

BOHDAN ZAWADZKI

ZE WSPÓŁCZESNEJ PSYCHOLOGJI AMERYKAŃSKIEJ

II.

BADANIA EKSPERYMENTALNE NAD ZACHOWANIEM SIĘ GRUP.

Kontynuując rozpoczętą niedawno w „Polskiem Archiwum Psychologii” serję komunikatów o współczesnym stanie badań psychologicznych w Ameryce ¹⁾, i tym razem pozostaniemy w dziedzinie psychologii społecznej. Nie rozwijając jednak dalej tematu badania postaw, obecnie postaramy się przedstawić pewną grupę zagadnień, może napozór niezbyt blisko ze sobą związanych, które przecież mają to wspólne, że wszystkie dotyczą bądź zachowania się poszczególnych jednostek, przebywających w grupie i będących pod wpływem grupy, bądź też zachowania się grup działających jako całości. Czytelnik nie powinien oczekiwać systematycznego wykładu tych zagadnień, ani wyczerpującej historii rozwoju badań nad nimi. W komunikacie niniejszym chodzi nie o tak rozległe cele, a tylko o zilustrowanie na podstawie dość przygodnie dobranych przykładów kierunku zainteresowań współczesnych autorów amerykańskich oraz stosowanych przez nich metod. Zarówno rodzaj zagadnień jak i metodyczne sposoby, stosowane przy próbach rozwiązywania ich, posiadają tyle cech swoistych i natyle odrębnych od odpowiednich tradycji europejskich, iż narzucają się same przez się i zbędnem wydawało się szczególne ich podkreślenie. Zarówno ogólną charakterystykę tych odrębności jak i ocenę ich

1) Zobacz Polskie Archiwum Psychologii. Tom VII.

wartości autor pozostawia czytelnikowi, ograniczając swoją rolę do roli obiektywnego sprawozdawcy i — niekiedy — komentatora.

Rozpocznijmy od zreferowania badań nad zachowaniem się w grupie najprostszej, bo możliwie najmniej licznej i o możliwie najprostszej strukturze. Przykładem takiej grupy jest para zajętych rozmową interlokutorów. Jakkolwiek rozmowa jako najprostsza forma kontaktu społecznego oddawna już zwróciła uwagę socjologów, którzy poświęcili jej rozważania o charakterze raczej spekulatywnym, to psychologowie do niedawna nie poświęcali jej niemal żadnej uwagi. Dopiero badania Piaget'a nad mową dziecka rzuciły wielce interesujące światło na tę sprawę, jako na problem psychologiczny. Badaniem rozmowy między dorosłymi zajęli się poraz pierwszy psychologowie amerykańscy.

Wcześniej jeszcze niż Piaget, H. T. Moore zastosował nader prostą a pomysłową technikę zbierania materiałów. Co wieczór przechadzał się po Broadway'u w New Yorku, w dzielnicy teatrów i lokali rozrywkowych, notując wszystkie fragmenty dosłyszanych przypadkowo rozmów przechodniów. Zebrany materiał poklasyfikował na trzy grupy: 1) rozmowy między mężczyznami, 2) rozmowy między kobietami i 3) rozmowy między mężczyzną a kobietą. Ponadto wewnątrz każdej z tych grup każdy fragment autor zaklasyfikował według głównego tematu, dokoła którego obracała się konwersacja. Okazało się, iż w rozmowach między kobietami przeważają tematy dotyczące strojów i stosunków towarzyskich, natomiast mężczyźni najczęściej rozmawiają o pieniądzach i interesach. Rozmowy między „mężczyzną a kobietą” wykazywały nietyłe mieszanie czy wypadkową z tych dwóch odrębnych rodzajów zainteresowań, ile ujawniły u kobiet tendencję do tego, żeby przystosować się do zainteresowań mężczyzny.

Podobne badanie przeprowadzili M. H. Landis i H. E. Burt w mieście prowincjonalnym, stolicy stanu Ohio, Columbus. Tym razem jednak fragmenty rozmów zbierano o różnych porach dnia i w różnych miejscach: na podwórzu uniwersyteckim, w tramwajach, w hallach hotelowych, które w Ameryce spełniają poniekąd tę samą rolę, co w Europie kawiarnie, w zakładach fryzjerskich, w kościołach i t. d. Niemal pięćset rozmów poklasyfikowano według następujących tematów: „interesy i pieniądze”, „stroje”, „sport”, „praca uniwersytecka”, „zdrowie” i t. p. Różnice płci okazały się takie same jak w wynikach Moore'a: 37% rozmów między kobietami dotyczy osób, podczas gdy mężczyźni tylko 16% rozmów między sobą poświęcają temu tematowi. Autorzy poklasyfikowali też podsłuchanych interlokutorów według przynależności do warstw społecznych. I tu ujawniły się duże różnice: tak

na przykład interesy i pieniądze stanowią 70% tematów rozmów między „businessmanami”, 43% wśród robotników, a tylko 9% wśród studentów.

W celu wykrycia różnic narodowych C. Landis powtórzył w Londynie badania H. T. Moore'a, podsłuchując strzępki rozmów w analogicznych warunkach i miejscu (Regent i Oxford Street). Zebrawszy dwieście fragmentów rozmów, Landis poklasyfikował je w ten sam sposób, co Moore i otrzymał podobne liczby procentowe. Różnice polegały na tem, iż interesy nie były tematem aż tak częstym, jak w New Yorku, ponadto zaś w rozmowach między mężczyznami a kobietami raczej mężczyźni starali się przystosować do zainteresowań kobiet, a nie odwrotnie, jak to się okazało w New Yorku. Jednakże liczba takich wypadków jest zbyt mała (76), żeby można było orzec w tej materji coś stanowczego.

Bardziej szczegółowemu zbadaniu różnic płci w zakresie konwersacji poświęcone było studjum C. B. Sleeper. Autorka ta notowała fragmenty rozmów, słyszane codziennie o tej samej porze popołudniowej w poczekalni dworca centralnego w New Yorku. Wykluczysz wszystkie rozmowy bezpośrednio uwarunkowane danem miejscem, a więc dotyczące podróży, pociągów i t. d., uzyskała 223 fragmenty i poklasyfikowała je na cztery grupy: mężczyzna mówiący do mężczyzny, kobieta mówiąca do kobiety, mężczyzna w grupie mieszanej, kobieta w grupie mieszanej. Autorka słusznie uwzględnia tu, iż mieszany skład grupy, do której ktoś się zwraca, wpływa na treść tego, o czem się mówi. Okazało się, iż „interesy i pieniądze” stanowią około 50% tematów, gdy mężczyzna mówi do mężczyzn(y), 25%, gdy mężczyzna mówi do mieszanego audytorjuma, 12%, gdy kobieta mówi do audytorjuma mieszanego i 9%, gdy kobieta mówi do kobiet(ę). „Rozrywki” stanowią 25% rozmów między mężczyznami, 27%, gdy mężczyzna rozmawia z grupą mieszaną, 4%, gdy kobieta rozmawia z grupą mieszaną i 3%, gdy kobiety rozmawiają między sobą. Podobnie, jak w poprzednich badaniach, okazało się, że kobiety poświęcają wiele miejsca w rozmowie strojom i sprawom domowym, a przede wszystkim, że więcej mówią o osobach niż o czemkolwiek innym. Charakterystyczne jest, że kobiety mówią nie tylko o mężczyznach, ale i o innych kobietach więcej nawet, niż mężczyźni. Nawet w towarzystwach mieszanych kobiety poświęcają 65% czasu na rozmowy o „ludziach”. Uwzględniając pewne różnice między jej wynikami a Moore'a, Sleeper zwraca uwagę na to, iż miejsce, w którym zbiera się fragmenty rozmów, znacznie wpływa na jakość uzyskanego materiału, gdyż wpływa nie tylko na inny dobór publiczności

ści, ale i na dobór tematów rozmowy wśród publiczności tego samego rodzaju.

Jak widać, dotychczasowe studia nad rozmową są zbyt ubogie ze względu na zebrany materiał i traktowane zbyt wąsko ze względu na problematykę, by mogły dać już dzisiaj jakieś bardziej zadowalające wyniki. Zwraca uwagę, że autorzy, badający rozmowy dorosłych, interesowali się głównie uchwyceniem różnic społecznych, narodowych i płci, ujawniających się w tematach rozmów, natomiast pomijali całkowicie, jaką właściwie funkcję społeczną spełnia rozmowa wśród dorosłych, a przecież słusznie na to właśnie zagadnienie przedewszystkiem zwrócono uwagę, badając rozmowę dzieci (Piaget, Rugg, Krueger, Mc Carthy, Wygotskij i Luria). W każdym razie badania wyżej omówionych autorów ze względu na zalety ich techniki i już dostarczone częściowo interesujące, choć jeszcze niezbyt pewne wyniki, zasługują na kontynuowanie i dalsze udoskonalanie.

Obecnie przejdziemy do omawiania innej grupy studjów, mających na celu zbadanie zachowania się grup większych, aniżeli pary interlokutorów. W omawianej tu grupie studjów chodzi w szczególności o wykrycie metodyki, któraby pozwalała porównywać możliwie dokładnie (ewentualnie „mierzyć”) skuteczność różnych podniet, wywołujących jednolite reakcje członków większych zespołów, na przykład zbiorowe reakcje tłumów i t. p.

Interesującą próbę w tym kierunku stanowi praca E. E. Lange. Autorka ta w ciągu jednego lata poszła cztery razy na przedstawienie pewnej komedji i mierzyła stoperem trwanie każdego wybuchu śmiechu. Okazało się, że na każdym z czterech przedstawień było równo po 137 wybuchów śmiechu; każdy epizod, który wywoływał śmiech na pierwszym przedstawieniu, wywoływał też śmiech na każdym z następnych przedstawień. Trwanie wybuchów śmiechu przy poszczególnych epizodach różniło się od siebie nie więcej, niż o jedną sekundę. Przy pewnym epizodzie wszystkie cztery różne audytorja śmiały się równo przez osiem sekund. Gdy pewien fragment był dawany na bis, na wszystkich czterech przedstawieniach publiczność śmiała się ponownie w tych samych miejscach, przy tych samych słowach i gestach; co i za pierwszym razem; ale trwanie śmiechu było o połowę krótsze niż pierwotnie. W ciągu całej sztuki tylko po jednym fragmencie śmiech trwał dłużej niż dziesięć sekund; następujące po tym epizodzie salwy śmiechu trwały dłużej niż poprzednie; epizod ten stanowił krytyczny moment, od którego — jak mówią aktorzy — publiczność „rozgrzała się”.

Praca ta jest interesująca nie tylko dlatego, że ujawniła nadsporo-

dziewaną jednorodność w reagowaniu czterech różnych tłumów ludzkich. Należałoby analogiczne badania przeprowadzić w różnych krajach, żeby stwierdzić, czy taka jednorodność jest zjawiskiem powszechnym, czy też czemś specyficznym dla Amerykanów i tylko jednym z objawów przypisywanej im powszechnie „standaryzacji”, która to opinia nieuprzedzonemu obserwatorowi wydaje się polegać na nieporozumieniu. Jeszcze bardziej interesująca jest ta praca z metodologicznego punktu widzenia, gdyż stanowi dowód, iż można bardzo dokładnie badać, nawet dosłownie mierzyć, zachowanie się grup jako całości, nie obserwując żadnego z jej członków z osobna. Oto skromna, lecz dobitna ilustracja, w jaki sposób można z sensem, nie popadając w mistykę, mówić o t. zw. „duszy tłumu”, a nawet ją badać.

W dalszych badaniach ta sama autorka kontrolowała uzyskane powyżej wyniki w ten sposób, iż notowała reakcje publiczności na kolejnych przedstawieniach amatorskich. W tym wypadku różnice w zachowaniu się publiczności były znacznie większe, co się łatwo tłumaczy przez to, że wykonanie sztuki przez aktorów-amatorów w poszczególnych wypadkach znacznie się różniło. Chcąc zbadać skuteczność poszczególnych motywów, wywołujących śmiech, ta sama autorka urządziła następujący eksperyment. Przed pięciu różnemi audytorjami, z których dwa były użyte do eksperymentu po trzy razy, a każde składało się ze stu uczniów szkół średnich, a więc przed publicznością znacznie bardziej jednolitą, niż przypadkowo zebrana w teatrze, utalentowana aktorka odbywała występy w różnych modyfikacjach: bądź to tylko śpiewała humorystyczną piosenkę, bądź do śpiewu dołączała mimikę i grę, bądź też występowała w groteskowym kostjumie lub zwykłym stroju, bądź też łączyła różne motywy w różnych kombinacjach. Przy każdym eksperymencie obliczano sumę czasu, przez który trwał śmiech publiczności. Okazało się, że gdy działał:

sam śpiew	śmiech trwał	18 sekund
śpiew + kostjum	„ „	54 sekundy
śpiew + gra	„ „	85 sekund
śpiew + kostjum + gra	„ „	121 sekund

Wyników tych oczywiście nie można uogólniać. Mimo to wartość pracy polega na tem, że udało się wyizolować dla celów eksperymentu względną doniosłość kilku różnych podniet, wywołujących objawy masowe; jako wzór pewnej nowej techniki eksperymentalnej próba ta zasługuje na uwagę.

Podobne zadania postawił sobie A. T. Jersill, chcąc zbadać wpływ

różnych środków retorycznych na zapamiętywanie usłyszanego przemówienia. W tym celu zbadał on dziesięć grup (w sumie około dwustu pięćdziesięciu osób), do każdej grupy wygłaszając przemówienie, którego treść stanowiła biografia fikcyjnej postaci, złożona z 70 zdań. Przemawiając do każdej grupy, Jersill stosował za każdym razem inne, względnie w innych miejscach użyte, następujące środki retoryczne: 1-o powtarzanie w odstępach (3 i więcej razy); 2-o krótka przerwa; 3-o umieszczenie pewnego zdania na początku przemówienia; 4-o umieszczenie jakiegoś zdania przy końcu przemówienia; 5-o bezpośrednio wezwanie do uwagi (np. „A teraz posłuchajcie”); 6-o podnoszenie głosu; 7-o uderzenie w stół; 8-o gesty. Po wysłuchaniu przemówienia osoby badane spisywały wszystko, co zapamiętały. W ten sposób obliczono, które z pośród 70 możliwych zdań zostały najlepiej zapamiętane. Okazało się, że najsilniejszy wpływ na utrwalenie w pamięci wywiera umieszczenie danego zdania na początku przemówienia. Ale nawet tak banalne sposoby, jak wezwanie „A teraz posłuchajcie”, nie pozostają bez skutku.

W związku z badaniem skuteczności środków, których używają mówcy, aby wpływać na audytorjum, pozostaje studjum H. C. Harshbargera. Celem pracy było zbadanie, jak dalece jednakowo różni ludzie reagują na gestykulację, a przede wszystkim czy jednakowo rozumieją te same gesty. Autor, z zawodu nauczyciel deklamacji, kazał się sfotografować w dziewięciu różnych pozach, zachowując ten sam nic nie mówiący wyraz twarzy. W tych dziewięciu różnych pozach postawa całego ciała oczywiście nie jest obojętna, głównie jednak chodziło o ekspresję rąk. Ponadto autor przygotował na kartkach 60 zdań o wyraźnej treści emocjonalnej, na przykład: „gwizdź na nich”, „nasza sprawa jest święta”, i t. p. Sto osób badanych (50 mężczyzny i 50 kobiet) miało dobrać fotografie do zdań tak, żeby ich wyraz uczuciowy harmonizował. Przeszło połowa osób badanych dobrała trafnie odpowiednie zdania do większości fotografii, a tylko w 25% wypadków wartość modalna opinii osób badanych różniła się od opinii autora. 10 z pośród osób badanych, które kształciły się w sztuce deklamacji, wykonało to zadanie lepiej i bardziej zgodnie między sobą, aniżeli pozostałe osoby badane, co świadczy o tem, że odpowiednie wykształcenie i wprawa mają znaczny wpływ na umiejętność rozumienia gestów.

Inne znów zagadnienie z tego samego zakresu starał się rozwiązać wymieniany już wyżej H. T. Moore. Temu autorowi chodziło o to, czy i o ile lepiej korzystają słuchacze wtedy, gdy wykład jest wygłoszony z pamięci i mogą widzieć twarz mówcy, aniżeli wtedy, gdy mówca po-

chyła twarz nad manuskrytem, odczytując prelekcję. Autor wygłosił identyczny wykład w dwa powyższe sposoby do dwóch różnych grup studentów, dobranych tak, by się jak najmniej różniły pomiędzy sobą. Pouczający szczegół: eksperyment ten za pierwszym razem nie dał wyniku, t. j. nie okazały się żadne istotne różnice w zapamiętaniu treści wykładu przez obie grupy, a to dlatego, iż studenci wiedzieli, że chodzi o eksperyment i dzięki współzawodnictwu skompensowali niekorzystne warunki słuchania wykładu. Dopiero gdy eksperyment ten powtórzono nie uprzedzając studentów o tem, że się wogóle jakiś eksperyment odbywa, okazało się, że grupa, która wysłuchała wykładu czytanego, przy reprodukowaniu jego treści uzyskała 49,6 punktów, natomiast grupa, która wysłuchała wykładu swobodnie wygłoszonego, uzyskała 67,5 punktów tej samej skali.

Zkolei przystąpimy do omawiania nowej grupy badań, której wspólnym tematem jest wpływ, jaki wywiera na zachowanie się jednostek fakt przebywania w grupie.

H. Clark badała, jak oddziaływa przebywanie w grupie i rozmieszczenie jej dokoła jednostki na sugestywność tej jednostki. W dużym audytorjum, mieszczącym 168 studentów, otworzyła butelkę z czystą wodą, zapewniając, że oto zaraz czuć będzie charakterystyczny zapach. Jako cel eksperymentu podała zbadanie, z jaką szybkością zapach rozchodzi się po sali. Każda osoba badana miała podnieść rękę, gdy tylko poczuje ten zapach. Na 168 studentów dało się zasugerować 33, a zatem w stosunku 1:5, podczas gdy przy eksperymentach indywidualnych stosunek ten wynosił 1:9; a zatem w obecności grupy liczba osobników podatnych na sugestię jest niemal dwa razy większa, niż pośród osobników izolowanych. Niemniej ciekawe okazało się rozmieszczenie wewnątrz grupy tych osobników, którzy ulegli sugestji. Otóż najwięcej takich osobników znalazło się w rzędzie nie najbliższym od eksperymentatorki, lecz w drugim i trzecim, w dalszych rzędach liczba osób zasugestjonowanych stopniowo malała, przyczem w trzech ostatnich (na dziesięć rzędów) nie znalazła się ani jedna taka osoba. Również interesujące okazało się rozmieszczenie osób zasugestjonowanych ze względu na bliskość do środka grupy i do osoby eksperymentatorki. Osoby badane siedziały w dziesięciu rzędach i szesnastu szeregach; otóż najwięcej osób zasugestjonowanych znajdowało się w szeregach środkowych, w szeregach bocznych zaś zarówno po prawej, jak i lewej stronie zdarzały się tylko sporadycznie. Prócz tego autorka notowała czas, jaki upłynął między odkorkowaniem butelki a zgłoszeniem, iż dana osoba „poczuła” zapach. Czasy te były naogół proporcjonalne do odległości da-

nych osób od eksperymentatorki. O trwałości działania sugestywnego świadczy fakt, iż naprzykład w czwartym od eksperymentatorki rzędzie pierwsza z osób zgłosiła, że czuje zapach już po czterdziestu sekundach, ostatnia zaś aż po trzech minutach. Czasowy i przestrzenny porządek świadczy dobitnie, że osoby te ulegały wpływowi sugerującemu nie tylko eksperymentatorki, ale i siebie nawzajem.

Znacznie bardziej oryginalne wyniki osiągnął przy nieco podobnym do powyższego badaniu C. R. Griffith. Ten autor zadał sobie następujące pytanie: czy topograficzne rozmieszczenie członków pewnej grupy wpływa na ich wydajność pracy w grupie; w szczególności chodziło mu o to, czy stopnie szkolne zależą w jakikolwiek sposób od miejsca, na którym stale siedzą poszczególni uczniowie. Ażeby wykluczyć tę możliwość, iż w pewnych miejscach skupiają się uczniowie szczególnie pilni lub zdolni, postąpił autor w ten sposób, iż w pięciu dużych audytorjach uniwersyteckich powyznaczał studentom miejsca w porządku alfabetycznym, a zatem przypadkowym ze względu na pilność lub zdolność. W salach tych pracowały różne grupy studentów, rozmaicie liczne, pracujące nad różnymi przedmiotami; uwzględniono zarówno takie przedmioty, przy których przeważało nauczanie zapomocą wykładów, jak i takie, przy których główny nacisk kładziono na samodzielne wypracowania piśmienne lub prace laboratoryjne. Po upływie pewnego czasu dla każdego studenta obliczono średnią notę z jego postępów, biorąc pod uwagę cztery różne okazje, przy których mógł się wykazać swojemi postępami. Mając średnie noty dla poszczególnych studentów, obliczono przeciętne noty według szeregów miejsc. Okazało się, że z nielicznymi wyjątkami we wszystkich grupach studentów pierwsze rzędy miały raczej przeciętne wyniki, dopiero kilka dalszych rzędów miało wyniki najlepsze, poczem dalsze rzędy spadały stopniowo, aż do wyników najgorszych. Tak naprzykład po pewnym egzaminie średnie noty były: w III szeregu 71,6, w IV szeregu — 70,1, V — 69,8, VI — 65,4, VIII — 62,5, VIII — 62,2.

W pewnym wypadku najbardziej w tyle siedzącą grupę studentów, liczącą 50 osób, oddzielono niezbyt szerokiem przejściem od głównej grupy studentów, liczącej 400 osób. Ta przestrzenna separacja niebawem okazała swe skutki: podczas gdy średnia nota dla rzędu tuż przed tem przejściem wyniosła 68,0, średnia nota dla pierwszego rzędu tuż za przejściem wyniosła 61,0. Wydaje się przytem, że sama wielkość lokalu klasowego ani odległość od wykładowcy nie może tu grać decydującej roli, gdyż bywa, że jednakowo odległe miejsca są w dużych salach środkowemi, a w małych ostatniemi. Żeby wyjaśnić, dlaczego

słuchacze siedzący w rzędach najbliższych nauczyciela są gorsi od siedzących nieco dalej, Griffith przypuszcza, że ci właśnie studenci zwracają zbyt wiele uwagi nie na treść wykładu czy zadania, ale na osobę nauczyciela, jego wygląd, maniery, sposób mówienia i t. p. Przede wszystkim jednak Griffith zwraca uwagę na to, iż wydaje się jakgdyby środkowa, centralnie położona część audytorjum występowała niejako bardziej w tej właśnie roli, jako audytorjum. Autor powołuje się jako na analogję na znany fakt, że na zgromadzeniach religijnych uczestnicy, będący na peryferji tłumy, okazują mniejszy entuzjazm religijny, niż ci, którzy tkwią w środku.

Inne jeszcze eksperymenty wykonał Floyd H. Allport, chcąc zbadać, jak sama tylko obecność grupy bez wypowiedzania przez nią swojej opinii, wpływa na kształtowanie się opinii poszczególnych osobników. Te same osoby badane (17) wykonywały te same zadania, raz będąc sam na sam z eksperymentatorem, a innym razem, gdy pracowali wszyscy jednocześnie w grupie, lecz nie komunikując się ze sobą. Zadania były następujące: 1) ocenić względny stopień przykrości lub przyjemności zapachów w danej serji, 2) ocenić „na oko” ciężar pewnej serji odważników. Przy obu zadaniach, przy ocenie zarówno danych subiektywnych jak i obiektywnych, rezultat był jednakowy: oceny osób pracujących pojedynczo są bardzo rozproszone, występują wśród nich liczne, jaskrawe ekstremy, natomiast te same osoby pracując w grupie oceniają te same przedmioty w sposób bardziej zgodny ze sobą, t. j. mniejsza jest rozpiętość ocen skrajnych, częstsze są oceny umiarkowane. A zatem i w tych eksperymentach, jak i w poprzednich, sam fakt przebywania w grupie, nawet nie oddziaływującej na jednostkę w sposób zamierzony lub choćby uchwytany przy obserwacji, wywiera na poszczególnych członków grupy swoisty wpływ. Interpretacja tych faktów, zwłaszcza jeżeli zostaną potwierdzone przez dalsze badania, wydaje się wcale niełatwa, ale teoretycznie wielce pojętna.

