

POLSKIE



ARCHIWUM
PSYCHOLOGJI

CZASOPISMO

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

ZAŁOŻYCIELKA: PROF. D-R J. JOTEYKO

TOM VIII

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu



WRO0170303

W A R S Z A W A 1 9 3 5 / 6 R O K

Pedagogiczna
Biblioteka Miejska
we Wrocławiu
Nr inw. 0139.

SPIS RZECZY TOMU VIII-go

ARTYKUŁY:

	Str.
<i>Alina Szemińska</i> — Próba analizy psychologicznej myśli dziecka na terenie arytmetyki	I
<i>Halina Kupczykówna-Wakławska</i> — Analiza psychologiczna wycinanek dzieci w wieku przedszkolnym	15
<i>Henryka Weintal</i> — O ocenie testu definicji na 5-ty i 8-y rok życia w skali Bineta-Termana	64
<i>Bohdan Zawadzki</i> — Ze współczesnej psychologii amerykańskiej. II. Badania eksperymentalne nad zachowaniem się grup	97
<i>Wanda Szuman</i> — Stereotypy ruchowe jako ruchy zastępcze u jednostek normalnych, a w szczególności u dzieci zakładowych	113
<i>D-r I. Kiken</i> — Badanie osobowości za pomocą omyłek w pisaniu	126
<i>Marja Więckowska</i> — Opieka nad dzieckiem uzdolnionem w Łodzi	134
Film „Dzień wielkiej przygody” w recenzjach uczniów. (Zakład Psychologii Wychowawczej U. J. P.)	141
<i>Stefan Baley, Ewa Rybicka, Wanda Mentlikówna, Marja Derwiszówna</i> — Badania nad etyką i estetyką dzieci w wieku przedszkolnym	193

GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE:

Biuletyn Sekcji Psychologów Szkolnych przy Tow. Psychologicznem im. J. Joteyko, Nr. 5	69
Odpowiedź Ministerstwa W. R. i O. P. na memoriał Zespołu Psychologów Szkolnych przy Pracowni Wychowawczej Muzeum Oświaty i Wychowania	73
Koło Psychologów Szkolnych w Warszawie. Sprawozdanie z działalności III Polska Konferencja Psychotechniczna	145
	154

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM:

<i>D-r E. Markinówna</i> — Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne (<i>Leopold Blaustein</i>)	74
<i>Zygmunt Freud</i> — Wstęp do psychoanalizy (<i>Marja Adlerówna</i>)	76
Prace badawcze Wiedeńskiego Instytutu Psychologicznego (<i>Henryk Ormian</i>)	78

	Str.
<i>Joseph Jastak</i> — Zmienność wyników psychometrycznych a diagnoza psychiczna (<i>D-r A. Meyer-Ginsbergowa</i>)	80
<i>N. Toussaint</i> — Dwujęzyczność a kształcenie (<i>D-r R. Mutermilchowa</i>)	82
<i>Mieczysław Kreutz</i> — Technika metody introspekcyjnej (<i>Stefan Baley</i>)	157
<i>D-r Mieczysław Kreutz</i> — Zmienność rezultatów testów.	
<i>Wł. Kowalski</i> — Krytyczna analiza rozprawy <i>D-r Mieczysława Kreutza</i> p. t. Zmienność rezultatów testów (<i>Stefan Baley</i>)	157
Księga Pamiątkowa ku czci <i>Władysława Witwickiego</i> (<i>Leopold Blau stein</i>)	159
<i>D-r Bronisław Biegelcisen</i> — Metody statystyczne w psychologii (<i>D-r Władysław Kowalski</i>)	284
<i>D-r Kazimierz Dąbrowski</i> — Nerwowość dzieci i młodzieży (<i>G. Bychowski</i>)	285
<i>D-r M. Grzywak-Kaczyńska</i> — Powodzenie szkolne a inteligencja (<i>F. Felhorska</i>)	287
<i>Leopold Blaustein</i> — Psychologiczne podstawy pracy oświatowej (<i>H. Heftmanowa</i>)	289
<i>D-r Władysław Kowalski</i> — O działaniu poniżeń czyli jak wpływają na duszę ludzką poniżenia doznane od ludzi (<i>D-r E. Markinówna</i>)	291
<i>Helena Radlińska</i> — Służba społeczna pielęgniarki (<i>J. Kunicka</i>)	292
<i>Journal de Psychologie Normale et Pathologique</i> (<i>D-r A. Meyer-Ginsbergowa</i>)	82, 171
<i>The Journal of Educational Psychology</i> (<i>D-r R. Mutermilchowa</i>)	84, 174
<i>Zeitschrift für angewandte Psychologie</i> (<i>D-r E. Markinówna</i>)	87, 181
<i>Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde</i> (<i>Wanda Ptaszyńska</i>)	89, 185
NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE	91, 188, 293
STRESZCZENIA ARTYKUŁÓW W JĘZYKACH OBCYCH	93, 189, 294

ALINA SZEMIŃSKA

PRÓBA ANALIZY PSYCHOLOGICZNEJ MYŚLI DZIECKA NA TERENIE ARYTMETYKI

U wejścia do „Akademji” Platona, w gaju Academos, widniał napis: „Niechaj nie wchodzi tu nikt, kto nie ma przygotowania matematycznego”.

W stosunku do samego przygotowania matematycznego możnaby dodać: „Kto chce posiadać przygotowanie matematyczne musi dojść do pewnej dojrzałości umysłowej, by naprawdę rozumieć i móc słusznie stosować zasady tej nauki”.

Do nauczania matematyki w szkole powszechnej pedagogowie podchodzą z dwóch stron. Jedni, wychodząc z założenia czysto praktycznego, chcą nauczyć dzieci tego, co może być pożytecznym w przyszłym życiu zawodowym. Inni widzą w nauczaniu matematyki, poza celem praktycznym, możliwość kształtowania umysłu przez danie podstaw konsekwentnego, logicznego myślenia, i przyzwyczajenie do rozumowania coraz to bardziej abstrakcyjnego.

Niezależnie od stanowiska pedagogów co do celowości i konieczności tego przedmiotu, nauczanie go napotyka na ogromne trudności. Stale słyszy się narzekania tak nauczycieli, jak i uczniów, że do arytmetyki ten i ów nie jest zdolny, że nic nie rozumie, że sobie na lekcjach nie daje rady. Istotnie większy procent dzieci szkolnych napotyka na trudności w matematyce, niż w innych przedmiotach. Czemu to przypisać?

Oto pytanie, które spowodowało nasze badania. Zagadnienie skomplikowane, obejmujące bardzo rozległą dziedzinę. Badania nasze są niezbyt dawno zapoczątkowane i nie rościmy jeszcze prawa do niezawodnych konkluzyj, pozwalamy sobie jednak już na omawianie do-

tychczasowych badań na terenie tego pisma raczej ze względu na sposób podejścia do podobnego zagadnienia i na zastosowaną metodę. Jako asystentka Instytutu J. J. Rousseau w Genewie, miałam możliwość wciągnąć do tej pracy tutejszych studentów, nie musiałam więc zważać zagadnienia, a przeciwnie mogłam zaatakować problem z różnych stron jednocześnie.

Zagadnienie ogólne brzmi: na czym polegają trudności w rozumowaniu matematycznym?

Ażeby odpowiedzieć na to pytanie, postanowiliśmy ustalić rodzaj katalogu błędów rozumowania w tej dziedzinie, by następnie analitycznie wyjaśnić znaczenie psychologiczne tych błędów. Jednocześnie podeszliśmy do tego zagadnienia z punktu widzenia genetycznego: opierając się na istniejących teoretycznych analizach myślenia matematycznego, staraliśmy się drogą eksperymentalną poznać genezę zasadniczych pojęć i zasad arytmetyki. Pożytek tych ostatnich badań może być dwojaki: mogą one ułatwić analizę myślenia matematycznego jako takiego, wyjaśnić pewne punkty sporne dla teoretyków: na czym polega ścisłość matematyki, rola dedukcji, indukcji, aprioryczność w matematyce i t. p. Ale te zagadnienia wchodzą prawie w dziedzinę teorii poznania.

Rezultaty tych badań mogą być jednak również ciekawe dla pedagogiki, gdyż poznanie pewnych procesów myślowych w dziedzinie pojęć matematycznych ułatwi nam analizę błędów, Aby dotrzeć do samych procesów myślowych, a nie poprzestawać na rezultatach zewnętrznych, już w części opisowej naszych badań, to zn. zbierając typy błędów, zrezygnowaliśmy całkowicie z badań zbiorowych. Dlatego też materiały nasz wzbogaca się w tempie dość powolnym, kładziemy nacisk raczej na jakość, niż na ilość poszczególnych protokołów.

Badania polegały na rozmowie, możliwie swobodnej, między badającym a badanym. Nie posiadamy ani stałego porządku pytań, ani ścisłego schematu rozmowy. Badający, podając temat, musi wytworzyć taką sytuację, któraby umożliwiała i ułatwiała dalszą rozmowę. Myśląc o celu badania, staramy się wykorzystać każdą odpowiedź dziecka i od niej uzależniamy następne pytanie. Zresztą metoda nasza jest zastosowaniem t. zw. „metody klinicznej” — jest to właściwa metoda używana przy anamnezach psychiatrycznych, którą Piaget pierwszy wprowadził do psychologii dziecka. Opisał ją dokładnie we wstępie do swej książki „La représentation du monde”,¹⁾ ograniczę się

1) „Jak sobie dziecko świat przedstawia”. Tłum. polskie M. Ziemińskiej. Wyd. Książnica-Atlas.

więc do opisania szczegółów metodycznych w zastosowaniu do naszego zagadnienia, nie wdając się w dyskusję ogólną na temat „metody klinicznej”.

Badania nad błędami w wykonywaniu 4-ch działań i rozwiązywaniu zadań przeprowadzamy w kilku szkołach powszechnych Genewy. Wywołujemy dzieci pojedynczo do pokoiku, gdzie znajduje się badający i jego sekretarka (studentka Instytutu). Należy dodać, że w tych szkołach były już poprzednio przeprowadzane badania indywidualne, tak że dzieci znają nas, choćby z widzenia i przychodzą chętnie; niektóre uważają się nawet za wyróżnione, jeśli nauczycielka wysłała je na badanie. Po skończonym seansie prosimy zawsze dzieci o zachowanie sekretu, („bo przecież dla innych byłoby nudne, jeśliby przedtem wszystko wiedziały”). Jesteśmy zdumieni do jakiego stopnia wszystkie dzieci stosują się do naszej prośby i nie zdradzają tajemnicy.

Po krótkiej rozmowie zapoznawczej, podczas której wypytujemy o imię, nazwisko, wiek, ulubione przedmioty szkolne, trudności w lekcjach, przyszły zawód i t. p., proponujemy zabawę w nauczyciela. Dziecko ma być nauczycielem, a my (to zn. badający i sekretarka) uczniami. Objaśniamy, że ma to być lekcja arytmetyki, i ono jako nauczyciel musi nas nauczyć tego, co według programu przechodzi się w jego klasie. Te zmienione role wprowadzają przede wszystkim swobodniejszy ton i pozatem ułatwiają nam zadawanie ciągłych pytań, na które dziecko, grając rolę nauczyciela, o wiele chętniej odpowiada. Zdarzają się wypadki, choć dość rzadkie, gdy uczeń (uczennica) podejrzewając nas o ukryty cel zabawy, wypytuje nas, pociągając wszystko. Wtedy odpowiadamy szczerze, że chcemy zobaczyć jak dzieci rozumują, by wiedzieć jak ułatwić im uczenie się arytmetyki. I wówczas dzieci chętnie i swobodnie wypowiadają się. Mogłoby się wydawać, że to wszystko niepotrzebne komplikacje, że prościej byłoby wymagać od badanego głośnego wypowiedzenia swych myśli podczas rozwiązywania działań, ale jak to wykazały poprzednie prace i nasze próbne badania, tylko mała część procesów myślowych daje się tą metodą uchwycić. Gdyż 1^o wiadomo, że tempo myśli a wypowiedzenie jej nie idzie w parze, 2^o wytwarza się sytuacja egzaminu szkolnego, w której dziecko peszy się i mniej chętnie i mniej swobodnie odpowiada.

W pierwszym okresie naszych badań dawaliśmy dzieciom jaknajwięcej swobody, by móc zorientować się w rodzajach trudności, by natknąć się na możliwie wszystkie istniejące typy błędów. Dopiero w następnym etapie pracy zacieśniałiśmy poszczególne zagadnienia, by umożliwić głębszą analizę.

Konkretny przykład badania wyjaśni zresztą więcej niż omówienia.

D. E., uczennica III oddziału szkoły powszechnej, 9 lat 8 miesięcy. Pierwszy seans trwał $\frac{3}{4}$ godz., następny $\frac{1}{2}$ godz. Dziewczynka naogół uczy się dobrze, jest na poziomie klasy z wyjątkiem arytmetyki. Nie lubi lekcji arytmetyki, głównie dlatego, że nie rozumie. — Dlaczego nie rozumiesz? — Bo ciągle zapominam, bo tyle trzeba wciąż pamiętać. Co trzeba pamiętać? — I liczby, ale także co robić, kiedy jest zadanie, to trzeba pamiętać czy dzielić, czy mnożyć. — Jakto pamiętać? — Bo to zależy od typu zadania, to jak się spamiętało co za typ zadania, to potem już łatwo. — Jakie to są typy zadań? — To co na ostatniej lekcji, to było zadanie na dzielenie. — Czy pamiętasz? — Tak; w sklepie były 3 worki kawy, jeden ważył 35 kg, drugi 60 kg, trzeci 70 kg. Jeśli wszystkie mają ważyć tak samo, to ile będzie ważył każdy worek? Trzeba znaleźć 55 kg. — Skąd wiesz? — Bo pamiętam, że taki był dobry rezultat. — A w klasie dobrze rozwiązałaś? — Nie, ale potem nauczycielka objaśniała, a jedna z koleżanek pisała na tablicy. — Chcesz nam wytłumaczyć, jak to się oblicza? — (Zachęcamy ją, proponując rolę nauczycielki). — Muszę wszystko dodać. — Dlaczego? — Żeby wiedzieć ile w sklepie mają kawy. — Poco trzeba to wiedzieć? — Bo inaczej trzeba by każdy worek oddzielnie na 3 dzielić. — A coby to dało? — Tak się nie rozwiązuje. — Dlaczego? — Nauczycielka nie kazała. — Dlaczego? — Boby trwało zbyt długo. — (Nie czekając na następne pytania, zaczyna rozwiązywać).

Pisze:

Potem tłumaczy, licząc głośno.

$$\begin{array}{r} (3)5 \\ + \overline{6}0 \\ \quad \overline{7}0 \\ \hline 4\ 3\ 5 \end{array}$$

$7 + 6$, — to zatrudno, więc $6 + 6 = 12 + 1 =$

13 , piszę 3 i 1 w pamięci.

$(3) + 1$ z pamięci = 4, piszę 4.

$5 + 0 = 5$, piszę 5 pod zerami.

— Czy możnaby sprawdzić, czy dobrze dodałaś? — Tak, by sprawdzić, trzeba pomnożyć. — Co pomnożyć? — $35 \times \dots$ (namyśla się). — Dlaczego trzeba pomnożyć? — Tak z a w s z e robimy w klasie, kiedy sprawdzamy. — Zawsze sprawdzacie? — Tylko przy dzieleniach. — A przy dodawaniach? — Nie, ale chyba też się mnoży. — Może sama dojdiesz do tego, co trzeba zrobić, by sprawdzić? — (Zaczyna zgadywać, potem niecierpliwi się). — Powróćmy do twego rachunku, — (liczymy głośno i bardzo wolno według jej metody, zatrzymujemy się przy (3)). — Niebardzo rozumiem, dlaczego (3) oddziel-

nie dodałaś? — Można też inaczej: $7 + 6 = 13$, podpiszę to zamiast 43.

$$\begin{array}{r} 35 \\ + 60 \\ \hline 70 \\ (43)5 \\ \hline 1635 \end{array}$$
 Myślę, że się pomyliłam, bo nie powinna wypaść tak duża liczba. (Ponieważ nie wie jak wybrnąć z sytuacji, piszemy na nowo całe dodawanie. Pomagamy jej, t. zn. przypominamy, co trzeba jeszcze dodać w tej samej kolumnie, i co trzeba za- trzymać w pamięci tak, by otrzymała właściwą sumę i mogła dalej rozwiązywać zadanie). — Co oznacza 165? (Zapomniała treść zadania, powtarzamy jej). — Aha, tyle kawy jest w workach, teraz trzeba podzielić przez 3. — POCO? — To się dowiemy ile waży 1 worek. — Dlaczego przez to dzielenie dowiadujemy się ile waży 1 worek? — Bo... (długa chwila namysłu) kawa jest teraz w 3 workach. — A przedtem? — Także w 3. — Wytlumacz, co się z tą kawą robiło, bo ja jeszcze nie rozumiem, musisz być cierpliwą nauczycielką! — Była kawa w 3 różnych workach, potem kupiec chciał mieć równe worki, więc żeby mieć tylko jedno dzie- lenie dodałam najpierw wagę wszystkich wor- ków. — Czy możnaby bez dodawania? — Można, ale byłoby trudniej rachować, byłoby 3' dzielenia. (Nie czekając na naszą prośbę, zaczy- na): Dzielę $35 : 3 = 11$ (niepewnym głosem). — Ale to się nie dzieli. — Jakto? — Bo zostaje reszta. — (Próbuje następ- ne). $60 : 3 = 20$ (bardzo zadowolona). $70 : 3 = 23$. Też się nie dzieli.

1

No to zrobię tak, jak chciałam z dodawaniem. $165 : 3 = 55$. To tak jak w klasie! (ogromnie uradowana). Każdy worek waży 55 kg. — Dla- czego, jak próbowałam bez dodawania, to nie wypadło? — Pewno się pomyliłam. Musi przecież tak samo być 55, przecież także dzieliłam przez 3.

Ażeby przekonać się, czy błędy w dodawaniu powtarzają się stale, czy też przypadkowo, bierzemy tę samą uczennicę po 5-ciu dniach i da- jemy jej dodawanie: $1045 + 90793 + 14058$; oto rozwiązanie.

Liczy głośno:

$$\begin{array}{r} 1 \\ 1015 \\ 1 \\ + 90793 \uparrow \\ 14058 \uparrow \\ \hline 646 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 1) 8 + 5 = 13, + 3 = 16, \text{ piszę } 6 \text{ i } 1 \text{ w pamięci.} \\ 0 + 7 \text{ (widzi, że nie ma miejsca. Poprawia)} \\ 4 + 1 \text{ z pamięci} = 5 + 1 \text{ z pamięci} = 6. \\ 0 + 7 \text{ (widzi, że nie ma miejsca. Poprawia?)} \end{array}$$
 $9 + 5 = 14 + 4 = 18 + (2) = 20$. — Skąd te (2)? — Jak miałam $9 + 5 = 14$, to zachowałam 1 w pamięci i jeszcze jedno w pamięci z poprzedniej kolumny.

Dalszy ciąg badania wykazuje, że E. D. zupełnie nie rozumie za- sady piśmiennego dodawania. Już z tego jednego przykładu widzimy,

jak wielkie trudności mogą sprawiać zadania i działania, stosunkowo proste. Protokół ten nie stanowi bynajmniej wyjątku. Przypatrzmy się bliżej tym błędom, gdyż choć w innych protokołach występują w innej formie, są charakterystyczne dla dużej większości badanych dzieci.

Przedewszystkiem strona techniczna operacji liczbowych; E. D. pracuje niesystematycznie, zaczyna dodawanie często od środka kolumny, co powoduje błędy. Ale przyczyna błędów leży jeszcze głębiej. Uczennica przyswoiła sobie technikę działania czysto pamięciowo, wykonywa je automatycznie, zupełnie nie rozumiejąc dlaczego tak się postępuje. Ponieważ przytem posiada słabą zdolność do skupiania uwagi i pracuje niesystematycznie, nic dziwnego, że mechanizm się psuje i uczennica gubi się i płacze w działaniach dość elementarnych. Podobnie w rozwiązywaniu zadania, nie rozumuje nad danymi, ale stara się zastosować pewne wyuczone schematy. Zaznaczyć przytem trzeba, że poza błędami w działaniu, zadanie rozwiązała dobrze i gdyby nie nasze ciągłe pytania, mogłoby się wydawać, że E. D. zadanie naprawdę zrozumiała. Ale jak wykazuje jej próba dzielenia bez poprzedniego zsumowania, zastosowała odpowiednie działania opierając się wyłącznie na pamięci (nauczycielka objaśniała zadanie poprzedniego dnia).

Na zasadzie naszych rezultatów możemy stwierdzić, że podłoże błędów bywa rozmaite.

- 1) Błędy czysto liczbowe, powodowane:
 - a) nieuwagą, brakiem koncentracji,
 - b) brakiem pamięci (błędy w tabliczce mnożenia np.).
- 2) Błędy w technice działań, powodowane:
 - a) złym systemem pracy,
 - b) brakiem zrozumienia samej zasady stosowanej techniki.

Rezultaty te otwierają szereg nowych zagadnień. Przedewszystkiem należy szukać głębszej przyczyny tych błędów. Rola uwagi i pamięci jest stosunkowo jasna i znana. Co się zaś tyczy systemu pracy, to już podczas badania udawało się nam, po dokładnej obserwacji używanego systemu, usunąć pewne błędy techniczne.

Trudniejsza sprawa, jeśli błąd wypływa z niewłaściwego zrozumienia. Powstaje pytanie, czy brak zrozumienia jest wynikiem niedojrzałości myślowej, to znaczy wynika z braku koniecznych funkcji umysłowych, czy też wypływa z ogólnego nastawienia do norm arytmetycznych. To ostatnie przypuszczenie nasunęło się nam, gdyśmy w tak wielu wypadkach zaobserwowali, że dzieci nie starają się wcale zrozumieć podstaw reguł arytmetycznych, ale starają się je zapamiętać, by je czysto automatycznie stosować. Dlatego też przedsięwzięliśmy ankie-

tę (tak nazywamy nasze poszczególne badania, nie mają one jednak nic wspólnego ze stosowanymi piśmiennymi kwestionariuszami), która ma na celu poznanie ogólnego stosunku dzieci do arytmetyki, a zwłaszcza do norm arytmetycznych.

Oto bardzo ogólny schemat pytań, gdyż, jak to już we wstępie zaznaczyłam, nie mamy ani stałych pytań, ani stałej kolejności. Dziecko samo nadaje charakter i kieruje częściowo rozmową.

Zaczynamy, jak zwykle, od krótkiej zapoznawczej rozmówki, potem uprzedzamy, że zadamy bardzo trudne zadanie arytmetyczne. Piśmemy na kartce $3 \times 5 = ?$ i prosimy o rozwiązanie. Badany, zaskoczony łatwością zadania, bardzo szybko daje odpowiedź. Wykazując zdziwienie, pytamy jak to badany obliczył; na to otrzymujemy stałą odpowiedź: — Ależ to przecież jest tabliczka mnożenia. Następuje szereg pytań: co to tabliczka mnożenia, skąd badany ją ma, czy stale istniała, jeśli nie, to jak powstała. Dochodzimy do zasadniczego momentu — powstania arytmetyki i liczb wogóle. Odpowiedzi są różne: Bóg, lub jakiś mędrzec wymyślił, ludzie odkryli i t. p. Pytamy dalej, w zależności od poprzednich odpowiedzi, czy, gdyby Bóg, ów mędrzec lub ci ludzie powiedzieli, że $3 \times 5 = 16$ a nie 15, to czy to byłoby słuszne; gdyby tak się nauczyli wszyscy, to czy byłaby to prawdziwa (dobra) tabliczka mnożenia.

Dla sprawdzenia wprowadziliśmy uzupełnienie. Pod koniec rozmowy prosimy, by badany sobie wyobraził, iż ten uczony (Bóg, ci ludzie), którzy wymyśliłi (odkryli) liczby, ułożyli je inaczej niż my. Pokazujemy jednocześnie zmieniony układ liczb.

1 o	3
2 oo	8
3 ooo	7
4 oo	2
5 oo	1
6 ooo	10
7 ooo	5
8 oooo	4
9 oooo	6
10 o o o o	9

(Liczby nowego układu są dla odróżnienia podane grubszym drukiem).

Dajemy możliwość zapoznania się z nowym układem i prosimy, by badany zrobił następujące obliczenie, według nowego układu.

$$3 + 4 = ?$$

Rezultat jest

$$3 + 4 = 6$$

$$o + \text{o o o o} = \text{o o o o}$$

Gdy badany samodzielnie rozwiązał to zadanie, to znaczy, że wykazał

zrozumienie założenia i pytamy, czy to, co napisał ($3 + 4 = 6$), jest słuszne, jeśli tak, lub nie, to dlaczego.

Dotychczasowe rezultaty tej ankiety wydają się nam nader ciekawe, zwłaszcza, że daje się zaobserwować zależność między ustosunkowaniem się do prawdy matematycznej a wiekiem dzieci. Młodsze, do $8\frac{1}{2}$ lat mniej więcej, sądzą, że dawniej ludzie nie umieli ani tabliczki mnożenia, ani wogóle nie znali cyfr, aż naraz przyszedł na świat wielki mędrzec, wymyślił liczby, dodawanie, mnożenie, nauczył swe dzieci i t. d. Czasem wymieniają nazwiska, jak Pitagoras, albo Grosquin (autor podręcznika arytmetyki). Niektóre dzieci przypuszczają, że to Pan Bóg wymyślił i nauczył jednego człowieka, jak trzeba rachować, jak pisać liczby. Ów pierwszy twórca liczb stworzył wszystkie zasady arytmetyki; dzieci w tym wieku nie przewidują możliwości stopniowego rozwoju tej nauki. Gdyby ów mędrzec nie wymyślił tabliczki mnożenia, toby do dziś nikt jej nie znał, chyba, żeby się pojawił inny mędrzec, któryby potrafił wymyślić.

Większość tych dzieci przypuszcza, że gdyby wymyślił inaczej, to teraz w szkołach też uczonoby inaczej, byłoby słuszne mówić $3 \times 5 = 16$, albo $5 + 3 = 7$ i t. d. „bo on tak wymyślił”. Nie uzależniają wcale wyniku od wartości liczb. Nawet gdy podsuwamy im założenie, że dany uczoney wymyślił liczby takie same jak nasze, czy wtedy także, gdyby powiedział $3 \times 5 = 16$, to byłoby to słuszne, twierdzą że tak. „On tak nauczył, jak uważał, że będzie najlepiej”. Ale mógłby nauczyć inaczej „gdyby chciał”. Prawda arytmetyczna jest według nich całkiem arbitralna, zależna od autorytetu tego, który ją zapoczątkował.

Starsze, w wieku 9 do 11, nawet 12 lat, są przedewszystkiem zaskoczone pytaniem, co do początków arytmetyki (czy ludzie zawsze umieli liczyć?) Gdy jednak w toku rozmowy przekonują się, że szkoły przecież nie istniały zawsze, zaczynają dociękać, jak to się zaczęło. Opowiadają, że jakiś uczoney „długo, długo myślał, aż znalazł”, „aż zrozumiał”. Albo: „próbował rozmaicie, aż zrozumiał, jak trzeba liczyć”. Niektóre dzieci przypuszczają, że próbował na patyczkach i kamieniach, ale nie mogą sobie wyobrazić dokładniej, jak to robił. Nie mógł jednak odkryć, wynaleźć innych zasad liczenia, chyba, gdyby się pomylił. Te dzieci twierdzą, że gdyby ów pan powiedział, że $3 \times 5 = 16$ i wszystkichby tak nauczył, to nikt nie wiedziałby, że to jest niesłuszne i wszyscyby źle liczyli.

Otóż dla tych dzieci prawda matematyczna jest absolutna. Ludzie ją odkrywają. Niektóre odpowiedzi wskazują na zdolność myśli ludz-

kiej do poznawania istniejącej prawdy absolutnej, inne na empiryczne dochodzenie do zasad matematyki. Ale w obydwóch wypadkach same normy są niezależne od rozumu ludzkiego. Są prawdziwe lub nieprawdziwe niezależnie od tego, czy ludzie odkryli je czy nie.

Dopiero starsze, od 12 lat wżwyż, rozumieją zależność prawideł arytmetyki od zasady, na której utworzone są liczby. Ludzie doszli do zasad arytmetyki drogą eksperymentowania. W ciągu rozmowy dzieci same dochodzą do tego, że widzą możliwość samodzielnej konstrukcji myślowej, biorąc za podstawę zasady numeracji. O ile dzieci w poprzednim okresie rozwojowym nie przyjmowały możliwości istnienia nowego układu liczb, o tyle starsze rozumieją ją doskonale.

„Jeśliby ktoś powiedział, że $3 \times 5 = 16$, to to jest błędem, chyba że jego liczby oznaczałyby inne ilości” odpowiedział nam chłopiec 13-toletni.

Nie możemy w tym ogólnym artykule wdawać się w szczegółową analizę psychologiczną tych faktów, będzie na to miejsce w obszerniejszej publikacji, postaramy się tylko podkreślić co najważniejsze.

Dzieci w wieku aż do 12 — 13-tu lat, to znaczy w zasadniczym okresie szkoły powszechnej, odnoszą się do norm arytmetycznych, jak do prawd absolutnych lub arbitralnych. Nic więc dziwnego, że nie odczuwają potrzeby doszukiwać się głębszego sensu w technice działań, lub uzasadnień prawideł arytmetycznych i ich zastosowania. Dlatego prawdopodobnie tak często otrzymujemy odpowiedzi, „tak nauczyciel kazał, tak nauczyłem się w szkole” — uważaną przez dzieci za dostateczne wytłomaczenie.

Trudno nam już teraz stwierdzić, czy to nastawienie dzieci jest wynikiem metod nauczania, czy też należy szukać jego przyczyny w ogólnej charakterystyce psychiki dziecka w tym wieku. Prawdopodobnie i jedno i drugie odgrywa pewną rolę. Wydaje nam się jednak pewnym, że przez należytą metodę, pedagog znający dobrze swoistość umysłu swych uczniów będzie mógł w pewnym stopniu wpłynąć na nich i zmienić ustosunkowanie do arytmetyki.

Mamy wrażenie, że studjum genetyczne pewnych pojęć może pomóc w ustalaniu odpowiedniej metody nauczania. Nie mówiąc nawet o wartości takich badań dla bardziej teoretycznych zagadnień, poznanie trudności, które dzieci muszą pokonać, by przyswoić sobie najelementarniejsze zasady matematyczne, umożliwi nam zrozumienie myślenia na wyższych szczeblach. Jak to już bowiem wykazały badania Piaget'a, rozwój myślenia nie jest bynajmniej prostoliniowy — przeciwnie, realizuje się skokami, ponieważ przenosząc się z pła-

szczyzny konkretnej na bardziej abstrakcyjne myślenie przechodzi nawnym przez całą serię stadiów rozwojowych.

Weźmy np. zasadę niezmienności liczb. Oznacza ona, że przedmioty zbioru („zbiór” w sensie matematycznym) nie znikają, ani nie zwiększają się dowolnie, niezależnie od stosowanych operacji. Zasada ta jest koniecznym warunkiem wszelkich operacji liczbowych; dla nas wydaje się zupełnie jasną — zobaczmy, jak dzieci dochodzą stopniowo do jej zrozumienia.

Oto, jak sformułowaliśmy nasze zagadnienie: jak dziecko odnosi się do pojęcia ilości, czy rozumie, że pewna ilość nie zmienia się, choć ją rozłożymy na części i niezależnie od wielkości poszczególnych części. Zaczęliśmy badania z dziećmi małymi od $4\frac{1}{2}$ do 8-miu lat, następującą metodą:

Pokazujemy dwa naczynia A i B jednakowo napełnione wodą. Następnie rozlewamy wodę z B do dwóch mniejszych naczyń i pytamy, czy ilość płynu pozostała ta sama. Mamy dostateczną ilość różnych wielkości (wysokości i szerokości) i zależnie od pierwszych odpowiedzi używamy tych czy innych naczyń.

Metoda ta ma tę zaletę, że jest mało werbalna, nie wprowadza pojęcia liczby, z którą dzieci w tym wczesnym wieku nie są dość oswojone. Poza to jest elastyczna, to znaczy, że pozwala nam na organizowanie eksperymentów w zależności od odpowiedzi dzieci.

Niestety, ramy tego artykułu nie pozwalają mi na szczegółową analizę rezultatów, gdyż przekraczają granice naszego zagadnienia. Na zasadzie naszych wyników moglibyśmy poruszyć tak ciekawy problem wpływu obserwacji faktów na schematy myślowe i roli dedukcyjnych założeń. Ale nie tu miejsce dla tego rodzaju dyskusyj. Omówię tylko te punkty, które są w ściślejszym związku z tematem.

Otrzymane odpowiedzi możemy rozdzielić na 5 typów, które, na zasadzie obliczeń wieku średniego, możemy uważać za stadia genezy danego pojęcia w umyśle dziecka.

I. 4 l. 7 m. Im więcej naczyń, tem więcej płynu, zupełnie niezależnie od wielkości naczyń. Dzieci motywują zwiększenie się ilości albo: 1) „bo się przelało”, „bo lało się do innych”; albo 2) „bo teraz są aż 2 stoiki”, lub jeszcze 3) widząc różnicę poziomów: „bo teraz stoik jest pełny”.

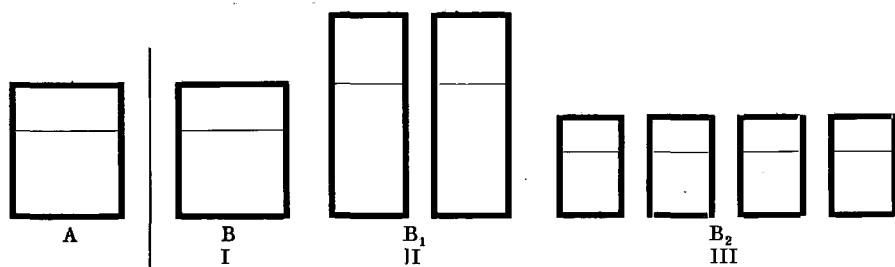
Dla sprawdzenia zadajemy jeszcze dodatkowe pytania. — Tu mam malinowy sok w szklance. Mogę ci dać od razu, mogę przelać do dwóch, jak wolisz? — Dzieci wolą mieć sok w dwóch szklankach „bo będę miała więcej”.

Robiliśmy jeszcze jedną próbę. Bierzemy 2 identyczne kawałki czekolady. Dziecko stwierdza, że są tak samo dwa, rozłamujemy jeden z nich na pół. Wszystkie dzieci w tym wieku wybrały czekoladkę przepołowioną. „Bo jest więcej”, „bo będę miał na dłużej do jedzenia”.

II. 5 l. 2 m. Ilość się zmienia, jest więcej lub mniej zależnie od ilości naczyń, od ich wielkości, lub od poziomu znajdującego się w nich płynu.

Bardzo ciekawe są momenty, gdy dziecko nie może się zdecydować, czy ilość się zwiększyła, czy zmniejszyła.

Oto porządek eksperymentu:



Jeśli dziecko zwraca specjalną uwagę na ilość naczyń, to sądzi, że w B_2 jest najwięcej płynu; jeśli zaś poziom płynu odgrywa większą rolę, to najwięcej płynu będzie w B_1 . W wielu wypadkach uwaga przechodzi z ilości naczyń na różnicę poziomów i dziecko zamiast uwzględnić obydwa momenty, rozpatruje je kolejno. Nie jest jeszcze zdolne do syntetycznego ujęcia i dlatego nie może powiązać i zrozumieć stosunku ilości płynu, wielkości naczyń i poziomów płynu.

III. 6 l. 1 m. Jeśli rozlewamy wodę tylko do dwóch, względnie trzech naczyń, to dzieci w tym wieku twierdzą, że ilość pozostanie ta sama: „bo przecież się nic nie dolewało”. Gdy jednak zwiększamy ilość naczyń i zwłaszcza gdy istnieje duża różnica poziomów, dziecko poddaje się złudzeniu wzrokowemu i popada w stadium poprzednie.

