan Baley, Marja Grzegorzewska,  
Jakób Segal.**

---

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, 123, rue Marszałkowska, Varsovie.

---

---

## Résumés des articles

**Stefan Baley. — Analyse de la perception des formes par les enfants au moyen de la méthode de délinéation des contours.**

L'auteur s'est posé pour objet d'expérimenter la délinéation des contours des formes données comme méthode pour examiner la capacité de perception des formes chez les enfants. On donnait à ces derniers des dessins contenant deux figures intersectées (voir fig. 3 dans le texte): poisson et souris, deux poissons, deux oiseaux et deux chevaux dans des attitudes différentes; puis l'on disait à l'enfant de délinéer les contours d'un animal au crayon rouge, et ceux de l'autre au crayon bleu. Il s'est trouvé que la capacité à solutionner ce problème croît avec l'âge et demeure en corrélation avec le degré d'intelligence. Dans les cas où l'épreuve a donné un résultat négatif, se manifestent divers types de solutions erronées constituant l'expression de certaines tendances dans le domaine de la perception des formes. L'auteur classe ces types et en soumet quelques uns à une analyse approfondie. Une partie des enfants examinés, au lieu de tracer au trait le contour indiqué, barbouille le papier de différentes lignes dans les deux

couleurs sans tenir compte des formes données (voir fig. 4). D'autres enfants entouraient au moyen de lignes fermées, dépassant le contour, l'ensemble des deux figures intersectées (fig. 5). D'autres encore essaient, il est vrai, de séparer au trait les deux formes, mais le font de manière non conforme à l'instruction. Les uns, par exemple couvrent toute la superficie des deux figures de traits de différentes couleurs (fig. 6), tandis que d'autres marquent avec de fines traces en une même couleur les diverses parties de la même forme (fig. 7). Parfois la délinéation fait ressortir d'autres formes que celles qui étaient prévues; une ligne d'une couleur suit le contour de la figure composée des deux formes intersectées prises ensemble, et une ligne de l'autre couleur trace une certaine forme artificielle créée à l'intérieur du premier contour (fig. 9). La plus grande difficulté consiste pour les enfants à délinéer l'endroit où les contours se croisent. Ils surmontent parfois cette difficulté en sautant les endroits en question (fig. 10) ou en les contournant (fig. 11 au bas (du dessin). Souvent, les enfants procèdent de telle manière qu'ils simplifient la forme compliquée en coupant les parties saillantes. Cette simplification aboutit fréquemment au résultat que deux formes intersectées sont transformées en formes juxtaposées (fig. 14, 13 et 12). L'auteur formule sur cette base une loi psychologique qui établit l'existence dans la perception enfantine de la tendance à transformer les formes intersectées en formes juxtaposées.

L'auteur a fait partiellement usage pour ses études sur la délinéation des contours, de la technique cinématographique, ce qui lui a permis de constater que les enfants s'arrêtent le plus souvent et le plus longtemps aux points d'intersection des contours. C'est une preuve que ce sont justement ces points qui présentent à la délinéation la plus grande difficulté.

#### **M. Grzegorzewska. — Au sujet du programme des fonctions des psychologues scolaires.**

L'auteur attire l'attention sur un facteur important, influant sur la psychologie enfantine et qui est relégué à un plan secondaire ou même totalement omis par les programmes actuels de l'activité des psychologues scolaires. C'est notamment le facteur *sociologique*, sans lequel il ne saurait être question d'une connaissance exacte de la psychologie de l'enfant. Le milieu dans lequel cet enfant demeure, les conditions physiques et psychiques de sa vie influent certainement dans une grande mesure sur la formation de sa personnalité. L'examen de ces conditions sera souvent à même d'éclaircir beaucoup de traits particuliers de l'enfant, in-

compréhensibles jusque là pour ses maîtres, voir, de corriger une interprétation erronée de ces traits. Cette dernière possibilité se rapporte surtout au cas dits difficiles.

Dans certaines enquêtes effectuées parmi le personnel enseignant, l'on trouve une question relative au milieu d'où sort l'enfant, mais des informations respectives qui ne sauraient être recueillies par l'instituteur qu'accidentellement ou par voie indirecte, ne remplacent jamais des recherches systématiques.

L'auteur propose de créer, à côté des médecins et des psychologues scolaires, l'office de délégué de la protection de l'enfance, dans toutes les écoles où le nombre des enfants ainsi que les conditions de travail ne permettent pas à l'instituteur de prendre connaissance du milieu dans lequel vivent les enfants confiés à ses soins.

Toutefois, il faudrait commencer dès à présent à étudier tout au moins le milieu où vivent les enfants dont l'éducation présente des difficultés pédagogiques. C'est tout à fait possible étant donné que les cas „difficiles" ne sont pas très fréquents sur le terrain de l'école.