Odrębnego rodzaju wpływ grupy na opinie jednostek badał dwukrotnie już tu cytowany T. H. Moore. Autor ten zamierzył zbadać, jak na opinie poszczególnych jednostek wpływa opinia większości grupy, do której te jednostki należą, i ponadto, jak takie opinie zmienia wiedza o tem, co myślą w danej sprawie rzeczoznawcy. Żeby rozwiązać metodycznie obydwie te zagadnienia, należało wpierv stwierdzić, jak zmieniają się opinie o pewnych określonych sprawach pod wpływem czynników przypadkowych, a bez działania wpływów tak specjalnych, jak opinia większości lub opinia ekspertów. W tym celu Moore zastosował następującą technikę eksperymentalną. Grupa złożona z 95 stu-

dentów otrzymała trzy serje, składające się każda z 18 pytań. W serji pierwszej każde pytanie brzmiało: który z dwóch zwrotów językowych jest mniej poprawny (transponując podane przykłady na osobliwości gwary warszawskiej, np.) „rozchodzi się o coś” czy „z ledwością”?; w drugiej serji w każdym pytaniu chodziło o wybór mniejszego wykroczenia moralnego: np. nielojalność wobec przyjaciela czy oszukiwanie przy egzaminie; w trzeciej serji wreszcie osoby badane miały wskazać, który z dwóch sposobów rozwiązania dysonansu muzycznego, zagranych na organach, bardziej im się podoba. Skoro każda osoba badana dokonała wyboru co do każdej z podanych jej alternatyw, tę samą procedurę eksperymentalną powtórzono po dwóch dniach, polecając każdej osobie badanej ponownie odpowiedzieć na te same pytania. Poczem obliczono, w ilu wypadkach każda z osób badanych zmieniła przy tem drugim badaniu swój pierwotny wybór. W ten sposób wykryto, jak wahają się opinie osób badanych pod wpływem czynników czysto przypadkowych. Otóż okazało się, że w dziedzinie upodobań muzycznych uległa zmianie jedna czwarta opinii, w pozostałych zaś dwóch dziedzinach — poczucia językowego i poczuc moralnych — tylko po jednej ósmej.

Po dokonaniu tego eksperymentu wstępnego, po upływie dwóch i pół miesiąca znowu polecono tym samym osobom badanym wykonać takie same zadania, z tem jednak, że materiał był inny, t. j. wszystkie pytania były opracowane nanowo. I znowuż po dwóch dniach powtórzono to samo badanie, z tą różnicą, że przed udzieleniem odpowiedzi przez osoby badane na każde z pytań zakomunikowano, która z dwóch możliwych odpowiedzi stanowiła opinię większości. Tym razem w serji językowej zmieniono opinię w 62,2% wypadków, w serji ocen etycznych w 50,1% wypadków, a w serji muzycznej w 48,2% wypadków.

W dwa dni później powtórzono to samo badanie jeszcze raz, ale teraz przed dokonaniem wyboru komunikowano za każdym razem, która alternatywa stanowiła opinię rzeczoznawców. Należy zaznaczyć, że opinie rzeczoznawców bardzo często różniły się od opinii większości. Przy tem ostatniem badaniu okazało się, że we wszystkich trzech serjach oceny uległy zmianie w 45 — 50% wypadków.

Interesujące te wyniki świadczą nietylko o tem, jak bardzo silny wpływ na kształtowanie się ocen indywidualnych wywiera wiedza o tem, „za czem jest większość” i „co myślą znawcy”; wyniki te świadczą także o czemś innem, o tem mianowicie, że ludzie w swych upodo-

baniach muzycznych są bardziej chwiejni, bo częściej zmieniają swe oceny „bez powodu”, poprostu z dnia na dzień (25%), aniżeli w dziedzinie językowej lub moralnej, gdzie tego rodzaju zmiany zachodzą dwa razy rzadziej (ca. 12%). Natomiast okazuje się, że w dziedzinie muzycznej ludzie są stosunkowo bardziej odporni na sugestję ze strony opinii większości, bo pod jej wpływem zmieniają opinię tylko dwa razy częściej niż normalnie (50% do 25%), aniżeli w dziedzinie językowej, gdzie pod wpływem tego samego czynnika zmieniają opinie pięć razy częściej niż normalnie (60% do 12%).

Powyżej opisane badania T. H. Moore'a zachęciły dwóch innych autorów, D. Wheeler'a i H. Jordan'a, do podjęcia badań analogicznych. Autorzy ci zastosowali analogiczną technikę eksperymentalną, dając 26 osobom badanym jedną serję złożoną z 50 pytań alternatywnych, dotyczących spraw ekonomicznych, politycznych, społecznych, stosunków uniwersyteckich i t. p. Gdy osoby badane ponownie odpowiedziały na tę samą serję pytań, w tych samych warunkach, bez żadnej sugestji, to okazało się, że odpowiedzi zmieniły się na przeciwne w 22% możliwych wypadków. Z pośród użytych 50 pytań wybrano 27 takich, na które odpowiedzi wykazywały wyraźną większość w stosunku co najmniej 2 : 1. Na te 27 pytań polecono osobom badanym odpowiedzieć ponownie, komunikując zarazem, które z alternatywnych odpowiedzi stanowią opinię większości; przytem jednak starano się nie okazać, iż eksperymentatorzy oczekują od osób badanych zastosowania się do tej opinii większości. Po zebraniu odpowiedzi uzyskanych w tych warunkach okazało się jednak, że opinie zmieniły się w 60% możliwych wypadków i to właśnie w kierunku zgodności z opinią większości.

Ponadto autorzy obliczyli, ile zmian opinii wypada przeciętnie na jedną osobę badaną zależnie od rodzaju zagadnienia i uzyskali następujące liczby: dla spraw społecznych — 2, spraw politycznych — $1\frac{1}{2}$, w sprawach etyki seksualnej oraz w sprawach stosunków uniwersyteckich — 1, w sprawach ekonomicznych — $\frac{1}{2}$. A zatem ludzie najbardziej opornie trzymają się swych poglądów w sprawach ekonomicznych; ten wynik wydaje się całkiem przekonywujący.

Metodę Moore'a zmodyfikował H. Barry w ten sposób, że nie zmuszał osób badanych do katagorycznego wyboru tylko jednej z dwóch możliwych odpowiedzi, lecz dawał serję też różnego rodzaju, osoba badana zaś przy każdej z tych też miała zaznaczyć według przyjętej skali stopień pewności, z jakim dana teza wydaje jej się prawdziwa lub fałszywa. W wyniku takich eksperymentów okazało się, że nawet wtedy, kiedy wpływ opinii większości nie prowadzi do przerzucenia

się ku opinii przeciwnej, niż wyznawana poprzednio, to jednak znacznie osłabia stopień pewności opinij sprzecznych z opinią większości i znacznie wzmacnia stopień pewności opinij zgodnych z opinią większości. Wyniki te zostały całkowicie potwierdzone przez badania kontrolne, przeprowadzone przez G. Murphy'ego.

Obecnie przejdziemy do omówienia odrębnej grupy prac, które miały za zadanie zbadać, jaka jest wydajność pracy, dokonywanej zbiorowo przez zespoły współpracujące, w porównaniu z wartością pracy jednostek. Poniżej zajmiemy się w szczególności takimi studjami, które badały wartość współpracy zespołowej przy zadaniach wymagających myślenia twórczego.

Do zajęcia się tem zagadnieniem skłoniły psychologów amerykańskich dwa powody. Jeden z nich — to liczne dyskusje publiczne, znajdujące przed kilku laty silne echo w prasie amerykańskiej, a nawet w oddzielnych monografiach, na temat wartości zespołowego rozwiązywania zadań intelektualnych w związku z kwestją sprawności funkcjonowania instytucji demokratycznych. Zarówno krytycy, jak i obrońcy demokracji i jej urzędów powoływali się na różne argumenty, mające świadczyć za lub przeciw zespołowemu czy jednostkowemu planowaniu, układaniu projektów, krytykowaniu, a wreszcie i decydowaniu spraw z najrozmaitszych dziedzin. W tych publicystycznych dyskusjach roztrząsano wady i zalety funkcjonowania przeróżnych ciał parlamentarnych, wieców, zebrań związków, prac komisyjnych i plenarnych, konferencyj i t. d. Wszelkie jednak argumenty, jakimi posługiwali się dyskutanci, brane były niejako z powietrza. W ten sposób z pewnego ruchu społecznego powstał popyt na naukowe stwierdzenie pewnych faktów; na ten popyt odpowiedzieli podażą psychologowie.

Drugim motywem, który popchnął psychologów amerykańskich do zajęcia się temi tematami, był przykład psychologów rosyjskich. Już w 1924 roku W. Bechtierew i A. Lange ogłosili w *Zeitschrift für angewandte Psychologie* opis swych badań nad zespołowem rozwiązywaniem zagadnień. I w tym wypadku zainteresowania psychologów rosyjskich wyrosły z potrzeb społecznych, rozumianych jednak szerzej, nie tylko ze względu na sprawność urzędów politycznych. Pierwsze te badania Bechtierewa spotkały się później w psychologii rosyjskiej z krytyką B. Beliajewa, który słusznie zarzucał Bechtierewowi niedojrzałość metody i sam próbował ją udoskonalić.

Pionierska praca Bechtierewa wkrótce znalazła kontynuatorów w Ameryce. Zdaje się, że najwcześniejszym z nich był Goodwin B. Watson. W jednym ze swych wcześniejszych eksperymentów autor ten

porównywał wydajność pracy jednostek pracujących oddzielnie i tych samych jednostek, gdy pracowały w zespołach różnej wielkości (3 — 10 osób), przy rozwiązywaniu zadania dość prymitywnego, bo polegającego na utworzeniu możliwie wielkiej liczby słów z danej liczby liter. Oczywiście przy tego rodzaju zadaniu korzyść, wynikająca ze współpracy jednostek wewnątrz zespołów polegała na prostym sumowaniu się indywidualnych przyczynków poszczególnych osób.

Następny eksperyment skonstruował Watson w sposób bardziej skomplikowany. 68 studentów rozwiązywało dziesięć zadań, przy czym każde zadanie było użyte trzy razy, za każdym razem w innej równorzędnej formie. Że formy te były sobie równorzędne co do trudności, stwierdzono przy pomocy specjalnej kontroli. Każde zadanie rozwiązywano w ten sposób: formę I rozwiązywały pojedyncze osoby badane oddzielnie; formę II rozwiązywano zespołowo przez komisje złożone z 3 — 10 osób; formę III znowuż przez poszczególne osoby badane oddzielnie.

W ogólnym rezultacie tych eksperymentów okazało się, że naogół wyniki pracy zespołowej są lepsze, aniżeli wyniki pracy pojedynczych osób. Dla każdego testu przeciętny wynik rozwiązań zespołowych jest wyższy, aniżeli przeciętny wynik rozwiązań indywidualnych, jednakże różnice między temi dwiema przeciętnymi bywają bardzo rozmaite. Naprzykład w teście, który polegał na zrozumieniu czytanego tekstu, różnica między przeciętną wyników zespołowych a przeciętną wyników indywidualnych była bardzo mała, natomiast tego rodzaju różnica była bardzo znaczna przy teście uzupełniania zdań. Ale nawet średniej wielkości różnice wykazują znaczną przewagę pracy grupowej nad indywidualną: naprzykład w teście odcyfrowywania szyfru średnia wyników grupowych równała się 96%, a średnia wyników indywidualnych tylko 64% (w stosunku do najlepszego uzyskanego wyniku). Również różnice pod względem szybkości pracy wypadają na korzyść zespołów, choć nie są tak znaczne, jak różnice pod względem jakości wykonania. Tak wygląda porównanie wyników zespołowych z p r z e c i ę t n e m i wynikami indywidualnymi.

Jakież przedstawia się porównanie wyników zespołowych z wynikami jednostek najlepszych w poszczególnych grupach? Okazało się, że przy czterech testach aż połowa grup przewyższa swymi wynikami zespołowymi jednostkowe wyniki najlepszych jednostek, należących do tych grup, o ile wyniki pracy porównywać ze względu na jakość; przy takiej samej ocenie ze względu na szybkość przewaga grup bywa jeszcze większa.

Pominiemy tu przytaczanie wielu interesujących interpretacji Watsona, osiągniętych z bardzo pomysłowego statystycznego opracowania materiału. Zajmiemy się zato pierwszymi próbami analizy jakościowej, która ma wyjaśnić, skąd się bierze ta względna przewaga pracy zespołowej nad indywidualną.

E. B. South podzielił ponad tysiąc studentów na komisje, liczące po trzy i sześć osób; każda komisja miała rozwiązać szereg problemów, rozstrzygając większością głosów, jakie rozwiązania każdego zagadnienia należy przyjąć. Gdy zadanie stanowiło odczytywanie wyrazu twarzy z fotografii, małe komisje rozwiązywały je szybciej, a równie trafnie, co i komisje większe; przy rozwiązywaniu problemów brydżowych małe i duże komisje pracowały jednakowo sprawnie; przy ocenianiu wypracowań angielskich małe komisje pracowały szybciej, jednak nie można było zdecydowanie określić, które z nich lepiej; przy rozwiązywaniu testów z wyborem wielokrotnym było wiele dyskusji, a mimo to większe komisje pracowały szybciej i lepiej.

South przypuszcza, iż większe zespoły pracują lepiej od mniejszych wtedy, gdy rodzaj zadania dopuszcza większą liczbę różnorodnych pomysłów, które można szybko skrytykować i niewłaściwe odrzucić. Ponadto autor ten wykrył, że komisje o składzie mieszanym pracują gorzej, aniżeli komisje złożone z osób jednej płci, i fakt ten przypisuje różnicy zainteresowań obu płci. Na podstawie określania typów (według Junga) u pewnej liczby swych osób badanych, autor twierdzi, że osobniki introwertywne pracują w komisjach gorzej od ekstrawertywnych, jeżeli zagadnienia dotyczą spraw konkretnych i stosunków między ludźmi, jednak nie ustępują ekstrawertykom przy pracy nad materiałem abstrakcyjnym.

Najdalej posunęła się w jakościowej analizie czynników, które grają rolę przy zespołowej współpracy intelektualnej, M. E. Shaw w studjum wykonanem pod kierunkiem G. Murphy'ego. Właściwym tematem pracy było znalezienie stosownej techniki badania tych zagadnień, to też główna wartość pracy polega na tem, iż stanowi ona pewien wzór metodyczny; rezultatów merytorycznych praca ta tymczasem przyniosła niewiele, co jest całkiem zrozumiałe, gdyż technika zastosowana przez autorkę jest bardzo żmudna i pochłaniająca mnóstwo czasu, lecz zapowiada się bardzo obiecująco.

Autorka zbadała dwie klasy studentów college'u; w pierwszej z nich studenci rozwiązywali zadania najpierw każdy oddzielnie, a potem w grupach po cztery osoby, w drugiej zaś klasie naodwrot — najpierw grupami, potem indywidualnie. Grupy pracowały każda

w osobnym pokoju pod przewodnictwem dowolnie obranego prezesa; każda grupa miała przydzielonego stenografa, który notował cały przebieg dyskusji przy rozwiązywaniu zadania, sam nie biorąc w niej żadnego udziału. Zadania były dobrane tak, iż rozwiązanie ich wymagało całego szeregu kroków logicznych; dzięki temu każdy członek grupy miał jednakową możliwość zaproponować coś nowego i krytykować cudze propozycje, a z drugiej strony jego pomysły mogły być przyjmowane, odrzucane, modyfikowane przez każdego innego członka zespołu. Stenograficzny protokół dyskusji pozwalał zrekonstruować cały proces wzajemnego oddziaływania na siebie uczestników zespołu. Istotnie zadania były dobrane tak, że umożliwiały tego rodzaju dyskusję. Jeden z testów na przykład brzmiał: „Na brzegu rzeki znajdują się trzy kobiety i trzech ich mężowie; wszyscy mężczyźni umieją wiosłować, ale żadna z kobiet tego nie umie; całe towarzystwo należy przewieźć na drugi brzeg rzeki zapomocą czółna, w którym mieszczą się naraz tylko trzy osoby. Jak to zrobić, jeżeli wszyscy mężowie są tak zazdrośni, że żaden nie zgadza się na to, aby jego żona choć na chwilę pozostała w obecności innego mężczyzny, jeżeli on sam nie jest przy tem obecny?”. W innym znów teście podany był na kartce papieru plan okolicy wiejskiej z rozmieszczeniem kilkunastu wsi i podaniem odległości między nimi. Należało na planie wybrać najodpowiedniejsze miejsce na budowę szkoły, uwzględniając, iż dzieci do szkoły miały zjeżdżać się dwoma autobusami; pojemność autobusów i ilość dzieci w każdej wsi były podane.

Szczegółowa analiza protokołów pozwala wykryć wewnętrzną strukturę grupy ze względu na podział ról przy wykonywaniu danego zadania. Widać zatem, kto i kiedy obejmuje inicjatywę, kto i w jakich warunkach pozwala ją sobie wyrwać, kto celuje obfitością pomysłów, kto znów silny jest w krytyce i objawia skłonność do niej, kto na pewien czas lub na stałe wyłamuje się z grupy i pracuje na własną rękę, kto dba o porządek i skoordynowanie wysiłków. Z pewnych uogólnień, do których doszła autorka, interesujące jest to na przykład, że propozycje, które po dyskusji okazują się nieodpowiednie, dwa i pół raza częściej odrzucają inni członkowie grupy, aniżeli sam projektodawca.

W tych badaniach, tak jak i w innych, ujawniła się przewaga pracy zespołowej nad indywidualną: gdy dwadzieścia jeden osób pracowało oddzielnie, to na 63 możliwe rozwiązania było poprawnych tylko 5, to jest 8%, gdy zaś pięć grup po cztery osoby pracowało zespołowo, to na 15 możliwych rozwiązaniach poprawnych było aż 8, to jest 54%. Przewagę tę częściowo wyjaśnia fakt, który ujawnił się znowu

dopiero przy szczegółowej analizie protokołów: przy zadaniach nierozwiązanych, opracowywanych indywidualnie, błąd przeszło w połowie wypadków tkwił już w pierwszym kroku logicznym, natomiast przy nieudanych zadaniach, opracowywanych grupowo błędy występowały dopiero w późniejszych krokach. Ilustruje to wyraźnie tezę, że praca zbiorowa ma przewagę nad indywidualną nie tylko dlatego, że kumuluje pomysły trafne, ale również dlatego, że przez wszechstronniejszą krytykę eliminuje błędy.

Blizsze informacje o omówionych tu sprawach oraz szczegółową bibliografię znajdzie czytelnik w dziele G. and L. Murphy, *Experimental Social Psychology*, New York, 1931.

STEREOTYPJE RUCHOWE JAKO RUCHY ZASTĘPCZE U JEDNOSTEK NORMALNYCH, A W SZCZEGÓLNOŚCI U DZIECI ZAKŁADOWYCH¹⁾

Nazwą stereotypij ruchowych ujęto poniżej wszelkie, równo i miarowo powtarzające się ruchy, wykonywane bez widocznego celu i bez nadawania im jakiegokolwiek znaczenia przez wykonywującego je, a które przeszły u niego w zwyczaj lub w nałóg.

Nie nazwiemy zatem stereotypowemi w powyższym znaczeniu ruchów chłopca na koniu na biegunach, chociaż pozornie ruchy te nie prowadzą do żadnego celu. Ruchy dziecka, jadącego na koniu-zabawce, są wykonywane świadomie i mają jakieś znaczenie, gdyż są dla niego obrazem prawdziwej jazdy, którą ono w danej chwili przeżywa. Poza to ruchy te są rzadko kiedy zupełnie równe, — odwrotnie, zmienia się ich szybkość i siła zależnie od zjawiającego się w umyśle dziecka wyobrażenia konia galopującego, kłusującego, idącego stępą i t. p.

Do ruchów stereotypowych zaliczamy natomiast wszelkie kiwanie i bujanie się, o ile ono nie jest regulowane przez świadomość, wszelkie powtarzające się ssanie palca, skubanie chusteczki, gładzenie kosmyka włosów, pukanie palcami o stół, skubanie lub mięcie kawałeczków papieru, o ile ruchy te odbywają się bez zgóry powziętego zamiaru i bez zwracania na nie uwagi przez osobę wykonywującą je. Często ruchy te odbywają się z tak minimalnym udziałem świadomości, że zauważenie ich przez kogoś innego lub nawet przez wykonywującego je, budzi w nim w pierwszej chwili zdziwienie.

1) Artykuł niniejszy jest oparty na obserwacjach, poczynionych przez autorkę i jej uczennice w ciągu lat kilkunastu w około 100 zakładach dla sierot w różnych stronach Polski, a także zagranicą. Najwięcej obserwacji przeprowadzono w czasie rocznych Państwowych Kursów Służby Społecznej dla Dziecka, czynnych w Warszawie w latach 1927—31 w Domu Wychowawczym im. ks. Baudouina, mieszczącym wówczas około 1000 dzieci niżej lat trzech. Ruchy stereotypowe, w rodzaju ruchów tutaj opisanych, są tak częste, że spotyka je z łatwością i przygodny obserwator już w czasie 1—2 godzinnego pobytu w zakładzie dla dzieci maleńkich 1—3 letnich. Mimo częstotliwości występowania ruchów stereotypowych u dzieci zakładowych, nie udało się nam znaleźć odnośnego materiału w literaturze, dotyczącej zakładowego wychowania normalnych dzieci.

Nie będziemy zajmowali się na tem miejscu bezcelowo powtarzającemi się ruchami u osób chorych nerwowo i umysłowo, zwłaszcza schizofreników (katatoników), które prawdopodobnie mają dla nich jakieś znaczenie, są niejako reakcją na przykre czy wesołe fakty lub myśli i są wyładowaniem, może tylko szczątkowem, jakiegoś afektu.

Zamiarem naszym jest pisanie wyłącznie o ruchach, które choć dzieją się z minimalnym udziałem świadomości, odbywają się jednak w stanie przytomności umysłu wykonywującego je.

Pomijamy też zatem wszelkie takie ruchy, wykonywane zupełnie bezwiednie w czasie zamroczeń i obłądu.

Również nie zatrzymujemy się tu nad ruchami rytmicznymi, pojawiającymi się w stanie sugestji czy hipnozy. Nie chodzi tu o „automatyzmy psychologiczne” (np. automatyzm graficzny), jako postacie dysocjacji, rozszczepienia, dążności „do izolowania się, do usamodzielnienia rozmaitych pierwiastków funkcjonalnych”²⁾, ponieważ przy tychże automatyzmach ruchowych izolowana czynność psychiczna nie dochodzi wogóle do świadomości wykonywującego ją, który też nie może jej odtworzyć w pamięci. Nas zaś nie zajmuje tu czynność ruchowa, odbywająca się w nieświadomości, „czynność podprogowa”, tylko czynność ruchowa, wykonywana z pewną świadomością, ale z tak minimalnym jej udziałem, że można ją nazwać „progową” czynnością ruchową, jako odbywającą się tuż u progu świadomości.

Ruchy stereotypowe, o których tu mowa, spotykamy tak u ludzi, jak i u zwierząt. Przypomnijmy sobie np. niedźwiedzia w niewoli. Prócz równomiernego, rytmicznego chodzenia w klatce naprzód i w tył, zauważymy u niego często długotrwałe bujanie się na czworakach, naprzód i w tył. Wśród ludzi spotykamy stereotypję tak u jednostek o normalnym rozwoju psychicznym, jak u jednostek o nikłym rozwoju psychicznym, przede wszystkim u osób o niedostatecznym poziomie umysłowym. U jednostek niedorozwiniętych, zwłaszcza u idjotów, spotyka się właśnie bardzo dużo stereotypij.

Zachodzą różnice pomiędzy ruchami stereotypowemi osób umysłowo normalnych, a upośledzonych umysłowo; dotyczą one jednak raczej możliwości wstrzymywania tych ruchów, niż mechanizmu ich wykonywania. Jednostki psychicznie normalne są w stanie wstrzymywać i zatrzymywać te ruchy pod wpływem bodźców wewnętrznych, chociaż często tylko z dużą trudnością, o czem będzie mowa poniżej. Jednostki

²⁾ Dryjski: Badanie eksperymentalne nad automatyzmem graficznym. Pozn. Tow. Przyjaciół Nauk. Poznań, 1925. Str. 94.

niedorozwinięte umysłowo zaprzestają ruchów raczej pod wpływem bodźców zewnętrznych, np. podanie im jedzenia, spacer. Pozatem stereotypje u osób niedorozwiniętych wykonywane bywają często gwałtowniej, wprowadzając w ruch nieraz całe ciało, u osób normalnych natomiast stereotypje są przeciętnie mniej gwałtowne i mniej widoczne, a wykonywane tylko jednym członkiem, a nawet najczęściej jednym czy kilkoma tylko palcami. Pozatem jednostki normalne, z wyjątkiem maleńkich dzieci, niewrażliwych jeszcze na świadków, starają się powstrzymywać te ruchy w obecności innych osób, a ogółem wzięwszy, wykonują ich znacznie mniej w obecności, niż w nieobecności świadków, podczas gdy upośledzeni nie krępują się w takiej sytuacji.

Prócz jednostek o niedostatecznym poziomie umysłowym, spotykamy stosunkowo największą ilość stereotypij u maleńkich dzieci zakładowych o poziomie normalnym. Obserwując dzieci w zakładach, stwierdziliśmy, że dzieci te w łóżeczku swoim lub na podłodze, siedząc, stojąc lub trzymając się na czworakach, kiwają się naprzód i w tył, albo też z boku na bok. (Patrz fotografie na str. 117). Kiwanie się takie trwa u wielu dzieci przez szereg godzin dziennie i wypełnia im nieraz prawie całe dni ich życia zakładowego. Kiwanie to powtarza się setki razy, potem przerwy krótkie i znów setki i tysiące kiwań. U jednego z dzieci np. naliczyliśmy w ciągu 1 godziny i 3 minut 1539 kiwań, pomimo 8 kilkuminutowych przerw. Przerwy te były spowodowane podaniem dziecku zabawki przez pielęgniarkę, oraz przez ruchy i głosy dzieci, przechodzących obok danego dziecka.