IV. 6 l. 11 m. W tym wieku, tak wydaje się według pierwszej odpowiedzi, dzieci posiadają pojęcie zasady niezmienności pierwszej ilości. Nie potrafią jednak wytłumaczyć dlaczego tak jest. Wiedzą, że jeże-

li nic się nie dodało ani nie odlało, to ilość musi być ta sama, ale nie mogą zrozumieć (często mimika ich wykazuje wielkie zdumienie), że np. w pięciu naczyniach jest ta sama ilość co w jednym, pomimo, że poziom w każdym z 5-ciu naczyń jest niższy od poziomu tego jednego naczynia.

V. 7 l. 5 m. Odpowiedzi tych dzieci są bardziej kategoriyczne, wiedzą, że ilość się nie zmienia, że to się tylko tak wydaje. Rozumieją jaka jest wzajemna zależność ilości płynu, ilości naczyń, ich wielkości i poziomu płynu, nie orientują się tylko jeszcze w proporcjach.

Równoległe badanie przeprowadzone na innym materiale daje rezultaty podobne.

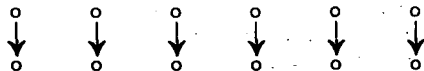
Układamy przed dzieckiem 6 cukierków i mówimy: — Tyle matka dała córeczce, chce dać braciszкови tyle samo, przygotuj na stole porcję braciszka!

Obserwujemy trzy sposoby wywiązania się z zadania.

I. Układają cukierki tak, by zajmowały tę samą przestrzeń, nie zajmując się ilością cukierków.



II. Układają po jednym cukierku, dokładnie według wzoru:



III. Dzieci powyżej 6¹/₂ lat liczą cukierki i następnie kładą na stole odpowiednią ilość.

Następnie zacieśniamy, względnie rozszerzamy szereg, który służył za wzór. Wszystkie dzieci I stadium i 1/4 dzieci II stadium przypuszczają, że ilość się zmieni. Oceniają ilość według przestrzeni zajmowanej przez cukierki; jeśli ta przestrzeń się zmienia, to zmienia się także ilość cukierków.

Dzieciom od 6 lat wzwyż zadawaliśmy jeszcze inne pytanie: — Matka dawała synkowi 2 razy dziennie po 4 cukierki, przedpołudniem 4 i popołudniu 4. Kładziemy jednocześnie przed dzieckiem $\begin{matrix} \circ & \circ \\ \circ & \circ \end{matrix}$ to na rano; $\begin{matrix} \circ & \circ \\ \circ & \circ \end{matrix}$ to na podwieczorek. — Ale jednego dnia matka pomyślała, że lepiej będzie dać to na rano \circ , a to na powieczorek $\begin{matrix} \circ & \circ \\ \circ & \circ \end{matrix}$. Czy tego dnia synek zjadł tyle samo co zwykle, czy więcej, czy mniej? Dzieci do 6¹/₂ lat sądzą, że ilość cukierków II-go dnia nie jest ta sama. Zależnie od tego, czy spoglądają właśnie na porcję ranną, czy popołudniową, uważają, że jest mniej lub więcej cukierków.

Dzieci w wieku $7\frac{1}{2}$ lat jeszcze się wahają. Z początku sądzą, że ilość się zmieniła, po pewnej chwili (ewentualnie pod wpływem naszego pytania) twierdzą, że zjadł to samo, bo za każdym razem 8. Ale gdy pytamy, jak to może być, że zjadł tę samą ilość, jeśli rano drugiego dnia zjadł tylko 1 cukierek, zamiast czterech, to dziecko jest bardzo zakłopotane.

Dopiero starsze od 7 lat wzwyż rozumieją współzależność części. „To co się odjęło dodaliśmy do porcji podwieczorkowej, więc choć rano zjadł mniej, to za to potem miał o tyle więcej”.

Nie znaczy to jednak, że już naprawdę całkowicie przyswoiły sobie zasadę o niezmienności pewnej sumy.

Gdy dajemy analogiczne zadanie w formie mniej konkretnej dzieciom pierwszego i drugiego oddziału szkoły powszechnej, to napotykamy na podobne trudności.

Oto zadanie: Jaś i Jurek dostali wiśnie; Jaś dostał 14, Jurek zaś tylko 8 wisien. Ile wisien musi Janek dać Jurkowi, by mieli po równo? — Dla łatwiejszego zapamiętania pokazujemy rysunek ilustrujący treść zadania. Dla dzieci, które z trudnością operowały liczbami, zmniejszaliśmy na $10 : 6$.

Najwięcej dzieci dodaje różnicę do części mniejszej, nie zdając sobie sprawy, że sytuacja pozostanie ta sama, tylko że tym razem Jurek będzie miał 14, a Jaś 8 wisien. Znowu dzieci nie rozumieją współzależności obydwu części.

Inne dzielą jedną z części na $\frac{1}{2}$ i dodają do drugiej. Są b. zdumione, gdy po wykonaniem działania spostrzegają, że części nie są bynajmniej równe. Ich wypowiedzi: „A przecież musi być po równo” — wykazują, że nie zdają sobie sprawy z zawartego w zdaniu stosunku części do siebie. Dzieci te nie mogą jeszcze ująć syntetycznie wszystkich danych, nie potrafią w wyobraźni przewidzieć rezultatów działań i nie są jeszcze zdolne do zrozumienia zależności części.

Jak to wykazują dobrze nasze badania, które potwierdzają zresztą obserwacje Piageta, pojęcie względności zaczyna być dopiero rozumiane w wieku od 10 lat wzwyż, ale dzieci przyswajają sobie to pojęcie stopniowo i jeszcze w wieku 12 — 13 lat niezawsze potrafią je zastosować.

Ograniczmy się tymczasem do wyżej opisanych przykładów badań i postaramy się wyciągnąć z nich wnioski.

Staraliśmy się wykazać, że pojęcia nie są nabywane jednorazowo, ale są owocem długotrwałej pracy umysłowej; że rozwijają się stopniowo, przechodząc przez kolejne stadja genetyczne.

Zrozumienie pewnych pojęć zależne jest od dojrzałości umysłowej, znaczy to, że umysł musi posiadać potrzebne funkcje myślenia (logika względności np.).

Każdy żywy organizm stara się w miarę swych środków przystosować do każdej nowej sytuacji. Jeśli więc w szkole zbyt wcześnie poda się dzieciom pewne wiadomości z dziedziny arytmetyki, w okresie, gdy dziecko nie zdobyło jeszcze koniecznych instrumentów myślowych, to będzie się ono starało przyswoić te wiadomości drogą mechaniczną, wykluczając, że tak powiem, rozumowanie.

I tu leży duże niebezpieczeństwo niewłaściwego nauczania arytmetyki. Nietylko, że w ten sposób nie wyciąga się należytych korzyści z nauczania tego przedmiotu, gdyż, jak już wspominałam we wstępie, jednym z celów nauczania arytmetyki jest wyćwiczenie umysłu w logicznym myśleniu, ale mija się także z celem czysto praktycznym.

Przedewszystkiem wiele dzieci nie posiada pamięci mechanicznej, pozatem automatyczne stosowanie zasad arytmetyki pozwala na rozwiązywanie tylko stereotypowych zadań, a najważniejsza trudność lub pomyłka rozstraja nabyty mechanizm. Dziecko, nieprzyzwyczajone do rozumowania i niemające odpowiedniego przygotowania, nie potrafi samodzielnie wywiązać się z trudności.

Toteż poza trudnościami wypływającymi z braku uwagi i pamięci, które to zdolności można kształcić tak podczas lekcji arytmetyki, jak i na innych lekcjach, mogliśmy skonstatować błędy inne, którym także można zaradzić odpowiednim systemem nauczania.

1⁰ Należałoby dostosować program arytmetyki ściśle do normalnego rozwoju umysłu dziecięcego.

2⁰ Nauczyciel powinien zwalczać zwłaszcza w początkach mechanizację uczenia, przez wprowadzenie więcej aktywności do pracy. Dzieci zamiast przyjmować biernie reguły arytmetyki przez wykład nauczyciela, powinny przez osobisty, czynny i twórczy wysiłek dochodzić do twierdzeń i pojęć arytmetycznych.

Spodziewamy się, że przez dokładne i systematyczne badania rozumowania matematycznego z punktu widzenia psychologii genetycznej, których kilka przykładów podaliśmy tutaj, będziemy mogli przyczynić się do ułatwienia tak trudnego zadania pedagogów.

HALINA KUPCZYKÓWNA-WALAWSKA

ANALIZA PSYCHOLOGICZNA WYCINANEK DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM¹⁾

WSTĘP.

Z pośród różnych rodzajów twórczości dziecka wycinanka stanowi w psychologii dziedzinę najbardziej zaniedbaną. Sądzę, że przyczyn tego zaniedbania należy szukać w „konkurencji”, jaką robi rysunek wszystkim innym wytworom dziecka. Rewelacyjne bogactwo, zarówno treści jak form twórczości rysunkowej, żywiołowa namiętność, z jaką dziecko jej się oddaje, jest zjawiskiem tak atrakcyjnym dla psychologa, że całkowicie usprawiedliwia olbrzymie zainteresowanie i setki prac, jakie poświęcono temu zagadnieniu. W królewskim blasku rysunku inne wytwory dziecka nikną i schodzą do roli nieśmiałych kopciuszków.

A przecież i te, ukryte dotychczas w cieniu, wytwory, jak: wycinanka, ulepianka, budowla klockowa, mają wiele do powiedzenia. Należy spodziewać się, że wobec wzrastającego stale w psychologii współczesnej zainteresowania sztuką dziecka, one także dojdą do głosu.

Niewątpliwie rysunek, jako wytwór, będzie zawsze niezastąpionem i najbogatszym źródłem wiedzy psychologicznej w zakresie twórczości dziecka. Ośmielę się jednak zaryzykować twierdzenie, że jeśli chodzi nie o wytwór, lecz o sam proces tworzenia, to modelowanie, wycinanie, czy budowanie są aktami bodaj że bardziej interesującymi, niż rysowanie. Sposób przewycięzania trudności, jakie stawia materiał, naginanie wytworu do konkretnych możliwości, lub przeciwnie, usiłowanie przystosowania materiału do własnego „modelu wewnętrznego”, stanowi dla badań psychologicznych teren niezmiernie ciekawy.

W rysunku materiał nie stawia dużych przeszkód, a wysiłek techniczny jest tu minimalny; może dlatego właśnie dziecko, idąc po linii najmniejszego oporu, przekłada rysunek nad inne sposoby wypowiedzenia się. Wycinanka należy do wytworów, których wykonanie wymaga dużego wysiłku w przewycięzaniu przeszkód, jakie stawia, nie tyle nawet materiał, co narzędzie pracy — nożyczki.

Wycinanka jest nie tylko zabawą, ale i pracą. Ten właśnie moment

1) Praca z Zakładu Psychologii Wychowawczej U. W. pod kierunkiem prof. St. Baleya.

wysiłku, dominujący w początkowych stadiach twórczości wycinankowej, wpływa prawdopodobnie na obojętne, lub czasem nawet niechętnie ustosunkowanie się dziecka do tego rodzaju zajęć. Zainteresowanie wycinanką wzrasta z wiekiem w miarę pokonywania trudności technicznych, nigdy jednak nie staje się ona tak spontaniczną i namiętną potrzebą dziecka, nigdy nie wzbudza tak entuzjastycznego zainteresowania, jak twórczość rysunkowa na wszystkich szczeblach jej rozwoju. Pod tym względem rysunek ma wyjątkowe, uprzywilejowane stanowisko.

Praca moja ma do pewnego stopnia charakter porównawczy. Aby zyskać teoretyczny punkt oparcia dla moich badań, zestawiałam wycinankę z rysunkiem pod względem treści i formy. Zestawienie to odsłoniło mi dużo interesujących zagadnień, a przede wszystkim wydatniło proces tworzenia się indywidualnej struktury wycinankowej, proces stopniowego uniezależniania się wycinanki od wpływu rysunku, przejścia od heteronomji do autonomji wycinankowej.

Analogia między rysunkiem a wycinanką nie jest jedyną, jaką można przeprowadzić. Drugim rodzajem wytworów pokrewnych (co zupełnie nieoczekiwanie ujawniły mi badania nad wycinanką), jest ulepianka. Dla uzyskania pełnego obrazu możliwości wycinankowych, należało jeszcze zestawić wycinankę z ulepianką, dałoby to napewno ciekawe rezultaty. Tego już nie zrobiłam, bo rozszerzyłoby to nazbyt ramy mojej pracy.

Wycinanka stoi jakby na pograniczu między rysunkiem a ulepianką. Jeżeli chodzi o technikę wytwarzania, jest ona spokrewniona z rysunkiem: w obu wypadkach wytwór powstaje przez ograniczenie płaszczyzny konturem. Ale na tej fazie rysunek już się kończy, wycinanka teraz dopiero zaczyna żyć: wyłania się z tła, z którym dotychczas była zrośnięta, oddziela się od niego, zyskuje własną, samodzielną egzystencję, własne miejsce w przestrzeni i na tem polega jej pokrewieństwo z modelowaniem. Przystępując do tematu, nie zdawałam sobie sprawy z tego dwoistego charakteru wycinanki, dopiero dzieci podczas badań odsłoniły mi tę ciekawą jej właściwość, wytwarzając bądź to utwory płaskie, analogiczne do rysunku, bądź przestrzenne, pokrewne ulepiance.

Muszę zastrzec, że praca moja nie rości sobie pretensyj do ustalania jakichkolwiek praw rozwojowych w zakresie twórczości wycinankowej. Są to zaledwie wstępne próby badań, „podpatrywanie” pewnych zjawisk — daleka jeszcze jestem od rozumienia ich i interpretowania.

Badania moje obejmują tylko wiek przedszkolny, a więc dość krótki odcinek rozwoju. Poważny szkopuł w mojej pracy stanowi mała ilość przeprowadzonych badań, bo zaledwie 64 (z wynikiem pozytywnym), co, po rozbiciu na poszczególne okresy rozwojowe, daje liczby tak znikome, że w żadnym wypadku nie mogą one być podstawą do wyprawdania ogólnych praw i wniosków. W granicach moich możliwości i zamierzeń leżało jedynie postawienie pewnych zagadnień i, conajwyżej, ostrożnych hipotez.

Cel i zakres pracy.

Zadaniem mojej pracy jest zbadanie rozwoju wycinanki dziecka w wieku przedszkolnym z psychologicznego punktu widzenia. Materiał rysunkowy, zebrany przezemnie, traktowałam porównawczo dla ustalenia analogji, względnie rozbieżności w poszczególnych fazach rozwoju rysunkowego i wycinankowego. Zasadnicze jednak badania dotyczą wycinanki, jako wytworu, i wycinania, jako procesu. Dlatego też w opracowaniu materiału w równym stopniu uwzględniałam samą wycinankę, jak i wypowiedzi spontaniczne dziecka podczas wykonywania prób, oraz sposób jego zachowania się, jeśli wydawał mi się charakterystyczny i oświetlający zagadnienie genezy wytworu.

Zakres tematu ograniczyłam tylko do analizy kształtu wycinanki, kwestję barwy i umieszczania wytworów na płaszczyźnie (naklejanie) zupełnie pominęłam, uważając je za odrębne zagadnienia. Przedmiotem moich badań był kształt wycinanki i ewolucja tego kształtu w zależności od wieku dziecka.

Chcąc abstrahować od zagadnienia barwy, która mogłaby sugerować pewne tematy, ujednostajniłam materiał, dając wszystkim dzieciom papier jednobarwny, w kolorze neutralnym — szarym.

Punktem ciężkości mojej pracy uczyniłam postawienie pewnych zagadnień i poszukiwanie sposobów ich rozwiązania. Wystrzegałam się naogół pośpiesznych wniosków i uogólnień, które, jakkolwiek bardzo pociągające, w pracy eksperymentalnej mogą być niebezpieczne.

Zagadnienia.

Podam tu tylko krótkie wyszczególnienie zagadnień, które pozostają w związku z przeprowadzonymi badaniami — szczegółowiej omówię je w toku pracy. Niektóre z tych zagadnień postawiłam sobie *à priori*, przystępując do badań, inne wysunęły się podczas lub po zebraniu materiału. Zagadnieniem centralnym jest rozwój twórczości wy-

cinankowej dziecka w wieku przedszkolnym i zestawienie z rozwojem rysunkowym. W związku z tym zasadniczym tematem wysunął się szereg innych kwestyj:

Trudności i sposób ich przewyżczenia w każdej fazie rozwojowej.

Wytwarzanie i traktowanie wycinanki w sposób przestrzenny lub sylwetkowy (płaski).

Wytwarzanie syntetyczne lub analityczne.

Posługiwanie się w wycinance techniką rysunkową.

Posługiwanie się negatywnym obrazem wycinankowym.

Wybór tematu w wycinance i w rysunku.

Ustosunkowanie się dziecka do wycinanki i do rysunku.

Metoda zbierania materiału.

W badaniach moich stosowałam metodę statystyczną, indywidualizującą. Każde dziecko badałam oddzielnie, biorąc pod uwagę wytwór, wypowiedź i zachowanie się dziecka. Wyniki prób obliczałam ilościowo i zestawiałam je w tabelach i w wykresach. Z konieczności posługując się przede wszystkim metodą statystyczną, usiłowałam jednak zrównoważyć jej braki przez stosowanie jak najdalej idącej indywidualizacji. Oprócz prób ogólnych, którym poddawałam każde z badanych dzieci, stosowałam także próby indywidualne, kontrolne, gdy jakaś kwestja wydawała mi się niezbyt jasną, a mogła być wyjaśniona przez nadprogramowe próby. Nie ograniczałam także czasu trwania poszczególnych badań, ani swobody wypowiedzenia się dziecka w wycinance, jeśli wyrażało chęć dalszego wycinania po wykonaniu zadanych prób. Dzięki temu zebrałam dość duży materiał wycinankowy, wykonany spontanicznie. Z każdego badania sporządzałam protokół, notując możliwie najdokładniej wypowiedzi dzieci podczas wykonywania zadań, oraz sposób ich zachowania się.

W badaniach nad wycinanką, zarówno jak w badaniach nad rysunkiem, posługiwanie się wyłącznie metodą statystyczną jest niewystarczające i powinno być uzupełnione badaniami monograficznymi (których doskonałym wzorem jest praca Luquet'a „Les dessins d'un enfant”), gdyż one jedynie dają obraz rozwoju w jego podłużnym przekroju, podczas gdy metoda statystyczna daje tylko obraz przekroju poprzecznego. Jednak praktyczne trudności, jakie nasuwa stosowanie tej cennej metody (wymaga ona bowiem długotrwałych, czasem wieloletnich badań nad jednym dzieckiem), ogranicza zakres jej zastosowań.

Środowisko dziecięce.

Badania przeprowadzałam w 3 przedszkolach warszawskich: w przedszkolu miejskim Nr. 52 przy ul. Al. 3-go Maja 18, gdzie zbadałam 28 dzieci, w przedszkolu miejskim Nr. 33 przy ul. Łuckiej 2, gdzie zbadałam 15 dzieci, w przedszkolu Monopolu Tytoniowego przy ul. Kaliskiej, gdzie zbadałam 21 dzieci. Pozatem zbadałam 4 dzieci prywatnie. Ogółem 68 dzieci: 64 z wynikiem pozytywnym i 4 — z negatywnym (nie umiały posługiwać się nożyczkami).

Wiek przedszkolny teoretycznie obejmuje 3 — 7 lat, praktycznie jednak granice te nie są ściśle przestrzegane. Pomiędzy zbadanymi dziećmi było dwoje poniżej 3-ich lat (2;10, 2;11) i 8 powyżej 7-miu. Ilość zbadanych dzieci z poszczególnych roczników przedstawia się następująco:

Wiek	Ilość dzieci
poniżej 4	9
4 — 5	19
5 — 6	14
6 — 7	18
powyżej 7	8

Dzieci w przedszkolach podzielone są na 2 grupy (w przedszkolu Monopolu Tytoniowego na 3 grupy) — podstawą podziału jest wiek. Z podziałem tym musiałam się liczyć do pewnego stopnia przy ustalaniu w p ł y w u zajęć przedszkolnych na treść i technikę wycinanek. Na wyższym bowiem poziomie (powyżej 6 lat) zajęcia wycinankowe prowadzone są w sposób nieco odmienny niż na poziomie niższym (poniżej 6 lat). Dzieci młodsze nie mają systematycznych zajęć wycinankowych, raczej okolicznościowe, np. zabawki na choinkę, pozatem wycinają wtedy tylko i tylko te dzieci, które wyraźnie życzą sobie tego. Wycinanek nie naklejają na papier, jak to ma miejsce w zajęciach dzieci starszych. Na niższym poziomie wycinanka mało ma zastosowania wobec ogromnej przewagi rysunku i modelowania.

Na wyższym poziomie wycinanka wchodzi już w skład systematycznych zajęć przedszkolnych, gdzie podaje się dzieciom technikę wycinania figur geometrycznych (przez składanie papieru), a czasem wzory wykonane przez wychowawczynię przedszkola, np. wzory wycinanek zdobniczych, jak serwetki, gwiazdki etc. Wpływy te odnalazłam w zebranym przeze mnie materiale. Często na wyższym poziomie dzieci ilustrują wycinankowo treść pogadanki, czy powiastki. Naogół jednak w wyborze rodzaju zajęć i tematu pozostawiona jest dzieciom zupełna

swoboda. Muszę jeszcze zaznaczyć, że w przedszkolu Monopolu Tytoniowego zajęcia wycinankowe zaczynają się wcześniej, niż w obu przedszkolach miejskich i prowadzone są bardziej planowo.

Jeśli chodzi o wpływy domowe, są one minimalne, ponieważ dzieci te pochodzą przeważnie z rodzin robotniczych, których rodzice, pracując poza domem, nie wnikają w treść zajęć dziecka i nie nadają im określonego kierunku; mogłyby tylko zachodzić wpływy starszego rodzeństwa, co istotnie czasem odnajdywałam. Jednak wpływy domowe ujawniały się tylko sporadycznie, natomiast wpływ przedszkola w wycinankach dzieci starszych zaznaczył się dość silnie. Dlatego też za najcenniejszy materiał uważam wycinanki dzieci na niższym poziomie, jako bardziej samorodne i oryginalne.

Warunki i technika badań.

Życzliwe i pełne zrozumienia ustosunkowanie wychowawczyń przedszkoli do moich badań pozwoliło mi na przeprowadzenie ich w warunkach niemal że idealnych. W każdym przedszkolu udzielono mi oddzielnego pokoju do badań i ściśle przestrzegano, aby spokój podczas prób nie został zakłócony. Ze strony dzieci nie znalazłam także żadnych przeszkód, przeciwnie: swoją bezpośredniością i zainteresowaniem się badaniami ułatwiały mi nawiązanie bliskiego i serdecznego z nimi kontaktu, co niezmiernie upraszczało mi zadanie, stwarzając atmosferę raczej swobodnej zabawy, aniżeli sztucznego eksperymentu. Każde dziecko badałam indywidualnie. Czas trwania wszystkich prób (wycinankowych i rysunkowych) wynosił dla każdego dziecka od 1 — 1¹/₂ godziny, a więc dość dużo. Nie chciałam jednak (jak to już zaznaczyłam) krępować swobody dziecka w wypowiedaniu się tak czynnym (a dzieci na tym poziomie wycinają powoli i mozolnie), jak słownym (a mówią bardzo dużo i na wszelkie interesujące je tematy). Próby przypadające na każde dziecko rozbiłam na dwie części: jednego dnia przeprowadzałam badania nad wycinanką, a po kilku dniach — nad rysunkiem, celem uniknięcia wpływu jednego rodzaju wytworów na drugie.

T o k pierwszej części badania: We wstępną rozmowę (celem nawiązania kontaktu) wplecione było pytanie: „co wolisz: rysować czy wycinać?” Następnie zapowiadałam, że teraz będziemy bawić się w wycinanie i dawałam dziecku do wyboru 3 wielkości papieru: 25 cm. × 35 cm., 20 cm. × 25 cm. i 15 cm. × 20 cm. (próba ta miała na celu stwierdzenie zależności między wielkością wycinanki a wielko-

ścią papieru). Teraz dopiero następowały właściwe próby wycinankowe: I. na temat dowolnie obrany — instrukcja brzmiała: „wytnij co chcesz”; II. na temat oznaczony: „wytnij chłopca albo dziewczynkę, co wolisz”, zostawiłam i tutaj pewną swobodę wyboru, chodziło mi bowiem o ogólne ujęcie postaci człowieka w wycinance, jeśli więc dziecko wyrażało życzenie, że chce wyciąć np. „pana” lub „panią”, nie protestowałam. Oprócz tych dwóch prób zasadniczych, którym podlegały wszystkie dzieci, stosowałam także indywidualne próby kontrolne. Jeśli np. dziecko wykazywało duże trudności techniczne, starałam się przez dodatkowe próby zbadać ich charakter. Najczęściej stosowaną w takich wypadkach próbą było wycinanie grzyba. Temat ten wybrałam dlatego, że zawiera wszystkie podstawowe elementy wycinanki: linje proste, kąty i linję krzywą. Próby te potwierdziły moje przypuszczenia, że największą trudność w wycinaniu sprawiają dziecku kąty i prawidłowe krzywizny (koła, półkola, łuki).

Druga część badania, które następowało po kilku dniach, obejmowała rysunek i składała się także z dwóch prób: I. rysunek na temat dowolnie obrany i II. rysunek na temat „chłopiec” lub „dziewczynka”, „pan” lub „pani”, zależnie od tego, na jaki temat dziecko wykonało wycinankę. Instrukcja słowna przy próbach rysunkowych była analogiczna do instrukcji przy próbach wycinankowych.

M a t e r i a ł e m, z którego dzieci wykonywały wycinanki, był karton w neutralnym, szarym kolorze, pocięty na kartki 3 wielkości (wymiary podane wyżej), wielkość zaś kartki dziecko wybierało dowolnie. Do wykonania rysunków używany był ten sam rodzaj materiału.

N a r z ę d z i a stanowiły nożyczki, ołówek i klej. Wszystkie dzieci posługiwały się tym samym ołówkiem i tą samą parą nożyczek.

W przedszkolach, ze względu na bezpieczeństwo, używane są nożyczki o zaokrąglonych końcach, ja w swoich badaniach nie stosowałam jednak tego typu nożyczek, ponieważ ograniczają one możliwości techniczne wycinania: jeśli dziecko chce wyciąć np. okno w domku przez przebicie papieru ostrzem nożyczek, zaokrąglone końce uniemożliwiają mu to zadanie; ponieważ osobiście czuwałam nad wszystkimi ruchami dziecka, możliwość pokaleczenia się dziecka była wykluczona.

Klej przechowywałam w ukryciu, aby nie sugerować dziecku syntetycznego sposobu wytwarzania, i dawałam go wtedy dopiero, gdy dziecko wyraźnie się tego domagało.

Opracowanie materiału.

Klasyfikację utrudniała mi różnorodność otrzymanego materiału wycinankowego. Musiałam przyjąć kilka punktów podziału i uwzględnić kilka linii rozwojowych, krzyżujących się i zachodzących na siebie. W ten sposób powstało kilka grup wytworów.

Ze względu na technikę wykonania wysunęły się dwa podziały: 1) wycinanki wykonane techniką „rysunkową” i „wycinankową” (właściwą), 2) wykonane syntetycznie i analitycznie.

Ze względu na miejsce w przestrzeni, jakie dziecko wyznacza swoim utworom, podzieliłam wycinanki na przestrzenne i sylwetkowe. Wszystkie powyższe podziały, których podstawy poznamy szczegółowiej przy omawianiu uzyskanego materiału, dotyczą formalnej strony wycinanki.

Ze względu na treść wyodrębniłam jedną grupę wytworów, mianowicie: wycinanki przedstawiające człowieka. Ewolucja schematu człowieka w wycinance wydawała mi się najodpowiedniejszą podstawą dla rozważań na temat rozwoju wycinankowego i ustalenia poszczególnych jego faz oraz zestawienia z fazami rysunkowymi. Innych tematów wycinanek nie poddałam szczegółowej analizie, potraktowałam je raczej przykładowo.

1. Fazy rozwoju wycinankowego w zestawieniu z fazami rysunkowymi.

Za podstawę podziału rozwoju wycinankowego na poszczególne fazy przyjąłam podział prof. Szumana, dotyczący rozwoju rysunkowego.

W zestawieniu wycinanki z rysunkiem brałam pod uwagę następujące kwestje: 1) czy wycinanka podlega tym samym stadiom rozwoju co rysunek, 2) czy kolejność faz jest taka sama jak w rysunku, 3) czy fazy wycinankowe i rysunkowe występują równolegle, czy mijają się.

Przedewszystkiem podzieliłam rozwój rysunkowy i wycinankowy na następujące stadja, co w odniesieniu do wycinanek uzasadni dalszy tok mojej pracy.

Fazy rysunkowe:

1. Bazgrota
 - a) duże poprzeczne zygzaki,
 - b) linje oderwane,
 - c) spirale, zakrętaszy.

Fazy wycinankowe:

1. „Bazgrota” wycinankowa
 - a) rozciniwanie,
 - b) nacinanie.

- | | |
|--|---|
| <p>2. Tworzenie się schematu</p> <p>a) ograniczanie płaszczyzny linią zamkniętą,</p> <p>b) niewyraźne zarysy przedmiotów.</p> <p>3. Schemat</p> <p>a) schemat niepełny,</p> <p>b) schemat pełny.</p> | <p>2. Tworzenie się schematu</p> <p>c) wycinanie — ograniczanie płaszczyzny konturem,</p> <p>d) pierwociny schematu, uzyskane przez stosowanie techniki rysunkowej.</p> <p>3. Czysty schemat wycinankowy</p> <p>a) niepełny,</p> <p>b) pełny, dojrzały.</p> |
|--|---|

Wobec braku wyraźnych kryteriów podziału, granice między poszczególnymi fazami, tak w rysunku jak w wycinance, są płynne i niepodobna jest uniknąć pewnej dowolności w klasyfikacji.

Jeśli chodzi o „fazy” rozwoju wycinanki, używać będę tego terminu do pewnego stopnia zastępczo, uważam bowiem, że fazy jakiegokolwiek rozwoju można ustalić jedynie przy pomocy metody monograficzno-porównawczej. Będę raczej omawiać pewne typy wycinanek, występujące w danym wieku. Typ przeważający prawdopodobnie będzie się pokrywał z fazą rozwojową, ale bez odwołania się do metody monograficznej twierdzić tego zgóry nie można. Posługiwać się więc będę pojęciem „faza” w sensie typu przeważającego w danym wieku, nie przesądzając sprawy, czy i jakim jest ona szczeblem rozwojowym.

a) „B a z g r o t a” w y c i n a n k o w a .

Nie znajdując odpowiedniejszego terminu dla określenia stadium amorfizmu wycinankowego, zapożyczyłam nazwę „bazgrota” wprost z rysunku, dla zaznaczenia analogji między obu typami wyrażania.

Szuman, powołując się na Krötzscha, wyróżnia kilka rodzajów bazgroty: 1) duże poprzeczne zygzaki, jako rezultat wahadłowych ruchów ramienia, 2) linje oderwane, 3) spirale i zakrętasy. Punktem wyjścia i zasadą rysowania na początku rozwoju rysunkowego jest rytm.

W wycinance odnalazłam dwa typy bazgroty: 1) rozcinanie, kiedy dziecko poprostu tnie papier na kawałki (byłaby to czynność analogiczna do rysowania dużych zygzaków różnokierunkowych; tam dzieli dziecko kartę papieru na części ołówkiem, tu — nożyczkami).

Oto przykład tego typu „bazgroty”:

Helena K. (lat 4) wybiera największy format papieru. „Ja dużo wytnę”. Lewą ręką chwyta kartkę i trzymając jej brzeg w zaciśniętej pięści, prawą rozcina ją, a właściwie rozdziera nożyczkami na części. Tnąc, nie patrzy na papier, tylko rozgląda się dokoła i bez przerwy mówi: o przedstawieniu

w przedszkolu, o nowych koralikach, które dostała od mamusi i t. p. Na pytanie co wycięła? odpowiada: „To już niepotrzebne”. Chwyta w obydwie ręce skrawki papieru, podnosi je do góry, potrząsa rytmicznie rękami, wreszcie rozsypuje nad swoją głową pocięte skrawki i przygląda się spadającym. „O, jak lecą!” śmieje się, klaszcze w dłonie.

Na przykładzie tym widać wyraźnie niespecyficzny sposób traktowania materiału, którzy, jak twierdzi Bühlerowa, jest „punktem wyjścia dla każdej czynności, dokonywanej na dowolnym materiale”¹⁾. Wycinanie potraktowane tu zostało jako teren do ćwiczenia funkcji ruchowych.

Drugi, bardzo często spotykany typ bazgroty wycinankowej, to nacinanie rytmiczne kartki papieru (tablica I²⁾, Nr. Nr. 2, 3, 4), odpowiada on linjom oderwanym w bazgrocie rysunkowej.

W i e s i o T. (lat 3,6). Wybiera format największy. Przed przystąpieniem do cięcia papieru wykonywa rytmiczne ruchy nożyczkami w powietrzu, jakgdyby coś ciął. Po tych przygotowawczych ćwiczeniach bierze do ręki papier, rozcina go na kilka części i każdą część nacina z jednej strony i odkłada. Analogicznie postępuje z innymi kartkami papieru. Na pytanie, co wycina, odpowiada: „Coś, coś, coś”. Powtarza to słowo przy każdym cięciu, kiwając jednocześnie głową. Akcentuje w ten sposób każdy ruch nożyczek gestem i słowem. Robi to rytmicznie, z widocznym upodobaniem.

W innym wypadku chłopiec 4-letni na pytanie, co wycinasz? — w analogiczny sposób powtarza rytmicznie wyraz „ładne”.

W tej fazie wycinankowej znaczenie rytmu przejawia się najsilniej, co byłoby zgodne ze spostrzeżeniami Krötzcha i Szumana na temat bazgroty rysunkowej.

Który z dwu powyżej przedstawionych typów bazgroty jest wcześniejszy, trudno mi przesądzać, nie znając kolejności faz rozwojowych (których ustalenie możliwe jest tylko na drodze monograficznej); jeśli fazy te następują analogicznie do faz rysunkowych, należałoby przypuszczać, że „rozcinanie” jest wcześniejsze od „nacinania”.

Trzeciego typu bazgroty rysunkowej: spirale i zakrętas, w bazgrocie wycinankowej nie znalazłam, co jest zrozumiałem, ze względu na trudności, jakie spotyka dziecko w wycinaniu linii krzywych; te elementy pojawiają się w wycinance dopiero po ukształtowaniu się schematu, omówię je więc we właściwym miejscu.

Oprócz zasady rytmu, druga jeszcze zasada panuje w tym okresie,

1) Charlotta Bühler. „Dzieciństwo i młodość”, str. 163.

2) Wszystkie tablice zamieszczone są na końcu artykułu.

mianowicie: automatyzacja wyrażania: dziecko stereotypowo, w identyczny sposób rozcina czy nacina każdą kartkę papieru. Ze stereotypem wycinankowym można spotkać się także i w następnych okresach, zasada rytmu wcześniej zanika.

b) T w o r z e n i e s i ę s c h e m a t u.

Okres, który następuje po „bazgrocie”, jest przełomowy w rozwoju wycinankowym. Pierwszym krokiem na drodze do utworzenia schematu, tak w rysunku jak i w wycinance, jest ograniczenie płaszczyzny linią zamkniętą. Ale podczas gdy w rysunku linia zamknięta szybko nabiera miękkości i zbliża się do prawidłowych krzywizn, w wycinance długo pozostaje łamana, kanciasta i zachowuje się opornie wobec tendencji dziecka do zaokrąglania kształtu.

W rysunku przejście od bazgroty do schematu jest łatwe i płynne w porównaniu z wycinanką. Schemat wycinankowy tworzy dziecko powoli, mozolnie, z wysiłkiem. Jest to okres poszukiwania specyficznej techniki wycinankowej i stopniowego wyzwania się z pod wpływu rysunku. Początkowo dziecko posługuje się w wycinance techniką rysunkową, przenosi na wycinankę doświadczenia, zdobyte na rysunku. Zrazu nie zdaje sobie sprawy z tego, że wytwór wycinankowy należy oddzielić od materiału, zaznacza tylko linią kształt (tak jak to robi w rysunku), nie wydzielając go z tła. Jest to jakby dalszy ciąg typu bazgroty, polegającej na nacinaniu, tylko już w zastosowaniu do określonego celu: do wytworzenia pewnego kształtu. Taką techniką zostały wykonane wycinanki Nr. Nr. 1—7 tablica V, oraz schematy człowieka Nr. 1, 2 tablica IIa. W niektórych z nich wytwór nie jest oddzielony od tworzywa, np. w wycinance Nr. Nr. 1, 3 tabl. V, w innych kontur jest już potraktowany poprawnie, wycinankowo, ale linie wewnętrzkonturowe znaczone są techniką rysunkową: Nr. 6, 7 tabl. V.