Afin d'élucider les détails auxquels il conviendrait de consacrer une attention particulière au cours de cet examen, l'auteur cite le questionnaire qu'elle a établi pour l'examen des enfants préjudiciés.

### **Discussions et rapports:**

**St. Rostkowski.** Encore quelques mots sur les psychologues scolaires.

**Dr. Jadwiga Szmydt.** Rapport du psychologue scolaire sur le travail effectué dans les écoles privées pour jeunes filles, ainsi que propositions et programme de travail pour l'avenir.

Analyse de livres et de périodiques.

Chronique.

Notes bibliographiques.





Editeurs: FELIX ALCAN, Paris; NICOLA ZANICHELLI, Bologne; DAVID NUTT, Londres; AKAD. VERLAGSGESELLSCHAFT, Leipzig; G. E. STECHERT & Co, New-York; RUIZ HERMANOS, Madrid; FERNANDO MACHADO & Cia, Porto; THE MARUZEN COMPANY, Tokyo.

# „SCIENTIA”

REVUE INTERNATIONALE DE SYNTHÈSE SCIENTIFIQUE

Paraissant mensuellement (en fascicules de 100 à 120 pages chacun)

Ex-Directeur: EUGENIO RIGNANO

Directeurs: J. BOTTAZZI — G. BRUNI — J. ENRIQUES

**EST L'UNIQUE REVUE** à collaboration vraiment internat.

**EST L'UNIQUE REVUE** à diffusion absolument mondiale.

**EST L'UNIQUE REVUE** de synthèse et d'unification du savoir, qui traite les questions fondamentales de toutes les sciences: histoire des sciences, mathématiques, astronomie, géologie, physique, chimie, biologie, psychologie et sociologie.

**EST L'UNIQUE REVUE** par conséquent qui, intéressant directement les psychologues par ses nombreux et importants articles et comptes rendus relatifs à leurs sciences, leur offre aussi le moyen de connaître, sous une forme résumée et synthétique, les plus grands problèmes de toutes les autres branches du savoir.

**EST L'UNIQUE REVUE** qui puisse se vanter d'avoir parmi ses collaborateurs les savants les plus illustres du monde entier.

Les articles sont publiés dans la langue de leurs auteurs, et à chaque fascicule est joint **un supplément contenant la traduction française de tous les articles non français.** Ainsi la revue est complètement accessible même à qui ne connaît que la langue française. (**Demandez un numéro spécimen gratuit** au Secrétaire général de „Scientia”, Milan, en joignant à la demande, pour remboursement des frais d'envoi, la somme de trois francs en timbres-poste de votre pays).

ABONNEMENT: Lires italiennes 150.—.

BUREAUX DE LA REVUE: Via A. De Togni, 12, Milano (116).

Secrétaire Général: Doct. PAOLO BONETTI.

UKAZAŁY SIĘ NASTĘPUJĄCE ODBITKI Z KWARTALNIKA

## POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI

<i>M. Grzegorzewska.</i>	Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego. Książnica — Atlas	Cena 1. zł.
<i>M. Grzegorzewska.</i>	Struktura wyobrażeń surogatowych u niewidomych. Książnica — Atlas	1. zł.
<i>Ks. M. Dybowski</i>	Zależność wykonania od cech procesu woli. Książnica — Atlas . . .	1. zł.
<i>St. Błachowski.</i>	Badania z zakresu pamięci liczb i zdolności rachunkowych. Księgarnia Fischera i Majewskiego w Poznaniu .	1.50 zł.
<i>J. Joteyko.</i>	Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych. Książnica — Atlas	1.50 zł.
<i>J. Joteyko.</i>	Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. Książnica — Atlas . .	1.50 zł.
<i>J. Joteyko.</i>	Losy naszej młodzieży a reforma ustroju szkolnictwa. Książnica — Atlas . . . .	1. zł.

# SZKOŁA SPECJALNA

kwartalnik poświęcony sprawom wychowania i nauczania anormalnych, organ sekcji szkolnictwa specjalnego, przy Związku Nauczycielstwa Polskiego

REDAKTOR DR. M. GRZEGORZEWSKA

**Przedpłata otwarta na ROK VII. 1930/31**

Cena rocznika **8 zł**, pojedynczego zeszytu **2 zł 50 gr**

ABONAMENTY PRZYJMUJE ADMINISTRACJA:

**Ul. Świętokrzyska Nr. 30, Warszawa**

**Telefon 269-44. ----- Konto czekowe 9530.**



ZAKŁADY GRAFICZNE  
„NASZA DRUKARNIA”  
WARSZAWA, SIENNA 15