Ruchy dzieci przy tem kiwaniu się są zwykle spokojne i powolne; stają się jednak czasami mocne i jakby zawzięte, gdy dziecko napotyka na jakieś przeszkody w wykonywaniu ruchów, np. gdy przytrzymujemy barki dziecka, by zapobiec jego kiwaniu się.

Niełatwo zahamować te ruchy, nie zahamuje ich nawet ból fizyczny — są przecież dzieci, które obijają sobie, kiwając się, główkę lub plecy o jakiś mebel, np. o poręcz łóżeczka lub szczeble kojca. Uderzają przytem stale tem samym miejscem główki lub pleców i zdarza się, że dane miejsce skóry jest opuchnięte i silnie zaognione, niekiedy nawet rozcięte. Kiwanie się staje się też silniejsze, gdy dziecko na coś gwałtownie czeka — tak np. wzmaga się kiwanie przed posiłkami — ilościowo i jakościowo.

Widzieliśmy kiedyś w sali na 28-mio dwuletnich dzieci, jak osmioro kiwało się równocześnie. Była to pora obiadu. 3 osoby personelu karmiły łyżeczką troje maleństw, kilkoro dzieci krzyczało, do-

magając się swej kolejki, ośmioro czyniło to kiwając się; właściwie nie dopominały się, a starały się przygłuszyć w ten sposób podrażniony popęd do jedzenia.

Do iluż lat trwa zwyczaj kiwania się w ciągu wielu godzin dziennie u dzieci zakładowych? Spotyka go się jeszcze u 5 i 6 letnich dzieci, a w niektórych wypadkach trwa to bezmyślne kiwanie się u dzieci zakładowych do lat 8-miu i dłużej. W jednym z zakładów np., wskazano nam troje dzieci w wieku 4, 5 i 8-miu lat, zaznaczając, że dzieci te, przywiezione niedawno z innego zakładu, kiwają się prawie dzień cały. Osoba, która tę trójkę konwojowała, opowiadała, że dzieci kiwały się również w czasie całej jazdy pociągami. Nie rwały się do okien, tak jak inne dzieci jadące (zwłaszcza pierwszy raz) koleją, nie patrzyły na mijany krajobraz, bo były „zajęte kiwaniem się”.

Zdarza się, że zwyczaj stereotypowego kiwania trwa w zakładach u niektórych jednostek — zresztą zupełnie normalnych — nawet jeszcze w okresie młodzieńczym; pojawia się wtedy wprawdzie zwykle tylko w poszczególnych chwilach dnia, np. przed usnięciem.

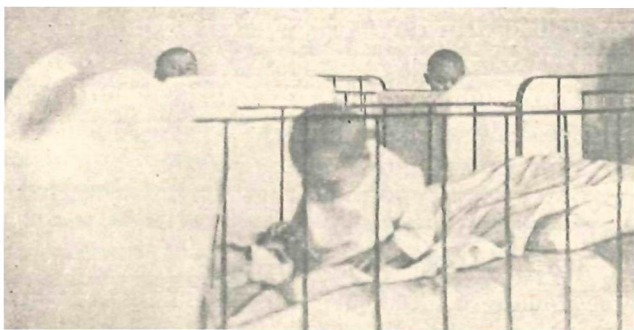
Nasuwa się jednak pytanie, czy ruchy te, pojawiające się w gromadzie, nie są wywołane przede wszystkim przez instynkt naśladownictwa. Bez wątpienia mamy tu także działanie tego czynnika, widoczne choćby w tem, że w jednych zakładach kiwają się dzieci głównie na czworakach, w innych głównie w postawie siedzącej, w jednych stale naprzód, w innych stale na bok i t. d. Jednakże można spotkać także wszystkie rodzaje kiwania, występujące równocześnie w jednej i tej samej sali.

Zbiorowe kiwanie się nie objęło w naszej obecności nigdy większości dzieci. Wyżej przytoczona grupa — t. j. 8-mioro dzieci z 28-miorga obecnych na sali — zaczęło się kiwać w różnych zupełnie: częściach dużej sali i nie bezpośrednio po sobie.

Nie możemy się więc dopatrzeć w instynkcie naśladownictwa głównej przyczyny tak częstego występowania w zakładach dla dzieci zwyczajowego kiwania się, tembardziej, że spotykamy podobne ruchy stereotypowe i u jednostek wychowanych w domu, zwłaszcza u maleńkich dzieci. Analogiczne ruchy zwyczajowe, jak np. długotrwałe kręcenie główką, pojawiają się i u dzieci domowych nie jako ruchy celowe zamierzone, a tylko w zastępstwie z a h a m o w a n y c h i n n y c h r u c h ó w, n i e j a k o d o w y p e ł n i a n i a l u k, np. wieczorem, gdy dziecko znużone nie śpi jeszcze, a nie jest już zdolne do intensywnych samodzielnych ru-



1.



2.



3.

TRZY STADJA „KIWANIA SIĘ”.

chów, albo gdy np. zakazem czy zabranieniem dziecku zabawki zahamujemy dziecko w jego chwilowej czynności.

Nietylko u dzieci, także u starców powoduje większe unieruchomienie częste i wytrwałe ruchy stereotypowe, jak np. kiwanie się, kręcenie jednego palca naokoło drugiego i t. d.

Dużo bardzo ruchów stereotypowych spotyka się u kalek, np. u ociemniałych. Jest to zresztą łatwo zrozumiałe, gdyż kalecy są często unieruchomieni i muszą czekać, aż ich ktoś poprowadzi, coś im poda i t. p. Przy czekaniu, gdy istnieje gotowość do ruchu, a brak możliwości ruchu, zjawiają się najczęściej ruchy zastępcze. (Ileż seryjnych ruchów bezcelowych zaobserwować można w poczekalniach).

Długotrwałe kiwanie się u małych dzieci zakładowych jest wywołane samym trybem życia internatowanego, najmniej odpowiednim właśnie dla psychiki małego dziecka. Im mniejsze dziecko w zakładzie, tem dłużej musi czekać, aż przyjdzie jego kolej na jedzenie, na mycie, na ubranie i potem znów czeka, aż wszystkie dzieci będą ubrane, umyte i t. d. W zakładzie też, ze względu na większą możliwość zarazy, nie dostają dzieci wielu rzeczy i zabawek do rąk, które miaby się w każdym domu bawiły, pozatem mają tu dorosli naturalnie znacznie mniej czasu, niż w domu, na zajmowanie się poszczególnym dzieckiem. Istnieje wyraźny związek między wiekiem dzieci zakładowych a ilością i wytrwałością „kiwań”. Ilość ruchów stereotypowych wzrasta lub maleje również zależnie od obszerności zakładu i od ilości dzieci w zakładzie.

Pozatem wzmaga się lub słabną ruchy rytmiczne także pod wpływem dostarczanych dzieciom przez personel i przez zarząd zakładu możliwości do ruchu i zabawy oraz pod wpływem ilości i jakości dostarczanych przedmiotów do zabawy, niezależnie od tego, czy np. brak przedmiotów do zabawy jest podyktowany przez względy oszczędnościowe, czy przez specjalną dbałość o higienę, czy też wprost przez niezrozumienie lub niedbałość personelu czy zarządu.

Ilość kiwań jest wyraźnie zależna od stopnia unieruchomienia dzieci w zakładzie. Duża ilość stereotypowych ruchów w zakładzie dla dzieci powyżej wieku niemowlęcego jest dowodem dużego unieruchomienia dzieci, przewyższającego dosyć znacznie konieczną w każdym zakładzie jego dotę. Duża ilość „kiwaczy”, duże dziury w tynku, wydłubywane przez dzieci, stanowczo źle świadczą o zakładzie.

Jeżeli obserwujemy dziecko kiwające się, to przekonamy się, że ono w tym czasie nie rozgląda się, nie rozmawia, nie słucha, nie bada, nie próbuje, nie buduje.

Przypatrzmy się dla porównania przez 10 minut dwójce dwularków z klockami w ręce³⁾. Zbinio kładzie klocki przed siebie i patrzy na nie, bierze jeden klocek w rękę, próbuje go postawić na drugim. Klocek spada na podłogę, Zbinio krzyknął, patrzy, gdzie klocek upadł, pochyła się cały, uderza się głową o kant stołu, płacze, przykuca i chwytając się za głowę, patrzy na klocek, przykłęka i chwytając klocek, przestaje płakać, wstaje uważnie z klockiem w ręce, kładzie ten klocek na drugi, potem dodaje z boku trzeci klocek. Posuwa klocki ostrożnie naprzód. Udaje mu się to. Zbinio woła „pociąg”, udaje gwizd lokomotywy, posuwa klocki razem z powrotem, uśmiecha się. Po chwili klocki te nazywa konikami, koń się przewraca, Zbinio gniewa się, bije niby konia, rzy, wraca do stołu, ustawia klocki jak poprzednio, pochyła się na ziemi, przemawia pieszczotliwie, „wio koniku, sianko masz, źłyj”. — Chociaż Zbinio nie poruszał się bezustannie, to jednak wykonał w ciągu tych 10 minut z pewnością kilkaset ruchów, licząc każdy ruch tułowia, szyi, głowy, ręki i pleców. Ruchy były zróżnicowane, nastąpiły kilkakrotnie zmiany miejsca i całej postawy. Słyszeliśmy głos Zbinia, różny w poszczególnych momentach. Zbinio odebrał szereg wrażeń wzrokowych, oglądał klocki, szukał klocka, który upadł, obserwował swoje dzieło, odebrał też i szereg wrażeń dotykowych. W oczach Zbinia, w postawie, w głosie można było zauważyć przejawy uwagi, fantazji, a przytem i uczuć zmartwienia, gniewu, radości i nawet pewnego uczucia sympatji dla fikcyjnego konia. Można było stwierdzić i pewne objawy woli: układał klocki kilkakrotnie w zamierzonym przez siebie kierunku, zaprzestał prędko płaczu, wysiłał się widocznie, by naśladować ruchy i rżenie konia. Zbinio był rzeczywiście czynny, zrobił doświadczenie i skorzystał z niego odrzucił, bo podniósł się powtórnie już ostrożnie, bez uderzenia o kant stołu. Zbinio miał przeżycia psychiczne, używał swych zmysłów i umysłu. Dusza i ciało jego przytem współdziałały i rozwijały się, nawet w tej małej chwili.

Boleś tymczasem wziął jeden klocek w rękę, położył go obok siebie, potem drugi, upuścił go, pochylił się naprzód po niego, ale już wpadł w system kiwania się i nie podniósł klocka. Wykonuje teraz ruchy naprzód i wtył, 306 ruchów, niewielkich ruchów przez niespełna 10 minut. Można te ruchy łatwiej policzyć, niż ruchy Zbinia, gdyż są powolne i zupełnie jednostajne. Boleś wykonuje ruchy wprawdzie zupełnie bez przerw, w przeciwieństwie do Zbinia, ale ruchy jego są spokojne, mało intensywne, nie męczą, nie wymagają uwagi, wysiłku i wytrwałości. Boleś nie zmienił swego miejsca ani razu, porusza jedynie górną część tułowia. Oczy jego tkwią prawie nieruchomo, nie patrzą, nie obserwują, przede wszystkim nie kontrolują ani postawy Bolesia, ani położenia klocków. Boleś nie hałasował, nie biegał, nie uderzył się, więc nie płakał, ale też twarzyczka jego nie zdradziła żadnych uczuć i innych przeżyć psychicznych. Wyraz jego apatyczny pozostał niezmienny. Nawet zmysły jego

³⁾ Opis oparty na obserwacjach ciągłych, zrobionych przez autorkę — Zbinia w przedszkolu otwartem, Bolesia w zakładzie.

były nieczynne z wyjątkiem zmysłu równowagi i zmysłu kinestetycznego, jednak i temi zmysłami odbierał wciąż jedne i te same wrażenia.

Tak Zbinio, jak i Bolesław nie wiedzieli, co się stało naokoło nich, jednak przyczyna tego niedostrzeżenia była inna. U Zbinia nastąpiło to z powodu niejako „wypełnienia” go wewnętrzną czynnością, u Bolesława skutkiem pewnego, nieświadomego zresztą, „odgrodzienia się” od zewnętrznej czynności. Bolesław jest tu przecież podobny do rzeczy zupełnie biernej, działającej w jednym tylko kierunku i pod wpływem jakiegoś jednego tylko popędowego koła, a nie w zależności od bodźców zbieranych z zewnątrz i przerabianych samodzielnie w różny sposób. Czynność Bolesława była tu dowodem braku czynności wewnętrznej, a w każdym razie minimalnego udziału jego myśli, woli i uczucia, jego wewnętrznego „ja”. Bolesław się przy tych ruchach z pewnością niczego nie nauczył.

Homburger nazywa taką czynność — nieintelektualizowaną. Czynność taka jest wyraźnie podobna do ruchu jakiejś maszyny, w dodatku nieskomplikowanej. Homburger też zauważył, że poszczególne dzieci wpadają stale w ten sam specjalny dla siebie rytm, a nasze obserwacje potwierdziły słuszność tego zdania także w odniesieniu do dzieci zakładowych, normalnych umysłowo.

Reasumując to, co dotąd powiedziano, stwierdzamy, że ruchy stereotypowe zastępcze występują u jednostek ograniczonych pod względem możliwości czynności fizycznej albo też czynności umysłowej.

Ruchy stereotypowe występują jednak czasami także u jednostek dorosłych i normalnych, nieskrępowanych co do możliwości ruchów. U jednostek wolnych i normalnych pojawiają się ruchy stereotypowe wprawdzie w znacznie mniejszym wymiarze czasu, niż u jednostek skrupowanych z jakichkolwiek przyczyn. Ruchy stereotypowe, jak już zauważyliśmy, są ruchami prostymi, mało skomplikowanymi, nie wymagają one specjalnej uwagi i w porównaniu z ruchami celowymi są mniej męczące, są często niejako przejściem od ruchów celowych do bezruchu i w tym znaczeniu mogą być i są niejako już odpoczynkiem. Ruchy zwyczajowe krótkotrwałe, występujące w czasie małych przerw w ciągu pracy, oznaczają rzeczywiście jedynie chwile odpoczynku. Potrzeba czasami pewnego zwolnienia w tempie pracy, pewnego odprężenia myślowego i fizycznego, a jeszcze nie pełnego odpoczynku, zwłaszcza przy pracy umysłowej. Do tego odprężenia może dopomagać: tak zapalenie papierosa,

jak pukanie palcami o stół, jak może i przesuwanie pierścionka na palcu i t. d. Potrzeba nieraz zwolnienia w tempie pracy, a trwania jeszcze przy niej, aby się myśli od niej nie oderwały, a przeciwnie, niejako same układały naokoło tematu. To swobodne układanie, kojarzenie się myśli odbywa się u wielu ludzi właśnie łatwiej przy — że tak powiemy — akompanjamencie jakiegoś ruchu automatycznego czy stereotypowego, np. przy chodzeniu po pokoju bez wyraźnego celu, przy gładzeniu kosmyka włosów i t. d. Ruch ten nieintensywny, nie hamując naszej myśli w zupełności, zajmuje jednak jakąś część naszej świadomości, przez co utrudnia świadome kierowanie myśleniem w pewnym, z góry wytyczonym kierunku i myśl płynie niejako sama, swobodnie, bez zapór i skrępowania przez naszą wolę. Wielu jednostkom marzy się, względnie zaczyna się marzyć najlepiej właśnie przy jakimś ruchu stereotypowym (niezupełnie takie same, a jednak podobne jest działanie fotelu kiwającego).

Prócz odpoczynku, odprężenia, pewnego zwolnienia z przymusu, choćby nadawanego kierunkiem własnej myśli, mogą takie zda się bezcelowe ruchy służyć i do maskowania się czy to w celu zyskania na czasie, czy też ukrycia tego, co się wewnątrz nas dzieje. Udają one na zewnątrz ruch lub spokój i pewność wtedy, gdy w duszy tkwi zakłopotanie, niepewność, wahanie lub chęć odwleczenia decyzji, chęć odroczenia stanowczego kroku.

Ruchy zwyczajowe mogą też zdradzać zahamowanie jakichś dążeń i wewnętrznych potrzeb dziecka. Maluje się to wyraźnie w powiedzeniu małego, znanego nam dziecka, chłopca 5 letniego, którego tu nazwiemy Adasiem. „Czy wiesz mamusiu, dlaczego ja paznokcie gryzę?... bo mój ojciec chrzestny umarł”. Chłopczyk ten był przez ojca swego wyraźnie mniej kochany, niż jego o rok starszy braciszek. Złożyło się w dodatku, że ojciec chrzestny starszego chłopca bardzo dbał o swego chrześniaka, natomiast ojciec chrzestny Adasia umarł już przed kilku laty, a matka chrzestna zupełnie o Adasia nie pytała. Adaś jest chłopczykiem bardzo wrażliwym, gwałtownym i czułym (nadmierzająco delikatny i pełen względów wobec matki w czasie jej choroby). Niedosyć zaspokojona potrzeba miłości, wpływająca z pewnością hamująco na jego naturalne, celowe ruchy, wynalazła sobie ruchy zastępcze i była przyczyną zwyczaju gryzienia paznokci u Adasia, podług jego własnej, raz wypowiedzianej refleksji. W krótkim czasie po wypowiedzeniu powyższego zdania, Adaś przestał gryźć paznokcie.

Stale powtarzające się, długotrwałe ruchy zastępcze są wprost sygnałem, że u danej jednostki istnieje, względnie może tylko istniało, jakieś poważniejsze zahamowanie. Mówimy, że „może tylko istniało”, bo ruchy stereotypowe, które występują początkowo rzeczywiście jedynie w miejscu zwolnionem przez czynność celową i w jej zastępstwie, mają tendencję do trwania i do występowania samoistnie przy każdej okazji, gdyż szybko stają się ruchami zwyczajowymi i często przechodzą w nałóg. Ruchy zastępcze, które występują, chociaż pierwotna przyczyna, jak unieruchomienie i t. d., przestała działać, są wyraźnie szkodliwe, a spędzanie całego prawie dnia na ruchach stereotypowych, jak to się spotyka niekiedy u dzieci zakładowych, zbliża tryb ich życia do trybu życia jednostek głęboko upośledzonych psychicznie, jednostek niezdolnych do czynności celowej, i czyni ich życie podobnem do życia idjotów.

Ruchy stereotypowe są szczególnie szkodliwe dla małych dzieci. U osób dorosłych i dzieci nieco starszych mogą się snuć myśli (nieintensywnie) przy ruchach zwyczajowych. Małe dziecko niewiele może myśleć w oderwaniu. Ono musi widzieć, dotykać, obracać, ono musi spostrzegać wszystkimi zmysłami i zbierać dopiero materiał myślowy, a tego, jak już widzieliśmy, kiwaniem się nie zdziała napewno.

Stale występujące ruchy zastępcze, które przeszły w nałóg, chociażby trwały tylko z pół godziny dziennie, są rzeczywiście stratą czasu także u osób dorosłych. Przedłużają one bowiem nieraz chwile czekania czy wahania, lub też zwalniają tempo pracy. Intensywna praca nie może się odbywać w czasie ruchów stereotypowych, a raczej przy intensywnej pracy nie ma już miejsca i siły na dodatkowe ruchy.

Długotrwałe ruchy stereotypowe mogą się więc odbywać tylko kosztem intensywności pracy.

Różne czynniki składają się na to, że ruchy zastępcze przechodzą tak często w zwyczaj i w nałóg.

Jedną z przyczyn jest zapewne to, że ruchy te wykonywane są bez celu, a więc bez z góry oznaczonego kresu. Nie potrzebują się do niego zastosowywać, więc mogą być proste i równe. Wobec tego łatwo się powtarzają i przechodzą w krótkim czasie w „pamięć mięśni”. Po częstszym wykonywaniu pojawiają się one jakby same i odbywają się dalej już automatycznie, bez nowych nakazów, równo, rytmicznie, jak ruch wahadła i jak ruch wahadła nakręconego zegara, trudno je powstrzymać. Są one, jak już zaznaczaliśmy, często odpoczynkiem, z drugiej strony zapełniają czas, przygłuszają niezadowolenie z jakichkol-

wiek przeszkód i braków. Przerwanie ich oznacza zwykle wrócenie do rzeczywistości, do czynności celowych i wymagających samoopanowania, przejścia od postawy biernej do czynnej.

Nie zaczynanie i nie wykonywanie ich więc wymaga uwagi i nakazu woli, a odwrotnie — niedopuszczanie do ich rozpoczęcia i przerywanie ich udaje się tylko przy specjalnem skierowaniu na nie świadomości i woli, i to nieraz dopiero przy bardzo znacznym wysiłku woli.

Ruchów zastępczych nie powstrzyma przecież, jak już zaznaczaliśmy, nawet ból fizyczny. Nie zatrzyma ich też tak łatwo i ból moralny (wstyd przed innymi, gdy to zauważą i wyśmieją, wstyd przed sobą z powodu postępowania wbrew własnym zamierzeniom). Kontynuowanie tych ruchów mimo, że powodują w niektórych razach ból fizyczny, tłumaczy się częściowo i tem, że skóra (np. przy gryzieniu paznokci lub warg, czy uderzeniu o szczeble łóżeczka) jest podrażniona i swędzi i nowym ruchem chce się uspokoić to swędzenie.

Można przyjąć, że prócz wyżej wymienionych czynników, powodujących występowanie i trwanie ruchów zastępczych jeszcze po zniknięciu pierwotnej przyczyny ich powstania i wbrew natrafianym przeszkodom, musi istnieć jeszcze jakaś inna sprężyna i że tą sprężyną jest zadowolenie, przyjemność wywoływana przez te ruchy.

Wprawdzie, jak już zaznaczaliśmy, wygląd dzieci i dorosłych, kiwających się nałogowo, nie zdradza w nich doznań przyjemnych, jak również i nieprzyjemnych. Wygląd ich jest raczej wyrazem bezmyślności, apatji, bezuczuciowości. A jednak, ogółem wzięwszy, przypuszczać należy, że ruchy zastępcze dają więcej zadowolenia, niż bezruch. Chodzi teraz jeszcze o to, czy zadowolenie to równoważy przyjemność, którą dają czynności celowe, czy równoważy w niektórych wypadkach nawet ból fizyczny czy moralny.

Poglądowi takiemu zaprzecza fakt, że ruchy zwyczajowe nie odbywają się zwykle dowolnie. Nie wolny, świadomy wybór, a raczej jakiś brak sił do przeprowadzenia swej woli stanowi o pojawieniu się i trwaniu tych ruchów.

Nie zaprzeczając możliwości powstawania takich ruchów na skutek zahamowanego popędu seksualnego, upatrujemy w popędzie seksualnym tylko jeden i to nie najważniejszy i nie najczęstszy motor ruchów zastępczych. Licząc się z możliwością występowania, np. przy kiwaniu się, samogwałtu, zwłaszcza u jednostek anormalnych umysłowo,

nie uważamy tego jednak za rzecz równoległą do zwyczajowego kiwania się, ani nawet wogóle za rzecz częstą. Stałe kiwanie się spotykamy przecież u dzieci zakładowych zresztą zupełnie normalnych i zupełnie zdrowych, nie zdradzających żadnych innych objawów onanizmu.

Motorem ruchów zastępczych jest podług naszych obserwacji nie jeden, a różne popędy m. i. zahamowany popęd do jedzenia, w pierwszej jednak linii zahamowany popęd do ruchu. Prócz zahamowanych popędów działają tu (zwłaszcza u dzieci nieco starszych i u dorosłych) zahaamowane uczucia i dążenia.

Krótkotrwałe ruchy zastępcze mogą mieć pewne praktyczne znaczenie — ucieszenie, odpoczynek, zyskanie na czasie w ważnej chwili i t. d. Długotrwałe ruchy zastępcze są zawsze szkodliwe dla dziecka, mogą zaś być pożyteczne tylko dla otoczenia, jako sygnał, jako alarm. Sygnał ten winien być cenną wskazówką dla wychowawcy, nawoływaniem do udzielenia wychowankowi pomocy.

Nie zakazem, a tem mniej siłą fizyczną, należy tu występować, bo to znów jest hamowanie, zatrzymywanie i nie ten, to inny ruch zastępczy zjawi się na tym przymusowym postoju. Dowodzi tego wyraźnie fakt wyżej wspomniany, że przerywanie ruchów siłą u małego dziecka wywołuje po chwili tem silniejsze ruchy stereotypowe. Taktiką wychowawcy winno więc być, nie hamowanie, a pobudzanie dziecka przez wskazywanie i naprowadzanie go na taką drogę, na taką czynność, któraby dziecku umożliwiła pójście naprzód przez rozwój jakiejkolwiek pożytecznej właściwości psychicznej czy fizycznej.