Jakgdyby przejściowym etapem między techniką rysunkową a wycinankową jest technika kombinowana: rysunkowo-wycinankowa, kiedy część wytworu wykonana jest rysunkowo, część — wycinankowo, np. schemat człowieka tabl. II nr. 5.

Powyżej omówione typy wycinanki, wykonane przy pomocy techniki zapożyczony z rysunku, spotkałam u 45% dzieci w wieku 3 — 5 lat; nie mogę przesądzać, czy są one pewnym etapem rozwoju i czy każde dziecko przez tę fazę przechodzi. Możliwe, że ta technika istnieje równoległe z techniką wycinankową.

Inne jeszcze zjawisko należy omówić w związku z techniką rysunkową w wycinance, mianowicie posługiwanie się negatywem wycinankowym (negatywem nazywam otwór, który został w papierze po wycięciu jego części). Negatyw powstaje zawsze przy wycinaniu i często, jako wytwór niezamierzony, przez swą niespodziankowość, jest bardziej frapujący dla dziecka, niż kształt pozytywny. Dziecko wtedy wykrzykuje ucieszone: „O, znak!”, lub „O, drugie takie same!” i obwodzi palcem kontur utworzonej figury. Nie o tem jednak chciałam mówić. Przy stosowaniu techniki rysunkowej, kiedy dziecko nie zdaje sobie sprawy z tego, że kształt zamierzony ma oddzielić się od tła, zdarza się często, że obraz negatywny, wytworzony przypadkowo, wplata się do całości zamierzonego kształtu, jako jego część negatywna, np. wycinanki Nr. 3 tabl. II i Nr. 8, tabl. V. Oczywiście jest to zjawisko wtórne, powstaje w pewnych wypadkach jako rezultat stosowania techniki rysunkowej. Dziecko w tym okresie nie umie przewidzieć zgóry, jaki wynik da linja, którą „kreśli” nożyczkami, zdarza się więc czasem, jeśli to jest linja zamknięta, że część płaszczyzny nią ograniczona wypada, pozostawiając otwór, który nie był zgóry zamierzony. Dziecko w takich wypadkach jest zdziwione i zaskoczone tym niespodziewanym rezultatem:

B a s i a S. (lat 4;9). „Drzwiczki wytnę; takie jak są w domku; ma-lutkie będą”, po chwili: „O, wyleciały! Dlaczego drzwiczki wyleciały? To nic! One się będą zamykać, to będą wstawiane drzwiczki”.

Okres tworzenia się schematu w wycinance jest o wiele ciekawszy i bogatszy od analogicznego okresu w rysunku. W okresie tym dziecko wypracowuje sobie samodzielną technikę wycinankową i to nie tylko technikę zewnętrzną, polegającą na usprawnieniu ręki w posługiwaniu się narzędziem, lecz (i przede wszystkim) przystosowuje środki myślenia do celu (zamierzonego wytworu), a więc dokonywa aktów inteligencji. Wycinanka ćwiczy inteligencję i pod tym względem ma dużą przewagę pedagogiczną nad rysunkiem.

c) F a z a s c h e m a t u.

Powoli i okólną drogą dziecko trafia na właściwy schemat wycinankowy. Nie wszystkie schematy powstają jednocześnie, najwcześniej pojawiają się schematy sprzętów domowych, jako najprostsze i najłatwiejsze. Schemat człowieka, najwcześniejszy w rysunku, w wyci-

nance, jako temat spontaniczny, pojawia się najpóźniej. Punktem wyjścia dla schematu rysunkowego jest kółko; „kółka w rysunkach dziecka są jakby jajami, jakby nierozczłonkowanymi jeszcze zarodkami i embrjonami przyszłych schematycznych rysunków”³⁾). Zupełnie inaczej przedstawia się ta sprawa w wycinance. Wycinanie krążków jest dla dziecka jednym z najtrudniejszych zadań, podołać mu może dopiero na wyższym stopniu rozwoju wycinankowego — około 5 — 6 roku. Dziecko unika wycinania kółek. Po kilku niefortunnych próbach, zniechęcone, rezygnuje z obranego tematu, lub też używa innych, zastępczych elementów. Przykłady form zastępczych można znaleźć w pierwszych schematach człowieka o kanciastych głowach i tułowiach (tabl. II, III). Może w tych trudnościach należy szukać przyczyny powściągliwości dziecka w przedstawianiu postaci ludzkich w wycinance spontanicznej. Jedną z prób, jakie dawałam dziecku do wykonania, miała właśnie za temat człowieka. Do tej próby dzieci odnosiły się niechętnie. Proponowały wszelkie inne tematy, byle nie człowieka. Opór swój motywowały najczęściej: „Bo to takie trudne!” lub „Nie wiem jak wyciąć główkę”, „Niech pani wytnie główkę, a ja resztę”. Niechęć ta zresztą szybko mijała, łatwo pozwalały sobie zasugerować przeświadczenie, że potrafią wyciąć główkę. Nietylko jednak kółka sprawiają trudność, lecz wszelkie linje o prawidłowej krzywiźnie. Wszystkie te podstawowe elementy, z których dziecko buduje schemat rysunkowy człowieka, dla techniki wycinankowej stanowią trudność najpoważniejszą. To też schemat wycinankowy tworzy się na zupełnie innych zasadach, niż rysunkowy. Elementy składowe pierwszych schematów wycinankowych to przeważnie linje proste. One to nadają wycinankom wczesno-schematycznym ostry, kanciasty charakter. Stopniowo dopiero kontur, zakręga się, staje się bardziej miękki.

d) E w o l u c j a s c h e m a t u c z ł o w i e k a w w y c i n a n c e.

Najdogodniej będzie prześledzić ewolucję schematu na wycinankach o tej samej treści, a mianowicie na wycinankach na temat: „chłopiec” lub „dziewczynka”, „pan”, lub „pani”, które zestawiałam na tablicach II, III, IV.

Najwcześniejsze schematy człowieka pochodzą od dzieci 4-letnich. Dzieci młodsze nie potrafią wykonać schematu człowieka.

3) St. Szuman. „Psychologia twórczości rysunkowej dziecka”, str. 17. Warszawa, 1927.

Tabela ilustrująca dojrzałość dziecka do wycinankowego schematu człowieka.

Wiek	Ilość dzieci, nieumiejących wycinać schematu człowieka	Ilość dzieci, które wykonały schemat człowieka	Ilość dzieci, umiejących posługiwać się nożyczkami
3 — 4	5 (10 ⁰ / ₀)	—	5
4 — 5	5 (27 ⁰ / ₀)	14 (73 ⁰ / ₀)	19
5 — 6	2 (14 ⁰ / ₀)	12 (86 ⁰ / ₀)	14
6 — 7	—	18 (100 ⁰ / ₀)	18
pow. 7	—	8 (100 ⁰ / ₀)	8
	12 (17 ⁰ / ₀)	52 (83 ⁰ / ₀)	64

Najwcześniejsze wycinanki, przedstawiające człowieka, są to bądź nieodróżniewane schematy, wykonane techniką rysunkową (tabl. II, 1, 2), gdzie poszczególne części ciała zaznaczone są jakby symbolicznie pojedynczymi liniami, bądź też głowonogi, wykonane przy pomocy techniki mieszanej rysunkowo-wycinankowej (Nr. Nr. 3, 5, t. II), lub czystej wycinankowej (Nr. Nr. 9 — 14, II). Schemat o zaznaczonym tułowiu wystąpił tylko u 20% dzieci w wieku 4 — 5 lat. Poniżej załączam tabelkę, dotyczącą techniki wykonania schematu.

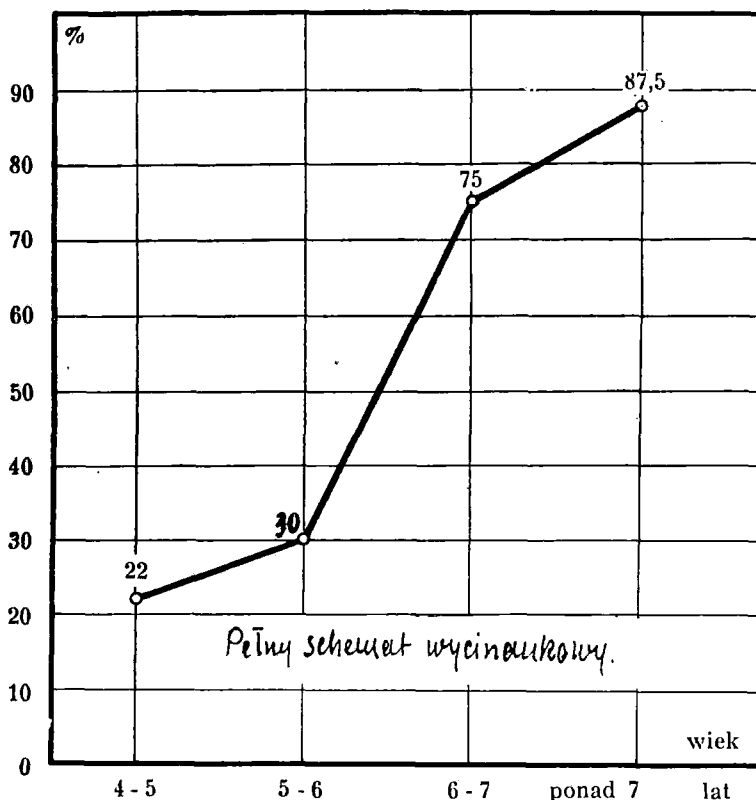
Posługiwanie się techniką rysunkową, rysunkowo-wycinankową i czysto-wycinankową przy wykonywaniu schematu człowieka.

Wiek	Schematy wykonane przez stosowanie techniki rysunkowej i rysunkowo-wycinankowej	Czyste schematy wycinankowe	Ilość dzieci, które wykonały schemat człowieka
4 — 5	6 (4 ⁰ / ₀)	9 (60 ⁰ / ₀)	15
5 — 6	2 (17 ⁰ / ₀)	10 (83 ⁰ / ₀)	12
6 — 8	2 (11 ⁰ / ₀)	16 (89 ⁰ / ₀)	18
pow. 7	—	8 (100 ⁰ / ₀)	8
	10 (18 ⁰ / ₀)	43 (18 ⁰ / ₀)	53

Z zestawień tych widać, że czysta technika wycinankowa wypiera coraz bardziej technikę obcą, a całkowicie zwycięża dopiero u dzieci 7-letnich. Od 5-go roku obserwować można stopniowe doskonalenie się schematu: głowa dotychczas kanciasta (prostokątna, trójkątna lub kwadratowa) zaczyna się zaokrąglać (Nr. Nr. 18 — 20, III); głowonogi zanikają, coraz częściej zaczyna pojawiać się tułów i ręce, u dziewczynek — sukienki (Nr. Nr. 19 — 22, III), a nawet stopy u nóg. Stopniowe wzbogacanie się schematu człowieka ilustruje następująca tabela i wykres.

Doskonalenie się schematu człowieka.

Wiek	Schemat niepełny — brak zasadniczych elementów			Pełny sche- mat wycinan- kowy	Ilość dzieci, posługują- cych się sche- *matem
	tulowia	nóg	rąk		
4 — 5	5 (56 ⁰ / ₀)	1 (11 ⁰ / ₀)	6 (67 ⁰ / ₀)	2 (22 ⁰ / ₀)	9
5 — 6	3 (30 ⁰ / ₀)	1 (10 ⁰ / ₀)	6 (60 ⁰ / ₀)	3 (30 ⁰ / ₀)	10
6 — 7	1 (6 ⁰ / ₀)	2 (12 ¹ / ₂ ⁰ / ₀)	4 (25 ¹ / ₂ ⁰ / ₀)	12 (75 ⁰ / ₀)	16
pow. 7	—	1 (12 ¹ / ₂ ⁰ / ₀)	—	7 (87 ¹ / ₂ ⁰ / ₀)	8
	9 (21 ⁰ / ₀)	5 (12 ⁰ / ₀)	16 (37 ⁰ / ₀)	24 (56 ⁰ / ₀)	+3



Jak wynika z wykresu, przełom następuje około 6-go roku: dziecko osiąga poprawny, pełny schemat wycinankowy. Oprócz zasadniczych elementów coraz częściej pojawiają się elementy drugorzędne, jak stopy (zaznacza je już 50% dzieci w wieku 6 — 7 lat i 75% dzieci powyżej 7 lat) i palce (zaznacza je 25% dzieci w wieku 6 — 7 lat i 50% dzieci powyżej 7 lat). Na tym poziomie spotyka się także szczegółowszą charakterystykę głowy (Nr. Nr. 32 — 34, tabl. IV), gdzie zaznaczone-

zostały krótko obcięte włosy. Pojawiają się także pierwsze profile wycinankowe postaci (Nr. 38, tabl. IV) i twarzy (Nr. Nr. 31, 39, tabl. IV). Schemat 8-letniego chłopca (Nr. 39) można, zgodnie z kryteriami Szumana, uważać za typ.

Najubożej scharakteryzowane są twarze. Nieznaczna ilość dzieci wpada na pomysł zaznaczenia oczu, ust i nosa przez wycięcie otworów (Nr. Nr. 4, 23, 31, tabl. II, III, IV) lub przez nalepianie (Nr. 15, III), natomiast każde niemal dziecko oświadcza po wycięciu schematu: „Buzię, oczki i nosek trzeba narysować”.

Bardzo oryginalnie, bo w sposób „przestrzenny”, scharakteryzowała twarz jedna 4-letnia dziewczynka (Nr. 16, tabl. VIII). Tak w najogólniejszych zarysach przedstawia się ewolucja schematu człowieka w wycinance:

Wracając do ogólnych rozważań na temat faz rozwojowych, muszę zaznaczyć, że określenie ścisłych granic poszczególnych faz i ich kolejności na podstawie tego materiału, jakim rozporządzam, jest niemożliwe.

Zestawię tylko wyniki liczbowe.

Rozsianie typów wycinankowych.

Wiek	Bazgrota	Tworzenie się schematu	Schemat	Ilość dzieci, umiających posługiwać się nożyczkami
pon. 4	4 (80%)	1 (20%)	—	5
4 — 5	3 (16%)	7 (37%)	9 (47%)	19
5 — 6	—	4 (29%)	10 (71%)	14
6 — 7	—	2 (11%)	16 (89%)	18
pow. 7	—	—	8 (100%)	8

Z powyższej tabeli wynikałoby, że skala odchyżeń indywidualnych, jeśli chodzi o czas pojawiania się schematu, jest bardzo szeroka (od 3 — 7 lat). Punktem kulminacyjnym tworzenia się schematu jest 5-ty rok. Faza bazgroty trwa długo, dopiero po 5-tym roku zanika zupełnie. Czysty schemat wycinankowy w 100% wypadków osiągną dopiero dzieci powyżej 7 lat.

e) Zestawienie rozwoju wycinankowego z rozwojem rysunkowym.

Dla przeprowadzenia porównania należy sporządzić tabelkę, ana-

logiczną do poprzedniej, a dotyczącą granic faz rysunkowych u badanych przemień dzieci ⁴⁾.

Rozsianie typów rysunkowych.

Wiek	Bazgrota	Tworzenie się schematu	Schemat	Ilość dzieci, umiejących posługiwać się ołówkiem
pon. 4	6 (67%)	2 (22%)	1 (11%)	9
4 — 4	1 (5%)	5 (26%)	13 (69%)	19
5 — 6	—	1 (7%)	13 (95%)	14
6 — 7	—	—	18 (100%)	18
pow. 7	—	—	8 (100%)	8

Porównanie tych wyników z wynikami zestawionymi w poprzedniej tabeli da odpowiedź na pytanie, jakie sobie postawiłam na początku tego rozdziału: czy fazy rysunkowe i wycinankowe występują równoległe, czy mijają się. Z zestawienia dwu ostatnich tabel można już wyprowadzić ogólnikowe wnioski. Faktem najjaskrawiej rzucającym się w oczy jest znaczne opóźnienie wszystkich faz rozwojowych wycinanki. Bazgrota rysunkowa zaczyna się wcześniej (z badanych dzieci poniżej 4 lat wszystkie umieją już posługiwać się ołówkiem) i wcześniej się kończy. Między 4 — 5 rokiem zaczyna się już kształtować schemat rysunkowy. W wycinance okres tworzenia się schematu trwa prawie o 2 lata dłużej. Poprawny schemat rysunkowy osiąga już 93% dzieci w wieku 5 — 6 lat, schemat wycinankowy opanowują całkowicie dopiero dzieci powyżej 7 lat.

Jako przykłady tego opóźnienia w rozwoju wycinankowym mogą posłużyć następujące wycinanki w zestawieniu z rysunkami tych samych dzieci:

Irek W. (lat 5). Schemat wycinankowy (Nr. 2, tabl. IIa) pierwotny, nieudolny, ubogi, wykonany techniką rysunkową, jeszcze nie ukształtowany. Rysunek tego samego dziecka przedstawia poprawny, bogaty schemat, pełen wyrazu i swoistego wdzięku.

Wiesia K. (lat 4;3). Schemat wycinankowy tej dziewczynki omawiałam już przy innej okazji, jako przykład posługiwania się techniką rysunkowo-wycinankową (Nr. 3, tabl. IIa); jest on jeszcze bardzo daleki od poprawnego schematu wycinankowego, podczas gdy rysunek tego samego dziecka śmiały

4) Ze względów technicznych musimy zrezygnować z reprodukcji zebranego w tej pracy równoległe z materiałem wycinankowym materiału rysunkowego.

i zdecydowany w profilowym ujęciu nie tylko tułowia, lecz i głowy (jedno oko), świadczy o dojrzałości schematu rysunkowego.

Naogół schematy rysunkowe są o wiele bogatsze, pełniejsze i śmielsze od wycinankowych. Zaledwie w dwu wypadkach schemat wycinankowy okazał się dojrzałym od rysunkowego: u 6-letniej dziewczynki (Nr. 17, III) i u 7-letniego chłopca (Nr. 37, tabl. IV).

Aby głębiej wniknąć w przyczyny tego opóźnienia i powolnego tempa rozwoju wycinankowego, należy zanalizować sam proces powstawania wycinanki i zdać sobie sprawę z trudności, jakie dziecko musi pokonać w każdej fazie rozwojowej.

2. Trudności techniczne w poszczególnych fazach rozwojowych i sposób ich przewycięzania.

Mogłoby się wydawać, że kwestja ta nie pozostaje w ścisłym związku z tematem, ominąć jej jednak niepodobna, ponieważ wkracza zarówno w dziedzinę treści (wybór tematów), jak formy wycinanki. Trudności techniczne odgrywają ogromną rolę w rozwoju wycinankowym jako czynnik paraliżujący ten rozwój i deformujący kształty pierwotnie zamierzone. Trudności techniczne ulegają ewolucji wraz z rozwojem dziecka, a zanikają dopiero około 7 roku.

a) Okres poprzedzający wycinankę.

Jakkółwiek okres ten, ściśle rzecz biorąc, nie należy do faz rozwoju wycinankowego, lecz je poprzedza, wydawało mi się słuszne scharakteryzować go pokrótce, aby dotrzeć do punktu wyjściowego trudności technicznych.

Rozwój rysunkowy wyprzedza znacznie rozwój wycinankowy. Pierwocyny bazgroty rysunkowej pojawiają się bardzo wczesnie, bo już przed 2-gim rokiem życia, podczas gdy wycinanka przed 3-cim rokiem nie występuje prawie nigdy. Stwierdzam to raczej na podstawie informacji, zaczerpniętych od matek i wychowawczyń w dziecińcach, aniżeli na podstawie własnych obserwacji. Osobiście zbadałam zaledwie pięcioro dzieci w wieku 3 lat — badania te nie dały pozytywnego wyniku: dzieci wykazały zupełną nieporadność w posługiwaniu się nożyczkami; te same dzieci umiały już zupełnie poprawnie posługiwać się ołówkiem i w rysunku osiągnęły już fazy bazgroty, a dwoje — początkowe stadium schematu. Oczywiście te kilka badań nie mogą być podstawą dla uogólnień, poparte jednak informacjami wychowawczyń, wskazują na znaczne opóźnienie momentu pojawienia się wycinanki w stosunku do po-

czątków rysowania. Dla łatwiejszego uświadomienia sobie przyczyn tego opóźnienia, pożytecznie może będzie zanalizować pokrótce funkcje ruchowe, jakie biorą udział w rysowaniu i wycinaniu.

W czynności rysowania można wyodrębnić dwa momenty: moment statyczny — trzymanie ołówka i dynamiczny — posuwanie ręki wraz z ołówkiem po kartce papieru. Jest to więc ruch prosty, łatwy do opanowania. Uwaga przy rysowaniu nie rozprasza się, jest skoncentrowana na tym jednym typie ruchów (jeśli moment statyczny — poprawne ustawienie ołówka—jest już opanowany, co naogół nie sprawia dzieciom większych trudności). W zestawieniu z tą prostą techniką rysowania, jakże skomplikowana i trudna jest technika wycinania. W rysowaniu występował jeden tylko rodzaj ruchów, tutaj występują aż trzy typy ruchów: 1) uruchomienie nożyczek przez rytmiczne zsuwanie i rozsuwanie palców, 2) rozcinanie papieru (koordynacja tych dwóch typów ruchów jest niezmiernie trudna dla dziecka), 3) obracanie kartki papieru (ten rodzaj ruchu przeniesiony jest na lewą rękę). Oprócz tych trzech momentów dynamicznych są jeszcze dwa statyczne: trzymanie nożyczek i trzymanie papieru. Jeden jeszcze moment czynności wycinania sprawia dziecku dużą trudność, mianowicie ustawienie nożyczek w pozycji prostopadłej do papieru: przeważnie dziecko początkujące ustawia nożyczki w pozycji równoległej do papieru, płasko, wskutek czego zsuwają się po nim i „nie chcą ciąć”. Reasumując: czynność wycinania wymaga następujących sprawności ruchowych: 1) poprawne trzymanie nożyczek (umieszczenie palców w odpowiednich otworach), 2) koordynacja ruchu palców, otwierających i zamykających nożyczki, 3) posuwanie nożyczek wzdłuż papieru, 4) trzymanie papieru lewą ręką, 5) obracanie kartki papieru. Wszystkie te rodzaje czynności muszą być wykonane jednocześnie. Zważywszy brak podzielności uwagi u dziecka w tym wieku i trudność koordynacji ruchów, powolne tempo rozwoju wycinankowego dziecka nie wyda się dziwnem. Konkretnie przykłady lepiej może, aniżeli rozważania teoretyczne, zilustrują trudności, jakie dziecko napotyka na początku swej twórczości wycinankowej.

J u r e k S. (la 3;2). Chwyta szybko nożyczki. „Ja umiem ciąć, ja umiem ciąć”. Usiłuje włożyć całą rączkę w otwór nożyczek, przeznaczony na palec. Wreszcie wkłada tylko jeden palec w otwór, pozostałymi porusza szybko w powietrzu. Nakoniec udaje mu się poprawnie umiejscowić palce w obydwu otworach nożyczek. Porusza rytmicznie nożyczkami w powietrzu. „Ja umiem ciąć” — woła, śmieje się. Próbuje ciąć papier. Całą rozpostartą dłońią lewej ręki przyciska papier do stołu. Jedno ostrze nożyczek wsuwa pod pa-

pier i usiłuje ciąć nożyczkami, ułożonemi płasko na papierze. Nożyczki zsuwają się. Zniecierpliwiony odrzuca je i rozdziera papier palcami.

J a d z i a W. (lat 3). Ujmuje nożyczki w obydwie ręce, otwiera je i zamyka. „O, o, o!” woła, zadowolona z wykonywanego ruchu. Po chwili rzuca na stół nożyczki, chwytając kartkę papieru i szybko porusza nią w powietrzu. Przypominam jej, że miała mi coś wyciąć. Kładzie kartkę papieru na stole, trzymając jeden jego brzeg z zaciśniętej pięści, drugą ręką chwytając nożyczki i trzymając je także w zaciśniętej pięści, ostrzem, ustawionem prostopadle do papieru, rysuje zygzaki.

b) Faza „bazgroty”.

Wysiłki dziecka w pierwszym okresie rozwoju wycinankowego skierowane są na opanowanie tych trudności, jakie wystąpiły już w poprzednim, przygotowawczym okresie przy pierwszych próbach wycinania. Polegają więc one na koordynowaniu poszczególnych ruchów obu rąk, oraz na stopniowym usprawnianiu prawej ręki w posługiwaniu się narzędziem. Jest to okres ćwiczeń przygotowawczych. Praca, jaką tu dziecko wykonywa, polega na wysiłkach ręki, a nie myśli. Praca myśli i wyobraźni zaczyna się dopiero w późniejszym okresie — tworzenia się schematu. Dziecko obecnie nie wycina jeszcze, lecz tnąc i na tej funkcji skupia się cała jego uwaga. Tak częste w tym okresie wykrzykniki podczas wycinania „Ja umiem ciąć” świadczą o tryumfie, jaki dziecko odczuwa, przezwyciężając opór narzędzia i materiału. Wytwarzanie dzieła oraz funkcja nadawania znaczenia zjawiają się później, narazie dziecko nie odczuwa potrzeby wytwarzania określonego kształtu. Przykłady ilustrujące trudności, jakie dziecko napotyka w tej fazie, podałam już na str. 23, więc nie będę ich tu powtarzać. Sposobem pokonywania trudności na tym szczeblu rozwoju jest rozdzieranie i oddzieranie papieru palcami.

c) Faza schematu.

Teraz staje przed dzieckiem zadanie bardzo trudne: należy z płaszczyzny wydzielić jej część o określonym kształcie. Dziecko już zgóry, przed wykonaniem ruchu, musi w wyobraźni wyznaczyć granicę między tworzywem-materiałem, a wycinanką-wytworem. Wymaga to skomplikowanego aktu myślowego. Jeśli ponadto weźmie się pod uwagę, że trudności czysto techniczne — nieoppanowanie narzędzia, tak charakterystyczne dla poprzedniego okresu, nie zostały jeszcze całkowicie przezwyciężone, powolne i nieśmiałe pojawianie się schematu w wycinance staje się tembardziej zrozumiałe.

Zdarza się często, że schemat poprawnie obmyślony ulega defor-

macji podczas wykonania jedynie wskutek oporu, jaki stawia narzędzie: „Nożyczki nie chcą ciąć” tak, jakby sobie tego życzył autor. Charakterystyczna jest np. deformacja schematu grzyba: kąt, jaki tworzy się między korzeniem a kapeluszem grzyba po prawej jego stronie, sprawia szczególną trudność, dziecko zazwyczaj długo mozoli się nad skierowaniem nożyczek pod właściwym kątem, wreszcie rezygnuje i omija trudność przez obcięcie prawej strony kapelusza. W rezultacie powstają kalekie schematy grzyba, jak na tabl. V, Nr. Nr. 10, 11, 12. Przykłady podobnych deformacji znaleźć można także w schematach, przedstawiających człowieka.

W stadium schematu punkt ciężkości przenosi się z pracy ręki na pracę wyobraźni. Jaki kierunek nadać nożyczkom, aby osiągnąć kształt zamierzony? Jak go wydzielić z płaszczyzny? Co trzeba odciąć, co zostawić? Dziecko samo w swych spontanicznych wypowiedziach podczas wycinania najlepiej charakteryzuje rodzaj trudności, jakie napotyka:

A l a B. (lat 5;9). Wycina stół. (Temat dowolny). „Wytnę nogę od stołu. Czy tak? Nie, to chyba źle. Trzeba żeby noga była podwójna. Ale jak tu przetnę, to się urwie. Jak to zrobić, żeby się nie urwało?”

W i e s i a K. (lat 4;3). Wycina dziewczynkę. (Tabl. II, Nr. 3). „Już ma nogi i ręce, tylko jak wyciąć głowę? Trzeba ze środeczka, prawda? Kółko ze środeczka, czy tak? Ale jak wyciąć kółko? Tu nie można, bo się rączkę przetnie. Niech pani powie, jak wyciąć? Trzeba tu przebić nożyczkami, prawda?” Wycina krążek, który wypada. „O, co to się stało? Głowa wyleciała”. Jest zmartwiona i zakłopotana.

G a b r y ś W. (lat 4). Zamierza wyciąć grzyb. Wycina wydłużony prostokąt. „Już wytnąłem grzybka ogonek. Grzybek ma ogonek i kapelusz, prawda? Jak zrobić kapelusz? Takie kółko, prawda?” Odcina kwadratowy kawałek papieru i rogi jego podwija palcami do wewnątrz. Przygląda się. „Nie taki jest kapelusz od grzyba”. Wprostowuje wygięte rogi kwadratu i próbuje oddzierać je palcami. „Nie umiem kapelusza”.

„Model wewnętrzny”, który dziecko z taką łatwością wyraża w rysunku, ulec musi w wycinance wielu przeobrażeniom, zanim stanie się kształtem konkretnym. Dziecko musi dokonać w wyobraźni jakgdyby przekładu kształtu zamierzonego na szereg ruchów nożyczek. Wydaje mi się, że w tym właśnie akcie tkwi główne źródło trudności. Dzieci proszą zazwyczaj, aby im pozwolić pierwiej narysować, a potem wyciąć; niektóre wręcz oświadczają: „Nie umiem wyciąć bez rysowania”. Często używają jakby namiastki rysowania: przed przystąpieniem do wycinania kreślą palcem na papierze, lub w powietrzu nad papierem kontur zamierzonej figury. I jest to charakterystyczne, że kreślą poprawnie,

a wycinają błędnie. Nieudolne schematy wskazywałyby zatem nie na braki w wyobraźni, lecz na brak elastyczności inteligencji.

Zaobserwowałam kilka sposobów zachowania się dziecka wobec tego rodzaju trudności; jedne z nich możnaby nazwać pozytywnymi, kiedy dziecko usiłuje pokonać trudności, inne — negatywnymi, kiedy je omija. Pomaganie sobie przez uprzedni fikcyjny rysunek, jak to powyżej przedstawiłam, należy do sposobów pozytywnych. Typ ten spotyka się raczej u dzieci młodszych. Innym jeszcze rodzajem pozytywnego pokonywania trudności jest syntetyczny sposób konstruowania schematów przez łączenie w całość poszczególnych jego części. Kwestję tę, jako jedną z głównych zasad twórczości wycinankowej, omówię jeszcze obszerniej w następujących rozdziałach.

Ze sposobów negatywnych wymienić należy dwa: selekcję tematów i redukcję elementów. Dla przejrzystości zestawiałam wszystkie te rodzaje:

Sposoby przewycięzania trudności technicznych:

- | | |
|----------------------------|--------------|
| 1. Fikcyjny rysunek | } pozytywne |
| 2. Wytwarzanie syntetyczne | |
| 3. Selekcja tematów | } negatywne. |
| 4. Redukcja elementów | |

Przykładów selekcji tematów możnaby przytoczyć bardzo dużo. Ten sposób omijania trudności spotyka się u dzieci starszych (około 6-go roku), które już potrafią zgóry przewidzieć przeszkody, jakie spotkają przy realizacji swego pomysłu. Dzieci młodsze nie troszczą się zbyt o poprawność wykonanego schematu i nie stawiają swoim wytworom wysokich wymagań, dlatego też skala możliwości jest dla nich szersza. Dzieci starsze wśród nasuwających się im na myśl tematów dokonywują przeglądu, obliczają się jakgdyby ze swymi siłami i mierzą „zamiar według sił”. Niektóre wypowiedzi dzieci uwidoczniają bardzo wyraźnie ten proces selekcji.

Z d z i ś C. (lat 6;2). „Co tu wyciąć? Wyciąłbym samochód, ale to trudno, bo jak koła? A może wyciąć okręt? Ale to też trudno, trzeba okno od kajutów i kominy. Już wiem! Łódkę z człowiekiem: będzie jechał i wiosłował”. Zaczyna wycinać. Po chwili przerywa — namyśla się. „Nie, wytnę samą łódkę, z człowiekiem — nie umiem”.

R y s i o G. (lat 6;3). Namyśla się bardzo długo. „Mam dużo myśli, ale to niedobre, bo nie można wyciąć. Chciałbym takich, co się boksują, ale jak. Nie potrafię. Lepiej pajaca”. Po chwili. „Nie, może co innego, żeby nie głowa, tobym wyciął”. Znowu namyśla się. „Już wiem co! Krzesło! To się da wyciąć”.

Obok selekcji tematów drugim, bardzo częstym sposobem omijania trudności jest redukcja elementów schematu do najprostszych i najłatwiejszych.

Wojtuś R. (lat 7;3). „Panią wytnę. Ale najpierw narysuję, dobrze? Bez wyrysowania to nie wiem czy się uda”. Wycina tułów i głowę, ręce wycina oddzielnie. „Czy muszą być palce? Nie wytnę palców, bo to trudno, ona będzie w rękawiczkach, ma schowane palce. A nogi? Trzeba koniecznie? Ona będzie w balowej sukni, nóg nie widać”.

Przykład ten jest bardzo charakterystyczny ze względu na spontaniczną motywację: dziecko jakgdyby usprawiedliwia się z okaleczeń, jakie zadaje swoim schematom, starając się znaleźć dla nich jakąś logiczną rację. W podobny sposób chłopiec 4-letni motywował brak głowy u swego „pana”: „Głowy mu nie widać, schował w kołnierz, bo jest zimno”. Inny analogiczny przykład:

Zdziś C. (lat 6;2). „Maryniarza wytnę”. Wycina nogi razem z tułowiem. „Teraz trzeba głowę”. Kilkakrotnie próbuje wyciąć krążek. „Co mi się tak nie udaje? Trzeba, żeby była okrągła”. Wyciął wreszcie głowę, przykleił. „Ręk już nie zrobię, będzie miał ręce w kieszeni”.

Renia R. (lat 7). Zamierza wyciąć drzewko. „Ale jakie drzewko wyciąć, czy z listkami? Może tylko gałązki. Przecież jest zima i niema listków na drzewach, prawda?”

Wytwarzanie przestrzenne.

Najciekawszem i nieoczekiwanem zagadnieniem, jakie wyłoniło się w toku moich badań, jest ujmowanie kształtu wycinankowego w sposób przestrzenny, trójwymiarowy. Przystępując do badań nie byłam zupełnie nastawiona na to zagadnienie; spodziewałam się otrzymać utwory płaskie, sylwetkowe. Ze zdziwieniem więc przypatrywałam się, jak dość znaczny procent dzieci (zwłaszcza młodszych), obok utworów sylwetkowych, konstruuje jakgdyby małe modele przedmiotów, mniej lub bardziej realistycznie.

Między utworami sylwetkowymi a przestrzennymi istnieją także formy przejściowe, kiedy część utworu jest wykonana w sposób przestrzenny, część — sylwetkowo. Skala przejść między obu typami utworów jest dość bogata. Można wyróżnić kilka typów wytworów przestrzennych:

- 1) realistycznie konstruowane trójwymiarowe modele przedmiotów (tabl. VIII, Nr. Nr. 2, 5, 14),
- 2) utwory płaskie, umieszczane w pozycji pionowej na podpórkach i podstawkach (tabl. VIII, Nr. Nr. 1, 6),

- 3) utwory sylwetkowo-przestrzenne (tabl. VIII, Nr. Nr. 15, 16),
- 4) utwory sylwetkowe, stawiane w pozycji pionowej przez podtrzymywanie ich ręką, lub opieranie o przedmioty, bez trwałych podpórek (przestrzenność tych wytworów oznaczona została jakgdyby symbolicznie).

Ten ostatni typ wycinanek przestrzennych — najliczniejszy, niczym jednak nie odróżnia się od utworów sylwetkowych. Intencja nie została w nich uzewnętrzniiona, jak w innych typach, bardziej realistycznych.