W wyjątkowych razach i to tylko obok powyższej taktyki może wychowawca zastosować zakaz oraz wyjaśnienie i ostrzeżenie przed następstwami. Niech wychowawca jednak nie powtarza wyjaśnień zbyt wiele razy.

Trzeba wiedzieć i nawet dziecku przyznać, że takie przyzwyczajenia trudno zwalczyć. Umówmy się z wychowarkiem (zwłaszcza z wychowankiem starszym), czy my mamy mu przypominać, żeby przerwał te ruchy, czy też on chce sam o tem pamiętać. Ustalmy z nim jakiś delikatny sposób przypominania, żeby nie zwracać przytem uwagi wszystkich obecnych.

Starajmy się przedewszystkiem zrozumieć, co jest przyczyną zahamowania w dziecku, może jego nieśmiałość, może brak jakiegoś umiłowanego zajęcia, brak towarzystwa lub t. p. Starajmy się zrozumieć, czy przyczyny zahamowania leżą wewnątrz dziecka, np. brak wiary w siebie, czy też nazewnątrz, np. brak zabawek, nieodpowiedni

porządek dnia, zbyt wczesne posyłanie do łóżka i t. d. Starajmy się tak unormować życie małego czy dużego, domowego czy zakładowego dziecka, by mogło być zawsze czynne i by mogło realizować swe dążenia.

Nie zakazem a zrozumieniem oraz umożliwieniem celowych ruchów zmniejszymy pole działania dla ruchów zastępczych.

Częste i długotrwałe występowanie ruchów zastępczych u dzieci wychowywanych od maleńkości w zakładach — świadczy o konieczności zreorganizowania wychowania dzieci, nie mających własnego domu.

Trzeba bardziej niż dotąd starać się o wyznalezienie dla tych dzieci innych, odpowiedniejszych dla nich środowisk, przez staranniejsze i szersze stosowanie systemu „umieszczania sierot w rodzinach” oraz przez tworzenie małych „rodzinnych zakładów dla sierot”.

L I T E R A T U R A

w języku polskim:

1. B ł a c h o w s k i S. O wrażeniach położenia i ruchu. Lwów, 1919.
2. D ą b r o w s k i K. Nerwowość dzieci i młodzieży. Nasza Księgarnia. Warszawa, 1935.
3. D r y j s k i A. Badanie eksperymentalne nad automatyzmem graficznym. Pozn. Tow. Przyjaciół Nauk, Poznań, 1925.
4. D o b r z y ń s k a - R y b i c k a L. Ze studjów nad automatyzmem graficznym. Tow. Przyjaciół Nauk, Poznań, 1925.
5. F r o s t i g J. Psychiatria. Ossolineum. Lwów, 1933.
6. S z u m a n S. i S k o w r o n S. Organizm a życie psychiczne. Nasza Księgarnia. Warszawa, 1934.
7. P u t e r n i c k a W. Umieszczanie sierot w rodzinach. Opieka nad dzieckiem. Warszawa, Nr. 1, 1930. Nr. 4, 1931.
8. S z u m a n W. System umieszczania sierot w rodzinach. Ruch charytatywny. Poznań, 1931.

W językach obcych:

1. J a n e t P. L'Automatisme psychologique. Alcan, Paris, 1921.
2. J a n e t P. Les Névroses. Flammarion. Paris, 1924.
3. J a n e t P. Les Médications psychologiques. Alcan. Paris, 1928.
4. J a n e t P. L'État mental des hystériques. Alcan. Paris, 1931.
5. W a l l o n H. L'Enfant turbulent. Alcan. Paris, 1925.
6. H o m b u r g e r. Psychopathologie des Kindesalters. Springer, Berlin 1926.

BADANIE OSOBOWOŚCI ZAPOMOCAŃ OMYŁEK W PISANIU ¹⁾

Artykuł ten, który powstał na marginesie obszerniejszej mojej pracy p. t. „Badania eksperymentalne nad ortografią” ²⁾, publikuję jako próbkę pewnej metody eksperymentalnego badania osobowości, metody, opartej o wypracowania piśmienne.

Wypracowania piśmienne mogą służyć za punkt wyjścia badań w czterech dziedzinach: 1. charakter pisma, 2. treść, 3. błędy, 4. omyłki.

Wszechstronne wykorzystanie tego bezsprzecznie bogatego i całkowicie obiektywnego materiału psychologicznego jest ciągle jeszcze niewyczerpanym źródłem badań psychologicznych. Stosunkowo najbardziej wykorzystuje się w ostatnich czasach treść pisma dzieci i młodzieży, badając ich pamiętniki, listy, wiersze i t. d. Ta metoda umożliwiła nam głębsze wejście w psychikę młodzieży. Charakter pisma stanowi dziedzinę grafologii, która dotychczas nie wytworzyła ścisłej metody i nie doszła do ścisłych wniosków, zostawiając dużo pola szarlatanerii. Nie ulega jednak wątpliwości, że charakter pisma jako wytwór osobowości jest dla niej w jakiś sposób symptomatyczny. Błędy uważane są za zjawisko, które należy tępić i mało kto zdaje sobie sprawę z tego, że są one zjawiskiem psychologicznym, które należy także badać. Tak błędy jak i omyłki w pisaniu dotychczas dla psychologii naukowej prawie nie istnieją. I ja we wspomnianej pracy zajmowałem się psychologią omyłek i błędów raczej dla celów praktycznych, metodycznych. Chodziło mi mianowicie o oparcie nauki ortografii na racjonalnej podstawie.

Mimoходом jednak przekonałem się, że omyłki mają też ścisły związek z całością osobowości. W tym artykule staram się to wykazać dla dwóch rodzajów najczęstszych omyłek, wynikłych z postpozycji i antycypacji.

Możliwe, że i inne rodzaje omyłek również są symptomatyczne dla osobowości, ale to wymaga dalszych badań.

1) Praca p. d-ra Kikena ma charakter jedynie szkicowy. Drukujemy ją jednak z tego względu, iż wskazuje ona na jedną z możliwości wyzyskania wytworów pracy szkolnej celem głębszego wniknięcia w psychikę uczniów.

(Redakcja)

2) Warszawa, 1935.

Przez postpozycję rozumiemy omyłkę w pisaniu (czytaniu, mówieniu) polegającą na tem, że litera, zgłoska, słowo lub pewien element pisarski, przed chwilą napisany, powtarza się potem (w pewnych określonych warunkach) fałszywie w innym miejscu, powodując omyłkę.

Przykłady postpozycji: strzetców (zam. strzelców — powtarza się kreska na t), twórca (zam. twórca — powtarza się litera ó), którzy rzyli (zam. rzucili — powtarza się zgłoska rzy), ten dzielny dzielny żołnierz (powtarza się wyraz dzielny).

Przez antycypację rozumiemy odwrotnie opuszczenia w danym miejscu elementów pisarskich, liter, zgłosek, wyrazów, oraz zastępstwa i dodatki spowodowane tem, co później dopiero ma być napisane. Antycypacje występują również w pewnych określonych warunkach³⁾.

Przykłady antycypacji: Kłó (zam. koło), koło róż (koło kłombu róż), przerane (przerażone), sprzedale komplet (sprzedaje — zastępstwo), salón mód (zam. salon mód — dodatek).

Zastępstwa i dodatki, jak widać, bywają wspólne postpozycji i antycypacji, a różnią się tem, że w postpozycji dodatek jest powtórzeniem elementu poprzedniego, a w antycypacji dodatek jest wyprzedzeniem elementu następnego.

To obiektywne podobieństwo postpozycji i antycypacji skłoniło niektórych autorów (Weimer) do tłumaczenia postpozycji i antycypacji tym samym mechanizmem psychicznym, a mianowicie perseweracją.

We wspomnianej pracy tłumaczyłem tylko postpozycję perseweracją, a dla antycypacji starałem się znaleźć inny mechanizm, który nazwałem „gonitwą” i uzasadniałem tezę, że gonitwa jest przeciwieństwem perseweracji. Różnica zdań jest więc diametralnie przeciwną, gdyż wedle Weimera omyłki antycypacyjne mają swoje wytłumaczenie w perseweracji, tak samo, jak postpozycyjne, natomiast mojem zdaniem są one czemś przeciwnem perseweracji. Nie mogę powtarzać tu jeszcze raz całej dyskusji. Streszcza się ona w następującem wnioskowaniu: Weimer zalicza omyłki antycypacyjne do perseweratywnych, tłumacząc to tem, że myśl jest już w świadomości zanim zostanie wypowiedziana, względnie napisana. Mówienie i pisanie są wedle niego procesami perseweracyjnymi już pomyślanego. Ja zaś byłem zdania, że perseweracja może być powtórzeniem tego samego wyobrażenia ru-

3) Bliżej określam te warunki we wspomnianej książce.

chu, uczucia czy myśli. Ale nie można nazwać perseweracją przeróbki myślowej odebranego wrażenia, względnie czynności, zapomocą której realizujemy akt woli.

Ponieważ dyskusja miała charakter tylko teoretyczny, postanowiłem zbadać tę sprawę jeszcze eksperymentalnie. Jeśliby omyłki postpozycyjne i antycypacyjne miały to samo źródło psychiczne w perseweracji, to osoby, u których jest znaczna liczba omyłek postpozycyjnych, powinny wykazać też dużo omyłek antycypacyjnych i naodwrot. Czyli zależność między omyłkami postpozycyjnymi i antycypacyjnymi powinna być prosta. Jeśliby zaś omyłki antycypacyjne były „antyperseweracyjnymi”, to zależność między omyłkami postpozycyjnymi i antycypacyjnymi powinna być odwrotna, t. zn. większej liczbie omyłek postpozycyjnych odpowiadałaby mniejsza liczba antycypacyjnych i naodwrot. Wtedy możnaby na podstawie liczby omyłek obu rodzajów wyróżnić 2 typy osób: 1) z przewagą omyłek antycypacyjnych i 2) z przewagą omyłek postpozycyjnych. Pierwszy typ odznaczałby się słabą perseweracją, drugi silną.

Próba eksperymentalna, przezemnie przeprowadzona, miała następujący przebieg. Uczniom piątej klasy szkoły powszechnej, w której sam uczę (szkoła Nr. 81 w Warszawie), dałem dyktando, posługując się tekstem przytoczonym we wspomnianej książce. Uzyskałem w ten sposób 34 wypracowania, w których obliczyłem ilość omyłek postpozycyjnych i antycypacyjnych. Przy poprawianiu, już od piątego z kolei wypracowania począwszy, zacząłem przeczuwać intuicyjnie, czy u danego ucznia będą względnie częstsze omyłki jednego czy drugiego rodzaju. Intuicja, oparta oczywiście na znajomości dzieci, zawiodła mnie jeden tylko raz. Musi tu zatem zachodzić jakiś związek między rodzajem omyłek a osobowością ucznia. Żeby się nie dać unieść fantazji, trzeba było znaleźć jakieś obiektywne potwierdzenie przeczuwanej intuicyjnie zależności.

Pewnym wskaźnikiem osobowości dziecka jest niewątpliwie fakt, czy ono jest, czy też nie jest lubiane przez członków swego środowiska (w tym wypadku klasy szkolnej). Ponieważ wskaźnik ten nietrudno uzyskać, postanowiłem posłużyć się nim do moich celów. Poprosiłem więc dzieci tejże samej klasy, aby mi dały piśmienną odpowiedź na następujące pytanie: „Kogo w klasie najbardziej lubią, a kogo najbardziej nie lubią?”. Uzyskany materiał byłby pełniejszy, gdyby dzieci podawały również motywy, dlaczego lubią lub nie. Ale zaniechałem takiego żądania z dwóch powodów: 1. Chwilowo chodziło tylko o pewne dane ilościowe, które mogły być podstawą porównania.

2. Chciałem otrzymać jaknajliczniejszy i jaknajszerszy materiał, a bałem się, że takie żądanie, wymagające większego wysiłku ze strony uczniów, będzie działało na nich w sposób hamujący.

Przytoczę teraz liczbowe zestawienie wyników (objaśnienia patrz strona następną):

L. p.	L. om. postp.	L. om. antyc.	Lubiany:	Nielubiany:
1	0	3	2	0
2	2	3	7	0
3	2	3	2	3
4	5	7	0	4
5	3	8	11	0
6	2	6	10	0
7	0	3	7	1
8	0	10	7	2
9	2	2	1	1
10	3	4	2	0
11	2	3	4	1
12	0	6	4	0
13	4	9	1	2
14	0	7	10	0
15	6	7	4	1
16	2	6	6	0
17	2	6	4	2
18	2	3	7	0
19	0	5	4	1
20	8	2	0	2
21	8	4	1	2
22	10	10	0	5
23	3	4	0	3
24	2	3	5	0
25	0	3	20	1
26	4	3	15	1
27	6	7	13	2
28	0	5	3	0
29	8	3	0	4
30	5	4	2	0
31	10	10	2	7
32	3	3	0	16
33	4	4	0	7
34	0	3	5	0

L. p. — liczba porządkowa.

L. om. postp. — liczba omyłek postpozycyjnych.

L. om. antyc. — liczba omyłek antycypacyjnych.

Lubiany — przez ile dzieci dany uczeń jest lubiany.

Nielubiany — przez ile dzieci dany uczeń jest nielubiany.

Widzimy przede wszystkim, iż wśród omyłek antycypacji są naogół znacznie częstsze, aniżeli postpozycje, co tłumaczy się powolnością pisania w stosunku do myślenia. Omyłki antycypacyjne stanowią 36% ogółu pomyłek, a postpozycyjne tylko 11%. Jeżeli zatem mielibyśmy wśród badanych wyróżnić typ postpozycyjny i antycypacyjny, to nie możemy żądać jako podstawy rozróżnienia bezwzględnej przewagi jednego czy też drugiego rodzaju pomyłek. Skoro, jak widzieliśmy, szanse zrobienia omyłki antycypacyjnej są wśród ogółu wszystkich pomyłek trzy razy mniejsze od szans zrobienia omyłki antycypacyjnej ($36 : 11 = 3,27$), to już osobnik, który wykazuje tyle samo omyłek antycypacyjnych, co postpozycyjnych, musi być zaliczony do typu postpozycyjnego. Nie wprowadzając skomplikowanych wyliczeń, wyróżniłem ostatecznie, uwzględniając powyższe fakty, następujący podział typów:

1) Wybitnie perseweratywny, u którego omyłki perseweratywne (postpozycje) są co najmniej 2 razy częstsze od omyłek antycypacyjnych.

2) Perseweratywny, u którego omyłki z perseweracji przeważają lub równają się liczbie omyłek z antycypacji.

3) Mieszany, u którego antycypacje przeważają, ale nie są 2 razy częstsze od postpozycji.

4) Antycypacyjny, u którego omyłki z antycypacji są co najmniej 2 razy częstsze od perseweratywnych.

Podzielmy teraz klasę na inne 3 grupy wedle tego, jak często dane dzieci są lubiane lub nielubiane.

a) Lubiani (od 5 głosów wzwyż).

b) Obojętni (niewymienieni w sumie lubianych i nielubianych więcej niż 5 razy).

c) Nielubiani (od 4 głosów wzwyż).

Znowu podział niesymetryczny, wynikły z materiału, jakim rozporządzałem. Ponieważ test musiał być imienny, więc rozumie się, że dzieci mniej pochoinnie wymieniały nielubianych.

Szczegółowo podział jest następujący:

Do grupy 1-ej należą osobniki, oznaczone liczbą porządkową: 20, 21, 29.

Do grupy 2-ej należą osobniki, oznaczone liczbą porządkową: 9, 22, 26, 30, 31, 32, 33.

Do grupy 3-ej należą osobniki, oznaczone liczbą porządkową: 2, 3, 4, 10, 11, 15, 18, 23, 24, 27.

Do grupy 4-ej należą osobniki, oznaczone liczbą porządkową: 1, 5, 6, 7, 13, 16, 17, 25, 34, 8, 12, 14, 19, 28.

Do grupy „a” należą osobniki: 5, 6, 14, 25, 26, 27, 2, 7, 8, 16, 18, 24, 34.

Do grupy „b” należą osobniki: 1, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 28, 30.

Do grupy „c” należą osobniki: 4, 22, 29, 31, 32, 33.

Z tego zestawienia widać, że 1) z grupy wybitnie perseweratywnej dwóch należy do grupy b (obojętnych) i jeden do c (nielubianych).

2) Z siedmiu osobników grupy 2 (perseweratywnej) dwóch należy do grupy b, 4 do grupy c i tylko jeden do grupy a (lubianych).

3) Z osobników mieszanych — 5 należy do grupy a, 5 do grupy b, i jeden do grupy c.

4) Z 14 osobników antycypacyjnych 8 jest lubianych i 6 obojętnych.

Zwróćmy uwagę na wypadki skrajne czyli osobniki antycypacyjne i perseweratywne. Z podanego zestawienia wynika, że na 10 osobników perseweratywnych tylko jeden jest lubiany, a 5 nie lubianych, a z 14 osobników antycypacyjnych nikt nie jest nie lubiany i aż 8 lubianych.

Ogółem mamy w typie perseweratywnym 50% nie lubianych, 40% obojętnych i tylko 10% lubianych, natomiast w typie antycypacyjnym 57% lubianych, 43% obojętnych i 0% nie lubianych. Widzimy zatem, iż typ antycypacyjny wykazuje powinowactwo z typem lubianym, a typ perseweracyjny z nie lubianym. O ile więc zgodzimy się, że lubiani i nie lubiani stanowią dwa odrębne typy, czyli te cechy są dla osobowości symptomatyczne, musimy też przyjąć, że omyłki antycypacyjne i postpozycyjne są również symptomatyczne i mogą stanowić obiektywną podstawę badań typologicznych.

Rezultaty, do których w ten sposób dochodzimy, mogą mieć, z powodu małej liczby osób badanych, charakter tylko prowizoryczny, ale wskazują na możliwość dalszych badań. Dla uniknięcia nieporozumień chciałbym jeszcze dodać, że osobniki perseweratywne są ogólnie nielu-

biane, niemniej mogą być lubiane przez 1 lub 2 kolegów. O głębi przywiązania te liczby nic nie mówią. Być ogólnie lubianym, znaczy być towarzyskim, udzielającym się. Być ogólnie nielubianym znaczy być egocentrycznym, nietowarzystkim. Wniosek jakościowy może być tylko ten, że perseweratywni są nietowarzystcy w przeciwieństwie do osobników antycypacyjnych.

W ten sposób można powiązać nasze wyniki z typologią Kretschmera. Dla obeznanych z literaturą psychologiczną wniosek ten nie stanowi rewelacji. Siła perseweracji zaczyna zajmować ważne miejsce w charakterologii. Ten artykuł wykazuje tylko, że siła perseweracji ujawnia się wyraźnie w rodzaju robionych omyłek w pisaniu.

Już G. E. Müller uważa persewerację za proces psychiczny symptomatyczny. Każde wyobrażenie posiada tendencję perseweratywną po dojściu do świadomości. Ta tendencja jest tem silniejsza, im intensywniej uwaga była skierowana na wyobrażenie. Ludzie o silnej perseweracji nie są w stanie odwrócić tak rychło uwagi od danego zajęcia umysłowego i skoncentrować ją na czemś innym. Silna perseweracja łączy się z uwagą skupioną i ma wpływ na charakter.

Również Pfahler w książce p. t. „Vererbung als Schicksal” wśród zasadniczych duchowych funkcji, na których opiera schemat charakterologiczny, stawia na trzecim miejscu persewerację. Do tych zasadniczych funkcji należy minimalny duchowy aparat, konieczny do przyjęcia, przeróbki i odpowiedzi na zdarzenia świata zewnętrznego, bez którego duchowy byt byłby niemożliwy.

Te funkcje zasadnicze są z pewnością dziedziczne, bo ujawniają się i działają od pierwszej chwili życia. Nie są więc odziedziczonym zadatkiem, mogącym się w przyszłości rozwinąć, ale odziedziczonym bytem, dziedzicznym losem. Do tych funkcji zalicza:

1) wrażliwość zmysłową, 2) formę uwagi, 3) persewerację, 4) uczucia, 5) aktywność życiową. Są to funkcje czynne w każdej chwili życia i dlatego można na nich oprzeć schemat charakterologiczny. Perseweracja może być silna i słaba. Silna stoi w związku z ciasną, obiektywną, analizującą uwagą, słaba — z szeroką, subiektywną, syntetyczną uwagą.

Opisując następnie dwa obrazy osobowości zbliżone z typami Kretschmera, uważa obok innych bardziej zasadniczych za cechę I typu zamknięcie się w sobie i sztywność uczucia (niewrażliwość na rzeczy nieobjęte jego ideą, a przewrażliwienie na rzeczy w obrębie jego zainteresowania), a za cechę II typu — płynność uczucia.

Również Raymond B. Cattell w artykule p. t. „Temperament und

„Charakter von Freunden und Feinden” w czasopiśmie „Charakter” Nr. 2 z r. 1934 dochodzi do wniosku, że ludzkie stosunki mogą być rozważane jako skutki względnie stałych cech charakteru. Najbardziej lubiane wedle niego są osobniki odznaczające się: umiarkowanie wysokim stopniem żywotności, siłą charakteru (woli) i słabą perseweracją.

Van der Horst dochodzi do wniosku, porównując asocjacje typów schizoidnych z cykloidnemi, że u pierwszych o wiele częściej powtarzają się te same reakcje. Procentowo znalazł on 2,2% perseweracji dla typu schizoidnego i 0,3% dla pykników.

Widzimy zatem, iż tendencja perseweracyjna może być słusznie uważana za pewną właściwość typologiczną.

Dotychczasowe rozważania prowadzą nas ostatecznie do następujących wniosków:

1) Osobniki o silnej perseweracji robią w piśmie więcej omyłek i błędów postpozycyjnych, a osobniki o słabej perseweracji — więcej omyłek antycypacyjnych z zastrzeżeniem, że ze względu na powolność pisania w stosunku do szybkości myślenia, antycypacja jest naturalniejszą formą omyłek pisarskich. Dlatego wyraz „więcej” ma znaczenie względne.

2) Osobniki o słabej perseweracji należą do częściej lubianych, aniżeli przedstawiciele typu przeciwnego.

MARJA WIĘCKOWSKA

OPIEKA NAD DZIECKIEM UZDOLNIONEM W ŁODZI

Wśród wielu zadań, których spełnienia podejmują się liczne już dziś w Polsce poradnie dla młodzieży różnego typu, jest jedno niewątpliwie bardzo ważne, które jednak traktowane bywa na dal- szym planie. Jest to opieka nad dziećmi uzdolnionymi. Badania psy- chologiczne, przeprowadzane dziś w coraz szerszym zakresie i z co- raz większą sprawnością przez psychologów, pozwalają nie tylko na selekcję ujemną, to jest na wskazanie, które dzieci nie osiągnęły niezbędnego do pewnych celów stopnia rozwoju umysłowego, lecz także wykrywają wśród badanych jednostki wybitne, ponadprzecięt- ne, które, skierowane na drogę odpowiednich studjów, rokowałyby najlepsze nadzieje na przyszłość.

Ze ta kategoria młodzieży stanowi osobny problem psycho- logiczny i społeczny, to oddawna już rozumiano zagranicą. Psycho- logiczną stronę zagadnienia zajęto się przedewszystkiem, jak wia- domo, na dużą skalę w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północ- nej, gdzie pod kierunkiem Termana poddano t. zw. genialne dzieci szczegółowym badaniom i ułożono plan dokładnego śledzenia dal- szego ich rozwoju. Próbę tworzenia osobnych szkół czy też oddzia- łów dla dzieci specjalnie uzdolnionych podjęto swego czasu w Niemczech, ujmując w ten sposób sprawę od strony praktycznej.

Można oczywiście sprzeczać się o to, jaka forma opieki nad tą kategorią dzieci jest najwłaściwsza. Jest jednak w każdym razie rzeczą oczywistą, że opieka taka słusznie im się należy. Trudności finansowe i organizacyjne, których poradnie mimo najlepszej woli pokonać nie mogą, tłumaczą, dlaczego przecież na tym terenie mu- simy ograniczać się raczej do wysuwania pewnych żądań, aniżeli do ich realizacji. Tembardziej stanie się to zrozumiałem, gdy uwzględ- nimy, w jak ciężkich warunkach pracują obecnie wszelkie instytu- cje opiekujące się młodzieżą, jak walczyć muszą o zdobycie dla sie- bie minimalnych środków i jak w nader szybkim tempie ulegają redukcjom, stojąc ciągle pod groźbą zupełnej likwidacji. W tych warunkach nie można żądać od nich, ażeby myślały o wszystkim i realizowały wszystko, czego potrzebę gorąco odczuwają.

Wobec powyższych danych jest zdaniem naszym rzeczą za- sługującą na specjalne podkreślenie i na pełne uznanie, że Poradnia Zawodowa „Patronatu” w Łodzi mimo ciężkich warunków, w któ- rych się znajduje, nie tylko nie zapomina o sprawie opieki nad dziećmi uzdolnionymi, lecz stara się ją realizować w sposób syste- matyczny. Pod tym względem postużyć ona może za wzór dla innych poradni. Z tego to właśnie względu, uznając poruszone tu zagadnienie za niezwykle doniosłe, podajemy sprawozdanie p. Marji

Więckowskiej, kierowniczkii Łódzkiej Poradni specjalnie w odniesieniu do tego działu jej pracy. Byłoby rzeczą pożądaną, ażeby w związku z tem powstała dyskusja, której rezultatem byłby projekt zorganizowania opieki nad dziećmi uzdolnionemi na terenie całej Polski.

R e d a k c j a.

Doba powojenna zaznacza się w każdym państwie wyraźnym kryzysem w życiu gospodarczem i społecznem. Materjalne zubożenie społeczeństwa staje na przeszkodzie rozwijaniu duchowej jaźni człowieka. Walka o byt, o pracę absorbuje wszystkich ponad miarę i zagłusza pęd do twórczych intelektualnych wysiłków. Szarość staje się powszechnym atrybutem. Ze zjawiskiem tem należy walczyć drogą czuwania nad tem wszystkim, co cięższe, lotniejsze, w treści swej bogatsze. Talenty i zdolności — to bogactwo, to lepsza przyszłość narodu. Wydobywać je należy z każdego środowiska — nietylko z górnego dziesiątka tysięcy, ale z olbrzymiego rezerwuaru sił i potęgi przyszłości, jaki tworzy ogół szerokich mas społecznych, w pierwszym rzędzie mas wielkomięjskiego proletariatu. Szukać tych ukrytych dodatnich społecznych wartości należy w zaraniu życia ludzkiego, w świecie dziecięcym.

Tę akcję opieki nad dziećmi najzdolniejszymi podjęła w Łodzi Poradnia Zawodowa Tow. „Patronat nad Młodzieżą Rzemieślniczą i Przemysłową”. Poradnia ta, istniejąca od kwietnia 1930 r., spełnia zresztą szersze zadania, starając się przyjść z pomocą ogółowi młodzieży w jej przełomowym momencie życia, związanym z opuszczeniem szkoły powszechnej i koniecznością wyboru szkoły lub praca zawodowej. Poradnia Zawodowa dąży do tego, by każda jednostka znalazła właściwą dla siebie pracę, odpowiadającą jej strukturze fizycznej i psychicznej. Poradnia stara się chronić młodzież od ciężkich zmagani i walk wewnętrznych, jakie wywołuje praca w zawodzie, nieodpowiadającym właściwościom danej jednostki. W celu zrealizowania powyższych zadań, Poradnia prowadzi następujące działy: 1) Poradnictwo zawodowe, 2) Badania psychotechniczne, 3) Badania lekarskie, 4) Świetlice dla młodzieży rzemieślniczej i przemysłowej, 5) Opieka nad dzieckiem uzdolnionem.

Ten ostatni właśnie dział pracy chcemy tu omówić, jako dział specjalnie ważny, a w pracach poradni zawodowych w Polsce naogół niespotykany.

Opieka nad młodzieżą uzdolnioną oparta jest na ścisłej współpracy między szkołą i Poradnią Zawodową.

Kilkuletni pobyt dziecka w szkole powszechnej wykazać musi jego walory umysłowe i moralne. Obserwacja nauczyciela-wychowawcy

będzie tym pierwszym drogowskazem w wyszukiwaniu ze społeczności dziecięcej wysokich walorów umysłowych, moralnych i społecznych. Rolą zaś Poradni Zawodowej jest selekcja najzdolniejszych spośród wszystkich grup szkolnych oraz ułatwianie młodzieży zdobywania dalszej nauki w średnich i wyższych szkołach zawodowych.

Chcąc przeprowadzić selekcję, Poradnia Zawodowa T-wa „Patronat nad Młodzieżą Rzemieślniczą i Przemysłową w Łodzi” rozesłała przede wszystkim odezwę do wszystkich szkół powszechnych, prosząc Kierownictwa szkół o sporządzenie list uczniów klas VI-ych, ujawniających wysokie walory moralne oraz wyraźne uzdolnienie w jakimkolwiek kierunku.

Na podstawie danych nadesłanych przez szkoły w ciągu ostatnich 2 lat, otrzymano następujące zestawienie dzieci według uzdolnień:

dzieci uzdolnione pod względem umysłowym	1.081
„ „ specjalnie do rysunków	119
„ „ „ do robót ręcznych	56
„ „ „ do śpiewu	24
„ „ „ do muzyki	12
„ posiadające uzdolnienie dramatyczne	6
„ uzdolnione specjalnie do gospod. domowego	1
	<hr/>
razem	1.299

W okresie tych 2 lat do VI-ych klas szkół powszechnych uczęszczało 14.596 dzieci, z liczby tej kierownictwa szkół przedstawiły jako uzdolnione 1.299 dzieci, co stanowi 8,7% ogółu. Z dzieci tych do badania stawiło się 1.081. Dzieci, które w egzaminie psychologicznym uzyskały najwyższą percentylę, zdaniem Poradni Zawodowej powinny mieć zapewnione dalsze kształcenie się. Z liczby 1.081 badanych dzieci uznano 282 dzieci, czyli 1,93%, za najzdolniejsze i nad temi dziećmi Poradnia Zawodowa roztoczyła szczególną opiekę.

Dla dzieci uznanych przez szkołę jako uzdolnione przygotowano kartę indywidualną, którą wypełnia wychowawca szkolny. Karta zawiera pytania dotyczące warunków społecznych i zdrowotnych dziecka, postępów ucznia i właściwości psychicznych, ponadto daje możliwość swobodnego charakteryzowania ucznia. Zaznaczyć musimy, że karta indywidualna dla dziecka uzdolnionego została bardzo przychylnie przyjęta przez nauczycielstwo i wypełniona przez wychowawców nad wyraz wyczerpująco, wnikliwie, z dużym zrozumieniem psychiki dziecka.

Na specjalnej konferencji z wychowawcami szkolnymi sprawdzone zostały warunki materialne dzieci, omówiono sposób pracy, moralne wartości, charakter dziecka, sprawdzono jego pilność i zachowanie w szkole. Działwie uzdolnionej, materialnie lepiej sytuowanej (127 dzieci) polecono wstąpić do szkół zawodowych lub gimnazjów. Dzieci bezrobotnych i najbiedniejszych rodziców umieszczono bezpłatnie lub na warunkach ulgowych w szkołach średnich zawodowych oraz w szkołach średnich ogólnokształcących w celu przygotowania ich do mających powstać liceów zawodowych. Dyrekcje gimnazjów i szkół zawodowych przyjęły na bezpłatne miejsca 72 dzieci, na miejsca ulgowe — 83, razem 155. Dzieciom uczęszczającym do szkół, a znajdującym się w najcięższych warunkach materialnych, Poradnia Zawodowa pomaga w następujący sposób: zakupuje pomoce szkolne, podręczniki, które wypożycza najbiedniejszym dzieciom, opłaca takse egzaminacyjną, w koniecznych wypadkach opłaca czesne częściowe lub całkowite za I-sze półrocze, oraz dzieciom mieszkającym bardzo daleko opłaca przejazdy tramwajowe.

Wszystkie dzieci, skierowane przez Poradnię do gimnazjów i szkół zawodowych, obowiązane są zgłaszać się do Poradni Zawodowej po każdorazowym otrzymaniu cenzurek, a więc 2 razy do roku, w celu umożliwienia Poradni kontroli nad ich postępami szkolnymi. Stopnie są odpisywane na specjalnie w tym celu sporządzonych kartkach, tak, że w każdej chwili mamy przegląd postępów każdego dziecka. Prócz tego pod koniec roku Poradnia zwraca się do dyrekcji gimnazjów z prośbą o piśmienną opinię o postępach, zachowaniu się i wartości naszych kandydatów.

Z ogólnej liczby 155-ga dzieci omówić obecnie możemy 67-ro dzieci, umieszczonych w szkołach średnich w ub. roku, o których posiadamy już dłuższą obserwację szkoły średniej. O dzieciach umieszczonych w r. 1935 dopiero w czerwcu będziemy mieli wyczerpujące dane.

Spośród omawianych 67-ga dzieci z cenzurkami zgłosiło się 63-je, co stanowi 94%. 4-ro dzieci z powodu chorób nie dostarczyło dotychczas cenzurek.

Przy wyliczaniu przeciętnych ocen szkolnych omawianych 63-ga dzieci kierowaliśmy się następującą zasadą: w ocenach z gimnazjów zestawialiśmy stopnie wszystkich przedmiotów ogólnokształcących: religja, polski, język obcy, łacina, matematyka, historia, przyroda, geografia. W ocenach ze szkół zawodowych braliśmy również pod uwagę stopnie z przedmiotów rękodzielniczych. Wyliczoną średnią ocen od

3,0 do 3,49 oznaczyliśmy jako ocenę dostateczną, od 3,50 do 4,49 jako dobrą, od 4,50 wzwyż — jako bardzo dobrą. Zaznaczamy przytem, że żadne z dzieci, dla których przeciętna ocena wypadła dostatecznie, nie uczy się na same trójki — zawsze ma kilka ocen dobrych.

Zestawienie przeciętnych ocen szkolnych omawianych dzieci przedstawia się następująco:

Oceny	chłopcy	dziewczęta	razem
dostateczne	7	4	11
dobrze	17	28	45
bardzo dobre	2	5	7
	26	37	63

Z podanego wyżej zestawienia wynika, że 52-je dzieci, a więc 83,0% uczy się dobrze i bardzo dobrze, co wyraźnie świadczy o wartości elementu, kierowanego przez nas do szkół średnich. Na korzyść tych dzieci przemawia jeszcze fakt, że przystosowanie się do nowego środowiska szkolnego (przejście ze szkoły powszechnej do gimnazjum) niejednokrotnie wpływa hamująco na postępy szkolne w pierwszym roku.

Opinie pisemne gimnazjów, omawiające osobowość dziecka na terenie szkoły, są, jak dotychczas, zawsze dodatnie; jedynie w 2 wypadkach okazały się negatywne: 1) uczeń M. S. został usunięty z gimnazjum z powodu dużych wad charakteru, jakkolwiek gimnazjum uznało go za bardzo zdolnego, 2) o uczniu A. S. gimnazjum orzekło że jest roztargniony, w pracy bardzo nierówny i niesystematyczny (zaznaczamy, że chłopiec ten ma bardzo ciężkie warunki rodzinne).

Opinie dodatnie o dzieciach są najróżnorodniejsze. Przytaczamy kilka przykładów:

„Uczeń K. C. (przeciętny stopień szkolny wyliczony przez Poradnię 3,37 — dostateczny) przeciętny, oceny dostateczne, zachowanie wzorowe, rokuje lepsze nadzieje na przyszłość”.

„Uczeń B. M. (przeciętny stopień szkolny 3,37 — dost.) robi dobre postępy w nauce, szczególnie uzdolniony do matematyki”.

„Uczeń F. J. (przec. stop. szk. 3,50 — dobry) jest jednostką pod każdym względem dodatnią, o zdolnościach więcej niż średnich, o dużej pilności i staranności. Spostrzegawczość i orientacja raczej powolna, ale głęboka. Uczeń posiada dość rozległą skalę zainteresowań zarówno w kierunku przedmiotów humanistycznych, jak i matematyczno-przyrodniczych. Silnie uspołeczniony, odgrywa dość aktywną rolę w orga-

nizacjach uczniowskich, dobry organizator. Odznacza się w życiu osobistym i zbiorowym silnym poczuciem uczciwości. Przejściowe załamania wynikają, jak się zdaje, z dość słabego zdrowia chłopca”.

„Uczeń S. W. (przec. stop. szk. 3,71 — dobry) uzdolniony w kierunku humanistycznym, w pracy cokolwiek niedbały, umysł lotny”.

„Uczeń W. J. (przec. stop. szk. 3,78 — dobry) zdolny, pilny, ambitny i systematyczny”.

„Uczeń K. J. (przec. stop. szk. 4,0 dobry) uczy się pilnie, robi dobre postępy w nauce, zachowuje się wzorowo, ma opinię solidnego chłopca”.

„Uczeń S. N. (przec. stop. szk. 4,13 — dobry) zdolny, uczy się dobrze (celuje z języka polskiego) zachowuje się wzorowo”.

„Uczeń S. A. (przec. stop. szk. 4,13 — dobry) dobry, większość ocen dobra, zachowuje się wzorowo”.

„Uczennica S. G. (przec. stop. szk. 4,13 — dobry) inteligentna, dużo zainteresowań, bardzo chętna, aktywna, bardzo wrażliwa”.

„Uczennica M. E. (przec. stop. szk. 4,25 — dobry) bardzo zainteresowana, nadzwyczaj pracowita, silna i zdecydowana wola”.

„Uczennica S. E. (przec. stop. szk. 4,25 — dobry) dość inteligentna i zdolna, dokładna w pracy, staranna i chętna; nieśmiała. Złe warunki pracy w domu”.

„Uczennica N. B. (przec. stop. szk. 4,25 — dobry) odznacza się nieprzeciętną inteligencją, wybitnymi zdolnościami oraz pracowitością. Jest chlubą szkoły”.

„Uczennica S. D. (przec. stop. szk. 4,25 — dobry) odznacza się nieprzeciętną inteligencją, wybitnymi zdolnościami oraz pracowitością. Jest chlubą szkoły”.

„Uczeń S. S. (przec. stop. szk. 4,38 — dobry) promowany z pochwałą”.

„Uczennica M. J. (przec. stop. szk. 4,75 — b. dobry) zdolna, sumienna w pracy, solidna, ambitna, pracuje dzielnie, lubi pracę umysłową, ma dużo zainteresowań, dąży do gruntownego zrozumienia każdej sprawy, raczej dokładna, aniżeli błyskotliwa”.

„Uczennica G. J. (przec. stop. szk. 4,88 — b. dobry) b. inteligentna, dużo zainteresowań, rzutka, ale w pracy niedokładna; nie umie się skupić, uwaga rozproszona; za mało daje z siebie — pomimo wszystko dzięki zdolnościom wyniki pracy b. dobre”.

„Uczennica S. B. (stop. przec. szk. 5,0 — b. dobry) bardzo inte-

ligentna, zdolności logicznego myślenia, rzutka, dużo aktywności, bardzo chętna w pracy, maksimum daje z siebie, dużo zainteresowania tak pracą szkolną, jak i społeczną”.

Dalsze rozszerzenie akcji opieki nad dzieckiem uzdolnionem zmierzać musi do umieszczania tej młodzieży w wyższych szkołach, odpowiadających jej strukturze wewnętrznej oraz do ułatwienia zajęcia odpowiedniego stanowiska w jakiegokolwiek dziedzinie życia społeczno-gospodarczego. W tym celu powołane zostało do życia Koło Opieki nad Dzieckiem Uzdolnionem z Sekcjami: Finansową i Opiekuńczą.

ZAKŁAD PSYCHOLOGJI WYCHOWAWCZEJ U. J. P.
(Kierownik Stefan Baley)

FILM „DZIEŃ WIELKIEJ PRZYGODY” W RECENZJACH UCZNIÓW

Na początku bieżącego roku szkolnego Ministerstwo W. R. i O. P. zwróciło się do Zakładu Psychologii Wychowawczej U. J. P. z propozycją przeprowadzenia badań nad wychowawczym wpływem filmu na młodzież szkolną. W poszukiwaniu środków poznania stosunku młodzieży do filmu Zakład ogłosił konkurs na najlepszą recenzję filmu „Dzień Wielkiej Przygody”, zapraszając do udziału w konkursie uczniów kilku męskich i żeńskich gimnazjów w Warszawie. Postarano się przytem ułatwić najprzód młodzieży obejrzenie filmu przez wyjednanie u dyrekcji kino-teatru odpowiedniej zniżki. Recenzje pisane były w szkole, ażeby uniknąć sugestji na ich treść ze strony otoczenia. Postanowiono, iż do konkursu stają uczniowie w grupach, odpowiadających poszczególnym klasom szkolnym, trudno bowiem było znaleźć wspólny mianownik oceny recenzji uczniów starszych i młodszych. Pozwolono też uczniom samym przez głosowanie po uprzedniej dyskusji rozstrzygać o tem, które recenzje są najlepsze i tem samem otrzymają pełną nagrodę, a którym przyznać trzeba miejsce drugie, upoważniające do połowy nagrody. Nagrodą był kupon na książkę, względnie bilety do kina. Pozatem obiecano uczniom, iż recenzje uznane przez nich za najlepsze i tem samem zakwalifikowane do nagrody, zostaną ogłoszone drukiem.

Spełniając daną obietnicę, ogłaszamy owe recenzje, sądząc, iż stanowią one ciekawy materiał poznania stosunku młodzieży do filmu.

Zaznaczamy jeszcze, iż ilość uczestników konkursu była stosunkowo nieduża, zwłaszcza z pośród młodzieży starszej, która sądziła, iż film ten już się właściwie dla niej nie nadaje. Ogólna ilość otrzymanych recenzji wynosi 82, z czego na samą I klasę przypada 38 (15 dziewcz., 23 chł.). Dodajemy ponadto, iż z recenzji napisanych przez uczniów klasy III żadna nie otrzymała pierwszej nagrody. Ogłaszamy wobec tego jedną z tych, które uzyskały nagrodę drugą. Ostatecznie zatem ogłaszamy 5 recenzji, po jednej z I, II i III klasy gimnazjum nowego typu, oraz po jednej z klasy VI i VII dawnego typu. Różnica w wieku autorów recenzji kolejno przytoczonych wynosi wobec tego w przybliżeniu jeden rok. Recenzje przytaczamy w dosłownem brzmieniu.

Dla dokładności wypadnie jeszcze dodać, iż chcąc ułatwić ucz-

niom pisanie recenzji, a w pewnej mierze także zapewnić sobie uwzględnienie w recenzjach momentów dla nas ważnych, podaliśmy recenzentom punkty, które mogli uwzględnić w swojej opinii. Zastrzegaliśmy się jednak wyraźnie, iż recenzent może uwzględniać tylko niektóre z nich, lub też dotyczyć spraw przez nas niewymienionych i że o wartości recenzji decydować będzie jej jakość, a nie trzymanie się jakiegosć ściśle wyznaczonego programu.

Punkty te brzmiały:

1. Czy ten film może się podobać, jest ładny, czy też nie?
2. Co się w nim najwięcej podoba?
3. Jaka postać wydaje się najciekawsza?
4. Czy w tym filmie są sceny, które mogą wzruszyć widza?
5. Czy wszystko w tym filmie jest zrozumiałe?
6. Czy wszystko w tym filmie dzieje się tak, jak mogłoby być w życiu, czy też wydaje się czasami nieprawdopodobny?
7. Gdyby miano jeszcze raz nagrywać ten film, czy coś należałoby w nim zmienić, usunąć, albo dodać, albo przerobić?

Po tych uwagach wstępnych przytaczamy już same recenzje, wstrzymując się z naszej strony od wszelkich komentarzy.

Janina Kabacznikówna, kl. I.

O filmie ogólnie można powiedzieć, że jest ładny. W uzasadnieniu tego twierdzenia można podać wiele rzeczy. Są w nim ciekawe postacie, a mianowicie: góral Jędrzej Fronczysty i czterech harcerzy, którzy później opuszczają obóz, aby pomagać Fronczystemu w poszukiwaniach porwanego przez przemytników synka. Uważam nawet, że czyn tej czwórki jest może większy od czynu Sokolika, gdyż wiedzieli oni, że za to, co czynią, jeśli nie odniesie to zamierzonego wyniku, mogą być usunięci z organizacji harcerskiej. Cechowała ich wielka siła woli, która objawia się w scenie oddawania przez nich lilijek harcerskich. Jędrzej Fronczysty, mimo, iż przemycy kokainę, jest typem całkowicie sympatycznym i wierzę mu w zupełności, że myślał iż jest to tylko lekarstwo na bóle, a nie straszna trucizna. Do Fronczystego widza usposabia dobrze jego wielka miłość do syna. Wydaje się wprost niezrozumiałem, że przybyły do obozu wojskowy nie chce wypuścić Fronczystego na słowo. Wszakże i on jest człowiekiem. Jednak tak jest tylko w pierwszej chwili, gdyż potem staje się jasnym, że inaczej postąpić nie mógł. Natomiast prawdziwie niezrozumiałym jest brak u niego wzruszenia. Tę scenę zmieniałabym.

Ładną jest także postać harcerza Sokolika, który czyni tyle w imię przyjaźni.

Film czyni duże wrażenie, szczególnie niektóre sceny, np. oddawanie lilijek lub kilka scen końcowych. Myślę jednak, że lepiej byłoby, gdyby niektóre sceny zmieniono. Pisałam już powyżej o scenie rozpaczki Fronczystego. Skrócić także należałoby sceny, gdzie harcerze jadą na nartach, gdyż zatrzymuje to bardzo żywą akcję.

Słyszałam, jak filmowi temu czyniono zarzuty, że w rzeczywistości byłoby zupełnie inaczej, że harcerze w niczym udziału nie wzięliby. Jestem przekonana, że poszliby oni drogą, wskazaną im przez serce i uczyniliby tak, jak to jest w filmie.

Słyszałam także zarzuty, mówiące, że w filmie jest za dużo patosu. Ja zaś twierdzę, że niema go wcale. Są sceny wzniosłe, ale bez teatralnego patosu. Dowodem tego jest wrażenie, pozostawione przez film. Gdyby był w nim patos, wrażenia te byłyby bez porównania mniejsze. Tymczasem są one bardzo piękne.

Jan Gładych, klasa II.

Zaciekawia mnie treść filmu, ujęta w ramy malowniczych Tatr w zimie. Akcja tego filmu jest wielce interesująca, dlatego, że primo: poznaliśmy tam życie górali; secundo: podstępny przemytnik, który wpłatał nieoświeconego górala w zagrażającą życiu jego aferę, i tertio: poznaliśmy tam, jak bohaterki jest Polak, nawet nie harcerz. Podoba mi się postać druha Sokolika, który łączy w sobie bohaterstwo z humorem, spryt i przebiegłość z szybką orientacją. Następnie podoba mi się także solidarność harcerzy, którzy zaalarmowani gwizdkiem rannego przyjaciela, biegną z różnych stron na pomoc.

Bardzo ładne są zdjęcia z Tatr, które przedstawiają karkołomne wędrówki druhów.

Z mojego punktu widzenia filmowi temu nic nie można zarzucić. Wypełnia swą rolę w kołach młodzieży inteligentnej i wrażliwej na piękno i dobro. Zapomniałem, nie tylko w kołach młodzieży, ale i dorosłych. Dlatego szczerze polecam ten film wszystkim, którzy go zrozumieją nie powierzchownie, ale osiągną jego idei. Druh Sokolik daje przykład, jak należy postępować. Dlatego też młodzież i dorośli w chwilach duchowego załamania niech pomyślą, co by uczynił na ich miejscu druh Sokolik. Skutek będzie niezwykły: znajdą jakieś wyjście z przykrew sytuacji.

Spieszcie więc, młodzieży, i wy, dorośli, którzy często pogardzacie mniejszymi, aby jaknajprędzej obejrzeć ten film.

Zdzisława Koczarska, kl. III.

Film p. t. „Dzień Wielkiej Przygody” nie zawiódł mojej nadziei. Prawdziwa wartość wychowawcza scenarjusza zasługuje na poparcie u władz szkolnych. Uważam, że młodzież szkolna bezwzględnie powinna ten obraz obejrzeć. Walka młodego pokolenia z przestępstwami, walka, w której zwyciężają zalety charakteru i prawdziwa przyjaźń, powinna wzruszyć każdego. Patrząc na film, każdy pragnie być dzielnym i szlachetnym, jak młodzi harcerze, którzy walczą ze złem. Prawdą jest, że niektóre obrazy filmu są mocno naciągane, jak naprzykład scena snu harcerzy; śpią wszyscy, podczas gdy uchylają się drzwi. Drzwi na noc najczęściej zamyka się na klucz. Są także usterki w stronie technicznej. Głos wychodził bardzo niewyraźnie, śpiewy także. Niektóre momenty były przyspieszone. Każdy, kto jeździ na nartach, wie doskonale, że nawet prawdziwi mistrze w nartach nie mogli tak błyskawicznie zjeżdżać. Całość filmu była mało skomplikowana, treść jasna. Na wyróżnienie zasługuje gra jednego z harcerzy, zwanego w filmie Sokolikiem. Gra bardzo naturalnie. Natomiast jeden z głównych bohaterów, ten, który miał przeprowadzić

z kłusownikiem w grocie, grał dość sztucznie. Film mógł zrobić wrażenie na widzu. Jest on także doskonałą propagandą harcerstwa.

Uważam, że film spełnił swoje zadanie. Obudził w młodzieży poczucie siły i zachęcił ją do wstępowania w szeregi harcerstwa.

Alicja Święcicka, kl. VI.