Wytwarzanie przestrzenne, jako jedyny sposób wypowiedzania się w wycinance, spotkałam zaledwie u kilkorga dzieci; naogół ten typ wytwarzania istnieje u tych samych dzieci równolegle obok wytwarzania sylwetkowego, z przewagą jednego lub drugiego. U dzieci młodszych zachodzi zazwyczaj przewaga ujmowania przestrzennego, u dzieci starszych — sylwetkowego. Ten proces zanikania typu wytwarzania przestrzennego ilustruje zamieszczona poniżej tabela i wykres na str. 39.

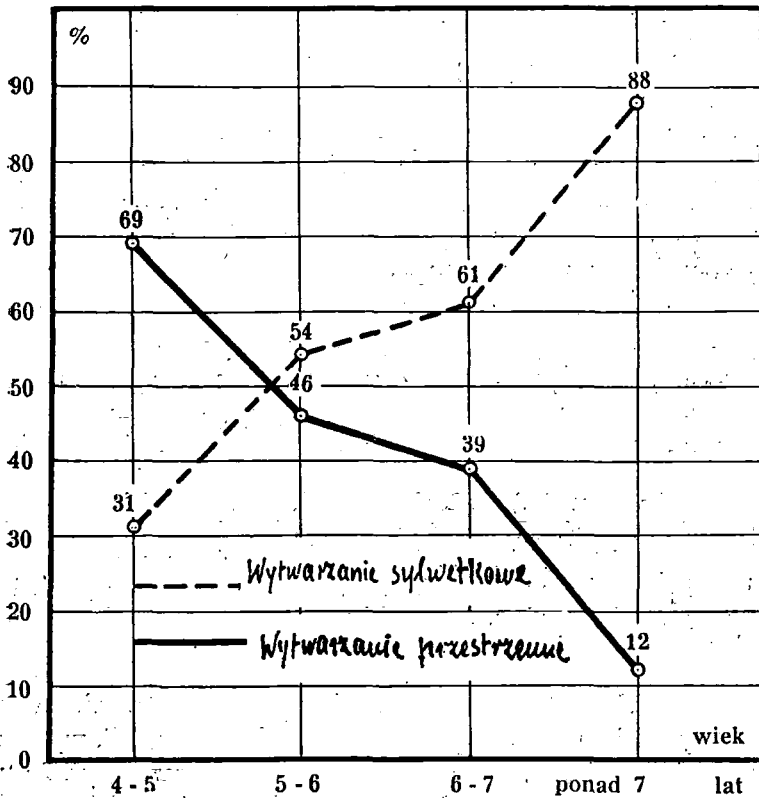
Wytwarzanie przestrzenne i sylwetkowe.

Wiek	Wytwarzanie przestrzenne	Wytwarzanie sylwetkowe	Ilość dzieci, posługujących się schematem wycinankowym
3 — 5	11 (69%)	5 (31%)	16
5 — 6	5 (46%)	7 (54%)	13
6 — 7	7 (39%)	11 (61%)	18
pow. 7	1 (12%)	7 (88%)	8
	25 (55%)	30 (65%)	55

Schemat przestrzenny pojawia się prawdopodobnie wcześniej niż sylwetkowy, spotkałam się z nim u dwójga dzieci w wieku poniżej 4 lat, które schematu sylwetkowego jeszcze nie potrafiły wykonać (tabl. VIII, Nr. 14, 18). Naogół schemat przestrzenny stanowi często spotykany typ wytwarzania u dzieci młodszych, z wiekiem — zanika.

Czy jest to pierwotne stadium schematu? Czy występuje u wszystkich dzieci? Na te pytania badania oparte na metodzie statystycznej nie mogą dać odpowiedzi.

Trudno jest także osądzić, czy w tym sposobie wytwarzania istnieje jakieś prawo rozwojowe, czy wpływ innych wytworów, mianowicie ulepień. Dominująca rola modelowania na niższym poziomie zajęć przedszkolnych wskazywałaby na hipotezę wpływu, a raczej przeniesienia sposobu kształtowania jednego rodzaju materiału (gliny) na inny (papier). Natomiast stopniowość zanikania tego zjawiska po linii



ciąglej przemawia na korzyść istnienia pewnego prawa rozwojowego. Sam fakt zanikania tego typu wytwarzania można także wytłumaczyć wpływem zajęć przedszkolnych. Zajęcia wycinankowe na wyższym poziomie mają specyficzny charakter: wycinanka ma już swoje wyraźne przeznaczenie — ma być nalepiona na papier, zgóry więc przesądzony jest jej sylwetkowy charakter. Może więc to zanikanie „przestrzenności” w wycinance nie jest naturalnym procesem rozwojowym, lecz sztucznym jego stłumieniem. Fakt, że w przedszkolu Monopoli Tytoniowego, gdzie systematyczne zajęcia wycinankowe zaczynają się wcześniej niż w przedszkolach miejskich, ten typ wytwarzania rzadziej występuje i wcześniej zanika, potwierdzały tę hipotezę. Do samego więc faktu zanikania tego typu wycinanki należy odnosić z zastrzeżeniem, natomiast prawidłowa stopniowość tego zanikania, ciągłość linii (jak wskazuje wykres), wydaje się pewniejszym argumentem, przemawiającym na korzyść istnienia w tym zjawisku pewnego prawa rozwojowego. Aby rozstrzygnąć te wątpliwości, należałoby przeprowadzić ba-

dania nad dziećmi nie uczęszczającymi do przedszkola, gdzie naturalny proces rozwojowy nie byłby zniekształcony wpływem zajęć przedszkolnych. Narazie wszystkie powyżej postawione pytania muszą pozostać bez odpowiedzi.

Chcąc sięgnąć do samej istoty zagadnienia, należy zadać sobie inne jeszcze pytanie: dlaczego dziecko w pewnym wieku skłania się raczej do przestrzennego wypowiedania się w wycinance? Gdzie należy szukać przyczyn tego zjawiska? Odpowiedź znowu jest trudna. Próby interpretacji mogą iść w kilku kierunkach:

- 1) Wycinanka potraktowana w sposób przestrzenny może być wyrazem realistycznych tendencji dziecka. Wytwarza ono konkretne przedmioty, którymi może swobodnie manipulować, traktuje je tak, jakby to były zabawki. Oto przykład tego rodzaju ustosunkowania się dziecka do swego wytworu:

Danusia (lat 6;4). „Zrobię stół, dobrze?” Wycięła stół, ustawiła go w pozycji pionowej. „Trzeba żeby stał, podstawkę mu zrobię”. Wycina podstawkę, przykleja do niej stół. „A na stole postawimy wazon z kwiatami”. Po wycięciu i przyklejeniu wazonu do stołu, odsuwa nieco swój wytwór i przygląda mu się z zadowoleniem. „Jak ładnie stoi. Jeszcze jeden kwiatek trzeba włożyć do wazonu, będzie ładniej”.

Jest rzeczą charakterystyczną, że dzieci przy wytwarzaniu utworów przestrzennych nie używają wyrazu „wytnę”, lecz „zrobię”, wytwarzając więc w sensie zupełnie dosłownym. Należy jeszcze zaznaczyć, że tematami wytworów przestrzennych są przedmioty najczęściej spotykane w otoczeniu, a więc: stoły, łóżka, kuchnie, domki, wiadra etc.

Wypowiedzi dzieci nasuwają inną jeszcze interpretację:

- 2) Wycinanki przestrzenne traktuje dziecko jako teren dla zabawy w fikcję:

Wiesia S. (lat 4;1). „Zrobię łódkę, taką żeby jechała. O, już jedzie, widzi Pani jak jedzie?” Przesuwa łódkę po stole. „A w łódce siedzi pan, tylko go nie widać, bo się schował. A teraz jest burza i łódka przewraca się. O, przewróciła się! I pan wyleciał, ale się nie utopił, bo on umie pływać. Już jedzie dalej”. Podnosi przewróconą łódkę i znów posuwa ją po stole. Zabawa ta trwa kilka minut.

- 3) Trzecia możliwa interpretacja: wycinanka przestrzenna bardziej niż sylwetkowa odpowiada animistycznym tendencjom dziecka.

Krysia W. (lat 6;9). Wycina „pana” (Nr. 17, tabl. VIII). Po wycięciu stawia go w pozycji pionowej. „On musi stać, zrobię mu podpórkę, żeby stał”. Wycina podpórkę, przykleja. „O, już stoi. Stój prosto! A teraz

idzie do nas". Posuwa „pana” po stole. „Teraz znów stanął. Odwraca się od nas. Już sobie poszedł”.

Przestrzenne traktowanie schematu człowieka, jak w powyższym przykładzie, zdarza się bardzo rzadko — wystąpiło zaledwie u trojga dzieci w wieku ponad 6 lat. Widocznie temat ten mniej niż jakikolwiek inny nadaje się do przestrzennego ujmowania, a może dzieje się tak dlatego, że poprawny schemat człowieka pojawia się u dzieci starszych, u których zanika już przestrzenny sposób traktowania wycinanki.

Zadna jednak z tych interpretacyj, ani wszystkie razem wzięte, nie są wystarczające, nie docierają bowiem do jądra zagadnienia. Możliwym jest, że wytwarzanie przestrzenne jest przejawem jakiegoś ogólnego prawa ujmowania rzeczywistości, które tkwi głęboko w psychice dziecka. Wycinanka jest bardzo podatnym gruntem dla ujawnienia się tego prawa, ponieważ jest jedynym rodzajem wytworów, które można traktować zarówno przestrzennie jak sylwetkowo.

Wytwarzanie syntetyczne i analityczne.

W sposobie kształtowania materiału wyraźnie zaznaczają się w wycinance dwa typy: konstruowanie całości schematu z poszczególnych części, a więc wytwarzanie syntetyczne, i wycinanie całościowe, globalne z jednego kawałka papieru. Ten drugi typ wytwarzania nazwałam „analitycznym”. Użyłam tego terminu zgodnie z przyjętą ogólnie terminologią, nie uważam go jednak za szczęśliwy, ponieważ nie oddaje istoty zjawiska: nie jest to bowiem proces rozkładania na części ogólnego kształtu, lecz wytwarzanie go jako całości. Termin „synteza” jest natomiast niezastąpiony, będę się więc posługiwać (choć bez przekonania) także i terminem „analizy” jako przeciwstawnym, chcąc zachować konsekwencję.

Przechodzę teraz do samego zagadnienia. Jest ono najmniej jasnym i najtrudniejszym do interpretacji ze wszystkich, jakie wysunęły się w mojej pracy.

Zagadnienie wytwarzania syntetycznego i analitycznego omawia Charlotta Bühler w swej książce „Dzieciństwo i młodość” (wytwarzanie analityczne nazywa Bühlerowa postaciowaniem). Bühlerowa badała typy kształtowania materiału w zakresie modelowania. Wycinanki, niestety, nie omawia. Wydaje mi się jednak, że ze względu na pewne pokrewieństwo wytworów mogą opierać się na wynikach badań Bühlerowej.

Papier, zarówno jak glina, jest materiałem, który można traktować

analitycznie lub syntetycznie. W wycinance może bardziej jeszcze jaśkrawo niż w modelowaniu występuje kwestja analizy i syntezy jako sposobu obrabiania materiału. W rysunku przeciwnie, granica między wytwarzaniem syntetycznym i analitycznym nie jest wyraźna.

Jeśli chodzi o glinę (czy plastelinę), Bühlerowa podkreśla, że nadaje się ona bardziej niż jakikolwiek inny materiał do postaciowania (kształtowania analitycznego). A jednak nawet ten rodzaj materiału dziecko w pewnych okresach rozwoju traktuje syntetycznie. Jest to argument przemawiający za zdecydowanym prymatem syntezy w początkowym stadium kształtowania materiału, a więc w 3 — 4 roku życia. W moich badaniach nad wycinanką znalazłam całkowite potwierdzenie tego prawa, ale tylko w odniesieniu do najwcześniejszego okresu wytwarzania dzieł.

Jak widać z zamieszczonej poniżej tabeli, 89% dzieci w wieku 3 — 5 lat, posługujących się czystą techniką wycinankową, kształtuje schemat człowieka syntetycznie. Jako przykłady posłużyć mogą wycinanki 21, 28, tabl. III.

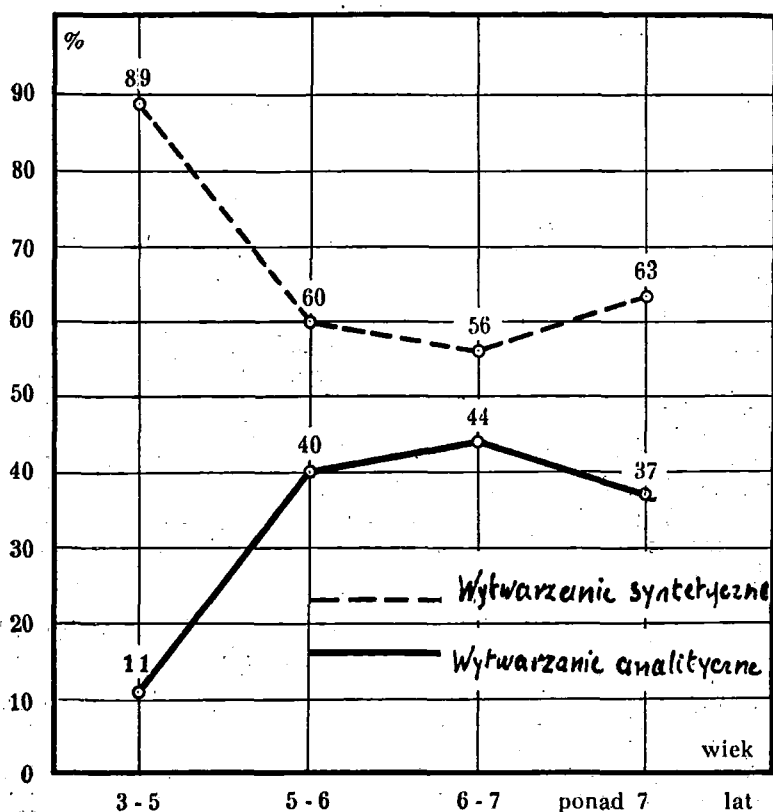
Łatwo więc zgodzić się z Bühlerową, że „synteza w przeciwstawieniu do postaciowania jest wcześniejszą, łatwiejszą, a stąd i przeważającą zasadą twórczego zachowania się”⁵⁾. Zgodność tę z wynikami Bühlerowej uzyskałam tylko dla najwcześniejszego okresu wytwarzania; dalsze wyniki nie pokrywają się. Według Bühlerowej synteza stale i równomiernie zanika z wiekiem, około 6-go roku życia pokonana jest przez analizę, a około 9-go roku ustępuje jej zupełnie. Ja, niestety, w swoich badaniach tej prawidłowości nie znalazłam. Wyniki zestawiałam w następującej tabeli i w wykresie na str. 43.

Wytwarzania syntetyczne i analityczne schematu człowieka w wycinance.

Wiek	Wytwarzanie syntetyczne	Wytwarzanie analityczne	Ilość dzieci, posługujących się czystym schematem wycinankowym
3 — 5	8 (89%)	1 (11%)	9
5 — 6	6 (60%)	4 (40%)	10
6 — 7	9 (56%)	7 (44%)	16
pow. 7	5 (63%)	3 (37%)	8
	28 (65%)	15 (35%)	43

Jak wynika z powyższych zestawień, na całym odcinku rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym synteza góruje nad analizą. Najwięk-

⁵⁾ Charlotta Bühler „Dzieciństwo i młodość” str. 263.



sza zbieżność tych dwu sposobów kształtowania materiału następuje między 6 a 7 rokiem, ale i tu z przewagą analizy (56%). Powyżej 7 lat procent wytworów syntetycznych znów wzrasta do 63%. I to jest najbardziej nieoczekiwane i najtrudniejsze do wyjaśnienia. Oczywiście wynik ten może być tylko przypadkiem: ilość zbadanych przezemnie dzieci powyżej 7 lat jest tak mała (8), że nie można z niej wyprowadzać żadnych wniosków. Ale pominąwszy już kwestję interpretacji końcowego odcinka tej linii (który nie budzi zaufania), inne jeszcze strony zagadnienia syntezy i analizy w wycinance są niejasne i zagadkowe. Np. kwestja zdecydowanego prymatu syntezy w wycinance i powolnego jej zanikania. Dlaczego synteza tak uporczywie trwa w wycinance, skoro w ulepiance, jak to stwierdziła Bühlerowa, już około 6-go roku ustępuje analizie? Może decydującym momentem jest tutaj rodzaj materiału. Może glina, czy plastelina, nadająca się w szczególności do strukturalnego traktowania, prowokuje wcześniej i łatwiej analityczne nastawienie.

Badanie samej wycinanki, jako gotowego wytworu, jest w tym wypadku, bardziej niż w jakimkolwiek innym, niewystarczające. Trzeba się odwołać koniecznie do procesu powstawania wytworu, do czynności wycinania. Może przystąpiwszy do zagadnienia od strony wypowiedzi i zachowania się dzieci podczas prób, łatwiej będzie zrozumieć mechanizm psychologiczny syntetycznego czy analitycznego kształtowania.

Jurek O. (lat 7;3): zamierza wykonać wycinankę na temat „chłopiec”, namyśla się: „Nie wiem czy wyciąć całego, czy wszystko oddzielnie. Spróbuję całego, może się uda”. Zaczyna wycinać nogi. Po chwili zatrzymuje się. „Nie, to będzie trudno, zrobię oddzielnie”. Ten sam chłopiec: wycina okręt, ujmując kształt syntetycznie. Po wykonaniu zadania przygląda się uważnie swemu wytworowi: „Nie, to będzie źle, zapomniałem o kominach, chyba wytnę i przykleję”.

Wacek W. (lat 5;6) . Wycina „pana”. „Nogi to łatwo, zaraz wytnę”. Wyciął nogi, namyśla się. „Ale jak teraz? Czy głowę odciąć, czy razem? Może uda mi się razem, a jak nie, to odetnę”.

Stas F. (lat 6;10). Jako temat dowolny wybiera domek. „Domek od razu wytnę, bo to łatwo”. Ten sam chłopiec wycina schemat człowieka syntetycznie.

Przykładów tego rodzaju możnaby przytoczyć dużo, we wszystkich spotyka się podobną motywację wyboru techniki syntetycznej: „bo to łatwe”. Przykłady te świadczą o tendencji do ujmowania kształtu raczej w sposób analityczny. Szybko jednak dziecko, wobec trudności technicznych, rezygnuje z analizy na rzecz syntezy. Fakt, że zazwyczaj kształty prostsze (np. domek) ujmowane są analitycznie, a bardziej złożone — syntetycznie, przemawiałyby za słusznością tej hipotezy.

Ale nie zawsze tak jest. Zdarza się często, że to samo dziecko ujmuje kształt prostszy syntetycznie, a bardziej skomplikowany — analitycznie. Za przykład mogą posłużyć wycinanki Danusi J. (lat 6;11), która jabłoń wraz z jabłkami wycina w sposób analityczny (tabl. VI, Nr. 7), a kwiatek syntetycznie (tabl. VI, Nr. 15). Przykłady tego rodzaju bardziej jeszcze zaciemniają kwestję.

Sprowadzanie całego skomplikowanego zagadnienia, dotyczącego analizy i syntezy w wycinaniu do trudności technicznych byłoby nieusprawiedliwionem upraszczaniem zadania. Prawdopodobnie poza trudnościami natury technicznej istnieją tu jakieś głębsze prawa rozwojowe, do których dotrzeć jest jednak bardzo trudno.

Ja, niestety, w swoich badaniach nad wycinanką nie doszłam do żadnych ogólnych wniosków, dotyczących omawianego zagadnienia. Mogę jedynie stwierdzić, że istnieją obydwie typy wytwarzania, ze znaczną przewagą syntetycznego, że kształtowanie syntetyczne jest często

(nie zawsze) rezultatem trudności technicznych i że u tych samych osobników mogą istnieć równolegle obydwa typy wytwarzania.

Wybór tematu w rysunku i wycinance.

Jedno z zadań, jakie dawałam dzieciom do rozwiązania, polegało na wykonaniu rysunku i wycinanki na dowolnie wybrany temat. Celem tej próby było zbadanie, czy tematy zainteresowań dziecka, ujawniające się w rysunku, pokrywają się z tematami wycinanek, a jeśli nie, to jakie są przyczyny tej rozbieżności. Zestawienie dało dość ciekawe wyniki. W zestawieniu brałam pod uwagę tylko tematy dokładnie określone, okres zaś „chwijnego nazywania i mglistej nieokreśloności” (jak go nazywa Szuman), pominęłam zupełnie. Otrzymałam wytwory o wyraźnie zapowiedzianych tematach od 52 dzieci. Oto zestawienie liczbowe:

Tematy wycinanek	Ilość dzieci, które wykonały dany temat	Tematy rysunków	Ilość dzieci, które wykonały dany temat
1. Domek	10 (19%)	1. Człowiek	18 (34%)
2. Sprzęty domowe (stoły, łóżka etc.)	10 (19%)	2. Środki lokomocji	13 (25%)
3. Środki lokomocji	9 (17%)	a) samolot	4
a) łódka	4	b) samochód	3
b) samochód	3	c) okręt	3
c) samolot	1	d) pociąg, tramw.	3
d) okręt	1	3. Domek z ogródkiem lub bez	12 (23%)
4. Człowiek	4	4. Stół	3
5. Motywy geometryczne (prostokąt, kwadrat)	4	5. Mieszkanie	2
6. Wycinanki zdobnicze (serwetki i t. p.)	4	6. Rysunki zdobnicze	2
7. Kwiatek	3	7. Koń	1
8. Drzwi, okna	3	8. Kwiatek	1
9. Drzewko	2		
10. Naczynia (wiadro)	2		
11. Koń	1		
			52

52

Jak widać z powyższej tabelki człowiek jest najczęstszym tematem w rysunkach dzieci, stanowi aż 34% ogólnej liczby rysunków, podczas gdy w wycinance stanowi zaledwie 8%. Przyczyny tej powściągliwości w przedstawieniu postaci ludzkich w wycinance omawiałam już w rozdziale, dotyczącym ewolucji schematu człowieka w wycinance. Schemat ten jest jednym z najtrudniejszych tematów wycinankowych. Występuje

samorzutnie bardzo późno, dopiero około 6-go roku, podczas, gdy w rysunku jest najczęstszym tematem dzieci 4-letnich. Tematami najbardziej faworyzowanymi w wycinance są domki (19%) i sprzęty domowe (19%), jak stoły, łóżka, krzesła, szafy. Tematy te zawdzięczają swe uprzywilejowane stanowisko prostocie kształtów, które pozwalają na operowanie linjami prostymi; jak już wspomniałam powyżej, dziecko unika w wycinance linii krzywych. W rysunku, jak słusznie podkreśla Luquet, niedoskonałość środków wyrażania nigdy nie powstrzymuje dziecka przed wykonaniem zamierzonego tematu. Tu przeciwnie, jest hamulcem dla wyobraźni dziecka, czynnikiem selekcyjnym i redukującym bogactwo tematów i elementów. W rysunku zainteresowania dziecka skupiają się około kilku zasadniczych tematów: człowieka (34%), środków lokomocji: jak okręty, samoloty, tramwaje, samochody (25%), oraz domków (23%). Pozostałe tematy stanowią bardzo mały odsetek, bo zaledwie 18%.

W wycinance zaobserwować można zjawisko dużego rozproszenia tematów: poza występującymi najliczniej tematami domków (19%), sprzętów domowych (19%) i środków lokomocji (17%), pozostałe tematy stanowią w przeciwieństwie do rysunków duży odsetek, bo 45%. Charakterystyczne jest, że ze środków lokomocji najliczniejsze są łódki, a więc te, które mają kształt najprostsz. Sądzę, że przyczyna tego rozproszenia tkwi właśnie w hamującym wpływie trudności technicznych, które nie pozwalają na ujawnienie się w wycinance istotnych zainteresowań dziecka, lecz zmuszają je do przystosowania treści i formy wytworu do konkretnych możliwości. Rysunek jest jedynym terenem dla nieograniczonych możliwości twórczych dziecka. Nie ujmuje to bynajmniej wycinance jej wartości psychologicznej i pedagogicznej, ponieważ wytwór przystosowany może być również ciekawym terenem badań i równie cennym środkiem kształcenia estetycznego, jak wytwór swobodny.

6. Nadawanie znaczenia w wycinance i w rysunku.

Nieokreśloność znaczeniowa pierwszych schematów rysunkowych jest faktem stwierdzonym w psychologii. Dziecko podczas wykonywania rysunku kilkakrotnie zmienia jego nazwę. Rysunek jest tu ogólnym symbolem, pod który można podstawić różne wartości. W wycinance ta zmiana znaczeń posiada o wiele szerszą skalę i rozciąga się na dłuższy okres czasu. Pozostaje to w związku z niewspółmiernie długim, w zestawieniu z rysunkiem, okresem tworzenia się schematu.

Pod pierwsze schematy wycinankowe, ubogo scharakteryzowane,

o wieloznacznych kształtach, można podstawić najrozmaitsze znaczenia. Ze wszystkich wytworów dziecka wycinanka jest bodaj że najpodatniejszym terenem dla zmiany znaczeń. Należy wziąć pod uwagę, że w wycinance, oprócz utworów świadomie kształtowanych, powstaje duża ilość wytworów niezamierzonych, w których dziecko dopatruje się podobieństwa do różnych przedmiotów. Zmianie znaczeń sprzyja inna jeszcze właściwość wycinanki, a mianowicie powolne tempo jej powstawania; szybki bieg skojarzeń dziecka podsuwa tworzącemu się kształtowi coraz to nową treść.

Można wyróżnić kilka typów zmiany znaczenia, ulega ona bowiem także ewolucji w zależności od wieku.

W najwcześniejszym stadium wycinankowem, w fazie bazgroły, dziecko nie interpretuje zupełnie swoich wytworów. Zapytane: „Co wycinasz”, daje odpowiedź, nie posiadającą żadnej treści znaczeniowej: „coś”, „ładne” i t. p. lub też zmyśla jakąkolwiek nazwę; jest to okres „bylejakości” znaczeniowej — „n'importequisme” w terminologii Piaget'a.

Samorzutne nadawanie znaczenia pojawia się dopiero w fazie tworzenia się schematu. Zazwyczaj nazwa nadana jest podczas wycinania, lub po wycięciu. Dopiero w okresie ukształtowanego schematu temat zapowiedziany jest przed wykonaniem wytworu.

Dziecko w wieku 4 — 5 lat, którego schemat zaczyna się formować, niezliczoną ilość razy zmienia nazwę, interpretując ten sam wytwór jako „psa”, „rybę”, „but”, „dziada”.

Oto przykład takiej metamorfozy:

Hania J. (lat 4;8). „Co ja wycięłam? Łódkę! Nie, to ławka”. Odwraca wycinankę o 90°. „O żelazko!” Po chwili ustawia ją w pozycji pionowej. „Domek jest teraz!”

Inny przykład, gdzie temat jest zgóry zapowiedziany:

Miecio K. (lat 4;4). „Wózek wytnę, taki żeby jechał”. Zaczyna wycinać: „Nie, to będą sanki”, posuwa je po stole. „Fiu-fiu, o jak jadą!” Po chwili: „To jest narta. Trzeba drugą wyciąć. To będą dwie łyżwy”.

Często się zdarza, że dzieci w tym wieku zasadniczo zmieniają znaczenie na podstawie jakiejś drobnej zmiany w kształcie wytworu: np. chłopiec 4-letni oznajmia po wykonaniu wycinanki: „To jest góra”; po chwili obcina małeńki skrawek papieru i oświadcza: „To jest butelka, a tam jest piwo”. (Należy zaznaczyć, że kształt wycinanki nie jest podobny ani do butelki, ani do góry).

Na tym poziomie rozwoju zmiana nazwy jest zupełnie dowolna i niczem nieusprawiedliwiona. Z wiekiem jednak nadawanie znaczenia coraz częściej znajduje uzasadnienie w podobieństwie kształtów.

Wiesio D. (lat 5;6). „Furę wytnę” zapowiada. Wycina prostokąt. „Koła teraz trzeba”. Koła wycina, stosując technikę rysunkową. „O, co to? Koła wyleciały! Co to wyszło? Wazon mi wyszedł”. Wycina z drugiej strony prostokąta symetryczne wgłębienie, zagina jeden brzeg „wazonu” i ustawia go na stole w pozycji pionowej.

W przykładzie powyżej przytoczonym wytwór niezamierzony powstał jako rezultat stosowania techniki rysunkowej. Zmiana nazwy jest tu oparta na podobieństwie kształtu, gdyż figura przypadkowo utworzona istotnie przypomina wazon. U dzieci starszych ten typ zmiany znaczenia jest coraz częstszy.

Jurek C. (lat 6;2). „To będzie ramka do fotografii”. Po wycięciu przygląda się swemu wytworowi. „Nie, to niepodobne do ramki, to będą okulary, tylko trzeba drugie kółko wyciąć”.

Wahania w oznaczaniu przedmiotów na tym poziomie spotyka się coraz rzadziej, ale zanikają one zupełnie dopiero około 7-go roku, gdy schemat wycinankowy jest już całkowicie opanowany.

7. Ustosunkowanie się dziecka do wycinanki i do rysunku.

W toku mojej pracy kilkakrotnie już wspominałam o ustosunkowaniu się dziecka do wycinanki. Obecnie chcę tę sprawę omówić szczegółowiej. Kwestja ta wydaje mi się ważną, ponieważ nastawienie psychiczne dziecka do zamierzonego dzieła wpływa decydująco na sposób kształtowania się wytworu. Już pobieżny rzut oka na utwory wycinankowe i rysunkowe pozwala stwierdzić bogactwo rysunku w porównaniu z wycinanką. Jakie są przyczyny tego upośledzenia wycinanki? Jak dziecko odnosi się do tego typu wytworów? Czy chętnie wypowiada się wycinanką, czy ponad nią przekłada inne sposoby wypowiadania się?

Szukałam odpowiedzi na to zagadnienie na dwóch drogach: obiektywnej — notując frekwencję dzieci podczas zajęć wycinankowych w przedszkolu, i subiektywnej — zwracając się wprost do dzieci z zapytaniem: „Co wolisz, rysować czy wycinać”, oraz biorąc pod uwagę ich spontaniczne wypowiedzi podczas wykonywania prób.

Zajęcia praktyczne w przedszkolach są zazwyczaj nawiązaniem do pogadanki rysunkiem, modelowaniem, wycinanką. W wyborze rodza-

już zajęć pozostawiona jest dzieciom zupełna swoboda. Dzięki temu miałam możliwość zaobserwować, jak duży procent dzieci wybiera zajęcie wycinankowe. W ciągu dwóch tygodni notowałam codziennie, jaka ilość dzieci zajmuje się wycinanką, modelowaniem i rysunkiem. Średnie, jakie otrzymałam z tych obliczeń, wskazują, że na wycinankę przypada mały odsetek — 20% ogółu dzieci, podczas gdy na rysunek — 50%, a na ulepiankę — 30%. Największym powodzeniem cieszy się rysunek — stwierdzają to jednogłośnie wszystkie wychowawczynie przedszkoli, które o to pytałam.

Wyniki, powyżej przedstawione; pokrywają się naogół z temi, jakie otrzymałam na drodze subiektywnej. Zestawiłam w tabelce odpowiedzi na pytanie: „Co wolisz, rysować czy wycinać?”. Muszę zaznaczyć, że dzieci najmłodsze, w wieku 3 — 4 lat, a często i powyżej 4 lat, nie mogą odpowiedzieć na to pytanie — nie zdają sobie jeszcze sprawy ze swoich upodobań. Odpowiedzi wahających się, niepewnych, nie brałam pod uwagę.

Upodobania dzieci do rysunku lub do wycinanki.

(Zestawienie odpowiedzi na pytanie: „Co wolisz, rysować czy wycinać?”).

Wiek	Woli rysować	Woli wycinać	Ilość dzieci
4 — 5	9 (75%)	3 (25%)	12
5 — 6	1 (7%)	4 (29%)	14
6 — 7	12 (66%)	6 (34%)	18
pow. 7	5 (62%)	3 (38%)	8
	36 (70%)	16 (30%)	52

W wyniku ogólnym uderza znaczna przewaga upodobania do rysunku (70%). Upodobanie do wycinanki wprawdzie powoli rośnie z wiekiem, ale nawet u dzieci najstarszych (powyżej 7 lat) rysunek (62%) ma dużą przewagę nad wycinanką (38%).

Wszystkie niemal dzieci, opowiadające się za rysunkiem, na pytanie „dlaczego wolisz rysować, niż wycinać?” — odpowiadają: „Bo to łatwiej”. Tak więc trudności, jako czynnik otamowujący, wkraczają nawet w dziedzinę ustosunkowania się dziecka do wycinanki. Charakterystycznym jest, że dzieci najmłodsze (poniżej i nieco powyżej 4 lat), przystępując do wycinania, nastawione są na maksymalne wyniki. Uwidocznia się to w wyborze wielkości papieru. Wszystkie (nawet te, które wogóle wycinać nie umieją), bez chwili wahania chwytają największy format papieru. Wybór ten zazwyczaj uzupełniony jest spontaniczną motywacją: „Tyle zrobię, że aż!” lub „dużo będę ciąć”. Realizacja tych na najszerzą skalę zakrojonych zamierzeń miewa zazwy-

czaj dwojaki przebieg. Kartka papieru bywa pocięta, lub (co jest częstsze) podarta na drobne kawałki, lub też przy pierwszych trudnościach bywa odrzucona i nieużytkowana. Dziecko wtedy oświadcza: „Nie umiem ciąć”, lub „nie będę ciąć”, nie odczuwając tego zresztą jako porażki. (Między wielkością papieru a wielkością wycinanki nie zaobserwowałam zależności).

Poniżej umieszczona tabelka ilustruje zależność między wyborem wielkości papieru a wiekiem.

Wybór wielkości papieru.

Wiek	Wybiera format największy	Wybiera format średni lub mały	Ilość dzieci
3 — 4	9 (100%)	—	9
4 — 5	9 (17%)	10 (53%)	19
5 — 6	5 (3%)	9 (64%)	14
6 — 7	5 (27%)	13 (73%)	18
pow. 7	—	8 (100%)	8

Jak możnaby wytłumaczyć to zmniejszanie się z wiekiem zapotrzebowania na materiał? Składa się na to kilka przyczyn.

1) Ustosunkowanie się dziecka starszego do materiału jest bardziej ekonomiczne i racjonalne. Dla dziecka małego „wyciąć” coś utożsamia się z „pocięciem” papieru, nie jest ono jeszcze nastawione na wytwarzanie dzieła. A nawet u dzieci już nieco starszych (powyżej 4 lat), jeśli istnieje w umyśle projekt wytworu wycinankowego, jest on tak mglisty i nieokreślony, że dziecko nie umie ustalić zależności między wielkością zamierzonej figury, a ilością materiału, potrzebnego do jej zrealizowania. Jest raczej skłonne do przeceniania swych możliwości. Z wiekiem dziecko coraz dokładniej zdaje sobie sprawę z zależności między wielkością zamierzonego wytworu, a ilością materiału.

2) U dzieci starszych zaczyna już działać mechanizm pewnych zahamowań. Hamulce te występują w postaci obaw: czy potrafię wyciąć? może się nie uda? i t. p. Zmniejszanie się z wiekiem zapotrzebowania na materiał może być także refleksem tego rodzaju wątpliwości.

3) Dzieci starsze, które robią w przedszkolach wycinanki z barwnego papieru, przyuczane są do oszczędności. Barwny papier szklisty jest dość drogi, nawołuje się więc często dzieci do jaknajbardziej ekonomicznego użytkowania go. Często zdarzało mi się słyszeć podczas moich badań uwagi dzieci: „Szkoda takiego dużego papieru, kawałeczek mi wystarczy”.

Zmniejszanie się z wiekiem zapotrzebowania na materiał nie jest

bynajmniej wyrazem zmniejszania się zainteresowania wycinanką. Wniosek taki byłby zupełnie błędny. Zainteresowanie to wzrasta stale, chociaż powoli, jak to już powyżej stwierdziłam, nigdy jednak nie dorównywa pod tym względem rysunkowi.

Analiza samego procesu powstawania jednego i drugiego rodzaju wytworu jeszcze bardziej jaskrawo, niż dane liczbowe, podkreśla różnicę nastawień dziecka. Wystarczy już choćby pobieżna obserwacja nad tem samym dzieckiem podczas rysowania i podczas wycinania, aby stwierdzić tę różnicę. Wydaje mi się, że żadnemu rodzajowi zajęć dziecko nie oddaje się z takim zapałem, jak rysunkowi. Rysunek pochłania je całkowicie, bez reszty, cały świat otaczający przestaje istnieć dla dziecka rysującego. Oczywiście nie występuje to u wszystkich dzieci w jednakowym stopniu. Ja w swoich badaniach taką „ekstazę” twórczą spotkałam zaledwie kilka razy, w wycinance — ani razu. Temat rysunkowy posiada w sobie dynamikę i ekspresję, jakiej nie posiada temat wycinankowy. Podaję poniżej przykład doskonale ilustrujący dynamiczne narastanie tematu podczas rysowania. Chłopiec przez cały czas rysowania monologuje, zapomina o mojej obecności, nie słyszy pytań.

H e n i o T. (lat 7;2) „Okręt narysuję, albo statek. Ale niebo? Na niebo niema ołówka (niebieskiego). To nic, będą chmury. Dużo chmur. Tu będzie woda. Rybę narysuję w środku. Ma uszy. Takie fale na wodzie. Tutaj będzie jechał okręt. Tu są kajuty. Teraz kominy — dym leci. Marynarz stoi wysoko i patrzy. Spuścili kotwicę do wody. A teraz będzie burza padać. Takie chmury się zbierają. Deszcz leci na okręt. O, jak kapie z okrętu, takie strugi lecą. Spuszczają drabinkę. Po drabince też kapie woda. Wszystko jest mokre. Marynarze schodzą na dół. Teraz siedzą w kajutach: tu jeden, tu drugi, tu trzeci, a ten — to najstarszy — on rządzi okrętem”.

Inny przykład dynamiki rysunku:

Z d z i ś C. (lat 6;2). „Wyścigówkę narysuję. Jedno koło, drugie — trzeba równo narysować. To będzie samochód na dwóch osobów: tu jeden, a tu drugi; ten pierwszy będzie szofer. Trzeba jeszcze budę narysować. Nie, to jest wojenny samochód. On bronie wozi. Tu na dachu są bronie. Jeszcze trzeba drugą budę, z tyłu. Tu też będą bronie. A żołnierze są w środku. Narysuję tak, żeby ich nie było widać, bo jak ich zobaczą, to zastrzelą. Tylko tu będzie dziura do masek. Maski są w środku”.

W tematach rysunkowych zachodzi zjawisko wprost przeciwne, niż w wycinankowych: wzbogacanie się tematu przez narastanie elementów podczas rysowania, w wycinance — redukcja elementów i tematów, jak to widać chociażby na przykładach, dotyczących wycinanek tego samego chłopca Zdzisia C. (str. 36 i 37).

Okręty, samochody, samoloty — tematy najczęściej spotykane

u chłopców około 6—7 roku — posiadają szczególną tendencję do rozrastania się. U dziewczynek takimi dynamicznymi tematami są domki z ogródkami i szczegóły ubrania. Rysunki takie zdają się nie mieć końca: to trzeba dorysować firanki w oknach, to kokardki przy firankach, to kwiatek w ogródku, to jabłuszko na drzewie.

K a z i a K. (lat 7;2) „Krakowiankę narysuję. Będzie stała pod górą. A tu jest niebo i słońeczko. Ona (krakowianka) będzie w gorseciku, takim świecącym i tu on się będzie wiązać. Aha, jeszcze guziki. Tu ma bluzeczkę. Tu jest fartuszek z taką koronką i naszywany wstążeczkami. Na sukience też zrobię wstążeczki. Pantofelki ma wysokie. Jeszcze kokardki narysuję na pantofelkach. I we włosach musi mieć kokardkę”.

Ta skłonność dziecka do dekoracyjności, tak charakterystyczna dla rysunku, w wycinance nie ujawnia się zupełnie. Zaledwie jedno dziecko ozdobiło „ząbkami” sukienkę swojej „dziewczynki” (Tabl. III. Nr. 22). Jest to zupełnie zrozumiałe: zasadnicze elementy schematu wycinankowego pochłaniają tyle energii dziecka, że nie starcza jej na drugorzędne elementy i szczegóły dekoracyjne. Przykład 6-cioletniej dziewczynki, która z wyjątkową cierpliwością wycinała przez całe pół godziny jedną ręką swojego „człowieka”, jest najwymowniejszym usprawiedliwieniem ubóstwa schematu wycinankowego.

Nie występuje także w wycinance to, co Szuman nazywa „charakteryzowaniem przez akcydensy” (dodatkové szczegóły), ponieważ właśnie te szczegóły są najtrudniejsze w wycinance. Schemat wycinankowy jest prosty i surowy.

Dziecko nie wypowiada się całkowicie w wycinance. Największe ożywienie i zainteresowanie wykazuje przy wykonywaniu utworów przestrzennych, a raczej po ich wykonaniu, gdy stają się one środkami dla zabaw w fikcję i przedmiotami animizacji.

Wycinanka nie posiada tej bezpośredniości i spontaniczności, jakie charakteryzują rysunek. Rysunek jest żywiołem dziecka, wobec wycinanki czuje się ono trochę obco, odnosi się do niej z pewną rezerwą. Kilka przyczyn składa się na to ustosunkowanie się dziecka do wycinanki: 1) skomplikowana budowa narzędzia (nożyczek), 2) odległość między pomysłem a realizacją (o czym pisałam już na str. 35), 3) powolne tempo wycinania, które nie odpowiada szybkiemu biegowi skojarzeń dziecka, 4) trudności techniczne, które nie pozwalają na realizację tematów najbliższych i najbardziej absorbujących, ani na operowanie ulubionymi szczegółami: jak guziki, kokardy etc.

Trudności wycinanki stawiają granice możliwościom dziecka, które nie uznaje granic. Jak wykazał wybór tematu w wycinance, nie jest

ona środkiem swobodnego wyrażania się dziecka. Ujawniają się w niej natomiast pewne cechy w znacznie silniejszym stopniu, niż w rysunku: właściwości charakterologiczne, jak wytrwałość, dokładność — oraz przystosowanie aktów wyobraźni do konkretnych warunków, a więc sposób posługiwania się środkami myślenia.

ZAKOŃCZENIE. OGÓLNE ZESTAWIENIE WYNIKÓW.

Na zakończenie moich rozważań należałoby wyprowadzić pewne wnioski, ustalić prawa rozwoju wycinankowego. Jednak badania moje nie upoważniają mnie do tego, jak to już zgóry zastrzegłam. Praca moja ma charakter sprawozdania z poczynionych prób i celem jej było wysunięcie pewnych zagadnień, a nie rozwiązanie ich. Wiele jeszcze trzeba będzie przeprowadzić badań na setkach (nie dziesiątkach) dzieci, aby można było ustalić prawa rozwoju wycinankowego i odpowiedzieć na wszystkie pytania i wątpliwości, jakie się nasuwają w związku z tematem. Wyniki moich badań upoważniają mnie jedynie do postawienia hipotez.

Zebranie wyników.

W rozwoju wycinankowym dziecka w wieku przedszkolnym wyróżnić można 3 zasadnicze fazy: „bazgroty”, tworzenia się schematu i schematu. Naogół więc podział ten pokrywa się z podziałem ustalonym w zakresie rozwoju rysunkowego. Inny jest jednak charakter poszczególnych faz — zwłaszcza stadium tworzenia się schematu ma specyficzne cechy, których rysunek nie posiada. Rozwój wycinankowy, spotykając zator w postaci trudności technicznych, które w silnym stopniu występują w tej fazie, dzieli się jakgdyby na poszczególne strumienie: techniki rysunkowej w zastosowaniu do wycinanki, techniki rysunkowo-wycinankowej i wreszcie czystej wycinankowej. Te poszczególne prądy łączą się znowu, aby popłynąć już jednym łożyskiem — czystego schematu wycinankowego. Rozwój rysunkowy wyprzedza znacznie rozwój wycinankowy. Czas pojawienia się wycinanki przypada w przybliżeniu na 3—4 rok życia, kiedy dziecko jest już zaawansowane w rozwoju rysunkowym. Czas trwania poszczególnych okresów rozwojowych jest także dłuższy, niż odpowiadających im faz rysunkowych. Zwłaszcza faza tworzenia się schematu w wycinance trwa niewspółmiernie długo w zestawieniu z analogiczną fazą rysunku i tworzy sobie własną, samodzielną technikę. Przyczyną opóźnienia rozwoju wycinankowego i wydłużania się wszystkich jego okresów są trudności techniczne, jakie dziecko napotyka przy realizacji swoich pomysłów. Trudności te wkraczają zarówno w dziedzinę formy, jak treści

wycinanki. Wpływ ich na formalną stronę wycinanki zaznacza się w redukcji elementów schematu, w deformacji kształtu zamierzonego i w syntetycznym sposobie wytwarzania. W dziedzinie treści trudności techniczne także czynią spustoszenia: zmuszają dziecko, aby wśród bogactwa nasuwających mu się na myśl tematów wybrało najprostsze i najłatwiejsze w realizacji. Schemat wycinanki jest znacznie uboższy od schematu rysunkowego.

Elementami, w których dziecko buduje swe najwcześniejsze schematy są przeważnie linie proste, w rysunku — koła i łuki.

Jeśli chodzi o sposób kształtowania materiału, wyróżniłam 4 zasadnicze typy: syntetyczny i analityczny (dotyczący sposobu wytwarzania), oraz przestrzenny i sylwetkowy (dotyczący umiejscawiania wytworów w przestrzeni).

Oдноśnie do pierwszego przeciwstawienia, z badań moich wynika, że synteza w wytwarzaniu znacznie przewyższa analizę we wszystkich fazach rozwoju wycinankowego dziecka w wieku przedszkolnym, a w szczególności w początkowym stadium schematu.

Wytwarzanie i ujmowanie kształtu w sposób przestrzenny stanowi typ często spotykany we wczesnej fazie rozwoju wycinankowego i stopniowo zanika z wiekiem po linii ciągłej, ustępując miejsca wycinance sylwetkowej.

W stosunku do wycinanki nie wykazuje dziecko tego entuzjazmu i zapału, jaki można obserwować przy rysowaniu. Nigdy prawie wycinanka nie pochłania dziecka całkowicie. Moment wysiłku (którego dziecko naogół unika), dominujący w aktach twórczości wycinankowej, jest przyczyną tego chłodnego ustosunkowania się dziecka do wycinanki. Zainteresowanie wycinanką wzrasta z wiekiem w miarę pokonywania trudności technicznych.

Hipotezy.

1. W rozwoju wycinankowym można wyróżnić naogół te same fazy, jakie spotyka się w rozwoju rysunkowym.
2. Dziecko w rozwoju wycinankowym wykazuje znaczne opóźnienie w zestawieniu z rozwojem rysunkowym.
3. Przyczyny opóźnienia rozwoju wycinankowego tkwią w trudnościach technicznych.
4. Najwcześniejsze schematy wycinankowe pozostają pod wpływem techniki rysunkowej.
5. Posługiwanie się negatywem wycinankowym pozostaje w związku z techniką rysunkową.

6. Przestrzenne ujmowanie kształtu wycinankowego jest: a) wyrazem realistycznych i animistycznych tendencji dziecka, oraz pretekstem dla zabaw w fikcję, lub b) szczególnym wypadkiem ogólnego sposobu ujmowania rzeczywistości przez dziecko w pewnym stadium rozwoju.

7. Wytwarzanie przestrzenne zanika z wiekiem stopniowo, po linii ciągłej.

8. Wytwarzanie syntetyczne: a) jest jednym ze sposobów pokonywania trudności technicznych, lub b) jest przejawem ogólnego prawa rozwojowego.

9. Wytwarzanie syntetyczne ma znaczną przewagę nad analitycznym na całym odcinku rozwoju wycinanki dziecka w wieku przedszkolnym.

10. Dziecko w wycinance nie wypowiada swych zainteresowań.

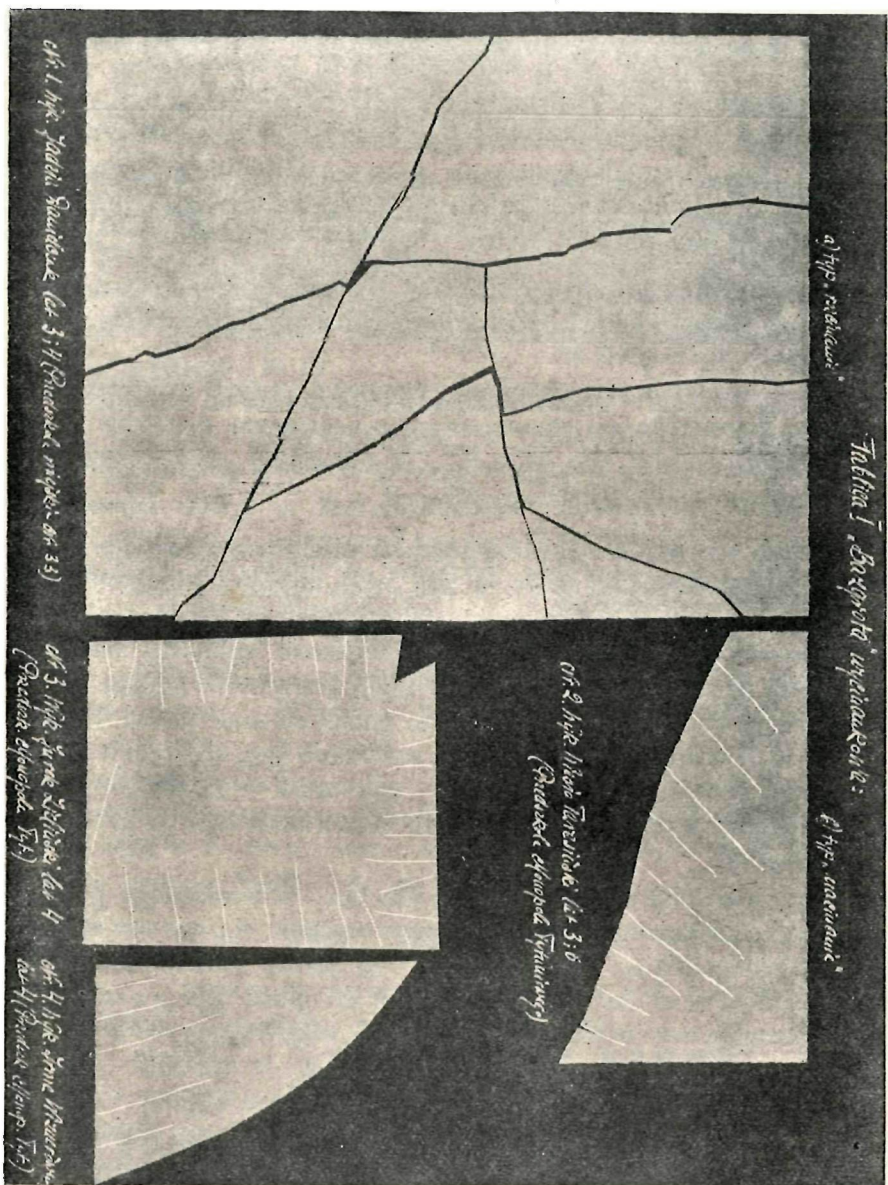
11. Wycinanka jest wytworem przystosowanym, nie swobodnym.

12. Wycinanka, jako wytwór przystosowany, poza aktami wyobraźni, wymaga także aktów inteligencji.

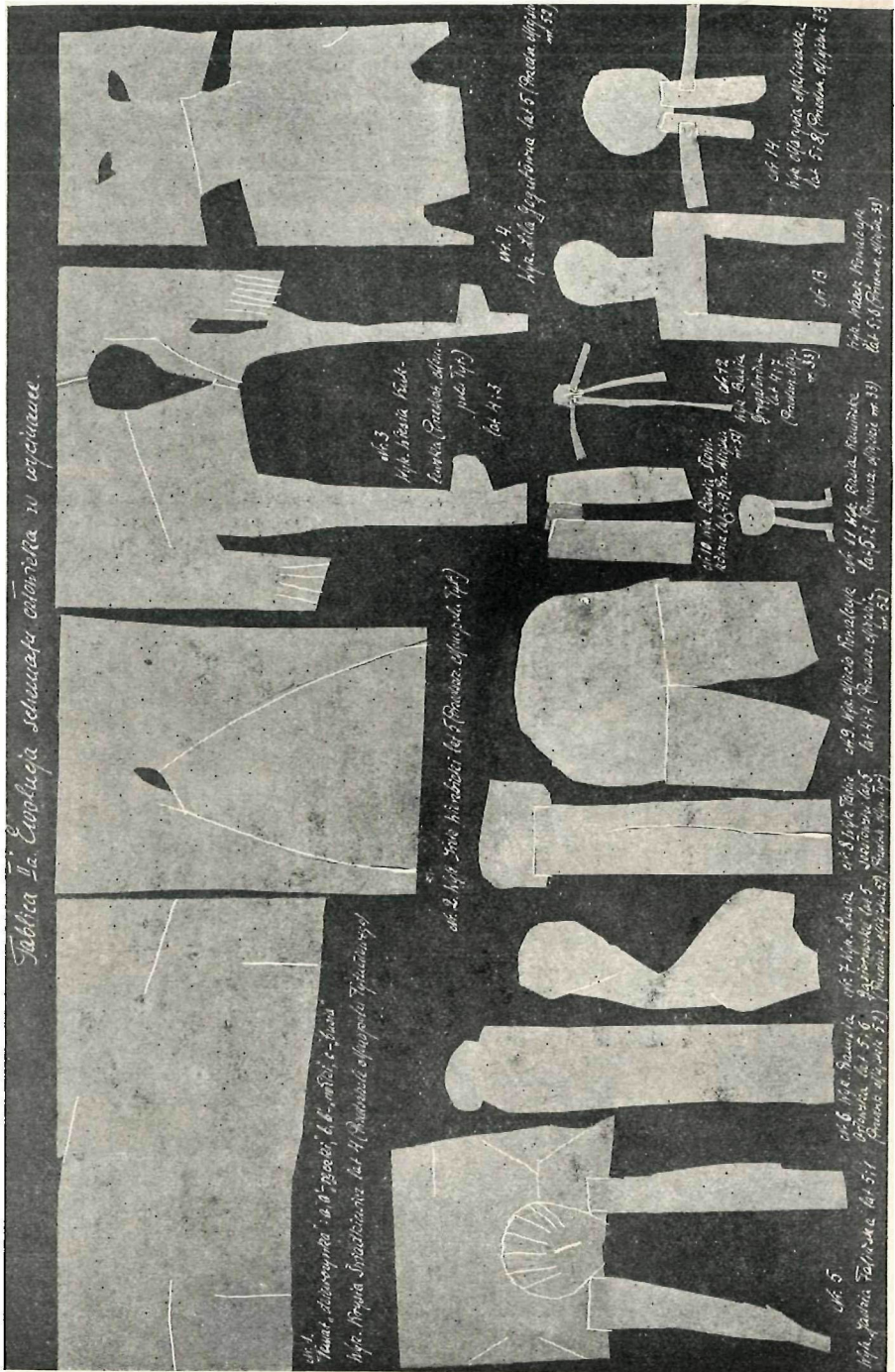
Przy końcu moich rozważań nasuwa mi się pewna uwaga natury pedagogicznej. Rysunek, któremu tylu psychologów i pedagogów poświęciło swoją pracę badawczą, zyskał już sobie w szkole i w przedszkolu prawo do samorodnego rozwoju. Niestety jednak ta „ochrona” twórczości nie dotyczy wszystkich dziedzin wytworów dziecka. Wycinance dzieje się krzywda. Na wyższym poziomie zajęć przedszkolnych podaje się dziecku specjalną technikę wycinania (np. figur geometrycznych przez składanie papieru), wzory wycinanek zdobniczych, nagina się wycinankę do pewnych specjalnych celów (naklejanie na papier wyciętych figur).

Czy nie byłoby pożyteczniejszej dla rozwoju wycinankowego pozostawić dziecku całkowitą swobodę w wypowiedaniu się, nic mu nie ułatwiając, nie poddając, nie sugerując? W takich jedynie warunkach pewne prawa rozwojowe mogłyby dojść do głosu, np. prawo ujmowania kształtu wycinankowego w sposób przestrzenny (jeśli to zjawisko jest wogóle wyrazem jakiegoś prawa, a nie przypadku).

Dla dziecka w wieku przedszkolnym, przy jego skłonności do naśladownictwa i podatności na sugestję, wszelkie wpływy obcych wzorów są bardziej jeszcze niebezpieczne, niż dla dziecka na wyższym szczeblu rozwoju. Należałoby więc usunąć wszelkie czynniki, paraliżujące i wypaczające naturalny proces rozwojowy, aby zachować bujny i „dziki rezerwat” sztuki dziecka.



Tablica II. Ewolucja skrzynki ciotniczej w wyznaczonej



ok. 1. Skrzynka ciotnicza z 10 przegródkami, 6 b. - podłogi, 2 - drzwi
 Wp. - Przew. Siedziwiczka lat 4 (Przew. Siedziwiczka, Tętkowski)

ok. 2. Wp. - Skrzynka ciotnicza z 10 przegródkami, 6 b. - podłogi, 2 - drzwi

ok. 3. Wp. - Skrzynka ciotnicza z 10 przegródkami, 6 b. - podłogi, 2 - drzwi

ok. 4. Wp. - Skrzynka ciotnicza z 10 przegródkami, 6 b. - podłogi, 2 - drzwi

ok. 7. Wp. - Skrzynka ciotnicza z 10 przegródkami, 6 b. - podłogi, 2 - drzwi

ok. 5. Wp. - Skrzynka ciotnicza z 10 przegródkami, 6 b. - podłogi, 2 - drzwi

ok. 6. Wp. - Skrzynka ciotnicza z 10 przegródkami, 6 b. - podłogi, 2 - drzwi

ok. 8. Wp. - Skrzynka ciotnicza z 10 przegródkami, 6 b. - podłogi, 2 - drzwi

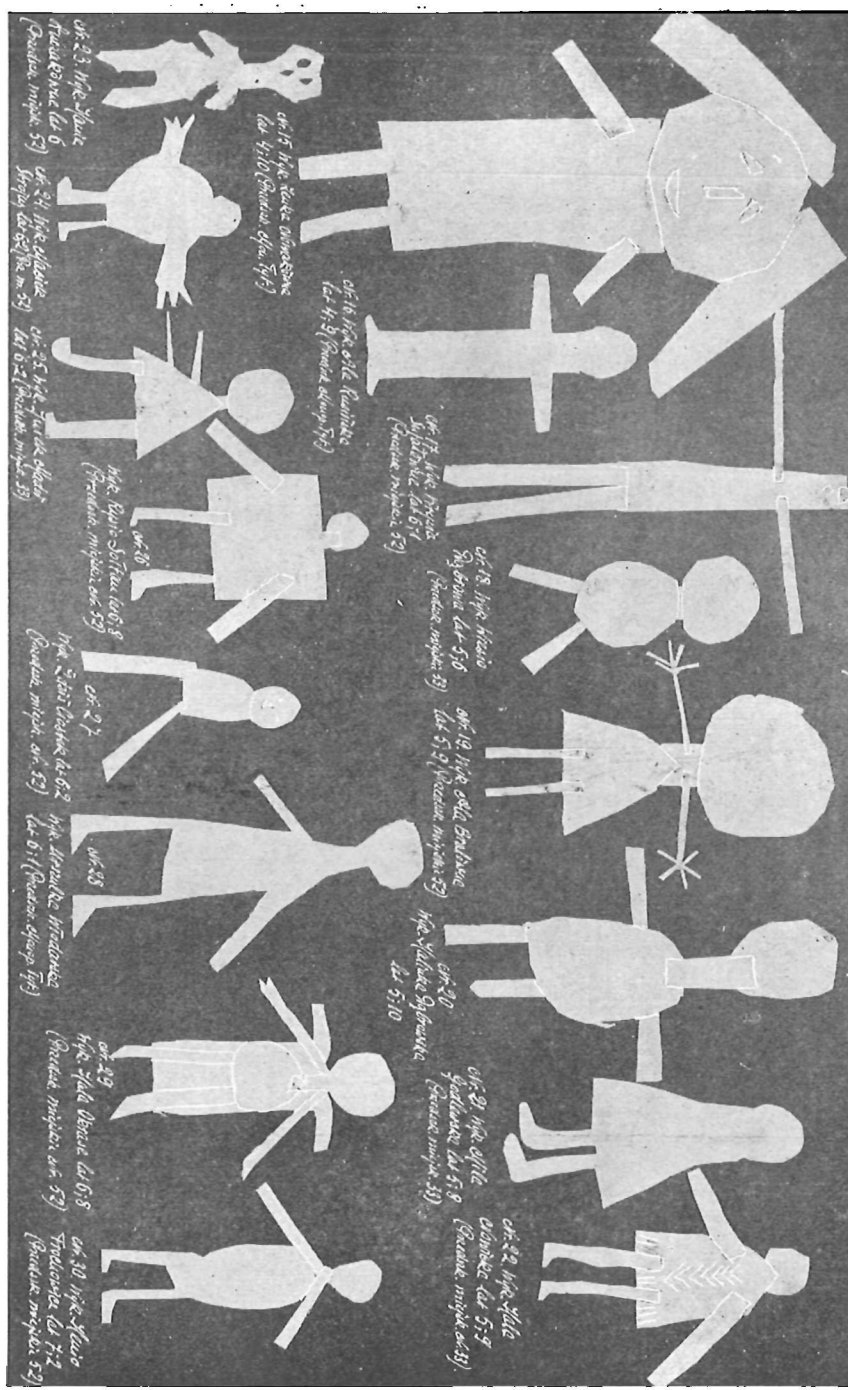
ok. 9. Wp. - Skrzynka ciotnicza z 10 przegródkami, 6 b. - podłogi, 2 - drzwi

ok. 11. Wp. - Skrzynka ciotnicza z 10 przegródkami, 6 b. - podłogi, 2 - drzwi

ok. 13. Wp. - Skrzynka ciotnicza z 10 przegródkami, 6 b. - podłogi, 2 - drzwi

ok. 14. Wp. - Skrzynka ciotnicza z 10 przegródkami, 6 b. - podłogi, 2 - drzwi

Tabela III. Evolucija schvata o človeku v upravljanju.



čr. 23. Hite glava
Pravica čr. 6
(Pravica mujica 53)

čr. 24. Hite glava
Pravica čr. 62 (Pr. m. 53)

čr. 25. Hite glava
Pravica čr. 62 (Pr. m. 53)

čr. 26. Hite glava
Pravica mujica čr. 53

čr. 27. Hite glava
Pravica mujica čr. 53

čr. 28. Hite glava
Pravica mujica čr. 53

čr. 29. Hite glava
Pravica mujica čr. 53

čr. 30. Hite glava
Pravica mujica čr. 53

čr. 15. Hite glava
Pravica čr. 47 (Pravica glava 53)

čr. 16. Hite glava
Pravica čr. 47 (Pravica mujica 53)

čr. 17. Hite glava
Pravica mujica čr. 53

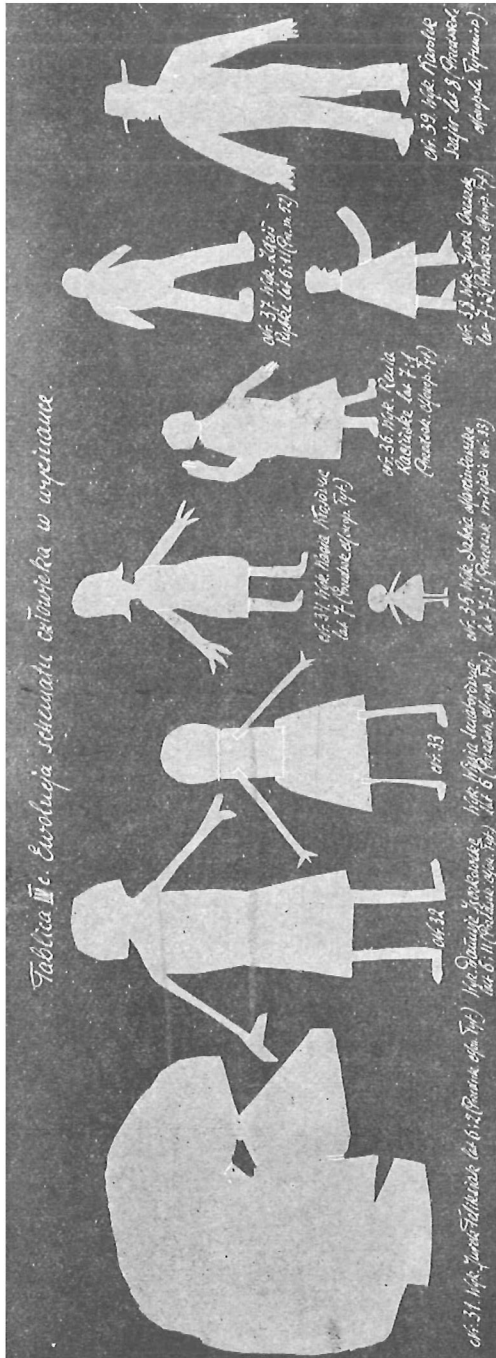
čr. 18. Hite glava
Pravica čr. 47 (Pravica mujica 53)

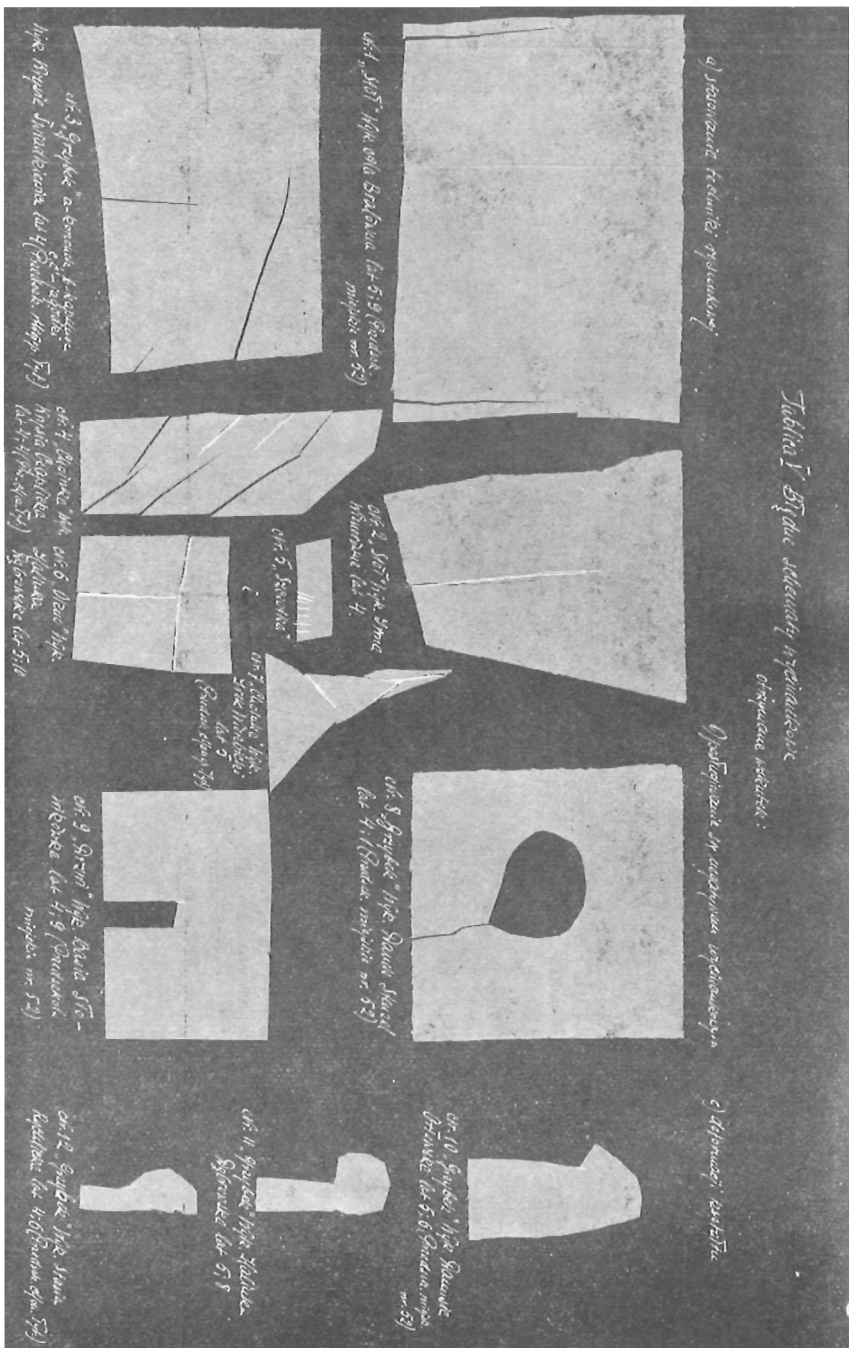
čr. 19. Hite glava
Pravica mujica čr. 53

čr. 20. Hite glava
Pravica čr. 47 (Pravica mujica 53)

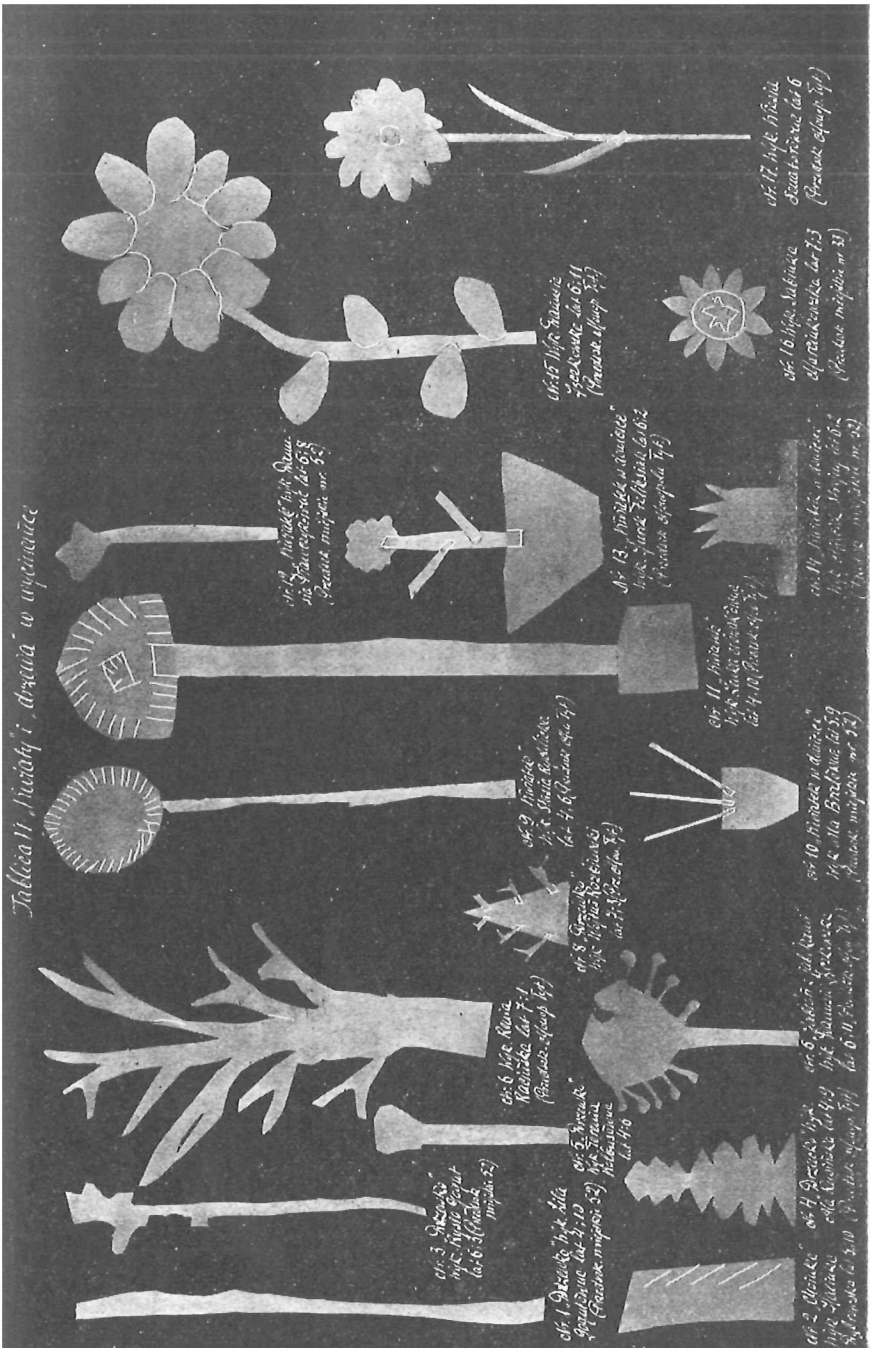
čr. 21. Hite glava
Pravica mujica čr. 53

čr. 22. Hite glava
Pravica čr. 47 (Pravica mujica 53)

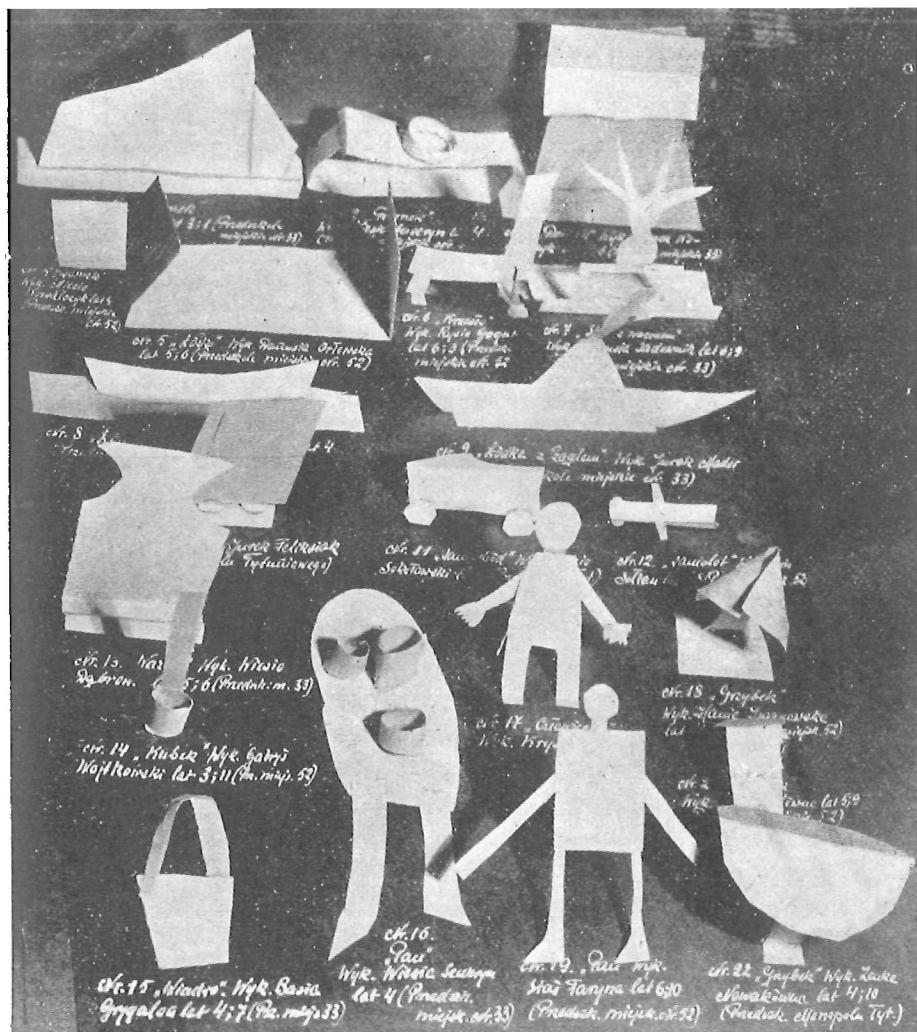




Tablica II. Sierdzyki i drzewa w ogrodnictwie



T a b l i c a VIII.