Moje zdanie o filmie jest następujące. Film dobry. Bezwzględnie dobry. Wpływ wychowawczy może mieć duży. Myślę, że najbardziej może się nadawać na wiek od 10 do 13 lat dla chłopców. Napewno postawa harcerzy do zwyciężonego szlachetna i wielkoduszna, wzbudzi entuzjazm ze strony młodych widzów, — i chęć naśladowania ich. Najmłodszy harcerzyk z tego filmu wzrusza swem bohaterskim postępowaniem i wiernością przyjaźni. Reszta — cały zastęp imponuje solidarnością i zdolnością wspólnego życia, w gromadzie. Są jednak braki. Przedewszystkiem góral Mocarny jest zamało góralem, sprawia wrażenie nieautentycznego. Jego ruchy i zachowanie się względem żony (tkliwy stosunek i wnikliwość) zdają się nieprawdopodobne dla kogoś, kto zna górali. Następnie, jeśli chodzi o mnie, to Jędrzek zupełnie mi się nie wiązał psychologicznie z rodzicami. Był tak do nich niepodobny, że zupełnie nie sprawiał wrażenia syna.

Pozatem wszystko było dobre, a przedewszystkiem przyroda. Widoki są cudowne, zdjęcia przepyszne i tak naturalne, tak śliczne. Natura jest tam świeża, niesztuczna, i piękna. Tak wspaniale piękna!

Zima w Tatrach była wspaniała. Przyroda tam dominuje. I zdaje mi się, że choć tych zdjęć było dużo, nawet b. dużo, to jednak nie z a d u ż o. Dobrzeby było podać jeszcze miejsce akcji. Historia cała nabrałaby pozorów realniejszych i autentyczności.

Cały film dodatni. Mogą obejrzać i mali, i dorośli. Mali przeżyją wiele wzruszeń duchowych, — psychologicznych, dorośli moc wrażeń estetycznych. Bo ta przyroda! Ach, ta śnieżna przyroda!

Eustachjusz Bocheński, kl. VII.

Film wybitnie tylko dla młodzieży i tylko ją może zainteresować, ponieważ jest on bez żadnego głębszego podłoża psychologicznego. Przedstawienie życia harcerzy na obozie zimowym w Tatrach, jej życia i przygód. Bardzo ważną rzeczą i może jedynie dobrze ujętą przez reżysera, jest obraz przyjaźni między młodzieżą już dorastającą. Wielką wartością filmu są zdjęcia majestatycznych gór, lecz to już, niestety, nie jest nowością w polskich filmach, tak, że w niektórych momentach staje się to nudne i zadługie. Dużym minusem jest niewykorzystanie tak świetnych artystów, jak Junosza-Stępowski i Brodniewicz, którzy zaledwie odgrywają rolę drugorzędą, a nawet może trzeciorzędą. Gra poszczególnych artystów, tak młodych i starszych, jest bardzo dobra, lecz najbardziej fotogeniczną jest postać prawdziwego polskiego górala, w osobie Mocarnego. Lecz najbardziej szwankującą rzeczą jest udźwiękowanie, które jest bardzo marne i może najgorsze ze wszystkich polskich filmów.

Czy film pozostawia wrażenie i skutki na młodzieży? Tak, ale tylko dla dzieci, a nie młodzieży, film dla nas jest za mało pogłębiony, poświęcenia i bohaterstwa są małe i nie zaimponują nam, łaknącym czegoś większego!

GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE

KOŁO PSYCHOLOGÓW SZKOLNYCH W WARSZAWIE

Sprawozdanie z działalności

Myśl stworzenia instytucji psychologów szkolnych wysunięta została w Polsce poraz pierwszy przez prof. J ó z e f ę J o t e y k o, która w 1927 r. ogłosiła (w *Polsk. Arch. Psychol.* t. I z. 4) pierwszy program pracy psychologa szkolnego. Rzucona przez nią myśl znalazła swych realizatorów wśród współpracowników p. Joteyko, zgrupowanych w Sekcji Psychologów Szkolnych, istniejącej od 1926 r. przy Kole Psychologów (obecnem Tow. Psycholog. im. J. Joteyko). Działalność praktyczną rozpoczęto przedewszystkiem na terenie szkolnictwa powszechnego i zawodowego¹⁾.

Inicjatywę wprowadzenia psychologów na teren szkół średnich podjął w roku 1930 prof. S t e f a n B a l e y, który nawiązał kontakt z kilkoma gimnazjami w Warszawie i przy pomocy współpracowników Zakładu Psychologii Wychowawczej U. J. P. poddał próbie nakreślony przez siebie program pracy psychologa szkolnego (patrz „Polskie Archiwum Psychologii” t. III, zeszyt 4, r. 1930). Dzięki tym próbom zainteresowanie dla nowego działu pracy psychologicznej rośnie szybko, tak, iż w rok potem z inicjatywy i pod kierunkiem prof. Baley powstaje Koło Psychologów Szkolnych przy Zakładzie Psychologii Wychowawczej U. J. P.

Koło jest pierwszym w Polsce z e s p o ł e m psychologów, pracujących specjalnie na terenie szkolnictwa średniego. Od początku swego istnienia stawiało sobie jako zadanie zarówno naukowe prace teoretyczne z zakresu psychologii dzieci i młodzieży, jak i prace praktyczne na terenie szkół. Oba rodzaje prac Koło prowadziło w ścisłym kontakcie z Zakładem Psychologii Wychowawczej. Wobec obejmowania nowych placówek pracy przez członków Koła, i związanem z tem rozszerzaniem badań dla celów praktycznych na terenie szkół, powstawała jednak stopniowo potrzeba większego usamodzielnienia Koła i bardziej zwartej jego organizacji. W roku 1933/34 opracowano statut, który został zatwierdzony przez odpowiednie władze w czerwcu 1935 roku. Zgodnie z postanowieniami statutu, Koło stało się instytucją samodzielną, której celem jest praca naukowa w dziedzinie psychologii stosowanej oraz organizowanie psychologów, pracujących na terenie szkół i zakładów wychowawczych wszelkiego typu. Członkami zwyczajnymi Koła mogą być psychologowie z dyplomem wyższego zakładu naukowego (studja psychologiczne), pracujący naukowo lub praktycznie jako psychologowie w szkołach wszelkiego typu. W myśl statutu opieka nad pracą naukową Koła należy do kierownika Zakładu Psychologii Wychowawczej U. J. P.

Przechodząc obecnie do sprawozdania z działalności Koła, omówimy kolejno dwa działy jego pracy: działalność teoretyczno-naukową i działalność praktyczną na terenie szkół.

Praca naukowa Koła.

Celem pracy naukowej Koła Psychologów Szkolnych jest pogłębianie wiedzy psychologicznej członków i przygotowanie podstaw teoretycznych do

¹⁾ Patrz Biuletyny Sekcji Psychol. Szkoln. w *Polsk. Arch. Psych.* t. I i III.

działalności praktycznej na terenie szkół. Praca ta obejmuje: referowanie zagadnień teoretycznych, opracowywanie metod pracy psychologicznej oraz zestawianie wyników badań dla celów praktycznych (normy, skale i t. p.) i celów naukowych.

W roku 1930 praca naukowa Koła obejmowała opracowanie programu pracy psychologów szkolnych oraz omawianie aktualnych spraw, związanych z pracą w szkołach.

W 1931 roku w związku z powiększeniem się liczby członków Koła i stworzeniem bardziej określonych form organizacyjnych wprowadzono obok zebrań, poświęconych sprawom organizacyjnym, stałe zebrania naukowe. Szereg zebrań poświęcono na opracowanie programu prac psychologa szkolnego, powracając do tego tematu na początku każdego roku szkolnego. Program ten przekształcano i ulepszano corocznie na podstawie doświadczeń poszczególnych psychologów, które podawano do ogólnej wiadomości w okresowych sprawozdaniach, referowanych na plenarnych zebraniach Koła. Zasadnicze punkty tego programu podajemy w II części naszego sprawozdania.

Pozatem na zebraniach plenarnych przedyskutowano m. in. następujące referaty:

1. Prof. S t. B a l e y — Jakie kwalifikacje powinien posiadać psycholog szkolny.
2. R. M u t e r m i l c h o w a — Czy lekarz szkolny może być psychologiem szkolnym?
3. R. M u t e r m i l c h o w a — Współpraca psychologa z gronem nauczycielskim i z lekarzem szkolnym.
4. J. N e u d i n g o w a — Praca psychologa szkolnego z punktu widzenia jej przydatności dla szkoły.
5. J. N e u d i n g o w a — Zagadnienie stałej obserwacji uczniów na terenie szkoły (projekt kartoteki).
6. Z. S t a w s k a — Praca psychologa szkolnego na terenie szkoły zawodowej.
7. P. K r y w o n o s i u k — Matematyczne podstawy metrycznej skali inteligencji.
8. C h. B a g n o — Teoria nerwic Schneersohna.

Na jednym z zebrań w 1934 r. po referacie p. J. N e u d i n g o w e j zagałęta dyskusję na temat pracy psychologa szkolnego z punktu widzenia potrzeb szkoły p. dr. L u b e c k a, dyrektorka gimnazjum państwowego im. Curie-Skłodowskiej w Warszawie.

Ponadto referowano na zebraniach Koła najnowsze prace z zakresu psychologii szkolnej.

Do działu prac naukowych Koła zaliczyć należy również eksperymentalne prace badawcze na terenie szkół. Np. badanie przywódczyni szkolnych organizacji społecznych, badanie czytelnictwa i szereg innych. Pozatem Koło wzięło udział w niektórych badaniach, podjętych przez Zakład Psychologii Wychowawczej, jak badania nad próbami kształcenia charakteru przez młodzież szkolną, badania różnic psychicznych ras antropologicznych i t. d.

Największy nacisk w pracy naukowej Koła położono na omawianie zagadnień, związanych bezpośrednio z pracą psychologów w szkołach. Zwrócono

więc dużą uwagę na omówienie sposobów nawiązania kontaktu z młodzieżą, nauczycielstwem i rodzicami; ustalono wytyczne do pogadarek wstępnych dla młodzieży, rodziców i t. p.

Zajęto się też szczegółowo opracowaniem i przedyskutowaniem metod pracy z młodzieżą. Ułożono i wypróbowano szereg nowych testów i kwestjonariuszy, które następnie stosowano w pracy na terenie szkół.

W toku pracy wyłonił się szereg zagadnień metodycznych, wymagających bardziej systematycznego opracowania, do których, w różnych okresach istnienia Koła, powoływano odpowiednie komisje.

Komisją, której przypadł w udziale jeden z najważniejszych działań pracy i która była czynna w ciągu całego okresu istnienia Koła, jest **K o m i s j a t e s t o w a**. Komisja ta była prowadzona kolejno przez p. R. M u t e r m i l c h o w ą i p. M. Ż e b r o w s k ą. Postawiła ona sobie za zadanie ułożenie, względnie przystosowanie do polskich warunków testów psychologicznych oraz testów pedagogicznych i ich wystandaryzowanie.

Komisja opracowała następujące testy:

a) do badania inteligencji:

1) trzy serje testów dla I klasy gimn. dawnego typu (w przygotowaniu przeróbka jednej z tych seryj na V kl. szkoły powszechnej);

2) trzy serje testów dla I klasy gimn. nowego typu;

3) zeszyt testów na VI i VIII kl. gimn. (modyfikacja testów prof. Baley);

4) w przygotowaniu nowa serja testów dla gimnazjum i liceum.

b) do badania pamięci:

1) testy do badania pamięci mechanicznej metodą zapamiętywania zgłoszek bez sensu i cyfr;

2) testy pamięci logicznej — zapamiętywanie zdań oraz dłuższego tekstu (2 serje: I — dla I klasy gimnazjum nowego typu, II — dla starszych klas gimnazjum i dla liceum).

c) do badania uwagi:

1) test korektorski;

2) test literowy.

d) Testy wiadomości:

W roku 1931 ułożono kilka testów wiadomości przy czynnej współpracy nauczycieli poszczególnych przedmiotów (m. in. ogłoszony w Polskim Archiwum Psychologii, t. V, test historyczny na kl. I dawnego typu układu p. E. R y b i c k i e j). Pracy tej nie kontynuowano w następnych latach, gdyż w związku z wchodzącą w życie reformą szkolną w okresie tym przekształcały się programy z poszczególnych przedmiotów.

Jako jedną z metod badania zainteresowań obrano badanie zainteresowań książką i w tym celu wyłoniono specjalną komisję do badania **c z y t e l n i c t w a**. Komisja ta funkcjonowała w roku 1931/32 pod kierunkiem p. A. W a l i c k i e j i opracowała szczegółowy plan badania czytelnictwa, stosowany następnie przez poszczególnych psychologów w szkołach.

W następnym roku badania nad zainteresowaniami zostały rozszerzone i powierzono je **k o m i s j i b a d a n i a z a i n t e r e s o w a ń**, która pod przewodnictwem p. J. L a n d a u o w e j pracowała w ciągu roku 1932/33

i ułożyła w tym czasie kwestjonariusze dla młodzieży w różnym wieku (trzy serie) oraz ustaliła wytyczne do rozmów indywidualnych z młodzieżą.

Komisja t. zw. „trudnych przypadków”, istniejąca od roku 1931 do 1934 pod kolejnym przewodnictwem pp. J. Neudingowej, I. Skowronkówny i I. Chmieleńskiej, poza opracowaniem wytycznych i kwestjonariuszy do badania dzieci trudnych, przedyskutowała szereg zagadnień z tej dziedziny oraz ciekawsze przypadki, przedstawione przez członków Koła.

Komisja metod uczenia się, prowadzona przez p. Ch. Bagnó, opracowała plan badań nad samorzutnemi sposobami uczenia się młodzieży w domu i w szkole, w celu ustalenia racjonalnej organizacji pracy ucznia.

Komisja poradnictwa zawodowego, istniejąca od 1931 r. do 1935 r., przygotowała plan badań zbiorowych w starszych klasach gimnazjalnych w celach poradnictwa zawodowego, pogadanki o wyborze zawodu dla młodzieży tychże klas oraz kwestjonariusze, służące do badania tych zainteresowań i cech charakteru, które są szczególnie ważne przy poradnictwie zawodowym. Komisję tę prowadziły kolejno pp. Z. Stawska i R. Uzdąńska.

Wszystkie komisje przedstawiały co pewien czas na plenarnych zebraniach Koła sprawozdania z pracy oraz przygotowywały szereg referatów, z których najważniejsze były:

„Nowe testy inteligencji” — p. W. Kruk.

„Program szkolny a testy wiadomości” — p. W. Kruk.

„Metoda rozmów indywidualnych w pracy psychologa szkolnego” (przykłady i wytyczne) — pp. Landauowa, Uzdąńska, Krywonosiuk i Świszewski.

„Pogadanka wstępna z młodzieżą” — p. S. Warszawska.

„Zagadnienie badania czytelnictwa na terenie szkoły” — pp. A. Walicka, A. Poznańska i I. Skowronkówna.

„Zagadnienie uczenia się pod kierunkiem” — p. Ch. Bagnó.

„Praca domowa ucznia” — pp. Wojtczakówna i Ch. Bagnó.

„Próby organizacji pracy umysłowej ucznia wprowadzone na teren szkoły przez p. Rudniańskiego” — p. B. Markowiczówna.

„Badania maturzystów w związku z poradnictwem zawodowym” — p. Z. Stawska.

„Arkusze syntetyczne dla t. zw. „trudnych przypadków” — pp. E. Rybicka i I. Skowronkówna.

„O pewnym dziecku wybitnie uzdolnionem” — p. Z. Stawska.

Wiele uwagi poświęcono też zagadnieniu systematycznej obserwacji i gromadzenia danych o poszczególnych uczniach, w postaci arkuszy obserwacyjnych. W roku 1931 ułożono i wydano w Zakładzie Psychologii Wychowawczej U. W. przy wydatnej współpracy członków Koła dwa arkusze obserwacyjne: jeden — przeznaczony dla psychologa szkolnego, drugi — dla nauczyciela.

W roku 1933, idąc za wskazaniem Min. W. R. i O. P., szereg gimnazjów zaczęło stosować arkusze obserwacyjne. Koło Psychologów Szkolnych ułożyło wówczas projekt arkusza obserwacyjnego, który tytułem próby został wpro-

wadzone do kilku gimnazjów. Po roku próby i uwzględnieniu uwag dyrektorów szkół i rad pedagogicznych, członkinie Koła: pp. M u t e r m i l c h o w a i R y b i c k a opracowały modyfikację arkusza, która została wydana przez „Naszą Księgarnię” p. t. „Arkusze obserwacyjne do użytku nauczycieli gimnazjum ogólnokształcącego” (II wyd. 1935).

Z biegiem czasu istnienie w Kole zbyt wielkiej ilości komisji okazało się niedogodne ze względu na zbyt rozczłonkowanie pracy. Zaniechano więc tego systemu, powierzając kierownictwo konkretnych prac Zarządowi i poszczególnym członkom Koła.

Obecnie istnieje jedynie prowadzona przez p. I. L e w i n ó w n ę Komisja t e c h n i c z n a, która zajmuje się drukowaniem testów oraz technicznym przygotowaniem instrukcji, kluczy do testów i norm dla użytku członków Koła.

Działalność praktyczna w szkołach

Praca psychologów w szkołach średnich rozpoczęła się, jak już wspominaliśmy, w roku szkolnym 1930-31, kiedy prof. Baley nawiązał kontakt z czterema gimnazjami. W roku 1931-32 działalność członków Koła obejmuje już 13 gimnazjów, w roku 1932-33 — 18 gimnazjów, w roku 1933-34 do liczby tej przybywa kilka prywatnych szkół powszechnych, w roku 1934-35 psychologowie, zrzeszeni w Kole, ogarniają:

- 20 gimnazjów (7 państwowych, 3 miejskie, 10 prywatnych),
- 10 prywatnych szkół powszechnych,
- 3 prywatne przedszkola,
- 2 szkoły handlowe,
- 1 seminarjum nauczycielskie.

W bieżącym roku do liczby tej przybyły jeszcze 2 gimnazja, 2 prywatne szkoły powszechne i 1 przedszkole.

Dodać należy, że o ile początkowo psychologowie zwracali się do szkół z prośbą o zezwolenie na pracę eksperymentalną, o tyle ostatnio szkoły zwracają się do psychologów, angażując ich na stanowiska płatne celem roztoczenia opieki psychologicznej nad młodzieżą.

Gimnazja, w których pracowali członkowie Koła w roku 1930-31 traktowano wyłącznie jako placówki eksperymentalne, w których wypróbowywano nakreślony przez prof. Baley program pracy psychologa szkolnego (Patrz „Polskie Archiwum Psychologii” t. III, zes. 4, 1930). Program ten obejmuje trzy zasadnicze punkty:

- 1) szczegółowe badanie i stały kontakt z najmłodszą klasą danego gimnazjum,
- 2) stała opieka nad t. zw. „trudnymi przypadkami”,
- 3) badanie uczniów, opuszczających szkołę i udzielanie im porad w sprawie wyboru zawodu.

W miarę rozwoju prac praktycznych program ten stale się rozrasta i modyfikuje. Zmienia się niektóre jego punkty na początku każdego roku szkolnego ze względu na ich wartość praktyczną. Tak np. poniechano obszernych indywidualnych badań psychomotorycznych, które zabierając wiele czasu, mało stosunkowo przyczyniały się do bliższego poznania uczniów w tym sensie, w ja-

kim chodzi o ich poznanie na terenie szkoły. Nie przyjęła się też metoda anonimowej korespondencji młodzieży z psychologiem, którą tytułem próby wprowadzono do paru szkół, gdyż okazało się, że stosowanie jej wymaga dużej intuicji i specjalnych uzdolnień pedagogicznych, a w razie ich braku może wyrzucić raczej ujemny wpływ wychowawczy na młodzież (zbytnie rozegzaltowanie, lubowanie się w tajemniczości, kpinkowanie i t. d.). Natomiast z biegiem czasu położono większy nacisk na porady zawodowe, na poznawanie nie tylko pojedynczych uczniów, ale całych zespołów klasowych oraz wprowadzono szereg innych zmian.

W obecnych warunkach pracy psychologów szkolnych stałe rewidowanie i zmienianie programu jest konieczne; praca ta bowiem, rozpoczęta stosunkowo niedawno, ma ciągle jeszcze charakter pionierski. Nie jest łatwo wrosnąć w zwarty organizm szkoły i uzyskać na jej terenie prawo obywatelstwa. Nie łatwo też ustrzec się wad i błędów, jakie programy teoretyczne wykazują w zetknięciu z życiem. Dlatego też program prac w szkole stanowi stale, jak to już zaznaczyliśmy, przedmiot dyskusji i dalszego opracowywania na terenie Koła i traktowany jest nie jako program sztywny, ale raczej jako wytyczne, które nadają ogólny kierunek pracy. Realizowanie tego programu dostosowywane jest do indywidualnych warunków, potrzeb i możliwości poszczególnych szkół, oraz dezyderatów grona nauczycielskiego.

Program obecny obejmuje następujące punkty:

- 1) badanie poszczególnych klas,
- 2) badanie t. zw. „trudnych przypadków”,
- 3) pogadanki zbiorowe i rozmowy indywidualne z młodzieżą,
- 4) poradnictwo zawodowe dla klas VI i VIII,
- 5) współpraca z nauczycielstwem w zakresie opieki nad uczniem,
- 6) referowanie zagadnień psychologicznych dla nauczycielstwa i rodziców.

Do powyższych prac należy jeszcze dodać przeprowadzane w niektórych gimnazjach badania selekcyjne przy egzaminie wstępnym.

Dalsze rozwinięcie tego programu znaleźć można w memorjale, skierowanym przez Zespół Psychologów Szkolnych przy Pracowni Wychowawczej Muzeum Oświaty i Wychowania Min. W. R. i O. P. do Ministerstwa W. R. i O. P. (Patrz „Polskie Archiwum Psychologii” t. VII, 1935).

Należy zaznaczyć, że nakreślony przez Koło program daje się w wielu szkołach realizować tylko częściowo wskutek zbyt małej ilości godzin, przyznawanych przez szkoły na prace psychologów. Ilość ta nie jest jednolicie ustalona i waha się od 3 do 10 godzin tygodniowo (przeważnie 4 — 6 godzin), podczas gdy wszechstronne rozwinięcie działalności wymagałoby minimum 18 godzin tygodniowo (jak to stwierdzono w wymienionym już memorjale Zespołu Psychologów Szkolnych do Min. W. R. i O. P.).

1. Badanie poszczególnych klas. Psycholog szkolny poświęca wiele uwagi poznaniu klasy I, która, jako klasa najmłodsza, najmniej jest znana gronu nauczycielskiemu, najdłużej też pozostanie w szkole. W tym celu psycholog przeprowadza szereg badań zbiorowych, indywidualnych, rozmów w klasie i z poszczególnymi uczniami oraz obserwuje klasę w różnych sytuacjach (na lekcji, na pauzie, ewentualnie w świetlicy, na posiedzeniach samorządu, w bi-

bljotece, w osiedlu szkolnym i t. d.). Psycholog stara się o utrzymanie stałego kontaktu z poznaną klasą także w latach następnych.

Pozatem bliższy kontakt nawiązuje psycholog z klasami VI i VIII, głównie w związku z poradnictwem zawodowym.

Psycholog bada niejednokrotnie obszerniej również klasy „trudne do prowadzenia”, klasy „niezdolne”, „niespokojne”, „negatywne” i t. d., a w miarę możliwości i potrzeb danej szkoły przeprowadza pewne badania także na terenie innych klas.

Poza kontaktem bezpośrednim z młodzieżą psycholog korzysta w swej pracy z obserwacji i opinii wychowawcy i lekarza szkolnego i wspólnie z nimi ustala odpowiednie metody postępowania.

2. T. zw. „trudne przypadki”. Ważnym działem pracy psychologa szkolnego jest opieka nad t. zw. „trudnymi przypadkami”, zgłaszanymi przez szkołę, rodziców, bądź też zgłaszającymi się samorzutnie.

Metody, jakie stosuje psycholog dla poznania „trudnego” dziecka, są następujące: badanie poziomu intelektualnego, ewentualnie dodatkowe badania specjalne, swobodna rozmowa, obserwacje oraz porozumiewanie się z nauczycielami, lekarzem szkolnym, w miarę możliwości z opieką domową ucznia.

Nawiązanie kontaktu z rodzicami, konieczne przy dokładnym badaniu dziecka, jest w wielu wypadkach bardzo ważnym momentem w oddziaływaniu psychologiczno-wychowawczym; współpraca rodziców z psychologiem, od którego mogą otrzymać wyjaśnienie zachowania się dziecka i rady jak z nim postępować, przyczyniła się niejednokrotnie do rozwiązania konfliktów, które leżą u podstawy trudności szkolnych dziecka. Niestety, ze względu na brak czasu i trudności techniczne kontakt ten naogół nie jest utrzymywany w dostatecznym stopniu.

Całość przeprowadzonych badań i obserwacji pozwala psychologowi na ustalenie odpowiednich metod postępowania, co do którego bądź udziela wskazówek rodzicom, bądź też sam przeprowadza psychoterapię. W przypadkach, nasuwających podejrzenie zaburzeń patologicznych, psychologowie kierują dzieci do lekarza neurologa lub psychjatri.