D-r HENRYKA WEINTAL

O OCENIE TESTU DEFINICJI NA 5-TY I 8-MY ROK ŻYCIA W SKALI BINETA-TERMANA

Istnieje ustalona zasada oceny testu definicji w skali Bineta-Termana, według której t. zw. definicja „przez użytek” np. krzesło — „do siedzenia”, piłka — „do bawienia” i t. p. jest oceniana jako odpowiedź dobra na 5-ty rok życia, a niewystarczająca na lat 8. W 8-ym roku życia ocenę dodatnią uzyskują definicje, które: 1) albo opisują przedmiot, albo mówią coś o jego naturze (kształcie, wielkości, barwie i t. d.) np. „piłka nożna to jest worek skórzany napełniony powietrzem i zrobiony do uderzania nogą”; 2) albo podają materiał, z którego przedmiot jest zrobiony, względnie części, z których przedmiot się składa np. „krzesło to jest z drzewa”; 3) albo też podają klasę, do której przedmiot należy, lub stosunek, w jakim pozostaje on do innych przedmiotów, np. „tygrys to jest zwierzę, które żyje w dżungli”¹⁾.

Tej zasady oceny nie można podawać w wątpliwość na drodze teoretycznej dyskusji, zastanawiając się, czy rzeczywiście w każdym wypadku odpowiedź na lat 8 góruje ze względu na swą treść nad odpowiedzią na lat 5. Wystarczającą podstawą do takiej oceny były wyniki bardzo licznych badań, które wykazały, że 75% dzieci 5-letnich daje t. zw. odpowiedzi „przez użytek”, natomiast 75% dzieci normalnych w 8 roku życia daje definicje przez pojęcie nadrzędne, materiał, z którego przedmiot jest zrobiony i t. p.

Pobudką do bardziej szczegółowego zajęcia się testem definicji była rozmowa z matką pewnej dziewczynki, zbadanej skalą Bineta-Termana. Matka ta, mówiąc o przebiegu badania, o którym słyszała od córki, zwróciła uwagę, że dziewczynka skarżyła się, że pytano ją „co to jest krzesło?”, a ona nie wiedziała, o co właściwie Pani pyta, czy — „do czego jest krzesło”, czy też — „z czego krzesło jest zrobione”. Ta uwaga nasunęła nam przypuszczenie, że u niektórych dzieci t. zw. definicja przez użytek może być wynikiem wyboru między dwoma czy więcej określeniami, które mają w danej chwili w świadomości. Nie dzieje się więc tak, że te dzieci dają odpowiedź „przez użytek”, ponieważ do innej jeszcze nie dorosły, ale mając w świadomości dwie czy więcej odpowiedzi, wybierają właśnie definicję „użytkowną”. Postępując w ten sposób, zachowują się tak, jak zachowałby się człowiek dorosły, który

1) Skala Inteligencji Bineta-Termana. Książnica Atlas, 1932, str. 36.

na pytanie „co to jest krzesło” miały wybrać jedną z dwóch danych mu odpowiedzi: „to jest do siedzenia”, „to jest z drzewa”. Wydaje się, że i człowiek dorosły wybrałby określenie pierwsze, opierając się na słusznych założeniach, że klasa przedmiotów do siedzenia jest znacznie węższa niż klasa przedmiotów zrobionych z drzewa, a podkreślenie funkcji krzesła charakteryzuje właśnie jego istotę.

Jeżeliby więc analogiczny proces zachodził u pewnej liczby dzieci, to ich odpowiedzi „przez użytek” nie należałoby oceniać ujemnie, ponieważ stać je również na odpowiedź właściwą na 8-ty rok życia.

Przypuszczenie to postaraliśmy się sprawdzić. Badając dzieci testami Termana, zmodyfikowano instrukcję do testu definicji w ten sposób, że gdy dziecko na pytanie „co to jest krzesło?” odpowiadało „do siedzenia”, pytaliśmy dalej „bardzo dobrze mówisz, ale powiedz mi, co to jest krzesło?”, przy czym silniej akcentowane było zdanie końcowe. Przy takiej modyfikacji nie zmieniano zupełnie intencji, ani nawet treści instrukcji, a więc nic dziecku nie sugerowano, a udawało się wydobyć z dziecka drugą odpowiedź, jeżeli ono miało ją w pogotowiu.

Do definjowania dawano nast. wyrazy: krzesło, koń, piłka, żołnierz. W ten sposób zostało zbadanych 441 dzieci, przysłanych do Poradni Psychologicznej Państw. Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Badania te przeprowadzono przy okazji selekjonowania dzieci do szkół specjalnych. Materiał dziecięcy nie był więc celowo dobierany ani pod względem jakości ani ilości. Stąd niejednakowa liczba dzieci na każdy wiek i pod względem rozwoju psychicznego materiał dziecięcy poniżej normy. To była zasadnicza trudność, która nasunęła się przy opracowywaniu wyników.

Jeżeli badamy dziecko podejrzane o niedorozwój, to dziecko 8-letnie może mieć iloraz inteligencji — 20, 50, 70, 90 a czasami zdarza się i 100. Są to więc dzieci na zupełnie różnym poziomie pod względem rozwoju psychicznego, chociaż mają ten sam wiek życia. Nie można więc uzyskanych wyników uzależniać od ich wieku życia. Może więc zgrupować dzieci o tym samym ilorazie inteligencji i od niego uzależniać wyniki badań? I takie postępowanie nie wydaje się słuszne. Jeżeli odpowiedzi na lat 5 i 8 są związane z pewnym **w i e k i e m p s y c h i c z n y m**, to należy przypuszczać, że i typ odpowiedzi z wyboru będzie związany z **w i e k i e m p s y c h i c z n y m**. Wobec tego należy wyniki badań uzależniać nie od **w i e k u ż y c i a**, który nie jest w tym wypadku miarą rozwoju psychicznego, ani od **i l o r a z u i n t e l i g e n c j i**, który nie wskazuje na wiek rozwoju, ale od **w i e k u i n t e l i g e n c j i**.

I może być dla nas obojętnem, czy dziecko o W. I. — 4-ch lat ma 5-ty, 7-my, 9-ty czy 14-ty rok życia. Mamy prawo wszystkie te dzieci traktować pod względem psychicznym jako dzieci 4-letnie, ponieważ ich psychika jest właśnie na tym poziomie.

Przechodzimy teraz do sposobu oceny wyników. Definicję poszczególnego wyrazu klasyfikowano jako dobrą, jeżeli dziecko samorzutnie, przy pierwszym pytaniu dawało odpowiedź właściwą na 8-my rok życia; za złą uznawano definicję „przez użytek”, niepoprawioną po drugim pytaniu; wreszcie do oddzielnej grupy zaliczano odpowiedź poprawioną po drugim pytaniu, t. zn. pierwsza była odpowiedź „przez użytek”, a druga dopiero przez pojęcie nadrzędne lub inna, właściwa na 8-my rok życia. Ostatni typ odpowiedzi jest tym, o który chodzi w naszych badaniach.

Przy ocenie testu należy rozróżnić dobry wynik testu, który uzyskujemy, kiedy mamy co najmniej 2 odpowiedzi ocenione dodatnio, od dobrej odpowiedzi na poszczególne wyrazy. Analogicznie też ocenę poprawioną, t. j. taką, w której przynajmniej jedna z dwóch odpowiedzi została poprawiona po drugim pytaniu, od odpowiedzi poprawionej.

Wyniki uzyskane przedstawiają się następująco:

Wiek inteligencji . . .	4	5	6	7	8	9	Razem
dodatnie oceny testu . .	3	4	46	49	28	11	151
ujemne oceny testu . .	20	49	17	59	18	0	233
poprawione oceny testu .	0	7	16	23	7	4	57
Razem .	23	70	149	131	53	15	441

Te same wyniki przedstawione w procentach.

Wiek inteligencji . . .	4	5	6	7	8	9	Ogółem
% dodatnich ocen . . .	13	20	31	37	53	73	3%
% ujemnych ocen . . .	87	70	58	45	34	0	53%
% poprawionych ocen . .	0	10	11	18	13	27	13%

Zestawienie to wskazuje wyraźnie, że procent ocen poprawionych wzrasta z wiekiem psychicznym, przyczem na lat 4 niema ani jednej oceny poprawionej, w ciągu 5-go, 6-go i 7-go roku ilość ocen poprawionych stopniowo wzrasta, w 8-ym roku opada, w 9-tym wzrasta znowu. Jednakże wyniki uzyskane na lat 9 są najmniej miarodajne, ponieważ osób badanych było tylko 15.

Zainteresowało nas jednak, czemu procent ocen poprawionych

opada w 8 roku. W tym celu sporządzono tabelkę, która miała pokazać, ile i jakie odpowiedzi przypadają na poszczególne wyrazy.

Wiek inteligencji.	4				5				6				7				8				9			
Wyrazy	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
d. datnie oceny	←				←				←				←				←							
	4	1	2	3	16	13	12	12	36	42	45	35	29	41	43	45	11	8	24	26	6	11	11	10
ujemne oceny	→				→				→				→				→							
	1	22	21	2	4	56	51	57	8	91	9	108	74	66	68	88	29	16	22	26	6	2	1	2
popraw. oceny	0	0	0	0	13	1	7	13	16	16	14	6	28	2	20	5	14	9	7	1	3	2	3	3

Z tabelki tej widać, że ilość odpowiedzi ujemnych bądź dodatnich nie jest zależna od poszczególnych wyrazów, ponieważ nie jest tak, że pewne wyrazy we wszystkich latach uzyskują największą liczbę odpowiedzi ujemnych bądź dodatnich; raczej ujawniają się pewne tendencje, które wyrażają się w tem, że w obrębie poszczególnych lat ilość ocen dodatnich bądź ujemnych maleje lub rośnie w kolejności wyrazów.

I tak wyraźnie zaznacza się do 7 roku (psychicznego) wyłącznie tendencja rosnąca ocen ujemnych w kolejności wyrazów, zaś od 8-go roku tendencja malejąca tych ocen. Natomiast w ocenach dodatnich zaznacza się dość wyraźnie tendencja malejąca do 6-go roku, zaś rosnąca od 7-go poprzez 8-my i 9-ty rok.

Te tendencje tłumaczymy działaniem powtórnego pytania. Pytanie to od 7-go roku orientuje dziecko, na jaką właściwie odpowiedź czeka eksperymentator, dlatego też na następne wyrazy daje ono już definicje typu „starszego” i stąd zwiększona ilość odpowiedzi dobrych dla końcowych wyrazów i mniejszy procent odpowiedzi poprawionych. Być może do 7-go roku drugie pytanie wydobywa tylko z dziecka odpowiedź, którą ma ono w pogotowiu, a odpowiedź pierwsza nie jest wynikiem wyboru.

Rzeczywiście, jeżeli uwzględnimy tylko dwie pierwsze odpowiedzi, to procent poprawionych odpowiedzi wygląda następująco:

Wiek inteligencji	4	5	6	7	8	9
% odpowiedzi poprawion.	0	10	14	20	22	17

Dla psychologa praktyka szczególnie ważnem jest jednak, jaki procent dzieci krzywdzi on ujemną oceną. Chodziłoby więc o procent ocen poprawionych w stosunku do ogółu pierwotnie złych ocen.

Procent ocen poprawionych w stosunku do ogółu pierwotnie złych:

Wiek inteligencji . . .	4	5	6	7	8	9	Ogółem
% ujemnych odpowiedzi .	100	87	85	72	22	0	80%
% poprawionych odpow. .	0	13	15	28	28	100	20%

Z tabelki tej wynika, że krzywdzimy niemal trzecią część dzieci w 7-ym i 8-ym roku, oceniając ujemnie ich odpowiedzi t. zw. „przez użytek”. Przeciętnie zaś krzywda taka spotyka 20% dzieci badanych.

Oczywiście dobrze byłoby jeszcze sprawę przebadac na normalnym materiale dziecięcym.

S t r e s z z a j ą c: Od czasu, kiedy dziecko daje t. zw. odpowiedzi „przez użytek” do czasu, kiedy daje odpowiedzi oceniane jako odpowiedź typu „starszego” istnieje przejście, w którym dziecko na pytanie, co to jest krzesło, daje wprawdzie odpowiedź użyteczną, ale w świadomości bądź w pogotowiu posiada też odpowiedź typu „starszego”. Należałoby to uwzględnić w ocenie.

Ten okres staje się zrozumiałym, jeżeli definicje przedmiotów, które daje dziecko do lat 8-miu, ujmemy jako jego wiedzę o przedmiocie.

W tem ujęciu pierwsze definicje tautologiczne nie byłyby niemi w istocie. Kiedy na pytanie „co to jest lalka” dziecko z pełnym przekonaniem odpowiada „to jest lalka”, a na pytanie „co to jest krzesło” schodzi z krzeselka, na którym siedzi i wskazuje „to jest krzesło”, to daje ono nam znać w ten sposób, że związało nazwę z przedmiotem. W pierwszym wypadku można przypuścić, że ma ono wyobrażenie odtwórcze przedmiotu, w drugim — jego wyobrażenie spostrzegawcze.

Następnie przychodzi okres eksperymentowania i obserwacji. Dziecko zapoznaje się z właściwościami przedmiotów, ale w sposób ściśle behaviorystyczny. I jeżeli dziecko na pytanie „co to jest ślimak” odpowiada „do rozgniatań”, a na pytanie „co to jest żołnierz” — „on maszeruje”, to nie dlatego, żeby było ono wyłącznie skierowane na cel, czy użytek przedmiotów, ale obserwuje ono zmiany zachodzące za pośrednictwem przedmiotów w świecie otaczającym, obserwuje zachowanie się przedmiotów.

Po tym okresie mamy stadium przejściowe, w którym dziecko jeszcze jest nastawione behaviorystycznie, ale stopniowo zaczyna już wnikać w t. zw. istotę przedmiotu. Wreszcie w 8-ym roku życia dziecko zaczyna dawać definicje starszego typu.

BIULETYN

SEKCJI PSYCHOLOGÓW SZKOLNYCH PRZY TOW. PSYCHOLOGICZNEM IM. JÓZEFY JOTEJKO

Nr. 5

Warszawa, dn. 15 października 1935 r.

Sprawozdanie z działalności Sekcji Psychologów Szkolnych przy Tow. Psychol. im. Józefy Joteyko za okres od stycznia 1931 do czerwca 1935 r.

Wznawiając po dłuższej przerwie wydawanie Biuletynu, chcemy zobrażać całość działalności Sekcji w latach 1931 — 1934. Pomieszczamy więc w skróceniu sprawozdanie za lata 1931 i 32, które już było w obszerniejszej formie podane w Pol. Archiwum Psych. T. II, Nr. 4 str. 440.

W roku 1931 prace Sekcji ześrodkowane były w Komisji Charakterologicznej, której przewodniczył prof. W. Sterling. Prace Komisji szły w dwóch kierunkach: 1) przygotowania nauczycielstwa do należytego posługiwania się arkuszem obserwacyjnym, opracowanym poprzednio przez Komisję Arkusza Obserw.; 2) opracowania wskazówek do badania warunków domowych dziecka.

W związku z pierwszym zadaniem Komisja zorganizowała ze współudziałem Sekcji Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego cykl odczytów dla nauczycieli. Realizacją drugiego zadania były prace nad schematem do badania warunków domowych dziecka.

W roku 1932 Sekcja zorganizowała 4 plenarne posiedzenia, na których wygłoszono następujące referaty:

- 1) *D-r L. Langholz*, O możliwości testów charakterologicznych.
- 2) *J. Bużycka*, Regulamin dla psychologów szkolnych w szkołach średnich.
- 3) *M. Grzywak-Kaczyńska*, Dojrzałość szkolna dziecka.
- 4) *J. Zawirska*, Kultura środowiska i jego wpływ na rozwój psychiczny dziecka.

W 1933 r. powstały w łonie Sekcji Psychologów Szkolnych trzy nowe Komisje.

1) Komisja Psychologii Społecznej, która pod przewodnictwem p. *J. Wuttkowej* i przy współudziale p. prof. *Radlińskiej* przejęła od Komisji Charakterologicznej pracę nad wskazówkami do badania warunków życia dziecka i doprowadziła do wydania zbiorowej pracy pod tyt. „Poznajmy warunki życia dziecka” (Nasza Księgarnia 1934 r.).

2) Komisja Psychologii Indywidualnej, która zorganizowała się pod przewodnictwem p. d-r *M. Librachowej*. Zorganizowanie Komisji poprzedził odczyt p. *M. Librachowej*, wygłoszony na plenum Tow. Psychologicznego pod tyt.: „Teoretyczne podstawy i praktyczne zastosowanie psychologii indywidualnej A. Adlera”. Na posiedzeniu Komisji d. 27.II.1933 r. d-r *Rozenblum* wygłosił odczyt na temat: „Pojęcie linii życia i charakteru w psychologii Alfreda Adlera”. Wkrótce potem Komisja przestała być czynną.

Komisja Testowa, której przewodniczyła p. *F. Felhorska*, postawiła sobie za zadanie znormalizowanie testów Bineta-Termana dla dzieci pol-

skich. Na zaproszenie tej Komisji d-r *B. Biegelzisen* wygłosił d. 13.XI.1933 r. na plenum Sekcji referat pod tyt.: „O próbach normalizacji testów Binet - Termana dla dzieci polskich”. Ponieważ okazało się, że w Ameryce przeprowadza się obecnie prace nad gruntowną modyfikacją testów Bineta-Termana, przeto Komisja zawiesiła swą działalność w oczekiwaniu na opublikowanie tej modyfikacji.

Poza tem Komisja Charakterologiczna po oddaniu Komisji Psychologii Społecznej pracy nad wskazówkami do badania warunków życia dziecka, zajęła się wyłącznie zagadnieniami charakterologicznymi. Odbyła szereg posiedzeń, na których były wygłoszone i przedyskutowane następujące referaty:

1) Pułk. *T. Kornilowicza*, Zagadnienia charakteryzowania człowieka w wojsku.

2) D-r *Z. Lipszycowej*, O autocharakterystykach.

3) D-r *L. Langholza*, O charakterologii Kroh'a.

4) D-r *L. Langholza*, Wolna charakterystyka, a karta indywidualna.

5) Prof. *S. Baleya*, Podstawy ejdetyzmu.

Celem uzgodnienia pracy z Kołem Psychologów Szkolnych przy Zakładzie Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu Warsz. urządzono na plenarnym posiedzeniu Sekcji wieczór dyskusyjny zagajony przez prof. *S. Baleya* z referatem d-r *L. Langholza* pod tyt.: „Nowe badania w dziedzinie charakterologii”, d. 9.III.1933 r.

W 1934 r. były czynne dwie Komisje: Komisja Psychologii Społecznej i Komisja do badania trudności przy nauce czytania. Pierwsza Komisja pod przewodnictwem p. *J. Zawirskiej* przygotowuje zbiorową pracę, mającą na celu zbadanie i wykazanie różnic między językiem dziecka, a językiem szkoły.

Druża Komisja pod przewodnictwem p. *J. Wuttkowej* zorganizowała się d. 13.XII.1934 r. Na posiedzeniu tem p. *Krywonosiuk* wygłosił referat informujący o rodzajach i sposobach badania trudności przy nauce czytania. Komisja postanowiła zapoznać się z różnymi pracami na ten temat, zwłaszcza z literatury amerykańskiej, 2) zorganizować odpowiednie badania w terenie przy pomocy psychologów, pedagogów, lekarzy i socjologów, 3) opracować testy do badania sprawności czytania, 4) zająć się specjalnie badaniem poszczególnych wypadków trudności przy nauce czytania.

W związku z pracami Komisji d-r *Bychowski* wygłosił na posiedzeniu plenarnym Towarzystwa odczyt pod tyt.: „O patologii czytania i pisania”.

Dn. 12.III.1935 r. na plenarnym posiedzeniu Sekcji p. *Studencki* wygłosił referat p. t. „O kwalifikacjach psychologa szkolnego”. Referat ten podajemy w dokładnym streszczeniu, ponieważ zebranie całkowicie zaaprobowało wyrażone w nim opinie.

Organizacja odrębnie pomyślanej opieki psychologicznej nad dźiatwą i młodzieżą szkolną zyskuje coraz więcej zwolenników. Świadczy o tem fakt pojawienia się w ostatnich latach na terenie szkoły powszechnej i szkoły średniej w Warszawie i w większych miastach Polski psychologów szkolnych. Jak się okazało na odbytej niedawno I Ogólnopolskiej Konferencji Psychologów, pracujących na polu wychowania, liczba takich psychologów jest już wcale pożądana, a w samej Warszawie powstała planowo rozbudowana sieć opieki psychologicznej, obejmująca prawie całe szkolnictwo powszechne stolicy. Władze

szkolne usankcjonowały urząd psychologa szkolnego, wprowadzając go do statutu nowego gimnazjum państwowego.

Jak dotąd, psychologowie szkolni w Polsce rekrutują się z dwóch środowisk: jedni przychodzą ze sfery nauczycielskiej, po uzupełnieniu swej wiedzy psychologicznej przez pełne akademickie studia, inni wkraczają na teren szkoły bezpośrednio z ławy uniwersyteckiej.

W zasadzie obydwie drogi: od praktyki do teorii i od teorii do praktyki są równorzędne. Pełnowartościowymi nazwiemy jednak psychologów pierwszego typu wtedy jedynie, jeśli istotnie zdobędą sobie solidne teoretyczne wykształcenie psychologiczne; zaś psychologów drugiego typu jedynie wówczas, o ile uzupełnią swą wiedzę teoretyczną przez kilkuletnią praktykę pedagogiczną (nie wspominam tu o trzecim, rzadkim na naszym terenie, typie psychologa szkolnego — lekarza-neurologa). Te dwie drogi umożliwiają liczne odchylenia, tem niebezpieczniejsze, że brak w tej dziedzinie jakiegokolwiek reglamentacji. Za psychologa szkolnego uchodzić może zarówno nauczyciel praktyk bez głębszych wyższych studiów psychologicznych, jak i student psychologii, nie znający terenu szkolnego, życiowo niewyrobiony i niedoświadczony.

Potrzeba przygotowania naukowego w zakresie psychologii ogólnej i wychowawczej jest niekwestionowana przez nikogo, jeżeli chodzi o psychologa szkolnego — nauczyciela. Bardziej skomplikowana, choć niemniej bezsporna jest sprawa posiadania praktyki pedagogicznej przez tych psychologów szkolnych, którzy przychodzą do szkoły bezpośrednio z ław uniwersyteckich, po ukończeniu studjum psychologii wychowawczej.

Mógłby ktoś twierdzić, że uzyskawszy niezbędne kwalifikacje teoretyczne, młodzi psychologowie zdobywają praktykę, czyniąc właśnie to, do czego się przygotowują, t. j. przystępując od razu do pełnienia obowiązków psychologa szkolnego. Teza ta może się nawet na pierwszy rzut oka wydawać słuszną, lecz przy bliższym wejrzeniu nie wytrzymuje krytyki. Inżynier kolejowy obowiązkowo przechodzi praktykę jako maszynista, a przecież w swej pracy zawodowej nigdy parowozem kierować nie będzie. Zrozumienie dla pracy maszynisty zdobywa przez to samo, że sam nauczył się jego sztuki, poznał warunki jego pracy.

Spróbujmy bez zgóry powziętej myśli przeanalizować program działalności psychologa szkolnego, by osądzić, czy praktyka pedagogiczna jest dla niego konieczna, nieodzowna, czy tylko pożądana. Zastanowimy się również nad tem, jakie właściwości umysłu i charakteru są niezbędne dla psychologa, by na leżycie wywiązać się mógł ze swych obowiązków.

Za podstawę obierzemy program pracy psychologa szkolnego, opracowany tymczasowo przez Zespół Psychologów Szkolnych przy Muzeum Oświaty i Wychowania Min. W. R. i O. P. Program ten przewiduje trzy działy pracy: 1) opieka psychologiczna nad uczniem, 2) współpraca z nauczycielem i 3) kontakt ze środowiskiem pozaszkolnym (czyli domem rodzicielskim).

Co się tyczy opieki psychologicznej nad uczniem, to pierwsza grupa przewidzianych tu czynności psychologa obejmuje poznanie właściwości intelektualnych uczniów i badania selektywne za pomocą testów. Nie wymaga to, oczywiście, żadnych specjalnych właściwości, poza czysto fachowymi wiadomościami i umiejętnościami. Całkiem inaczej przedstawia się druga grupa czynności: poznanie zainteresowań i zamiłowań młodzieży, opieka nad trudnemi przypadka-

mi charakterologicznymi, pomoc w kształceniu własnego charakteru. Wymaga to przede wszystkim umiejętności obcowania z młodzieżą. Do tego konieczne są: zdolność wzbudzania do siebie zaufania przez taktowne, sprawiedliwe, a zarazem wyrozumiałe traktowanie młodzieży. Autorytet moralny, płynący z całej osobowości człowieka dojrzałego, bogatego w doświadczenie, a jednak nie narzucającego niczego młodzieży, nie pragnącego imponować, wywyższać się, lub stosować represje. Umiejętność zachowania w stosunku do młodzieży pewnego dystansu, a zarazem gotowość w każdej chwili zajęcia postawy czynnej, współczującej, zdolnej do niesienia pomocy. Nietrudno odpowiedzieć na pytanie, czy wszystkie te cechy można wyrobić sobie inaczej, niż przez obcowanie z młodzieżą w charakterze jej przewodnika i opiekuna. Trzecia grupa pozostawia jeszcze mniej wątpliwości: Udzielanie młodzieży wskazówek w zakresie metod uczenia się, obserwacja klasy jako pewnej grupy społecznej. Jak wyglądałby psycholog szkolny, udzielający wskazówek w zakresie metod uczenia się, a nie znający tych metod z własnej praktyki, obserwujący klasę jako grupę społeczną, a nie znający z własnego doświadczenia, jaka to jest swoista grupa? Pytanie to bynajmniej nie jest retoryczne.

Drugi dział pracy, to współpraca z nauczycielem. Wymieniona tu jest, między innymi, współpraca z nauczycielstwem w zakresie prac dydaktycznych i wychowawczych w szkole. Psycholog szkolny, nie posiadający doświadczenia w tej dziedzinie, ośmieszy się w oczach personelu nauczycielskiego, albo będzie musiał z konieczności unikać tej współpracy; a jaka będzie wartość psychologa szkolnego, niezdolnego do współpracy z nauczycielstwem lub rozmyślnie unikającego tej współpracy?

Kontakt ze środowiskiem pozaszkolnym ucznia polega na przeprowadzaniu wywiadów z rodzicami w szkole i w domu celem lepszego poznania ucznia i wywarcia pewnego wpływu wychowawczego na rodziców. Umiejętność prowadzenia rozmów z rodzicami wymaga dużego doświadczenia życiowego, umiaru i taktu w obcowaniu z ludźmi, a przede wszystkim zrównowazenia duchowego i dojrzałości sądów. Są to warunki niezbędné lecz jeszcze nie wystarczające, bowiem wpływanie na ludzi jest darem, którego się nauczyć nie sposób. W każdym razie osoba bardzo młoda i niedoświadczona nie potrafi zdobyć zaufania ludzi starszych, częstokroć nieufnych i podejrzliwych.

Stwierdzamy zatem, że prócz wiadomości fachowych i przygotowania teoretycznego psycholog szkolny powinien posiadać praktykę pedagogiczną, ułatwiającą mu spełnianie jego trudnego i odpowiedzialnego zadania.

Po przeprowadzeniu dyskusji nad tym referatem, zdecydowano: 1) zwrócić się z ankietą do nauczycieli celem zebrania opinii co do tego, jakiego rodzaju pomoc otrzymali oni od psychologa szkolnego i jakiej pomocy oczekivaliby; 2) wznowić wzorem lat ubiegłych wydawanie biuletynów ze sprawozdaniem z działalności Sekcji; 3) urządzać miesięczne zebrania dyskusyjne, celem poruszania i dyskusowania różnych zagadnień związanych z pracą poszczególnych psychologów. Do Zarządu Sekcji wybrano p. *Z. Rytlową* i p. *S. Studenckiego*.

Przewodnicząca Sekcji: *M. Grzywań-Kaczyńska*.

Sekretarka Sekcji: *Z. Rytlowa*.

GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE

ODPOWIEDZ NA MEMORJAŁ ZESPOŁU PSYCHOLOGÓW SZKOLNYCH PRZY PRACOWNI WYCHOWAWCZEJ MUZEUM OŚWIATY I WYCHOWANIA

W związku z Memorjałem Zespołu Psychologów Szkolnych, drukowanym w N-rze 3 tomu VII Polskiego Archiwum Psychologii, podajemy obecnie odpowiedź Ministerstwa W. R. i O. P. w tej sprawie:

Ministerstwo
Wyznań Religijnych i Oświecenia Publ.
w Warszawie, dn. 16 września 1935 r.
No. I Pol. 940/35.

Do
Zespołu Psychologów Szkolnych
przy Pracowni Wychowawczej Muzeum
Oświaty i Wychowania Min. W. R. i O. P.

„Ministerstwo uznaje potrzebę wprowadzenia do szkół urzędu psychologa szkolnego oraz stworzenia stanowisk psychologów szkolnych okręgowych, ze względów jednak budżetowych nie może w obecnych warunkach uwzględnić prośby Zespołu”.

Podpis: p. o. Naczelnika Wydziału
(—) S. Maciszewski

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM

D-r E. Markinówna: *Psychologja indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne*. Biblioteka Dzieł Pedagogicznych. Rok X. Nr. 50. Nakładem „Naszej Księgarni”. Warszawa 1935. Str. 225.

Z pośród współczesnych kierunków psychologicznych nie wszystkie są w równej mierze ważne i interesujące dla nauczyciela-praktyka. Jedne zawierają w tej chwili raczej programowe postulaty, niż konkretne wyniki nowo-projektowanych metod i punktów widzenia, inne badają głównie osoby psychicznie nienormalne lub nawpół-normalne, które spotkać można tylko w niewielkim odsetku wśród dzieci szkolnych. Niektóre teorie psychologiczne są szerokim rzeszom wychowawców i rodziców mało dostępne z tego powodu, iż zakładają szereg wiadomości wstępnych. Pewne zaś są wprawdzie kluczem do zrozumienia psychiki wychowanków, ale trudno wysnuć z nich bezpośrednie wskazania wychowawcze dla nauczyciela czy rodziców. Na tem tle korzystnie odbija psychologja indywidualna Alfreda Adlera i jego kontynuatorów. Poszczycić się ona może konkretnymi wynikami metod zastosowanych przez jej twórców. Wyniki te odnoszą się do przeżyć i kształtowania się osobowości wszystkich ludzi, a zwłaszcza dzieci, są również dla niefachowców łatwo zrozumiałe i wreszcie wiążą się z niemi ściśle konkretne wskazówki, jak postępować wobec dzieci.

Czytelnika polskiego odgranicza jednak od wyników psychologii indywidualnej obcy język, w którym zostały one opublikowane. Toteż próby przedstawienia tego kierunku, które spotykamy coraz częściej od r. 1930 w literaturze polskiej, powitać należy jako wielce pożyteczne publikacje, zwłaszcza, jeśli czynią to syntetycznie z uwzględnieniem całokształtu teorii i praktyki psychologii indywidualnej. Taką szczególnie udaną próbą jest książka dr. E. Markinówny, asystentki Zakładu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. W oparciu o prace Adlera, Wexberga i innych, wydane jako osobne publikacje lub w czasopismach i publikacjach zbiorowych, autorka przedstawia podstawowe tezy i postulaty pedagogiczne psychologii indywidualnej.

Jednym z najważniejszych działów psychologii Adlera jest psychologja dziecka. Zawiązki bowiem przyszłej indywidualności człowieka formują się pod wpływem najwcześniejszych jego przeżyć. Podstawowym przejawem życia duchowego zarówno dziecka jak i ludzi dorosłych jest poczucie niższości, upośledzenia (*Minderwertigkeitsgefühl*), które u dziecka powstaje na tle naturalnej przewagi dorosłych, u jednych i drugich zaś wskutek braków i niepowodzeń życiowych. Reakcją na powstałe poczucie upośledzenia jest potrzeba kompensacji, przejawiająca się w dążeniu do zwiększenia własnej mocy i górowania nad innymi. Do tego nieświadomie przyświecającego celu zmierzają wszystkie przejawy życia psychicznego jednostki, lecz u różnych jednostek różnymi drogami. Każdy człowiek posiada charakterystyczny dla siebie styl życiowy i jednolitą linię życia. Górowanie nad innymi nie jest jednak skutecznym środkiem kompensowania poczucia niższości. Zadowanie i dobre samopoczucie osiąga człowiek dzięki współpracy z ludźmi, świadomości, iż jest pożytecznym członkiem społeczeństwa, dzięki wzajemnym uczuciom sympatji i szacunku. Toteż podstawowym postulatem wychowania jest rozwijanie uczuć społecznych, na

czelną zaś metodą wychowawczą — dodawanie odwagi i wzbudzanie wiary we własne siły.

Ponieważ każdy człowiek w jakiejś dziedzinie przeżywa poczucie niższości, przeto dla poznania danej jednostki konieczna jest znajomość warunków, w jakich to poczucie niższości u niej się pojawia. Poza naturalną słabością dziecka poważnym źródłem poczucia niższości są upośledzenia fizyczne, jak kalectwo, choroby, brzydota, dalej złe warunki ekonomiczne, nędza i t. p. Często przyczyną jest brak uzdolnień, niepowodzenie w miłości, staropanieństwo, nieposiadanie zaszczytnych stanowisk i t. d. Adler wyróżnia trzy kategorie dzieci, w których szczególnie łatwo rozwija się poczucie upośledzenia. Są to dzieci upośledzone fizycznie, dzieci rozpieszczone przez otoczenie, które zabijając w nich samodzielność, odbiera im wiarę we własne siły, oraz dzieci, wychowywane zbyt surowo, bez ciepła i serdeczności.

W sposobie, w jaki człowiek kompensuje swoje uczucie niższości i reaguje na trudności życiowe, przejawia się jego charakter. Możliwe są tu dwie zasadnicze postawy: otwarte zwalczanie przeszkód i omijania ich. Z pierwszą postawą łączą się takie cechy charakteru, jak odwaga, energia, ambicja, często też kłótniwość, zarozumiałość i t. p., z drugą — bojaźliwość, niepewność, czasem tchórzostwo, podejrzliwość i t. d.

Lecz co sprawia, że jeden człowiek ma taki, a drugi inny charakter? Na ogół przyjmuje się w psychologii, że na charakter człowieka składają się dyspozycje wrodzone oraz nabyte. Stanowisko psychologii indywidualnej w tej sprawie jest odmienne, choć niezawsze konsekwentne. Traktuje ona człowieka tak, jakgdyby nie posiadał wogóle wrodzonych własności psychicznych, a ukształtowanie jego psychiki było zależne wyłącznie od jego własności fizycznych i warunków, w jakich się rozwija. Założenie to pociąga za sobą wiele charakterystycznych dla psychologii indywidualnej konsekwencji.

Jedną z nich jest pogląd na powstawanie uzdolnień. Powszechnie przyjmuje się, że uzdolnienia są wrodzone, choć można je rozwijać lub marnować. Psychologia indywidualna przeczy temu; według niej dla powstania pewnego uzdolnienia, np. muzycznego, wystarczy sprawność odpowiednich narządów, np. ucha i ręki, wiara we własne siły, dobre wykszolenie i wczesne rozpoczęcie szkolenia. Sprawność organizmu ma duży wpływ na psychikę dziecka. Słabość narządów wywołuje poczucie upośledzenia, które poprzez usilną pracę prowadzi nieraz do wyrównania braków fizycznych (np. ćwiczenie ręki prawej przy leworęczności), a nawet do hiperkompensacji (np. w wypadku wybitnych malarzy o słabym wzroku). Z hipotezy Adlera o nieistnieniu wrodzonych dyspozycji psychicznych wynika więc, że każda wada ludzka jest uleczalna; powstanie cennych uzdolnień i dobrego charakteru zależy od warunków zewnętrznych, na które wychowanie może mieć duży wpływ.

W dalszych rozdziałach autorka omawia wpływ płci i rodziny na rozwój psychiczny oraz nerwowość w świetle poglądów psychologii indywidualnej. Ciasne ramy recenzji nie pozwalają na streszczenie tych interesujących wywodów. Kilka słów poświęcimy natomiast wpływowi wychowania na rozwój psychiczny i zagadnieniu stosowania psychologii indywidualnej na terenie szkoły. W pierwszej sprawie autorka referuje moc konkretnych wskazówek, które mają umożliwić spełnienie dwóch głównych zadań wychowania, mianowicie zapobieganie powstawaniu fałszywych planów życiowych oraz prostowanie fał-

szywych planów już istniejących. Również przykłady, mające ilustrować teorię i praktykę psychologii indywidualnej w zastosowaniu do szkoły, zawierają wytyczne dla codziennej pracy wychowawczej nauczyciela. Uświadamiają mu mianowicie, jakie błędy popełnia często wobec dzieci i jakie braki wychowania rodzinnego przezwyciężać musi w swej pracy szkolnej.

Ostatnie rozdziały zawierają omówienie szczególnych trudności wychowawczych, przekory, przesadnego posłuszeństwa, lenistwa, kłamstwa, kradzieży, przestępczości, rozpatrzenie wpływu kary przy zwalczaniu tych trudności, pracy poradni psychologiczno-wychowawczych oraz sposobu poznania stylu życiowego przy pomocy jego objawów (wspomnień z wczesnego dzieciństwa, snów, zabaw, wypracowań i t. p.). W zakończeniu autorka zbiera krótko uwagi krytyczne o tezach psychologii indywidualnej (brak systematycznego ujęcia, niski poziom strony filozoficznej, jednostronność, krańcowość niektórych tez i sprzeczność między optymizmem wychowawczym Adlera a tezą o niezmienności stylu życiowego, powstałego w pierwszych latach życia), wyrażając jednak przekonanie o wysokiej wartości tego kierunku dla pedagogiki.

Autorka przedstawiła z prawdziwym umiarem, systematycznie, jasno, w sposób interesujący i dzięki licznym przykładom bardzo konkretny teorię psychologii indywidualnej. Zalety te czynią z książki cenny nabytek polskiej literatury popularno-naukowej z zakresu psychologii pedagogicznej. Czytelnikowi nasuwa się tylko wątpliwość, czy autorka słusznie stosunkowo mało miejsca poświęciła uwagom krytycznym. Wszak obszerniejsze rozpatrzenie stanowiska psychologii indywidualnej w sprawie wpływu dziedziczności i środowiska oraz powstania planu życiowego już w pierwszych latach życia, mogłoby skuteczniej uchronić czytelnika przed dopatrywaniem się w poczuciu niższości i dążeniu do mocy życiowej j e d y n y c h źródeł trudności wychowawczych. Taki zaś przesąd bywa często rezultatem niedość krytycznego zapoznania się z psychologią indywidualną, obniżając zarazem wartość zabiegów wychowawczych, opartych o ten przesąd. Uważny czytelnik znajdzie jednak również w zwięzłych uwagach autorki wskazówki, które go uchronią przed tem niebezpieczeństwem.

Leopold Blaustcin.

Zygmunt Freud: *Wstęp do psychoanalizy*. Przekład d-r S. Kempnerówny i d-r W. Zaniewickiego, pod redakcją d-r Gustawa Bychowskiego, doc. U. W. Warszawa, wydawnictwo J. Przeworskiego, 1935. Str. 581.

„Wstęp do psychoanalizy”, który doczekał się polskiego przekładu po 18-tu latach od chwili wydania oryginału, zawiera treść cyklu wykładów, wygłoszonych przez Freuda i przeznaczonych dla lekarzy i laików nieobeznanych jeszcze wcale z psychoanalizą.

Zadania takiego wstępu do psychoanalizy spełnia książka doskonale; stopniowo, powoli wprowadza czytelnika w szczegóły, a skomplikowane konstrukcje teoretyczne psychoanalizy przedstawia naogół w sposób bardzo jasny i sugestywny. Nie wszystko jednak jest równie jasne i przekonujące; stosunkowo słabo pod tym względem przedstawiają się np. rozdziały o spełnieniu życzenia i o lęku. — Dowcip, zacięcie polemiczne i walory literackie przyczyniają się do tego, że książka jest żywa i bardzo zajmująca.

Książka składa się z 3 części; dwie pierwsze stanowią niejako przygotowanie do nauki o nerwicach, a wszystkie trzy potraktowane są właściwie jako

wprowadzenie w psychoanalityczny sposób pojmowania mechanizmów psychicznych. W części pierwszej analizuje Freud znane z życia codziennego pomyłki w pisaniu, mówieniu, zapominanie nazwisk, zamiarów, wypadki zagubienia czegoś i t. d., i tłumacząc te zjawiska, wprowadza koncepcję walki pomiędzy rywalizującymi tendencjami w psychice. W części drugiej opisany jest mechanizm powstawania marzeń sennych. Czytelnik dowiaduje się, że w psychice istnieją nieświadome, stłumione przez „cenzurę” pragnienia, które budzą się podczas snu i wyzwalają archaiczny mechanizm „pracy marzeń sennych”. Ta zapomocą „zgęszczenia”, „przesunięcia”, plastycznego przeobrażenia myśli w obrazy i symbolicznego sposobu wypowiedzania się wytworza z materiału „ukrytych myśli snu” jawną treść marzenia sennego, w której dane jest zamaskowane spełnienie owego stłumionego pragnienia. W części trzeciej naszkicowana jest teoria objawów nerwicowych. W myśl tej zawiłej teorii, której szczegółów tu nie referujemy, objaw nerwicowy — podobnie jak pomyłka i marzenie senne — jest wyrazem konfliktu, a zarazem i kompromisu, pomiędzy walczącymi w psychice siłami. Zbudowany przy pomocy archaicznych mechanizmów, objaw nerwicowy jest mianowicie zastępczem zaspokojeniem „libido”, z którą walczą „siły jaźni”.

Dyskusja nad systemem Freuda toczy się oddawna i szczegóły jej są powszechnie znane. Ocena krytyczna przedstawionych we „Wstępie” twierdzeń i analiza pojęć, które tam występują, nie byłaby tutaj na miejscu. Warto natomiast przyrzeć się bliżej polskiemu przekładowi książki. Przekład ten budzi poważne zastrzeżenia.

Najważniejsze stosunkowo są braki w zastosowanej tu terminologii. Dziwaczny wyraz „przejęzyczenie” ma być odpowiednikiem niemieckiego „Vergreifen”. Z trudnością przełożenia terminu „Vergreifen” poradził sobie tłumacz w ten sposób, że raz go tłumaczy jako „zamianę” (str. 62), a w innym miejscu opuszcza go wogóle (str. 76). — Przełożenie niemieckiego „Fehlleistung” zapomocą terminu „czynność pomyłkowa” nie wydaje się poprawne. Termin ten istotnie trudno jest oddać dokładnie po polsku, ale w każdym razie ściślej określałby zakres zjawisk, o które tu idzie, poprostu wyraz „pomyłka” zamiast „czynność pomyłkowa”, bo nie jest słuszne np. nazywać „czynnością” zapomnienie. — Należałoby także mówić raczej o spełnianiu pragnień niż życzeń — w opisie snów i nerwic. Niemiecki wyraz „Wunsch” daje się przełożyć i tak i tak, ale życzenie i pragnienie to nie to samo. W znaczeniu wyrazu „życzyć” (ściślej: „życzyć sobie”, bo „życzyć komuś” to znów co innego) zdaje się tkwić popierwsze to, że idzie o pragnienia dotyczące rzeczy dających się zrealizować, nie mogą np. życzyć sobie, żeby po jesieni nastąpiło zamiast zimy lato; a podrugie życzenie chyba musi być jakoś sformułowane w myślach — nie przeżywam życzenia wtedy, kiedy przeżywam tylko pragnienie i nie formułuję go w jakikolwiek sposób. Nie o to znaczenie idzie przecież, gdy się mówi, że w marzeniu sennym jest dane spełnienie pragnienia.

Kategorję poważnych braków w tłumaczeniu tworzy szereg błędów polegających na tem, że w przekładzie pewne myśli autora stają się niezrozumiałe, albo też spaczone. Przytoczymy kilka przykładów błędów tego typu. Na str. 20 czytamy: „Według jej definicji na psychologję składają się procesy z dziedziny odczuwania, myślenia i woli...” Odpowiednie zdanie oryginału mówi co innego: „Ihre Definition des Seelischen lautet, es seien Vorgänge von der Art

des Fühlens... i t. d.". Oryginał mówi o tem, co się składa na życie psychiczne, a wcale nie twierdzi fałszywie, że na psychologję składają się procesy różnego rodzaju. Na str. 33 zdanie „...nie ulega wątpliwości wielki sukces młodzieńca” ma być odpowiednikiem niemieckiego „...der junge Mann wird bei der Dame nicht viel Erfolg gehabt haben”, w którym, jak widać, powiedziane jest coś wręcz przeciwnego, niż po polsku. — Na str. 61 przetłumaczono zwrot „die gehäuft en Fehlleistungen” jako „czynności pomyłkowe powtarzające się”, podczas gdy idzie o „nagromadzone”. Na str. 75 czytamy „Na wet praca nad drobnymi objawami... grozi niebezpieczeństwem...” zamiast „Także praca... i t. d.” W opisie hysterji lękowej czytamy, że chorzy „...boją się nie zamkniętych przestrzeni...” (str. 336), natomiast w oryginale słówka „nie” wcale niema.

Brak staranności w tłumaczeniu przejawia się także w innych rodzajach usterek przekładu. Np. na str. 31 tłumacz dokonywa przekładu anegdotki na temat aktora, który zamiast wyrazu „miecz” powiedział „koń”, nie dostrzegając, że po polsku sytuacja wygląda inaczej, niż kiedy po niemiecku miesza się „Schwert” i „Pferd”. W tłumaczeniu takich ustępów, w których efekt jest związany właśnie z danych językiem, tkwi zresztą poważna trudność; nie usprawiedliwia ona jednak postępowania tłumacza, który w wielu miejscach ułatwił sobie pracę, opuszczając poprostu odnośne zdania. Opuszczone są także pewne zwroty ze względu na przewidywaną widocznie pruderję czytelnika, przy czem w opisie pewnego snu spaczony został wskutek tego właściwy sens (str. 235). Dla niektórych opuszczeń nie widać wogóle żadnego uzasadnienia — np. na str. 118 w tłumaczeniu zdania „Tagträume sind Phantasien (Produktionen der Phantasie)...” powiedziane jest tylko, że „...są to fantazje...”.

Tłumacz ułatwił sobie pracę także w ten sposób, że pozwolił sobie na przekład „wolny” w stopniu krańcowym. Finezje języka oryginału gubią się w przekładzie, a język tłumaczenia nie jest piękny, jasny, całkowicie poprawny i wolny od germanizmów. Czytamy więc o „traktowaniu analitycznym” (analytische Behandlung) zamiast o leczeniu; o „nieświadomem”, „świadomem” i „psychicznym” w charakterze rzeczowników (wyjątek stanowi „das Sexuelle”, co przetłumaczono jako „seksualizm”). Spotykamy zwroty takie, jak „w tym krótkim związku wprowadzam już drugie przypuszczenie”, albo „co... i m p o n u j e jako dowolność, to zostaje unieszkodliwione...” „Osobne zagadnienie” (besondere Frage) przetłumaczono jako „szczególne pytanie”.

Poważnym defektem są również liczne błędy drukarskie, które w wielu wypadkach mogą dać pole do nieporozumień, np. „poglądów” zamiast „popędów”, „estetyczne” zamiast „etyczne” i t. p. *Maria Adlerówna.*

Prace badawcze Wiedeńskiego Instytutu Psychologicznego.

Prof. Ch. Bühler: *Das Wiener Psychologische Institut. Pädagogischer Führer*, rok 85, zeszyt 1, styczeń 1935 r.

Niemiecka Austrija przybrała ostatnio zupełnie nowe oblicze polityczno-społeczne, co nie mogło pozostać bez zasadniczego wpływu na austriacką myśl i praktykę pedagogiczną. Stara, zasłużona „Die Quelle” (dawniej — „Oesterreichischer Schulbote”) zmieniała więc w 85 roku istnienia swe oblicze ideowe

i nazwę; od 1 stycznia 1935 czytamy na karcie tytułowej: „Pädagogischer Führer”. Jubileuszowy numer styczniowy odnowionego czasopisma zawiera szereg artykułów zasadniczej natury, sprawozdania oraz zestawienie planów na najbliższą przyszłość. Psychologów zainteresuje w tym numerze szkic znanej na naszym gruncie p. Ch. Bühlera: *Wiedeński Instytut Psychologiczny*.

W ciągu dwunastoletniego istnienia Instytutu wyłoniły się cztery działy pracy badawczej. Prace nad ogólnymi zagadnieniami psychologicznymi pozostają pod kierunkiem K. Bühlera i E. Brunswika. Na ich treść składają się zagadnienia mowy, psychologia myśli, badanie osobowości i psychologia spostrzegania. Drugim i trzecim działem kieruje Ch. Bühler. Drugi dział obejmuje zagadnienia psychologii rozwojowej, a więc prace na tematy, wzięte z psychologii dziecka i młodzieży we wszystkich fazach rozwoju; ostatnio wykonywuje się głównie prace z dziedziny charakterologii oraz badania dzieci na tle rodziny. Treść prac trzeciego działu stanowią zagadnienia t. zw. „psychologii życia”. Słuchacze opracowują zagadnienia psychologii przebiegu życia ludzkiego na podstawie biografii i anamnez. Czwarta wreszcie grupa prac (kierownik niepodany) jest poświęcona zagadnieniom praktycznej psychologii.

Nauczycieli, pracownice przedszkoli i rodziców interesuje — rzecz jasna — głównie praca drugiego działu. Autorka podkreśla przytem bardzo wyraźnie i stanowczo, że prace wykonywane w Wiedniu różnią się od pracy innych laboratoriów psychologicznych programowością i systematycznością. Podstawą całokształtu pracy jest badanie pierwszego roku życia, przeprowadzane na terenie żłobków rozmaitego rodzaju. Instytut nie zadowala się badaniem „ogólnej” psychologii dziecka, ale zwraca baczną uwagę również na różnice środowiskowe i indywidualne. Pozatem Instytut bada całokształt osobowości dziecka, a nie tylko tę lub ową stronę jego psychiki, jak czynią niektóre jednostronnie skierowane szkoły psychologiczne. Autorka ma na myśli głównie szkoły psycho-analityczne.

Instytut opracowuje obecnie bardzo intensywnie zagadnienie zabaw dzieci („Dziecko, bawiące się normalnie, jest zdrowym dzieckiem”) oraz sprawę rozwoju panowania nad własnym ciałem („od podnoszenia głowy, wyprostowania się, siedzenia, łażenia, stania i chodzenia, aż do skakania, goniłwy, wyczynów sportowych...” Uzyskanie pełnej władzy nad czynnościami ciała jest jednym z warunków powodzenia w życiu). Trzeci kompleks problemów tego działu pracy tworzy badanie stosunku dziecka do ludzi, z którymi ono wchodzi w kontakt. Czwarte wkońcu zagadnienie składa się z zespołu pytań, odnoszących się do intelektu i wrażeń zmysłowych. Dotychczasowy stan badania ostatniego zespołu zagadnień dostarczył już pewnych ścisłych kryteriów, które pozwalają już w drugiej połowie pierwszego roku życia odróżnić dziecko niedorozwinięte od normalnego oraz określić, czy środowisko dziecka obchodzi się z niem właściwie czy też nie. Praktyczne znaczenie tych prac jest więc zupełnie oczywiste.

Wyniki pracy tego działu pozwolą zrealizować plan otwarcia dostępnego dla wszystkich punktu obserwacyjnego i poradni dla dzieci w wieku przedszkolnym. Instytucje te czekają jedynie na pozwolenie władz i zostaną otwarte przypuszczalnie jeszcze z początkiem roku 1935. (Dotychczas brak wiadomości o urzeczywistnieniu tego zamierzenia).

Henryk Ormian.

Joseph Jastak: „Zmienność wyników psychometrycznych, a diagnoza psychiczna” (*Variability of psychometric performances in mental diagnosis*). New York City, 1934.

Autor rozróżnia zmienność pierwotną czyli zależność wyników badań od wahań cechy badanej, i zmienność wtórną, zależną od postronnych wpływów, np. warunków eksperymentów. Z tym podziałem krzyżuje się drugi: na zmienność międzyosobniczą, t. j. wahania w sile pewnej cechy, występującej u różnych jednostek, i zmienność wewnątrzosobniczą, zmienność wyników badań pewnej własności u tej samej jednostki, przy badaniu jej bądź to przy pomocy różnych testów, bądź też przy powtarzaniu tego samego testu. W pracy swej Jastak zajmuje się pierwotną zmiennością wewnątrzosobniczą.

Punktem wyjścia dla badań Jastaka jest znany fakt doniosłego wpływu czynników pozaintelektualnych na wyniki testów, mających badać poziom umysłowy danych jednostek. Niedostateczny wynik może być równie dobrze skutkiem upośledzenia umysłowego, jak i braku opanowania uczuciowego, braku skupienia uwagi, niepokoju, niedbałości i t. p.

Doświadczenie uczy, że niektóre testy, t. zw. testy wykonywania (*performance tests*) niekoniecznie umysłowo trudniejsze od testów bardziej teoretycznych, okazują się szczególnie trudne dla psychopatów. Zadaniem pracy Jastaka jest porównywanie wyników testów, niewykazujących psychopatji dzieci badanych, z wynikami takich testów, przy których anormalność dzieci wychodzi na jaw. Zasadniczym założeniem autora jest hipoteza, iż u normalnie zrównoważonych os. bn. otrzymujemy niewielką zmienność wyników poszczególnych testów, badających ich poziom umysłowy, a u osób niezrównoważonych rozbieżność tych wyników jest wprost proporcjonalna do stopnia ich patologiczności duchowej.

Doświadczenia psychometryczne licznych autorów, których prace Jastak przytacza, wykazują, że testy na inteligencję można podzielić na dwie grupy: na zadania, wymagające poza zdolnościami umysłowymi jeszcze dużego opanowania nerwowego, oraz na testy, nie stawiające takich żądań. Pierwsza grupa — to wspomniane już testy wykonywania (*performance tests*), w których os. bn. stoi przed jakimś konkretnym zadaniem, które musi nie tylko zrozumieć, ale i skutecznie i wytrwale przeprowadzić. Jako przykład takich testów mogą służyć: kopjowanie rysunku z pamięci, budowanie sześcianu barwnego z drobnych sześcianków, i t. p. Druga grupa, to testy bardziej teoretyczne, przedewszystkiem próby słowne, które nawet u dzieci psychopatycznych można uważać za dobry miernik ich poziomu umysłowego. Przykładem takich zadań jest test rozumienia wyrazów, interpretacji obrazka i t. p.

Żeby się przekonać o prawdziwości swej hipotezy, autor przeprowadził w roku 1931 w New Yorku następujące badania: Na podstawie ocen nauczycieli oraz przy pomocy kwestjonariusza (Haggerty Wickman-Olson Behavior Rating Scales) podzielił Jastak 255 dzieci ze szkół powszechnych w New Yorku, w wieku od 6—16 lat na następujące grupy, na podstawie ich zachowywania się.

- S. Grupa kontrolna — 110 dzieci, wzorowo się zachowujących, których rodzice mówią w domu po angielsku.
- I. Grupa pośrednia — 27 dzieci, zachowujących się średnio, również mówiących w domu po angielsku.

- A. 1. 17 dosyć trudnych dzieci, warunki językowe te same, co poprzednio.
- A. 2. 21 bardzo trudnych dzieci, warunki językowe te same, co w poprzedniej grupie.
- L. S. 66 dzieci, zachowujących się wzorowo, których rodzice nie mówią w domu po angielsku.
- L. J. 35 żydowskich dzieci, zachowujących się wzorowo.
- L. I. 33 dzieci o średnim zachowaniu się, których rodzice nie mówią w domu po angielsku.
- L. A. 1. 26 dosyć trudnych dzieci, w tych samych warunkach językowych, co poprzednia grupa.
- L. A. 2. 20 bardzo trudnych dzieci, w tych samych warunkach językowych, co poprzednia grupa.

Wszystkie te dzieci były badane indywidualnie, przy pomocy następujących testów: testu słownikowego (vocabulary), wziętego ze skali Binet—Terman, polegającego na pytaniu o rozumienie słów; test ten przy badaniach Jastaka służył jako miernik poziomu umysłowego dzieci. Następnie używał autor testu odwracania cyfr, powtarzania głównych myśli z przeczytanego ustępu (test ten jest wzięty ze skali Termana, dla dzieci 10-letnich), dalej kopjowania rysunków z pamięci (Army Individual Performance Scale). Znajdywanie właściwego wyjścia z labiryntów, test z teje skali, i test budowania sześciątów barwnych, również wzięty ze skali wojskowej.

Na podstawie rezultatów badań temi testami autor obliczył dla każdego dziecka: $V. A.$ t. j. wiek, obliczony według testu słownikowego, oraz $V. Q.$ t. j. współczynnik, wyrażający stosunek tego wieku do wieku życia, $P. A.$ — wiek dziecka, obliczony na podstawie pozostałych testów, czyli testów wykonywania; $P. Q.$ — stosunek tego wieku do lat dziecka. Przy omawianiu wyników swych badań zwraca autor przede wszystkim uwagę na wzajemny stosunek $V. A.$ do $P. A.$ i $V. Q.$ do $P. Q.$

Oto najważniejsze wnioski, do których doszedł Jastak. Eksperymenty potwierdzają hipotezę zasadniczą, że wyniki psychometryczne są zależne zarówno od poziomu umysłowego os. bn., jak i od ich równowagi psychicznej. Dosyć dokładną miarą niezrównoważenia duchowego i trudności psychicznych danej jednostki jest rozbieżność między $V. A.$ i $P. A.$ U dzieci o normalnem zachowaniu się te wartości są zgodne, u dzieci trudnych przewaga $V. A.$ nad $P. A.$ może wynosić nawet 5 lat. Trudności językowe dzieci obcego pochodzenia są bardzo wyraźne, nawet u tych dzieci, które przeszły już całą szkołę po angielsku, dlatego nie można dla tych dzieci uważać $V. A.$ za miarę ich inteligencji. Mimo tych trudności językowych dzieci pochodzenia włoskiego i żydowskiego mają wyższy $V. A.$ niż $P. A.$, w przeciwieństwie do dzieci pochodzenia niemieckiego, u których $P. A.$ ma wyraźną przewagę. Być może, że w tej skłonności do rozwiązywania zadań słownych u nie psychopatycznych dzieci żydowskich i włoskich przejawia się jakiś rys charakteru narodowego, który wymaga dalszego opracowania. Dzieci upośledzone umysłowo, lecz spokojne, mają wyższy $P. A.$ niż $V. A.$

Ciekawa praca Jastaka jest szczególnie cenna ze względu na dwa wnioski, do których autor dochodzi: jeden, to projekt, by przy badaniach charakterologicznych posługiwać się jego metodą, t. zn. porównywać wyniki osiągnięte

przez os. bn. w testach słownych i w testach wykonywania. Drugi — to możliwość użycia tej samej metody przy studjach nad różnicami między ludźmi o różnej narodowości. Badania Jastaka należałoby powtórzyć, posługując się innymi testami, by sprawdzić, czy jego rezultaty nie są przypadkowe; w każdym razie książka Jastaka powinna zainteresować ogół psychologów.

D-r A. Meyer-Ginsbergowa.

N. Toussaint: *Bilinguisme et Education (Dwujęzyczność a kształcenie)*. Bruxelles, Maurice Lamertin Ed., 1935, str. 297.

Zagadnienie dwujęzyczności w szkole w krajach, w których ludność jest mieszaną, jest niezmiernie ważne, nie tylko z punktu widzenia politycznego, lecz przede wszystkim z punktu widzenia wychowania. N. Toussaint, inspektor wychowania początkowego w Belgji, postawił sobie za zadanie zbadanie wpływu dwujęzyczności szkolnej na rozwój młodzieży. Aby to zagadnienie oświetlić, autor opisuje stan szkolnictwa dwujęzycznego w Belgji oraz w 11-tu krajach europejskich, między innymi i w Polsce, oraz referuje obszernie bibliografię, dotyczącą tego zagadnienia. Jednakże pełne światło na zagadnienie dwujęzyczności szkolnej rzucić mogą jedynie eksperymentalne badania naukowe. W tym też celu autor poddał badaniu 36 dzieci walońskich i 36 dzieci flamandzkich ze szkoły powszechnej, które uczyły się w swym języku ojczystym, oraz 50 dzieci flamandzkich, które bez znajomości uprzedniej języka francuskiego chodziły do szkoły francuskiej. Na badanie składały się: egzamin z przedmiotów szkolnych oraz badanie inteligencji przy pomocy testów Vermeylena. Poza ogólnym wnioskiem o szkodliwym wpływie nauczania w obcym dla dziecka języku, autor wyciąga wnioski bardziej szczegółowe. Postępy dzieci w szkole jednojęzycznej po roku nauki przewyższały dwukrotnie postępy dzieci, uczących się w języku obcym. Po dwóch latach nauki postępy tych ostatnich dzieci wzrastają. Dziewczynki więcej korzystają niż chłopcy z lekcji, wykładanych w obcym języku.

Nauczanie początkowe powinno odbywać się w języku ojczystym, tam zaś, gdzie to jest niemożliwe ze względów ekonomicznych lub społecznych, program nauczania powinien być oparty na wynikach badań psychologicznych.

D-r R. Mutermilchowa.

Journal de Psychologie Normale et Pathologique, t. XXXI, Nr. 9 — 10, listopad — grudzień 1934 r.

Ostatni zeszyt zeszłoroczny „*Journal de Psychologie*” zawiera następujące artykuły:

E. Dupr el: „*Natura psychologiczna i umowa*”. (*Nature psychologique et convention*”).

Praca z pogranicza socjologii i psychologii, zawierająca analizę czynności, nazywanych konwencją, i ich zastosowania w dziedzinie psychologii.

E. Pichon: „*Żyj ca logika umysłu, której uczy język*”. (*La Logique vivante de l'esprit, enseign e par le langage*”).

M. Dide: „*Pami c. Psychogeneza i patogeneza*”. (*La mémoire. Psychog n se et Pathog n se*”).

Autor zajmuje się w swym artykule przede wszystkim schorzeniami pamięci i dochodzi do następujących wniosków: Pami c jest to funkcja, dzięki której możemy wskrzesza c wcześniejsze dane zmysłowe, ruchowe i pojęcia. Ta

zdolność zależy od warunków ogólnych i specyficznych. Schorzenia, które zależą od tych warunków ogólnych, są to różne dysmnezie, nie związane ze zmniejszeniem kory mózgowej, jak np. w psychozie okresowej, psychozie uczuciowej, w różnych malignach i t. p., w których jest naruszona równowaga nerwów sympatycznych. Amnezje właściwe, przy których zawodzą istotne warunki pamięci, łączą się z uszkodzeniami mózgu, występują w chorobach jak np. epilepsja, otępienie starcze, skleroza mózgu i t. p.

Ponadto autor przyjmuje instynktowną pamięć biologiczną, dziedziczną, która u niższych istot rozwija się w pamięć uczuciową, przejawiającą się w pewnych skłonnościach uczuciowych. Dalszy stopień rozwoju pamięci, dostępny już tylko ludziom, to pamięć symboliczna i pojęciowa.

G. Marinesco i A. Kreindler: „*O odruchach warunkowych: III. Zastosowanie odruchów warunkowych do pewnych zagadnień klinicznych*”. (*Des réflexes conditionnels: III. Application des réflexes conditionnels a certains problèmes cliniques*).

Jest to bardzo ciekawa praca, w której autorzy, na podstawie badań eksperymentalnych, wykazujący, w jaki sposób nauka o odruchach warunkowych może rzucić światło na trudności w rozumieniu wielu neuroz, chorób psychicznych i zaburzeń mowy.

L. Dugas: „*Uwagi o pewnym śnie*” (*Réflexions sur un rêve*).

Ciekawa analiza pewnego snu, który, prawdopodobnie na skutek wrażeń kinestetycznych, przeżywanym przez śpiącego, obrazował niezbyt doniosłe przeżycie autora z przed lat dwudziestu.

T. XXXII, Nr. 1 — 2, Styczeń — Luty 1935.

Pierwszy tegoroczny zeszyt *Journal de Psychologie* zawiera następujące artykuły:

H. Piéron: „*Zjawisko metakontrastu*”. (*Le Processus du métacontrast*).

Jest to praca eksperymentalna, poświęcona pospolitemu, lecz przez psychologów nie dosyć uwzględnianemu zjawisku metakontrastu. Proces ten polega na tem, że krótko trwające wrażenie świetlne bywa prawie całkowicie zgaszone przez inne wrażenie świetlne, następujące po niem, którego podnieta działa na sąsiadującą część siatkówki.

M. Chastaing: „*Wstęp do badań nad rozumieniem innych*”: (*Introduction à l'étude de la compréhension d'autrui*).

Jest to obszarna rozprawa teoretyczna, w której autor omawia i krytykuje różne teorie, starające się tłumaczyć, w jaki sposób dochodzimy do rozumienia innych ludzi, m. in. autor referuje teorię analogii, wczuwania się, intencjonalnego czucia, i t. p. Obszerniej omawia autor badania eksperymentalne różnych badaczy nad rozumieniem mimiki ludzkiej: badania te, zdaniem Chastaing, nie doprowadziły również do pozytywnych wyników. Dalsze rozważania omawianego zagadnienia powinny, według autora, oprzeć się na zasadniczym rozróżnieniu między znakiem, wskazówką, a wyrazem, w ten bowiem dwojaki sposób przejawia się dla nas myśl innego człowieka.

P. Coirault: „*O dwójkach i trójkach w myśli i w wyrażeniach*”. (*Sur les dyades et triades dans la pensée et l'expression*).

Jest to praca z zakresu teorii języka, której myślą przewodnią jest twierdzenie, iż myśl ludzka, wyrażająca się w mowie, przejawia się w formie par,

antyteż, oraz trójeck, składających się z dwóch przeciwieństw i elementu pośredniego. Jako przykłady mogą tu służyć przeciwstawienia: prawy - lewy, zimny - gorący, lub zimny - ciepły - gorący, rodzaje gramatyczne: męski, żeński i nijaki i t. p.

M. Grammont: „*Psychologia La Fontaine'a*”. (*La Psychologie de La Fontaine*).

Jest to analiza literacka bajki La Fontaine o lisie i koźle.

Omawiany zeszyt *Journal de Psychologie* zawiera pozatem sprawozdanie z posiedzenia Towarzystwa psychologicznego z dnia 19.IV.1934, na którym został wygłoszony następujący odczyt:

M. Dessoir: „*Typy charakterologiczne*”. (*Types caractérogiques*).

Autor używa słowa „typ” w znaczeniu pewnego pojęcia idealnego, do którego jednostki rzeczywiste mogą być tylko bardziej lub mniej podobne. „Charakterem” nazywa Dessoir pewną niezmienną strukturę psychiczną danego człowieka, która tworzy stałą identyczność człowieka w jego działaniu. Autor mówi jeszcze, że do charakteru człowieka należy wszystko to, co może być przedmiotem oceny moralnej.

Autor krytykuje pobieżne dotychczasowe klasyfikacje charakterologiczne, ze względu na to, że zakładają one bądź istnienie pewnych własności fundamentalnych naszego charakteru, od których zależałyby pozostałe cechy, a temu przecy doświadczenie, bądź istnienie pewnego układu cech formalnych, które zdaniem autora nie określają dostatecznie rzeczy najważniejszej w charakterologii, t. j. ustosunkowania się człowieka, jako całości, do życia.

Dessoir podaje następującą klasyfikację typów charakterologicznych:

1) Typ człowieka, który istnieje, czyli typ kontemplacyjny, dążący do spokoju, nirwany, lub nie zastanawiający się nad treścią życia. Ludzi tego typu spotykamy, według autora, na wszystkich szczeblach rozwoju kulturalnego od bardzo pierwotnych murzynów do mędrców Buddyjskich.

2) Drugi typ, to człowiek, który żyje, któremu życie sprawia ogromną przyjemność, a myśl o śmierci jest nieznośna. Człowiek taki rzadko jest nieszczęśliwy, chyba, że nie może zaspokoić swej potrzeby wygodnego życia.