Na długiej liście trudności, z którymi zgłaszano się do psychologów, spotykamy między innymi: a) w dziedzinie intelektualnej — ogólne trudności w nauce i trudności w poszczególnych przedmiotach, wady pamięci, nieumiejętność skupiania uwagi, trudności w ortografji, nieumiejętność samodzielnego uczenia się i inne, b) wśród trudności wychowawczych znajdujemy: brak karności, kłamstwo, wagarowanie, krnąbrność, nieśmiałość, niechęć do szkoły, i t. p.

3. Pogadanki zbiorowe i rozmowy indywidualne z młodzieżą. Pierwszy kontakt z młodzieżą nawiązuje psycholog we wstępnej pogadance o celach swej pracy w szkole. Następnie w miarę pogłębiania współpracy z młodzieżą oraz w związku z potrzebami szkoły psycholog przeprowadza pogadanki na inne tematy, jak np. „O metodach uczenia się”, „Co czytać?”, „O solidarności”, „O kształceniu charakteru” i wiele innych.

Po pierwszej pogadance, ułatwiającej nawiązanie kontaktu, młodzież zwraca się zazwyczaj do psychologa ze swymi bolączkami. Wśród zagadnień najczęściej zgłaszanych znajdujemy następujące: sprawa trudności w nauce, konflikty z rodzicami, kolegami, nauczycielstwem, sprawy samorządu, solidar-

ności klasy i t. p. Niekiedy młodzież porusza zagadnienia religijne, seksualne, sprawę przyjaźni, adoracji i wiele innych.

Kontakt, jaki nawiązuje psycholog drogą rozmów, wydaje się specjalnie cenny, ponieważ z zachowania się i słów młodzieży widać, że jest ona naogół szczerą. Uczniowie zgłaszają się na rozmowy do psychologa samorzutnie i to zarówno w czasie zajęć szkolnych, jak też i poza lekcjami.

4. **Poradnictwo zawodowe.** Biorąc pod uwagę wielką doniosłość zagadnienia poradnictwa zawodowego, Koło Psychologów Szkolnych opracowało szczegółowy plan badania maturzystów (względnie uczniów klasy VI), obejmujący pogadanki informacyjne, badania zbiorowe i indywidualne. Badania zbiorowe obliczone są mniej więcej na 10 godz. lekcyjnych.

Większość psychologów ze względu na brak czasu nie jest w stanie przeprowadzić całkowitego badania, ogranicza się więc głównie do ogólnych pogadek o wyborze zawodu, części badań zbiorowych oraz do rozmów indywidualnych, noszących charakter informacyjny. W miarę potrzeby i możliwości kieruje się młodzież do odpowiednich poradni zawodowych.

W jednej ze szkół żeńskich utworzono Koło Zawodoznawcze i wyświetlano film o zawodach kobiecych (zmontowany staraniem Poradni Służby Obywatelskiej Kobiet w Warszawie). W kilku szkołach zorganizowano cykle pogadek i dyskusyj informacyjnych, w których przedstawiciele różnych zawodów zaznajamiali młodzież z podstawowymi zagadnieniami swojego zawodu.

5. **Współpraca z nauczycielstwem w zakresie opieki nad uczniem.** Nie ma prawie takiej dziedziny pracy psychologa, któraby nie wymagała kontaktu z nauczycielstwem. Psycholog wyniki swych badań referuje na sesjach Rady Pedagogicznej, dyskutuje na temat poszczególnych klas czy też uczniów z dyrektorem i nauczycielstwem oraz współpracuje z nauczycielstwem w wypełnianiu arkuszy obserwacyjnych. Współpraca ta szczególnie jest ważna w wypadkach trudności, jakie nasuwają poszczególni uczniowie, o czym była już mowa poprzednio.

6. **Referowanie zagadnień psychologicznych dla nauczycielstwa i rodziców.** Psychologowie uważają za jedno ze swych zadań na terenie szkół popularyzację zagadnień psychologicznych. To też włączają do programu prac referaty i pogadanki dla nauczycielstwa i rodziców. Zaczynając od tematów ogólnych, jak np. „O zadaniach psychologa szkolnego”, „Opieka psychologiczna nad dzieckiem”, przechodzą następnie do zagadnień szczegółowych. Wygłoszono np. dla nauczycieli następujące referaty: „O arkuszu obserwacyjnym”, „O testach wiadomości”, „Stosunek wychowawcy do młodzieży ze względu na fazy rozwojowe”, „Zagadnienie idealizmu młodzieży współczesnej”. „Psychologia indywidualna Adлера”, dla rodziców zaś: „Konflikty między rodzicami a dziećmi”, „Młodzież w okresie dojrzewania”, „Przyczyny złych postępów” i t. d.

Badania selekcyjne. Począwszy od roku 1930, gdy Zakład Psychologii Wychowawczej U. J. P. przeprowadził poraz pierwszy w kilku gimnazjach badania selekcyjne dzieci, wstępujących do I klasy gimn. dawnego typu, szereg gimnazjów zgłasza się corocznie o taką samą pomoc przy egzaminie wstępnym. Udział w tych badaniach brali stale członkowie Koła, a w ostatnich dwóch latach badania te organizowane są łącznie przez Zakład i Koło. Na wiosnę ub. roku selekcję przeprowadzono w 7 gimnazjach w Warszawie (5 państwo-

wych żeńskich, z których 3 posiadają własnych psychologów szkolnych, oraz 1 żeńskie i 1 męskie gimnazjum miejskie, posiadające również psychologów szkolnych) oraz 1 gimnazjum w Łęczycy. Selekcja ta objęła ogółem prawie 1300 dzieci. Badania selekcyjne dotyczyły w poszczególnych latach różnych funkcji psychicznych (dokładność badań zależała od czasu, jaki na badania przeznaczaly szkoły), podstawą były zawsze badania inteligencji, przeprowadzane z pomocą testów, ułożonych w tym celu.

Współpraca z innymi instytucjami

Obok prac naukowych i praktycznych należy również wymienić współpracę Koła z innymi organizacjami i instytucjami. I tak w roku 1932/33 na prośbę Rady Szkolnej m. st. Warszawy opracowano program szkoły dla rodziców młodzieży szkół powszechnych. W tym samym roku, na prośbę Sekcji Kulturalno-Oświatowej Magistratu m. st. Warszawy, przygotowano dla niej wytyczne do programu psychologa szkolnego.

W 1932 r. Zakład Psychologii Wychowawczej U. J. P. na zlecenie Min. W. R. i O. P., przeprowadził, przy współpracy nauczycielstwa, badania ankietowe nad zainteresowaniami młodzieży gimnazjalnej w związku z projektem nowych programów szkolnych. Koło Ps. Szkoln. brało udział w opracowywaniu wyników tych badań (patrz „Polskie Archiwum Psychologii” t. V, r. 1933). W tymże czasie członkowie Koła brali udział w prowadzonych przez Min. W. R. i O. P. pracach nad nowymi programami szkolnymi, analizując ich podstawy psychologiczne.

W 1933 r. na wezwanie p. wiz. J. Michałowskiej nawiązano kontakt z Pracownią Wychowawczą Muzeum Oświaty i Wychowania Min. W. R. i O. P., wysyłając przedstawicieli do utworzonego przy tej Pracowni Zespołu Psychologów Szkolnych (przewodniczący prof. Baley). W 1934 r. Zespół ten objął przedstawicieli wszystkich instytucji, grupujących psychologów szkolnych, i w tej formie pracuje do chwili obecnej.

W 1934 r. z inicjatywy Koła powstała Komisja porozumiewawcza, złożona z przedstawicieli Tow. Psychologicznego im. J. Joteyko, Tow. Psychotechnicznego oraz Koła Psych. Szkoln., dla prac przygotowawczych do utworzenia Związku Zawodowego Psychologów Praktyków. Komisja opracowała projekt statutu Związku i przedstawiła odnośne wnioski na I konferencji Psychologów pracujących na polu wychowania oraz na III Polskiej Konferencji Psychotechnicznej.

W tymże roku przedstawiciele Koła wzięli czynny udział w pracach I Konferencji Psychologów pracujących na polu wychowania, zwołanej przez Tow. Psychologiczne im. J. Joteyko.

Kończąc na tem nasz krótki opis działalności Koła Psychologów Szkolnych w ciągu pierwszych pięciu lat jego istnienia, chcielibyśmy jeszcze stwierdzić, że rozwój prac psychologicznych na terenie szkolnictwa jest ściśle związany z ustosunkowaniem się do niego sfer pedagogicznych i władz szkolnych. Obecnie, gdy stanowisko psychologa szkolnego w gimnazjum przewidziane jest formalnie przez Statut Gimnazjum (Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P. Nr. 13, 1933 r.) oraz gdy potrzeba wprowadzenia psycholo-

gów do szkół i stworzenia stanowisk psychologów szkolnych okręgowych uznana została oficjalnie przez Min. W. R. i O. P. (patrz „Polskie Arch. Psych.”, t. VIII, str. 73, 1935) — możemy się spodziewać, iż zapoczątkowane przez prof. Baleya, a prowadzone przez nas prace będą mogły być nadal coraz wydajniej kontynuowane.

*Za Zarząd Przewodnicząca: dr. Marja Żebrowska
Sekretarka: mgr. Adela Poznańska*

III POLSKA KONFERENCJA PSYCHOTECHNICZNA.

W dniach 6 i 7 stycznia 1936 r. obradowała w Warszawie III Polska Konferencja Psychotechniczna (zwołana przez Towarzystwo Psychotechniczne) przy licznych udziale nie tylko przedstawicieli pracowni psychotechnicznych i poradni zawodowych, ale także psychologów pracujących w innych dziedzinach psychologii stosowanej i teoretycznej (w Zjeździe wzięło m. in. udział kilku profesorów psychologii na uniwersytetach polskich), co świadczy o żywym zainteresowaniu, jakie w kołach naszych psychologów budzą prace i rozwój psychotechniki.

Może temu właśnie licznemu udziałowi przedstawicieli psychologii teoretycznej należy częściowo przypisać fakt, że większość referatów i dyskusyj dotyczyła raczej zagadnień teoretycznych, niż sprawozdań z konkretnych prac i dzielenia się osiągnięciami przez poszczególne placówki doświadczeniami.

Na pierwszy plan wysunęły się trzy zagadnienia, występujące w różnym powiązaniu w większości referatów: 1) znaczenie badań charakteru i metody tych badań w poradnictwie zawodowym, 2) sprawa typologii w badaniach inteligencji i charakteru oraz szerszego niż dotąd uwzględniania różnic jakościowych przy badaniu poszczególnych cech, oraz 3) zagadnienie całościowego czy analitycznego ujmowania i badania psychiki jednostki.

Tak więc prof. Szumań z Krakowa w referacie o „Typologii inteligencji” omawiał potrzebę takiej typologii, opartej na: analizie procesu myślenia i ustaleniu przewagi jednego z jego składników (pytanie, hipoteza, weryfikacja — według znanego podziału Dewey’a i Claparède’a), na tworzyw, nad którym dany umysł pracuje najsprawniej (zagadnienia teoretyczne — praktyczne, materiał konkretny — słowny i t. d.), na przymieszce takich czy innych dyspozycji psychicznych. W Zakładzie Psychologii Wychowawczej w Krakowie prowadzi się obecnie pod kierunkiem prof. Szumana prace nad klasyfikacją testów inteligencji według tych kryteriów i nad badaniem ich symptomatyczności.

Myśl, że różnice typologiczne polegają nietylko na posiadaniu odmiennych funkcji psychicznych, ile na różnym ich wzajemnym ustosunkowaniu, rozwinął w odniesieniu do badania całej osobowości prof. Kreutz ze Lwowa w referacie „Kilka uwag o badaniu osobowości”. Osobowość pojmując prof. Kreutz w najszerszym znaczeniu jako ogół cech fizycznych, psycho-fizycznych i psychicznych jednostki; te trzy strefy dadzą się jednak wyodrębnić i powinny być badane oddzielnie. Właściwie według prof. Kreutza większość dyspozycji i czynności ma charakter psycho-fizyczny, tak, że o zaklasyfikowaniu danej dyspozycji do grupy fizycznych czy psychicznych decyduje raczej

przewaga, niż wyłączność jednego lub drugiego pierwiastku. Poszczególne dyspozycje są wprawdzie zależne od siebie nawzajem, choćby przez to, że należą do tego samego osobnika, jednak zależność ta nie jest tak ścisła, by stopień rozwoju jednej wyznaczał stopień rozwoju innych; przeciwnie, cała różnorodność typów ludzkich zależy w pierwszym rzędzie od rozmaitych kombinacji tych samych w zasadzie prostych cech. Z tego względu prof. Kreutz opowiada się przeciw typologjom, usiłującym na zasadzie jednej jakiejś zbadanej cechy określić całą osobowość. Badanie osobowości musi się opierać na analitycznym badaniu poszczególnych jej cech. Omawiając metody badań, prof. Kreutz nawołuje do jaknajwiększej wielostronności, w pierwszym rzędzie do szerokiego stosowania obserwacji i analizy symptomów pewnych cech życia uczuciowego i wolicjonalnego (fizjognomika, grafologia i t. p.).

Do sprawy badania charakteru i typologii powrócili również w swych referatach: d-r Biegeleisen z Krakowa („Metody badań charakteru”), d-r Lipszycowa z Warszawy („Metoda badania skłonności”), d-r Karmel-Wiślicka („Analiza kwestjonariusza skłonności i zamiłowań zawodowych” — referat odczytany przez d-r Biegeleisena), a częściowo S. Studencki („Sprawa rewizji testów psychotechnicznych”).

Ożywiona dyskusja, jaka rozwinęła się po referatach poświęconych tym właśnie zagadnieniom, jak również fakt, że mimo, iż większość z nich była projektowana jako referaty na sekcjach, na żądanie uczestników Konferencji wszystkie odbyły się na plenum, — świadczy o ważności tego zagadnienia dla współczesnego poradnictwa zawodowego.

Drugą grupę stanowiły referaty, poświęcone syntetycznemu ujęciu stanu, zadań i możliwości rozwojowych psychotechniki w Polsce. Na grupę tę złożyły się przede wszystkim trzy referaty: d-r Kączkowskiej „Poradnictwo zawodowe w Polsce”, S. Sedlaczka „Stan psychotechniki w Polsce”, będące syntezą sprawozdań nadesłanych przez poszczególne placówki i zebraniem nasuwających się na ich podstawie wniosków (niedostateczna ilość poradni zawodowych, zwłaszcza dla chłopców, prawie zupełny brak pracowni psychotechnicznych niezwiązanych z poradnictwem dla młodzieży szkolnej — zaledwie 4 na 28 pracowni, potrzeba uświadomienia zawodowego rodziców i młodzieży, potrzeba propagandy poradnictwa zawodowego, zwalczania fałszywych motywów wyboru zawodu, konieczne reformy w organizacji pracy psychotechnika). Trzecim referatem był referat nieobecnego na Konferencji z powodu choroby prezesa Tow. Psychotechnicznego, inż. J. Wojciechowskiego „Odłogi Psychotechniki”, dający przegląd tych działów pracy psychotechnicznej, które w Polsce nie są wcale lub tylko w małym stopniu prowadzone (selekcja do szkół wyższych i artystycznych, badanie procesu pracy, jej wydajności i warunków bezpieczeństwa, udoskonalanie narzędzi pracy, reklama).

W pewnym związku z temi referatami, dotyczącymi organizacji pracy w chwili obecnej i na przyszłość, pozostają referaty: inż. Jaroszewskiego „Rzemiosło a poradnictwo zawodowe”, zawierający m. in. informacje o wydaniu przez Izby Rzemieślnicze polecenia, by kandydaci na terminatorów zasięgaliby uprzednio porady zawodowej, i o pewnych poczynaniach w kierunku rozbudowy sieci poradni zawodowych ze strony Funduszu Pracy, — oraz refe-

rat d-r Hozera „Technika, medycyna i psychotechnika w służbie bezpieczeństwa pracy”.

Pozatem szereg referatów został poświęcony sprawozdaniom z pewnych konkretnych badań teoretycznych i prac praktycznych. Tak więc dr. B i e g l e i s e n w referacie o „Podstawach psychologicznych poradnictwa zawodowego” zdał sprawę z metod pracy i doświadczeń Instytutu Psychotechnicznego w Krakowie, d-r Dębicka z Warszawy mówiła o „Psychotechnice wojskowej”, p. Sejdemanowa zakomunikowała o wynikach badań ankietą skłonnościową układu d-r Lipszycowej. Zagadnieniom teoretycznym, ściśle związanym z metodą testową, poświęcone były referaty d-r Bardeckiego ze Lwowa „Centyla a wynik normalny” i mgr. Tomaszewskiego ze Lwowa „Metoda maksymów w praktycznym zastosowaniu”.

Poza wysłuchaniem i przedyskutowaniem referatów, Konferencja uchwaliła szereg wniosków organizacyjnych, z których najważniejsze dotyczą potrzeby utworzenia Związku Zawodowego psychologów praktyków oraz postulatu, by przyszła Polska Konferencja Psychotechniczna była poświęcona jednemu tematowi — mianowicie sprawie badania charakteru i temperamentu. Pozatem cały szereg wniosków, wymagających współpracy ogółu psychologów praktyków, odesłano do Komisji Organizacyjnej Związku Zawodowego, a wnioski, wymagające szczegółowszego rozpatrzenia i opracowania przekazano Zarządowi Towarzystwa Psychotechnicznego.

M. Ż.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM

Mieczysław Kreutz. *Technika metody introspekcyjnej* (Prace Instytutu Psychologicznego Uniwersytetu J. K. we Lwowie Nr. 1). Lwów, 1935.

Krótką rozprawa prof. Kreutza (40 str. tekstu) zajmuje się, jak na to wskazuje tytuł, zagadnieniem introspekcyjnej metody jako źródła poznania psychiki ludzkiej. Autor wychodzi od skonstatowania, że metoda introspekcyjna, mimo doniosłości przypisywanej jej przez bardzo wielu psychologów, jest środkiem badawczym dość niepewnym i że próby nadania tej metodzie ścisłego, eksperymentalnego charakteru nie miały do tej pory większego powodzenia. Autor skłania się ku zapatrywaniom, iż zarzuty podnoszone tak często przeciwko skuteczności tej metody pochodzą głównie stąd, iż nie pomyślano dotychczas należycie o regułach, które powinny obowiązywać przy jej stosowaniu. Otóż autor, chcąc zaradzić temu brakowi, proponuje od siebie pewien sposób stosowania tej metody, który dawałby większe gwarancje uzyskania rezultatów jednoznacznych i wartościowych. Sposób ten, którego na tem miejscu szczegółowo opisywać nie możemy, sprowadza się ostatecznie do następujących zasadniczych punktów. Należy w odniesieniu do danego zagadnienia, które ma być rozstrzygane przy pomocy introspekcji, przeprowadzić szereg prób wstępnych, przy których osoby, wyćwiczone w introspekcji, swobodnie zdają sprawę ze wszystkiego, co w określonych warunkach eksperymentu zdołały odnaleźć w swojej świadomości. Rezultaty tych wstępnych prób należy poddać systematycznej analizie i wzajemnej konfrontacji, co pozwoli ostatecznie na sformułowanie ściśle określonych pytań, na które teraz z kolei należy odpowiedzieć na drodze introspekcyjnej, mającej już w tym wypadku temat i zakres dokładnie wyznaczony.

Próby wprowadzenia przy introspekcji pewnego ściśle określonego systemu zasługują oczywiście na uznanie i z tego względu propozycja prof. Kreutza jest godna uwagi. Inna sprawa, czy system zaproponowany przez autora okaże się naprawdę skutecznym i płodnym. Rozstrzygnąć to może tylko konkretna próba. Ponieważ rozprawa prof. Kreutza ukazała się jako pierwszy numer prac Instytutu Psychologicznego lwowskiego uniwersytetu, wolno nam spodziewać się, że któraś z prac następnych zreferuje rezultaty takiej konkretnej próby, co dopiero pozwoli wyrobić sobie ostateczną opinię o praktycznej wartości propozycji prof. Kreutza.

Baley Stefan

1) Dr. Mieczysław Kreutz. *Zmienność rezultatów testów*. Nakładem Polskiego Towarzystwa Filozoficznego. Lwów. Część I 1927 r. Część II 1933 r.

2) Wł. Kowalski. *Krytyczna analiza rozprawy Dr. Mieczysława Kreutza p. t. Zmienność rezultatów testów*. Odbitka z kwartalnika „Psychometria” tom II.

Pracy prof. Kreutza należała się wzmianka na łamach „Polskiego Archiwum Psychologii” o wiele dawniej. Nie stało się to jedynie z tego względu, iż trudno było redakcji znaleźć kogoś, kto podjąłby się omówienia powyższej rozprawy w sposób gruntowny, odpowiadający doniosłości zagadnień poruszonych przez autora rozprawy oraz też przez niego wysuniętych. Taką gruntowną analizę rozprawy prof. Kreutza przeprowadził Wł. Kowalski w artykule

u góry wymienionym i z tego to względu wymieniamy ją równocześnie. Szczegółowe i obszerne wywody d-ra Kowalskiego, które w zasadzie wydają się słuszne, pozwalają mi powołać się na nie i zwalniają od obowiązku szczegółowego rozbioru poglądów prof. Kreutza, co nie dałoby się zrobić w sposób krótki.

Cenna rozprawa prof. Kreutza zasługuje na to, ażeby zwrócili na nią uwagę ci wszyscy, których interesuje metodyka badań testowych. Prof. Kreutz zajmuje tu stanowisko bardzo zdecydowane i dość radykalne. Wywody autora cechuje duża samodzielność myślenia i tendencja do nieulegania sądom i zapatrywaniom powszechnie przyjętym.

Wśród wielu spraw, których dotyka prof. Kreutz, na pierwszy plan wysuwa się rzecz następująca. Autor przeprowadził systematyczne badania testem zapamiętywania liczb dwucyfrowych i wykazuje na podstawie otrzymanych rezultatów, iż zmienność rezultatów u poszczególnych osób od próby do próby jest często znacznie większa, aniżeli różnice, zachodzące przy próbach pomiędzy poszczególnymi jednostkami. Jeżeli więc przy pierwszej próbie osoba A otrzymała wyższą rangę od osoby B, to przy następnem badaniu, przeprowadzonym w sposób zupełnie analogiczny, rezultat może być odwrotny. Takie przesunięcia rang od próby do próby dokonują się w tak szerokich granicach, iż czynią one usiłowania ułożenia osób badanych w trwałe rangi czemś iluzorycznym.

Takie postawienie sprawy wydaje się czemś bardzo groźnym dla praktyki testowej, takiej, jak bywa ona stosowaną w różnych pracowniach i poradniach psychotechnicznych. Przecież psychotechnikowi nie idzie o to, jakie miejsce zajmuje badana jednostka wśród innych badanych podczas samych badań, dokonywanych w poradni. Pragnąłby on na podstawie badania orzec coś, co odnosiłoby się także do przyszłości badanych osobników, jako ich trwałą charakterystyką, będącą racjonalną podstawą do wyboru pewnych zawodów. Skoro jednak liczyć się trzeba z możliwością, iż podobne badania powtórzone za tydzień mogą zupełnie pozmieniać rangi badanych, tak jak je sobie ułożył psychotechnik, jego opinia traci realne podstawy.

To też prof. Kreutz, który twierdzi, iż tak jest w istocie nietylko w odniesieniu do testu, z którego szczegółowiej zdaje sprawę, ale także w odniesieniu do testów innych, żąda zasadniczej zmiany w metodzie badań testowych. Twierdzi on, że słuszną byłaby zasada maksymalnego wyczynu, a więc rekordu, do którego dochodzi jednostka w próbach danego rodzaju. A więc w zakresie pamięci charakteryzowałaby danego człowieka największa ilość elementów, którą uda mu się zapamiętać w szeregu prób w warunkach dla niego najdogodniejszych.

Zaznaczyłem, iż nie będę na tem miejscu wdawać się w szczegółową analizę wywodów profesora Kreutza, odsyłając pod tym względem do krytyki d-ra Kowalskiego. Zgodnie z Kowalskim zaznaczę tylko, iż nie pomniejszając doniosłości rozważań autora, uważam za niezupełnie szczęśliwe oparcie krytyki testu psychologicznego wogóle na przykładzie testu zapamiętywania liczb dwucyfrowych. Psychologia rozporządza całym szeregiem testów bez porównania doskonałych i chcąc wykazać zasadnicze braki prób testowych trzeba było skierować się raczej ku któremuś z testów tego rodzaju. Można to było uczynić np. w odniesieniu do któregoś z testów inteligencji. Test zapamiętywania

liczb dwucyfrowych jest bardzo trudny do sprawiedliwej oceny i zmienność jego rezultatów stąd może właśnie pochodzi. O ile zrozumiałem dobrze rozprawę prof. Kreutza, postępuje on w ten sposób, iż za trafne uważa tylko te wypadki, w których badany odtworzy bez błędu obydwie cyfry liczby podanej do zapamiętania i to w należyтым porządku. Co jednak zrobić, jeżeli badany zamiast 34 poda 43, lub 35? W obu wypadkach pomylił się wprawdzie; w pierwszym tak, iż przestawił obie cyfry, a w drugim tak, iż powiększył liczbę o 1. Nie jest to zatem rozwiązanie trafne, nie można jednak orzec napewno, iż taki rezultat należy całkowicie odrzucić. Może rozwiązanie takie należałoby uznać za pół-trafne. W takim wypadku jednak ocena rezultatu bardzo się skomplikuje, a test pozornie prosty stanie się bardzo zawiły. Uważałbym w każdym razie za rzecz interesującą, gdyby ktoś podjął się powtórzenia badań prof. Kreutza, jednak ze zmienioną w powyższym sensie, a mojem zdaniem wprawdzie bardziej zawiłą, ale zato sprawiedliwszą zasadą oceny. Kto wie, czy w tym wypadku zmienność rezultatów nawet i przy tym teście nie okazałaby się mniejsza.