3) Trzeci typ, to człowiek, który tworzy, dla niego wartość życia polega na tworzeniu, na wysiłku. Mimo, iż Dessoir wystrzegął się dotychczas ocen podanych przez siebie typów, to w tym wypadku zaznacza, iż typ człowieka twórczego uważa za najwyższy.

D-r A. Meyer-Ginsbergowa.

The Journal of Educational Psychology. Miesięcznik. Baltimore. Tom XXV. Nr. 6. Wrzesień 1934 r.

Noel Keys: *Wpływ tygodniowego i miesięcznego stosowania testów na uczenie się i zapamiętywanie*. (*The Influence on learning and retention of weekly as opposed to monthly tests*).

Literatura, dotycząca uczenia się, pełna jest studjów, wykazujących, że dla uczącego się najważniejszym czynnikiem postępu jest wiedza o postępie. Liczne są również eksperymenty, które wykazują wyższość uczenia się, rozłożonego na czas dłuższy, nad uczeniem się, skoncentrowanem w krótkim okresie czasu. Aby oba te czynniki połączyć w szkole, należałoby stosować częściej egzaminy. W związku z tem zagadnieniem autor przeprowadził następujący

eksperyment: podzielono studentów psychologii wychowawczej na dwie równe grupy pod względem ilości osób badanych, płci i poziomu (ustalonego przy pomocy „pre-testu”). Jedną grupę badano co tydzień, drugą co miesiąc. Rezultaty eksperymentu były następujące: 1. Te same testy, stosowane co tydzień, dają średni wynik lepszy o 12%, niż wynik testów miesięcznych. 2. Zapamiętywanie w grupie tygodniowej było o 7% lepsze, niż w miesięcznej, jednakże przy ostatecznych egzaminach, po dodatkowym, intensywnym przygotowaniu nie było znacznych różnic. 3. Studenci, mimo, że nie znali celu badania, uważali za bardziej pożądane dla wyników uczenia się tygodniowe badania testowe, niż badania miesięczne.

Stephen M. Corey: *Uczenie się przez wykłady, a uczenie się przez czytanie. (Learning from lecture of learning from reading).*

Autor chcąc zbadać, która metoda jest lepsza, uczenie się przez czytanie podręcznika lub skryptów, czy też metoda wykładów, badał dwie grupy studentów, podając ten sam materiał jednej grupie w formie wykładu uniwersyteckiego, drugiej w formie skryptów. Bezpośrednio po wykładzie i po przeczytaniu skryptów zbadano studentów testami pamięci natychmiastowej. Ten sam test zastosowano po 2 tygodniach. Autor wyciąga następujące wnioski: 1. studenci zapamiętują natychmiast materiał czytany lepiej, niż materiał słyszany. 2. Na pamięć trwała żadna z metod nie ma wyraźnego wpływu, choć jest pewna nieznaczna przewaga na korzyść metody czytania. 3. Studenci, którzy osiągnęli najwyższe oceny przy testach inteligencji, osiągają lepsze wyniki przy czytaniu, niż przy słuchaniu wykładów. Autor wyciąga dalszy wniosek: należy kłaść mniejszy nacisk na wykłady, które bez szkody można zastąpić uczeniem się z materiału drukowanego, a czas przeznaczony na wykłady poświęcić raczej na indywidualne kierowanie studentami.

Tom XXV Nr. 7. Październik 1934 r.

Arthur T. Jersild i Sylvia F. Bienstock: *Studjum nad rozwojem zdolności do śpiewu u dzieci. (A study of the development of childrens ability to sing).*

Zbadano 407 dzieci w wieku 2—10 lat i 65 dorosłych. Eksperymentator grał i śpiewał dziecku poszczególne dźwięki i kazał je powtarzać. Stwierdzono, że dzieci już we wczesnym wieku osiągają dość szeroką skalę dźwięków w porównaniu z dorosłymi: średni zakres dźwięków u dorosłych wynosił 20 dźwięków, u dzieci sześciolletnich i siedmioletnich 14, ośmioletnich 15, dziewięciu i dziesięcioletnich — 16. Już czteroletnie poszczególne dzieci reprodukuje tyleż dźwięków, co przeciętny dorosły człowiek, choć nie umieją ich jeszcze zuytykować w melodji. Stwierdzono również, że małe dzieci potrafią śpiewać niższe dźwięki, niż to przypuszczają autorzy podręczników muzycznego wychowania dzieci, i że włączają półtony do swych piosenek. Zauważono, że ćwiczenie w tym wieku pozwala na użycie szerszej skali dźwięków.

Howard Yale McClusky: *Badanie wpływu uprzedniego przeglądania materiału na czytanie. (An experiment on the influence of preliminary skimming on reading).*

Zadaniem tej pracy jest zbadanie wpływu uprzedniego przejrzenia materiału na czytanie tego samego ustępu bezpośrednio po jego przejrzeniu. Badani studenci, po uprzednim piętnastominutowem ćwiczeniu w przegląda-

niu materiału, przeglądali urywek eksperymentalny (urywek z 611 słów, wybrany z dzieła socjologicznego) w ciągu 25 sekund, potem czytali urywek normalnie i odpowiadali na pytania testu rozumienia czytanego tekstu. Stwierdzono, że: 1. w większości wypadków uprzednie przeglądanie przyspieszało szybkość normalnego czytania, 2. wzmagало zrozumienie tekstu, 3. w niewielu przypadkach przeszkadzało normalnemu czytaniu. Wnioski z tego eksperymentu dotyczą materiału, do którego czytelnicy byli przygotowani i wymagają sprawdzenia na innych rodzajach materiałów.

Tom XXV. Nr. 8, Listopad 1934.

W. J. Boldt i J. B. Stroud: *Zmiany w postawach studentów. (Changes in the attitudes of college students).*

Autorzy badali postawę studentów, dając 736 studentom Teachers College, wybranym przypadkowo z różnych poziomów, test Społecznych Przekonań i Nastawień Harper'a. Stwierdzono, że nastawienia studentów w stosunku do zagadnień, zawartych w testach, stają się pod koniec studjów bardziej liberalne. Zmianę tę autorzy przypisują raczej wpływowi życia w kolegium, niż różnicom w wieku i dojrzałości. Zmiana postawy w stosunku do jakiegoś zagadnienia jest wyraźnie zależna od poszczególnych wykładów akademickich, i istnieje prosta korelacja pomiędzy zakresem zmiany postawy, a ilością przesłuchanych wykładów, odnoszących się do danego zagadnienia.

Tom XXV. Nr. 9, Grudzień 1934 r.

Howard A. Lane i Paul A. Witty: *Rezultaty kształcenia przestępczych chłopców. (The educational attainment of delinquent boys).*

Ostatnie badania wykazały, że zahamowanie umysłowe nie jest najważniejszym czynnikiem przestępczości, jak dotychczas ogólnie stwierdzono. Badania testami wiadomości wykazały, że nieletni przestępcy są wyraźnie opóźnieni pod względem pedagogicznym w stosunku do swego wieku chronologicznego i do klasy; jeszcze ważniejsze jest opóźnienie w stosunku do ich wieku inteligencji. Autorzy podają wyniki badań nad 650 chłopcami w St. Charles, Illinois (w szkole dla nieletnich przestępców). Wszyscy chłopcy przy wstąpieniu do szkoły byli badani testami inteligencji i wiadomości. Po 9 miesiącach pobytu chłopców w szkole badano ich ponownie Stanfordskimi Testami Wiadomości. Przy pierwszym badaniu przeciętny wiek pedagogiczny wynosił 11;6 i był o trzy lata niższy od przeciętnego wieku życia, a o rok i 3 miesiące od wieku inteligencji; opóźnienie w stosunku do ilorazu inteligencji było również bardzo poważne. Mimo, że 18,3% chłopców miało iloraz inteligencji powyżej 100, tylko 4% osiągnęło wyższe od normy wyniki w badaniu testami wiadomości. Po 9 miesiącach zbadano ponownie 167 chłopców, którzy byli conajmniej 6 miesięcy w szkole; postępy ich pokrywały się prawie zupełnie z postęпами dzieci z normalnej szkoły powszechnej w ciągu analogicznego czasu. Te postępy należy przypisać programowi szkoły, który stwarzał normalne warunki życia i pracy, dawał czas i sposobność do czytania.

Autorzy wyciągają wniosek, że opóźnienie pedagogiczne gra największą rolę w życiu chłopców-przestępców. Mimo, że badaną grupę cechowało pewne zacofanie umysłowe, opóźnienie w rozwoju pedagogicznym miało nierównie po-

ważniejsze znaczenie. Tem niemniej chłopcy w szkole w St. Charles wykazali możliwość postępu przy nauczaniu, zgodnem z ich poziomem umysłu i wiadomości. Można przypuścić, że niski, lecz dający się podnieść poziom wykształcenia dzieci przestępczych jest ważnym czynnikiem niezadowolenia i społecznego zachowania, zaś podniesienie tego poziomu może polepszyć warunki, które wpływają na złe przystosowanie dziecka i przyczyniają się do przestępczości.

D-r R. Mutermilchowa.

Zeitschrift für angewandte Psychologie, t. 47, r. 1934.

R. Hippins: *Los a poczucie życia. (Schicksal und Lebensgefühl)*. Str. 1 — 8.

Mgliste i spekulacyjne rozważanie na temat czynników, składających się na los człowieka, oraz ustosunkowania się do losu. Autor nawiązuje do ustosunkowania się narodu niemieckiego do swego losu.

A. M. Krüger: *Stosunek dziecka do zwierzęcia. (Über das Verhältnis des Kindes zum Tiere)*. Str. 9 — 64.

Autorka zbadała eksperymentalnie 174 dzieci w wieku od 5 miesięcy do 11 lat z różnych warstw społecznych i z różnych miast. Eksperyment polegał na swobodnej konfrontacji dziecka ze zwierzęciem, przyczem eksperymentatorka trzymała się możliwie na uboczu. Zwierzęta użyte do eksperymentu, to: psy, króliki, świnki morskie, żaby i inne.

Zbadano m. in. 25 dzieci w wieku od 5 m. do 1 r. 4 m. ż. z dziecińca, w którym nigdy nie stykały się z żadnem zwierzęciem. Dzieci poniżej 6 m. ż. nie objawiały żadnej reakcji na widok zwierzęcia. Od 7 do 11 miesięcy występuje reakcja neutralna: dziecko zachowuje się w stosunku do zwierzęcia, jak do jakiegokolwiek innego przedmiotu. Od 11 m. do 1 r. 4 m. reakcja jest pozytywna (dziecko zwraca się do zwierzęcia, dotyka go), lub negatywna (dziecko odwraca się, płacze lub t. p.). Przeważa reakcja negatywna. Eksperymenty przemawiają za natywistycznym tłumaczeniem strachu (wbrew twierdzeniom Watsona). Nagłe, nieoczekiwane ruchy zwierząt wywołują u dzieci strach i reakcję obronną. Według uzyskanych tu wyników, instynkt bronięcia się przed tem, co nieznanne, dojrzewa około 11-go miesiąca życia. Reakcja pozytywna tłumaczy się instynktem ciekawości.

Badania nad dziećmi od 11 miesięcy do 11 lat wykazały, że na wszystkich szczeblach wieku występują reakcje zarówno pozytywne, jak i negatywne. Ilość pozytywnych z wiekiem rośnie, negatywnych — maleje. U dzieci pozytywnie reagujących, autorka wyróżnia trzy rodzaje zachowania się: obojętne (dziecko nie boi się zwierzęcia, dotyka go, ale nie interesuje się niem), rzeczowe (zainteresowanie dla czynności i zdolności zwierzęcia) i tkliwe. Od 11 m. do 2 lat 11 m. reakcja pozytywna jest wyłącznie obojętna. Od 3-go roku życia zanika obojętność i przejawia się wyraźna przewaga rzeczowości u chłopców i tkliwości u dziewczynek. Te różnice z wiekiem są coraz wyraźniejsze. Negatywna reakcja — to awersja lub strach. Awersja wystąpiła tylko u 5-ga dzieci. Zupełny brak zainteresowania dla zwierzęcia u dwojga.

Dopiero około 3-go roku życia można mówić u dziecka o właściwym stosunku do zwierzęcia, jako do żywej istoty.

Praca zawiera opisy zachowania się dzieci w eksperymentach indywidualnych, zbiorowych, w domu i w zoo.

Dla porównania autorka przytacza wyniki ankiety, przeprowadzonej wśród dorosłych, w sprawie ich stosunku do zwierząt.

G. Schliebe: *Przyczynek do psychologii przejściowego okresu pomiędzy pokwitaniem a adolescencją. (Zur Psychologie des Phasenüberganges zwischen Pubertät und Adoleszenz)*. Str. 65 — 118.

Autor przytacza szereg listów 18-letniego ucznia, pisanych do przyjaciółki starszej o miesiąc. Listy poddaje autor analizie, wskazując w nich znamiona obu faz rozwojowych.

G. Just: *W sprawie zagadnienia: wyczyn szkolny a wyczyn życiowy. (Zum Problem: Schulleistung und Lebensleistung)*. Str. 161 — 172.

Jest to wstęp do następnego artykułu. Autor omawia znaczenie podniesionego zagadnienia dla praktyki pedagogicznej i eugenicznej.

W. Lottmann: *Wyczyn szkolny a wyczyn życiowy dawnych abiturjentów gimnazjalnych. (Schulleistung und Lebensleistung ehemaliger Gymnasialabiturienten)*. Str. 173 — 299.

Jest to praca statystyczna. Autor zestawił powodzenie szkolne 736 abiturjentów z humanistycznych gimnazjów z lat 1885 — 1914 z ich powodzeniem w pracy zawodowej. Powodzenie szkolne określał autor na podstawie cenzur, charakterystyk i opinii nauczycieli z czasu całego pobytu ucznia w szkole, powodzenie życiowe — na podstawie zajmowanego stanowiska. Pomocniczym materiałem były odpowiedzi 277 spośród zbadanych osób na ankietę, dotyczącą ich lat szkolnych, studjów, służby wojskowej, pracy zawodowej, życia rodzinnego i t. p.

Autor podzielił zawody badanych osób na 23 grupy (urzędnicy różnych kategorii, prawnicy, oficerowie, fabrykanci, profesorowie uniwersytetu, nauczyciele, duchowni, dziennikarze, artyści i t. p.) i badał dla każdej grupy zawodowej, czy reprezentanci jej rekrutują się spośród lepszych, średnich czy gorszych uczniów.

E. Knoblauch: *Badania porównawcze nad ujmowaniem wzrokowym u dzieci o dużym niedorozwoju umysłowego i u dzieci normalnych. (Vergleichende Untersuchungen zur optischen Auffassung hochgradig schwachsinniger und normaler Kinder)*. Str. 305 — 375.

Autorka zbadała 38 osób, w tem 16 idjotów w wieku 7 l. 5 m. — 21 l. 6 m., 4 dzieci o lżejszym niedorozwoju, 14 dzieci normalnych i 4 dorosłych normalnych. Ze względu na duży stopień niedorozwoju niektórych os. b. obrała autorka jako sposób badania jedną z metod stosowanych przy badaniu zwierząt. Zpomiędzy 2 pudełek sześciennych jedno zawierało jakiś przedmiot pojętny dla os. b., który os. b. otrzymywała przy wyborze odpowiedniego pudełka. Na jednej ze ścian każdego pudełka znajdowała się figura płaska, a czasem brylowata. Gdy os. b. wyuczała się wybierać jedno z pudełek, zmieniano figury na pudełkach. W nowej sytuacji os. b. wybierała pudełko, które w jej odczuciu było podobne do poprzednio wybieranego. Oto niektóre ważniejsze wyniki: Okazało się, że osoby o dużym stopniu niedorozwoju ujmują figury wzrokowe jako bardzo mętne ogólnikowe całości. Pełne czarne koło na białym tle — to dla nich jakby czarny kleks na białym tle. Jako podobne do niego wybierają jakiegokolwiek cie-

mne figury na jasnym tle, np. kanciastą płaską figurę lub bryłę; w kole, narysowanym konturem, nie odczuwają podobieństwa do koła pełnego. Natomiast normalne dzieci i dorośli chwytają przede wszystkim podobieństwo kształtu. Przy ujmowaniu kształtu u osób z ciężkim niedo rozwojem widać, że rozróżniają one figury ze względu na to, czy są one bardziej skupione, zamknięte (niezależnie od tego, czy są okrągłe czy też kanciaste) czy też rozciągnięte wzdłuż.

K. Metelmann: *Miesięczne cyfry samobójstw z punktu widzenia typologii Jaenscha. (Die monatlichen Selbstmord-Sterbeziffern unter den Gesichtspunkten der Jaenschschen Typologie)*. Str. 37^t — 386.

Statystyki wskazują, że samobójstwa pozostają w związku z porą roku. Liczba ich rośnie w letnich miesiącach, maleje w zimowych. Autor próbuje powiązać to zjawisko z typologią Jaenscha. Ludzie typu integrowanego mają m. in. tę właściwość, że dobrze znoszą bezpośrednie działanie promieni słonecznych w przeciwieństwie do typu dezintegrowanego. W krajach, gdzie przeważa ludność typu integrowanego, niema większych różnic w liczbie samobójstw w poszczególnych miesiącach. Różnice te występują wyraźnie w krajach o ludności dezintegrowanej i to tembardziej, im większe są w danym kraju różnice w działaniu promieni słonecznych w różnych porach roku.

J. Plassmann: *Błąd w ocenie odległości. (Über einen Fehler beim Schätzen von Abständen)*. Str. 387 — 390.

Błędy w ocenie odległości przy oglądaniu ciał niebieskich.

Tom zawiera nadto: zbiorowy referat z psychologii kryminalnej, sprawozdanie z XIV Kongresu Niemieckiego Towarzystwa Psychologicznego oraz sprawozdania z poszczególnych prac. *D-r E. Markinówna.*

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde. 1934. Rocznik 35. Nr. VIII — XII.

Oswald Kroh: *Psychologia wspólnoty a wychowanie we wspólnocie. (Gemeinschaftspsychologie und Gemeinschaftserziehung)*. — *Sprawozdanie z kongresu.*

Autor podaje ogólne sprawozdanie z XIV Kongresu Niemieckiego Towarzystwa Psychologicznego (Tybinga, maj 1934) podkreślając cechy, różniące go od poprzednich kongresów tego typu: poświęcenie obrad jednemu tematowi, ściśle związanemu z życiem i jego aktualnymi przejawami; szczególne zainteresowanie zagadnieniami praktycznymi; udział w obradach sfer pozanaukowych, jak działacze politycznych, wojskowych i nauczycieli. Ze znanych psychologów niemieckich referaty wygłosili: G. Pfahler, Giese, E. K. Fensch, N. Ach, H. Volkelt, W. Hellpach i inni. Obrady toczyły się dokoła zagadnienia dziedziczności, rasy, charakteru narodowego, typów społecznych i in.

Elisabeth Lippert: *Z psychologii przewodztwa w dawnym i obecnym niemieckim ruchu młodzieży. (Zur Psychologie des Führers in der alten und der neuen deutschen Jugendbewegung)*.

Obok charakterystyki istoty przewodztwa mamy w tym artykule porównanie przewodców w dawnym i obecnym ruchu młodzieży. Przewodcy dawni sami wytwarzali światopogląd i kształtowali według niego mło-

dzień, dążyli do urabiania wybitnych, oryginalnych osobowości i budowania kultury młodzieńczej, budzili problemy i prowadzili z młodzieżą długie dyskusje. Obecna młodzież hitlerowska (Hitlerjugend) przyjmuje gotowy pogląd narodo-socjalistyczny, problematyką jej jest kształtowanie życia według zasad swych przewodców, szkolonych przez starsze społeczeństwo, a za podstawowe cnoty uważa karność, bezwzględne posłuszeństwo i bierność, cechy, przyciągające raczej jednostki przeciętne.

Hermenegild - Josef Kuhn: *Rozwój społeczno - psychiczny we wczesnem dziecięctwie. (Die sozialpsychische Entwicklung in der frühen Kindheit).*

Jest to próba wytknięcia linii rozwojowej dla uczuć społecznych dziecka w pierwszych latach jego życia. Praca opiera się na poglądach Fröbela i Pestalozziego oraz studjach O. Kroh'a i Ch. Bühlera.

Rudolf Schaal: *Rozwój społeczno - psychiczny w wieku szkolnym. (Die sozialpsychologische Entwicklung in der schulfähigen Kindheit).*

Autor analizuje uczucie społeczne dziecka, występujące na tle życia rodzinnego, związków koleżeńskich i przyjaźni.

Hans Willi Ziegler: *Psychologia żołnierza. (Zur Psychologie des Soldatentums).*

Na podstawie pamiętników i listów wojskowych z frontu autor stara się scharakteryzować niemiecką postawę żołnierską. Poza analizą uczuć, istotnych dla tej postawy, autor mówi o światopoglądzie żołnierzy i ich życiu w gromadzie.

Elisabeth Knoll: *Psychologia społeczna wieku dojrzewania. (Sozialpsychologie der Reifezeit).*

Artykuł ten zamyka cykl prac, wygłoszonych na kongresie w Tybindze, a usiłujących ująć przeżycia społeczne w różnych okresach życia dzieci i młodzieży z punktu widzenia nowej psychologii społecznej.

L. Eckstein: *Wpływ wychowawczy rodziny. (Die erzieherischen Kräfte der Familie).*

Autor podkreśla niezwykle doniosły wpływ wychowawczy rodziny, która kładzie pierwsze podwaliny pod rozwój społeczny dziecka i przekazuje mu język, obyczaje i religię przodków.

Julius Wagner referuje w dalszym ciągu wyniki swych badań eksperymentalnych nad wartością dydaktyczną testów i obrazów graficznych. (ze zszyt XI i XII).

Wilhelm Brix: *Wspomnienia lat dziecińczych u ludzi urodzonych na wsi jako źródło uświadomienia narodowego. (Kindheitserinnerungen Landgebürtiger als Quell völkischer Selbsterkenntnis).*

Autor przeprowadził ankietę wśród 35 kobiet i 20 mężczyzn, mieszkających obecnie w mieście, w celu zbadania ich wspomnień z dzieciństwa, spędzonego na wsi. Materiał dotyczył rodzin chłopskich, rzemieślniczych, robotniczych i urzędniczych i dostarczył ciekawych przyczynków do psychologii dziecka wiejskiego (bogata fantazja, ścisłe związanie z naturą, silne życie się z poszczególnymi członkami rodziny, przywiązanie do obyczajów miejscowych, interesujące przeżycia religijne i etyczne).

Heinrich Roth: *Struktura socjologiczna i znaczenie społeczne „związków”*. (*Die soziologische Struktur und die sozialen Kräfte des „Bundes”*).

Autor stara się wniknąć w istotę związków młodzieży i ludzi starszych na podstawie analizy wolnych związków młodzieży niemieckiej (der freie deutsche Jugendbund). Podstawą tworzenia związków są zawsze — zdaniem autora — popędy społeczne i dążenie do wspólnego celu. Trwałość nadaje związkowi świadomość grupowa. Z wystąpieniem tendencji do utrzymania grupy pojawia się wódz i elita grupy, posiadający tę tendencję w najsilniejszym stopniu i kształtujący grupę według swego ideału. Wartość etyczną uzyskuje grupa wtedy, gdy podporządkowuje się ideałom i życiu narodowemu.

Rudolf Lindner: *Metoda syntetyczna w nauce czytania — jako pierwotna niemiecka metoda nauczania*. (*Schriftbildmethode — ursprünglich ein deutsches Unterrichtsverfahren*).

Autor usiłuje wykazać, że syntetyczna metoda nauki czytania jest z natury swej, a także na podstawie danych historycznych, niemiecką metodą nauczania.

Friedrich Berger analizuje w dalszym ciągu metafizyczne i pedagogiczne poglądy Fröbla z punktu widzenia narodowo-socjalistycznego poglądu na świat.

Georg Hirsch: *Dom rodzicielski, szkoła i młodzież hitlerowska jako równorzędne potęgi wychowawcze*. (*Die erziehungsmächte Elternhaus, Schule und Hitlerjugend in der Entscheidung*).

Autor charakteryzuje pracę wychowawczą rodziny, szkoły i organizacji młodzieży przed przewrotem i po przewrocie hitlerowskim, podkreślając łatwiejszą i bardziej świadomą swych celów pracę obecnych wychowawców. W trzech zasadniczych ośrodkach wychowawczych, kształtujących duszę młodego pokolenia niemieckiego, w rodzinie, szkole i w organizacjach młodzieży, widzi autor trzy różne potęgi wychowawcze, które różnymi drogami zdążają do wspólnego narodowo-socjalistycznego ideału.

Karol Schmeing stara się przedstawić dokładny schemat przebiegu rozwoju psychicznego młodzieży, podkreślając w nim cykliczny powrót pewnych przejawów psychicznych.

Karl Mierke zajmuje się zagadnieniem ćwiczenia, starając się przedstawić je w świetle badań psychologii eksperymentalnej.

Wanda Ptaszyńska.

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE

Dąbrowski Kazimierz d-r. *Nerwowość dzieci i młodzieży*. Str. 339. Warszawa, 1935. N. K. Biblioteka Dzieł Pedagogicznych nr. 48—49.

Markinówna E. d-r. *Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne*. Str. 225. Warszawa, 1935. N. K. Biblioteka Dzieł Pedagogicznych nr. 50.

KSIĄŻKI I CZASOPISMA NADESŁANE DO REDAKCJI

- Congrès International de l'Enseignement.* Bruxelles, 1935. Str. 47.
- Friedländer Michał. *Testowanie i szacowanie inteligencji szkolnej. (Przyczynek do problemu oceny ucznia).* Kraków, 1935. Str. 30.
- Glück Peter. *Psychologische Analyse und Prüfung der Unfallaffinität von sieben bis neunjährigen Kindern.* Leipzig, 1935. Str. 41.
- Rey André. *Réflexions sur le problème du diagnostic mental.* Genève, 1935. Str. 14.
- Action et Pensée.* Miesięcznik. T. XI. Zesz. 3. 1935, Genève.
- Archivio Generale di Neurologia, Psichiatria et Psicoanalisi.* Kwartalnik. T. XVI. Zesz. 3. 1935, Napoli.
- Bulletin de la Coopération Intellectuelle.* Miesięcznik. T. V. Zesz. 47 — 56. 1935, Paris.
- Bulletin de la Société Lorraine de Psychologie Appliquée.* Kwartalnik. T. XIII. Zesz. 54, 55. Nancy.
- Bulletin Trimestriel de l'Office Intercommunal pour l'Orientation Professionnelle.* Kwartalnik. T. XIV. Zesz. 56. 1934, Bruxelles.
- Chowanna.* Miesięcznik. T. VI. Zesz. 4 — 7. 1935, Katowice.
- Education by Radio.* Tygodnik. T. V. Zesz. 4 — 12. 1935, Washington.
- International Bulletin.* T. XII. Zesz. 44. 1935, Berlin.
- The Journal of the National Education Association.* Miesięcznik. T. XXIII. Zesz. 1 — 8. 1934. T. XXIV. Zesz. 1, 2. 1935, Washington.
- Kwartalnik Pedagogiczny.* T. VII. Zesz. 2 — 3. 1935, Warszawa.
- Kultura i Wychowanie.* Kwartalnik. T. II. Zesz. 1 — 4. 1935, W-wa.
- La Nouvelle Education.* Miesięcznik. T. XIV. Zesz. 135—138. Paris.
- Oświata i Wychowanie.* Miesięcznik. T. VII. Zesz. 5; 6, 7. 1935. Warszawa.
- Pour l'Ère Nouvelle.* Miesięcznik. T. XIV. Zesz. 106—110. 1935, Paris
- Przegląd Pedagogiczny.* Tygodnik. T. LIV (19). Zesz. 9 — 14. 1935, Warszawa.
- Psychotechnische Zeitschrift.* Dwumiesięcznik. T. IX. Zesz. 5/6, 1934/35. T. X. Zesz. 1/2. 1935/36, Berlin.
- Ruch Filozoficzny.* Miesięcznik. T. XIII. Zesz. 1 — 4. 1935, Lwów.
- School Life.* Miesięcznik. T. XIX. Zesz. 3 — 9. 1933/34. T. XX. Zesz. 1, 2. 1934/35, Washington.
- Sprawy Narodowościowe.* Dwumiesięcznik. T. IX. Zesz. 1 — 2. 1935, Warszawa.
- Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik.* Kwartalnik. T. II. Zesz. 2, 3. 1935, Münster.
- Wiedza i życie.* Miesięcznik. T. X. Zesz. 5 — 9. 1935, Warszawa.

ARCHIVES POLONAISES DE PSYCHOLOGIE

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

FONDÉE PAR LE PROF. J. JOTYKO.

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

RÉSUMÉS DES ARTICLES

ALINA SZEMIŃSKA

ESSAI D'ANALYSE PSYCHOLOGIQUE DU RAISONNEMENT MATHÉMATIQUE DES ENFANTS.

L'auteur donne un aperçu sur quelques expériences dans le domaine du raisonnement mathématique.

D'une part il étudie par la méthode clinique des fautes dans le raisonnement au cours des opérations et problèmes arithmétiques. Il constate qu'un grand nombre de ces fautes résulte, de ce que les enfants emploient des techniques d'une façon toute automatique, sans comprendre le vrai sens des opérations.

Or, une enquête au sujet de l'attitude des enfants envers la vérité mathématique montre, que les enfants jusqu'à 11 — 12 ans croient à une vérité arbitraire ou absolue. Cette attitude explique, en partie, le manque d'intérêt qu'ont les enfants pour comprendre le sens et la base du calcul. Mais en plus l'étude de la genèse de certaines notions nous apprend que cette acquisition exige un long processus d'adaptation.

On peut suivre l'évolution stade par stade, en observant les décalages selon le plan dans lequel se meut la pensée. Comme exemple

de cette évolution, l'auteur cite une étude sur l'acquisition de la notion de quantité; Les enfants arrivent peu à peu à comprendre qu'une quantité reste constante, même si on change les parties qui la composent. Ayant compris cette idée sur le plan concret, l'enfant retrouve des difficultés semblables dès qu'il s'élève sur un plan plus verbal, plus abstrait.

En tenant compte des résultats obtenus, l'auteur conclue, qu'un système d'enseignement approprié pourrait remédier à un grand nombre des difficultés dans le domaine de l'enseignement arithmétique.

D'une part il faudrait adapter le programme aux lois d'évolution mentale de l'enfant. D'autre part introduire dans l'enseignement d'arithmétique des méthodes du travail actives pour lutter contre la mécanisation de la pensée.

L'auteur espère que les travaux psychologiques qu'il entreprend, et dont il a donné quelques esquisses ici, seront utiles à cette tâche de la pédagogie.

HALINA KUPCZYKÓWNA-WALAWSKA.

ANALYSE PSYCHOLOGIQUE DES DÉCOUPURES DES ENFANTS À L'ÂGE PRÉSCOLAIRE.

Dans cet article l'auteur rend compte de ses études expérimentales sur le développement de l'abilité de l'enfant à faire des découpages. Son analyse a trait à la variation des formes de la découpage en fonction de l'âge de l'enfant et en rapport à son abilité comme dessinateur. Les considérations de l'auteur se basent sur l'étude de 56 enfants âgés de 2;10 ans à 7 ans et de 8 enfants au-dessus de 7 ans. Chaque enfant a été examiné individuellement. Le premier jour de l'étude on faisait découper à l'enfant 1^o une chose à son choix et 2^o „un garçon” ou „une fillette”, ou bien „un monsieur” ou „une dame”; dans quelques jours on demandait à l'enfant de faire des dessins représentant les mêmes sujets.

L'analyse des matériaux ainsi recueillis a conduit à des conclusions suivantes. On peut distinguer trois phases principales de l'évolution de cette abilité chez l'enfant à l'âge préscolaire: „gribouillage”, formation du schème et schème. Cette subdivision est donc pareille à celle admise pour l'évolution de l'abilité à faire des dessins. Cependant le carac-

tère de phases particulières n'est pas le même dans les deux cas. Le développement du découpage qui rencontre, surtout durant la phase de la formation du schème, des difficultés techniques, se divise pour ainsi dire en ruisseaux individuels: l'enfant applique d'abord au découpage la technique de dessin, ensuite la technique de dessin-découpage et finalement la technique de découpage proprement dit. Ce n'est que plus tard qu'il passe à la phase du schème de découpage proprement dit. Le développement de l'abilité à dessiner devance de beaucoup celle à faire des découpures. La découpure ne paraît que vers la 3 — 4 année de la vie de l'enfant, quand son abilité à faire des dessins est déjà assez avancée. La durée de différentes périodes de développement est aussi plus longue pour le découpage que pour le dessin. En particulier la phase de formation du schème de la découpure a une durée disproportionnée à celle de la phase analogue du dessin. C'est dans ce stade que l'effort créateur est le plus grand; le découpage se libère de l'influence du dessin et se crée une technique indépendante et propre à lui-même. Le développement tardif du découpage et l'extension relative de toutes ses périodes résultent des difficultés techniques auxquelles se heurte l'enfant en essayant de réaliser ses conceptions. Ces difficultés reagissent tant sur la forme que sur le sujet de la découpure. Leur influence sur la forme de la découpure apparaît dans la réduction des éléments du schème, dans la déformation de la figure imaginée de prime abord, et dans la manière synthétique de l'exécution. En ce qui regarde le sujet de la découpure, les difficultés techniques obligent l'enfant à choisir parmi la multitude de thèmes lui venant à l'esprit ceux qui sont les plus simples et les plus faciles à réaliser. Le schème de la découpure est beaucoup plus pauvre que celui du dessin. Les éléments dont l'enfant construit ses premiers schèmes de découpure sont de lignes droites, tandis que pour le dessin ce sont des cercles et des arcs.

Quant à la manière de travailler la matière, l'auteur en distingue quatre types principaux: synthétique ou analytique (par rapport au mode de production), et spatial ou silhouetté (par rapport à la disposition du produit fait dans l'espace). En ce qui concerne la première de ces alternatives opposées, la synthèse l'emporte de beaucoup sur l'analyse dans tous les stades du développement de l'abilité de faire des découpures, surtout dans les phases initiales du schème.

La manière spatiale d'effectuer et concevoir le découpage constitue un type souvent rencontré dans la phase de début du développement de cette abilité chez l'enfant et avec l'âge croissant de l'enfant cède place au découpage silhouetté.

DE L'ÉVALUATION DU TEST DE DÉFINITION (POUR 5 ET 8 ANS) DANS L'ÉCHELLE BINET-TERMAN.

En appliquant ce test aux 441 enfants, suspects d'arriération mentale, l'auteur arrive à des conclusions suivantes:

Il existe un certain nombre d'enfants, qui donne la définition de l'object en indiquant son usage non, parce qu'ils ne sont pas capables d'une „meilleure” définition, mais parce que leur réponse actuelle est le resultat du choix entre deux ou quelques réponses, qu'ils ont à leur portée.

En expérimentant, l'auteur a modifiée l'instruction du test de façon suivante: Si l'enfant en reponse à la question „Qu'est-ce que c'est que „la chaise”?” — disait: „c'est pour s'asseoir”, elle demandait encore: — „Tu dis très bien, mais dis moi, qu'est-ce que c'est que „la chaise”?”. Ainsi, ni l'intention, ni même le texte de l'instruction n'était pas changé, et l'enfant donnait une deuxième reponse meilleure que la précédente.

En calculant les resultats des expériences on a pris en considération l'age mentale et non l'age réele des enfants. Le pourcentage des réponses corrigées par rapport au total des réponses est suivant:

Age mental:	4	5	6	7	8	9
Le pourcent des réponses corrigées après la 2-me question:	0	9	11	15	15	18

Pour un psychologue pratiquant il est donc important de savoir quel est le pourcent age des enfants jugés à tort par une évaluation négative. Il s'agissait alors de savoir quel est le pourcent age des évaluations corrigées par rapport au total des évaluations premières-négatives.

Age mental:	4	5	6	7	8	9	Total
% des évaluation négatives:	100	87	85	72	72	0	80%
% „ „ „ corrigées:	0	13	15	28	28	100	20%

Le tableau ci-dessus nous indique clairement, que presque un tiers des enfants à l'age mental de 7 et 8 ans est jugés à tort par une évaluation négative de leur définition „par l'usage”.

Analyse de livres et de périodiques.

Notes bibliographiques.