Nasuują się też pewne teoretyczne i praktyczne trudności w sprawie uznania rekordu jako podstawy kwalifikacji jednostek w badaniach testowych. Prof. Kreutz zapowiada jednak, iż pracuje nad tem zagadnieniem. Wobec tego lepiej będzie może zaczekać z tą sprawą do ogłoszenia wyników jego badań.

Baley Stefan

Księga Pamiątkowa ku czci Władysława Witwickiego. Poznańskie Towarzystwo Psychologiczne (VII tom Kwartalnika Psychologicznego). Poznań, 1935. Str. 663.

Prace psychologiczne prof. Witwickiego należą, dzięki zawsze interesującemu podejściu do zagadnień i niezwykle jasnemu i popularnemu ujęciu problemów psychologicznych, niewątpliwie do najbardziej czytanych w Polsce. Ktokolwiek obcował z tym wybitnym uczonym choćby za pośrednictwem drukowanego słowa, ten weźmie do ręki wydaną przez uczniów ku Jego czci Księgę Pamiątkową nie tylko z żywym zainteresowaniem dla zawartych w niej prac. Czytelnik taki szukać będzie bowiem w pracach tych również śladów działalności nauczycielskiej prof. Witwickiego, będzie starał się wyrobić sobie na ich podstawie zdanie o charakterystycznych właściwościach tej działalności. Posłuży się zapewne przytem założeniem, że im bardziej odbiegają prace uczniów pod względem tematu i metody od dzieł nauczyciela, oraz im bardziej różnią się między sobą, tem większe poszanowanie dla indywidualności uczniów, tem większą tolerancję wobec obowiązującego młodych pracowników naukowych poszukiwania nowych dróg, przypisać należy nauczycielowi. Te zalety posiada niewątpliwie działalność nauczycielska prof. Witwickiego, skoro takie bogactwo metod i tematów prezentują nam rozprawy, które zawiera Księga Pamiątkowa. Oparta o introspekcję analiza terminów psychologicznych, badania eksperymentalne i testowe, ankiety, wywiady, analiza wytworów psychicznych, obserwacja i próby teoryj psychologicznych są równie silnie reprezentowane wśród prac, omawiających przeżycia elementarne (jak np. wzrokowe lub węchowe), przeżycia bardziej złożone (np. spostrzeżenia, sądy przypomnieniowe) i szczególnie skomplikowane (np. związane z grą aktora, karno-

ścią lub zeznaniami świadków). Nie brak jednak w tej różnorodności pewnych właściwości wspólnych; są nimi m. in. dążność do jasności w formułowaniu zagadnień i wyników, nie prowadząca jednak do przesadnej manji definicyjnej, nieprzystosowanej do terenu badań psychologicznych, unikanie zbyt ciężkiego języka terminologicznego, kontakt z życiem psychicznym bez pośrednictwa sztucznych teorii metodologicznych lub dotyczących „głównych tendencji” życia psychicznego i przesądów, wpływających z takich teorii. Źródła tych wspólnych właściwości prac uczniów doszukiwać się można słusznie w działalności nauczyciela, któremu autorowie omawianych poniżej rozpraw zawdzięczają nadto wiele konkretnych twierdzeń psychologicznych, będących podstawą ich własnych usiłowań badawczych.

M a r j a A d l e r ó w n a: *Dwa rodzaje spostrzeżeń i ich struktura*.
Str. I — 24.

Autorka odróżnia spostrzeżenia przedmiotowe i podmiotowe. Podmiotowymi są spostrzeżenia, w których są dane subiektywne stany (głód, ból, dreszcze i t. p.), ale nie w sensie przeżyć psychicznych, lecz stanów własnego ciała, zlokalizowanych w samym organie odbiorczym, a więc tem samem w przestrzeni fizycznej. Następnie autorka analizuje strukturę obu rodzajów spostrzeżeń, wykrywając w nich zasadnicze różnice.

Odróżnienie wspomnianych dwóch rodzajów spostrzeżeń wydaje się trafne i cenne. Natomiast niesposób zgodzić się na analizę struktury spostrzeżeń. Zastugą autorki jest konsekwentne opracowanie w szczegółach pewnego pojmowania budowy spostrzeżeń, ale właśnie w świetle tego opracowania, w którym się przejawia zresztą wielki wysiłek myślowy, okazuje się ponownie niemożność przyjęcia tej teorii. Według tej koncepcji — w ujęciu autorki — spostrzeżenie jest połączeniem wyglądu z sądami spostrzegawczymi, wśród których znajdujemy realizujący, klasyfikujący i liczne szczegółowe sądy, przypisujące wyglądowi spostrzeżenia różne cechy, przyczem treść wyobrażenia spostrzegawczego ujęta zostaje jako wygląd pewnego przedmiotu dzięki tym sądom. Ramy recenzji pozwalają na wyliczenie tylko niektórych zarzutów. I tak np. wchodząca w grę teoria spostrzeżeń nie uwzględnia roli aktu wyobrażenia spostrzegawczego w ujmowaniu przedmiotu poprzez treść, przyczem nie odróżnia należycie wyglądu od przedmiotu (np. cechy przypisujemy przedmiotowi a nie wyglądowi). Za istotny składnik spostrzeżenia przyjmuje wspomniana teoria sąd realizujący, którego introspekcyjnie nie spostrzegamy (spostrzegam niezliczone razy kościół Św. Elżbiety we Lwowie, a nigdy nie wydałem sądu — „kościół istnieje”), przeocząc, że charakteru rzeczywistości nabiera przedmiot spostrzeżenia dzięki pewnemu nastawieniu na cały otaczający nas świat, a nie dzięki sądom o poszczególnych jego składnikach. Wreszcie teoria ta przypisuje sądom takie funkcje w budowie spostrzeżenia, iż spełnienie ich wymaga przeżywania w wypadku każdego spostrzeżenia kilkunastu, czy nawet kilkudziesięciu sądów, czemu introspekcja stanowczo przeczy. Ostatnia okoliczność niepokoi również autorkę (por. str. 8 — 9, 13, 17). Autorka próbuje znaleźć wyjście, twierdząc, że przeżywamy może wiele myśli w jednym sądzie, albo wiele sądów mało uświadomionych — „a może być i tak, że takich sądów mało uświadomionych wcale wtedy niema” (str. 17). Co w tych wypadkach pełni te funkcje przypisane sądom i umożliwia konstytucję wy-

glądu resp. przedmiotu przedstawienia? A jak ogromnie komplikuje się w myśl tej teorii życie psychiczne, gdy spostrzegamy więcej przedmiotów równocześnie. Przez co zaś „zbudowany” jest wygląd przedmiotu w wyobrażeniu fantazyjnym, w którym brak sądu realizującego? Szkoda, że autorka oparła swe słuszne odróżnienie na tej właśnie koncepcji spostrzeżenia, oraz że nie rozważyła w tym związku interesujących teorii Husserla, Ingardena i innych fenomenologów, którzy w tych kwestjach zasłużyli się wielce.

W a l t e r A u e r b a c h: *Zagadnienie wartości poznawczej sądów przypomnieniowych*. Str. 25 — 60.

Autor analizuje pojęcie sądu przypomnieniowego i wyróżnia dwa jego rodzaje. Wartość poznawcza sądu przypomnieniowego może polegać na jego wierności lub prawdziwości. Nie muszą one iść w parze: gdyśmy kiedyś błędnie coś spostrzegli, a potem sobie to przypominamy, sąd przypomnieniowy jest fałszywy, a jednak wierny. Wierność (i niewierność) polega na stosunku do przeżycia pierwotnego, prawdziwość (i fałszywość) — na stosunku do rzeczywistości. Autor poddaje szczegółowej analizie pojęcie wierności sądu przypomnieniowego i wskazuje, jakie konsekwencje pociąga rozróżnienie prawdziwości i wierności dla psychologii przypomnień i zeznań, a także dla teorii poznania. W szczególności przy poznaniu przeszłości są sądy przypomnieniowe ostateczną, nie dającą się wyeliminować, a zarazem zawodną instancją poznawczą. W związku z tem zagadnienie poznania przeszłości budzi różne trudności, które autor rozważa, odróżniając jako sposoby wyjścia z nich trzy możliwe stanowiska (prezentyzm, konwencjonalizm i fenomenologizm). — Trudne i subtelne analizy autora obracają się na pograniczu psychologii i teorii poznania, wnosząc szereg trafnych odróżnień, ważnych z jednej strony dla psychologii pamięci, z drugiej zaś dla teorii poznania historycznego.

C h a i m B a g n o: *Synkretyzm myślenia w marzeniu sennem*. Str. 61 — 80.

Posługując się pojęciami Piageta, autor wykazuje analogie między marzeniami sennymi a myśleniem dzieci. W marzeniach sennych występuje zarówno synkretyzm słowny (rozumienia i rozumowania), jak i niesłowny. Synkretyzm rozumienia polega na tem, że śpiący ma w świadomości jedną myśl, a wypowiada zamiast niej inną — według niego równoznaczną. Synkretyzm zaś rozumowania w marzeniu sennem polega, podobnie jak u dzieci, na tem, że następstwa nie otrzymuje się z poprzedników drogą wnioskowania, dokonanego po analizie, lecz związek pomiędzy nimi zostaje odrazu ujęty na podstawie wytwarzającego się schematu całości, niekoniecznie obiektywnie słusznego. Myślenie w marzeniu sennem ma następujące cechy myślenia synkretycznego: wiązanie wszystkiego ze wszystkim, brak myślenia dyskursywnego, korzystanie ze schematów obrazowych i schematów opartych na analogii, oraz subiektywną pewność. Autor wskazuje również zjawiska myślenia synkretycznego u chorych psychicznie i u ludów pierwotnych. — Analizy autora przekonują czytelnika, iż wskazana przez niego interesująca analogia zachodzi. Wadą wywodów autora jest niejasność pewnych pojęć, które autor — jak sam zaznacza — bez analizy przejął od Piageta, np. pojęć schematu, symbolu i t. p.

Janina Budkiewicz: *Przyczynki do psychologii błędnego myślenia*. Str. 81 — 138.

Autorka wyróżnia w procesach rozwiązywania zadań myślowych, na ogół zgodnie — jak zaznacza — z poglądami Selza, trzy zasadnicze części: 1) przeżycie wyjściowe, na które składa się zrozumienie zadania, świadomość materiału zadaniowego oraz postanowienie wykonania zadania, 2) właściwy proces rozwiązywania wraz z ewentualną kontrolą wyniku i 3) przeżycie końcowe, czyli pełną świadomość wyniku. Przeprowadzona przez autorkę psychologiczna analiza błędnych odpowiedzi młodzieży na testy zbytecznego wyrazu, zbytecznej liczby i szeregów liczbowych oraz analiza uzasadnień tych odpowiedzi, podanych przez młodzież, ujawniła pewne, prowadzące do błędów, zmiany bądź w samym przeżyciu wyjściowym, bądź też w przeżyciu wyjściowym i w procesie właściwego rozwiązywania zadań. Autorka opisuje różne rodzaje tych zmian i podaje ogólną klasyfikację typów błędnych odpowiedzi. Rozprawa kończy się analizą psychologicznych źródeł błędnych rozwiązań oraz porównaniem procesów poprawnego i błędnego rozwiązywania zadań myślowych. — Starannie przemyślane badania autorki są pożytecznym przyczynkiem do poznania niektórych zjawisk, ważnych dla procesów błędnego myślenia, i otwierają w licznych kwestiach perspektywy dla dalszych badań.

Mieczysław Dybowski: *Opór dziecka i perseweracja*. Str. 139 — 156.

Autor uważa, iż istnieje zależność 1) pomiędzy oporem a motywacją — jak widać z opisów objawów oporu i motywacji w temperamentach, oraz 2) pomiędzy motywacją a perseweracją woli, wobec czego przyjmuje on nasuwający się wniosek o istnieniu zależności pomiędzy oporem a perseweracją woli. Wniosek ten wzmacniają wyniki badań statystycznych, wskazujące, że w okresie wzrostu oporu u młodzieży perseweracja wzrasta, zmniejsza się zaś w czasach, gdy młodzież mniej okazuje oporu. Perseweracja woli jest więc — konkluduje autor — jeżeli nie całkowitą przyczyną objawów oporu, to przynajmniej ich istotnym warunkiem. — Podstawowymi pojęciami, którymi operuje autor, są: opór, motywacja i perseweracja woli. Terminu „opór” używa autor jako posiadającego szerszy zakres niż wyrazy: przekora, krnąbrność i upór. Bliżej autor nie określa jednak tego pojęcia. Przez „persewerację woli” rozumie tę, o której Lankes mówi, że „perseweracja lub wytrwałość, oceniana przy pomocy właściwości charakteru i zachowania się, jest rezultatem nie samej natury i wrodzonego układu, lecz też własnego wysiłku i woli jednostki”. „Motywacją” zaś — zgodnie z Michottem — nazywa stosunek pomiędzy motywami a wyborem. Ustawiając zaś w szereg temperamenty w zależności od stopnia oporu, „wyrażonego przez długość i siłę motywacji, czyli wahania”, identyfikuje widocznie motywację z wahaniami. Na końcu wspomnianego szeregu umieszcza autor zarówno choleryka o zdecydowanej motywacji, nie wahającego się zbyt długo, jak i melancholika o długiej, powolnej motywacji. Skoro zaś motywację identyfikuje z wahaniami, niezrozumiałą staje się rzecz, dlaczego choleryk ma się odznaczać siłą tak pojętej motywacji. Z powodu trudności zrozumienia, w jakim sensie używa autor terminów „motywacja” i „perseweracja”, recenzent nie może zająć stanowiska wobec też autora.

I r e n a F i l o z o f ó w n a: *Próba badań psychologicznych nad grą aktorską*. Str. 157 — 186.

W oparciu o wywiady, przeprowadzone z 30 aktorami polskimi, autorka odróżnia dwa rodzaje gry, a zarazem dwa typy aktorów. Aktor gra albo „na chłodno”, a więc uprzytamnia sobie całą nierealność świata sztuki scenicznej, mówi o sobie słowami, które nie są wyrazem jego wiary i objawia złudnie uczucia, których nie doznaje, albo przejmując rolę, t. j. bądź całkowicie zapomina o swojej grze, bądź zdaje sobie na scenie sprawę z fikcyjnego charakteru całej sytuacji, a jednak czuje się zarazem postacią sceniczną. W tych ostatnich wypadkach aktorzy mówią o jakimś czuwającym oku lub kontrolerze. Przeżycia te zawdzięczają swój osobliwy charakter równoczesnemu występowaniu supozycji oraz rzeczywistych uczuć. Autorka omawia nadto sprawdziany przejmowania się rolą oraz czynniki zewnętrzne, sprzyjające grze z przejściem oraz utrudniające ją. — Dzięki umiejętnemu ułożeniu kwestionariusza autorka zdobyła wartościowe materiały. Wobec uzyskanych odpowiedzi stosuje autorka słuszny krytycyzm ze względu na brak znajomości psychologicznej terminologii przez aktorów oraz ze względu na ich tendencję do osłaniania przeżyć nimbem tajemniczości i swoistości. Nie wnoszą więc bezpośrednio wniosków z odpowiedzi, lecz z ich interpretacji. Wyniki wydają się słuszne, dalsza analiza uzyskanych materiałów możliwa i potrzebna, wobec tego, że przeżycia związane z grą aktorów są z punktu widzenia psychologii humanistycznej wyjątkowo ciekawym tematem badań. Wszak tworzą one całość przeżyciową wyższego rzędu o fazach nielącznych (ze względu na wychodzenie za kulisy), całość przygotowaną, świadomie zbudowaną, wielokrotnie przerywaną, nie „zakotwiczoną” w życiu psychicznym, wzorowaną na własnych, ubiegłych przeżyciach lub opartą o wczuwanie się w obce przeżycia w życiu potocznym, intencjonalnie skierowaną na świat imaginatywny, a nie rzeczywisty, a przecież zależną od świata rzeczywistego (od publiczności, wąskich ram sceny) i to bardziej zależną od niego, niż całość przeżyciowa, doznawana przez widza teatralnego. Toteż wszechstronne zbadanie tej całości byłoby rzeczą niezwykle pożądaną.

E u g e n j u s z G e b l e w i c z: *Z psychologii przeżyć węchowych*. Str. 187 — 242.

Rozprawa zawiera krytyczny przegląd nowych badań w zakresie psychologii węchu, uzupełniony własnymi badaniami eksperymentalnymi autora. Badania te potwierdziły m. in. pogląd, że zdolność do przeżywania odtwórczych wyobrażeń węchowych można sobie wyrobić przez ćwiczenie, oraz że wrażeń nie plastyczności powstałych pod wpływem woni przypomnień sytuacji i zdarzeń, polega na złudzeniu; odnawia się pod wpływem woni nastrój, lecz wzrokowo treść obrazu nie musi być bardziej wyrazista, niż zwykle. Nadto autor broni stanowiska, że możliwa jest klasyfikacja wrażeń węchowych jako czystych jakości węchowych, a nie tylko opis złożonego przeżycia, jakie daje substancja wonna. Wiele miejsca poświęca autor krytyce dążeń Henninga, by wprowadzić ejdetykę do dziedziny zmysłu węchu, zarzucając temu autorowi zarówno dwuznaczne posługiwanie się terminem „przeżycie ejdetyczne”, jak i niezgodność tezy z doświadczeniami. — Wywody w sprawie odtwórczych wyobrażeń węchowych, przypomnień, przeżywanych pod wpływem woni, oraz

empiryczna część krytyki Henninga wydają się trafne. O celowości prób klasyfikacji wrażeń elementarnych w zakresie zmysłu węchu rozstrzygnie dopiero rezultat tych prób. Przy lekturze wywodów autora, dotyczących Henningowskiej definicji obrazu ejdetycznego, nasuwa się możliwość odmiennej interpretacji zdania: „przy przeżyciach ejdetycznych jaźń jest w tej samej przestrzeni co obraz, czynnie współdziała (ist aktiver Mitspieler); w stosunku do wyobrażeń pochodnych zachowujemy się jak widzowie, kontemplacyjnie, biernie i refleksyjnie”. Autor uważa, że przeciwnie, w stosunku do obrazów ejdetycznych zachowujemy się biernie, gdy tymczasem obrazy odtwórcze wymagają naogół aktu woli, znacznego wysiłku. Czy nie chodzi jednak w cytowanym zdaniu o bierność lub aktywność postawy osoby przeżywającej te obrazy wobec przedmiotów tych obrazów, ujętych bądź jako znajdujące się w tym samym odcinku przestrzeni, co dana osoba, bądź w jakiejś innej przestrzeni, w którą rzutuje się naogół obserwator wydarzeń wyobrażonych odtwórczo, a nie o bierność lub aktywność przy powstaniu obrazu ejdetycznego, czy też odtwórczego? Niezależnie od intencji Henninga, taka interpretacja wchodzących w grę różnic wydaje się możliwa.

Henia Hersztejn-Korzeniowa: O najwcześniejszych wspomnieniach z dzieciństwa. Str. 243 — 274.

Po krótkim, informującym przeglądzie dotychczasowych badań nad powyższym zagadnieniem, autorka zdaje sprawę z własnych badań, opartych na piśmiennych odpowiedziach 118 osób. Badania te doprowadziły do następujących wyników: niemal wszystkie wspomnienia z dzieciństwa dotyczą przeżyć o zabarwieniu uczuciowym. Wspomnienia przykre mają znaczną przewagę nad przyjemnymi, co autorka tłumaczy tem, że na dzieciach, przywykłych do przyjemności, przykreść silniejsza wywiera wrażenie, wobec czego trwalej zachowuje się w pamięci. Wczesne wspomnienia z dzieciństwa są niekiedy zgodne z psychiką dorosłego, który je przeżywa. Autorka wyjaśnia to głównie hipotezą, że psychika tych ludzi w zasadniczych rysach mało się zmieniła. Wspomnienia mają najczęściej charakter wyobrażeń odtwórczych wzrokowych. --- Sposób opracowania zagadnienia jest staranny, wyniki wydają się słuszne, podobnie jak i teoria, tłumacząca przewagę wspomnień przykrych przeżyć. Dziwi tylko brak zestawienia wieku, z którego analizowane wspomnienia pochodzą. Byłoby może rzeczą interesującą zażądać od kilku osób wyczerpującego wyliczenia najwcześniejszych wspomnień, a nie tylko kilku ich przykładów, i na tym materiale sprawdzić powyższe wnioski oraz wysnuć ewent. dalsze.

Janina Hosiasson: Uwagi w sprawie psychologii wnioskowań indukcyjnych. Str. 275 — 300.

Autorka analizuje dwie podstawowe trudności, które stoją na przeszkodzie ściślejszym badaniom eksperymentalnym nad wnioskowaniem indukcyjnym. Pierwsza trudność polega na niemożności kontrolowania ogółu wiadomości i doświadczeń ubocznych, będących podstawą każdorazowo badanego wnioskowania indukcyjnego i mogących mieć wpływ na wysnucie wniosku. Druga trudność dotyczy uchwycenia siły przekonań, związanych z wnioskiem danego wnioskowania indukcyjnego. Autorka referuje również próbę ściślego mierze-

nia stopni przekonań, podaną przez F. P. Ramsey'a, która wydaje się jej słuszna jedynie w zastosowaniu do wypadków, gdy postępujemy racjonalnie. Te jednak — jak świadczą eksperymenty przeprowadzone przez autorkę — należą do rzadkości. — Rozprawa jest przyczynkiem do metodologii badań pewnych typów rozumowań i uświadamia jasno zasadnicze trudności, na jakie te badania napotykają.

W ł a d y s ł a w K o w a l s k i: *O zjawisku Purkinjego*. Str. 301 — 310.

Zjawisko Purkinjego polega na tem, że o zmroku naturalnym czerwień staje się ciemna i ledwie widoczna, a błękit jaśnieje. Autor zwalcza pogląd Heringa, według którego zjawisko Purkinjego zachodzi tylko przy adaptacji do zmroku. Przy pomocy szeregu eksperymentów autor usiłuje wykazać, że adaptacja nie jest ani koniecznym, ani wystarczającym warunkiem zjawiska Purkinjego; zjawisko to tłumaczy natomiast trafnie hipoteza Seebecka, który przyjmuje, że o zmroku przewagę mają bardziej łamliwe fale krótkie, wywołujące wrażenie błękitu. Związek zaś teorii v. Kriesa ze zjawiskiem Purkinjego jest niejasny. — Wywody autora wydają się przekonujące.

W i t o l d S t. K r u k: *Przyczynek do badań nad djagnostycznością testów inteligencji z punktu widzenia praktyki szkolnej*. Str. 311 — 328.

Autor porównywał wyniki badań testowych z 4-letnią opinią szkoły o uczniu, przyczem jako miernik tej opinii przyjmuje fakt promowania lub niepromowania ucznia do klasy następnej. W rezultacie autor dochodzi do następujących wniosków: to, czy dani uczniowie „nadają się” według opinii szkoły do gimnazjum, czy nie, idzie w parze z tem, czy ci uczniowie mieli lepsze, czy gorsze wyniki w badaniach inteligencji. Mniejszą djagnostycznością od testów inteligencji odznaczają się testy pamięci i Bourdona, przyczem te ostatnie mają najmniejsze znaczenie dla praktyki szkolnej. Dla młodszych dzieci bardziej djagnostyczne są testy językowe, dla starszych — „logiczne”. I wreszcie, suma wyników całej baterji testów daje wynik bardziej djagnostyczny od wyników jakiegokolwiek poszczególnego testu. — Udoskonalanym bezustannie testom przyznać można niewątpliwie znaczną wartość djagnostyczną. Natomiast prognostyczność testów na dalszą metę budzi wątpliwości u każdego, kto z obserwacji rozwoju intelektualnego młodzieży wie, iż dość często — szczególnie ok. 16 r. życia — występują przełomy, prowadzące do wybitnych zmian na lepsze lub gorsze. Tych zmian, znanych również z biografji niejednej wybitnej jednostki, nie może przewidzieć testowe badanie inteligencji u wstępu do szkoły średniej. Kontrola prognostyczności testów po jaknajdłuższym okresie czasu wydaje się więc ogromnie wskazana, toteż przyczynki do niej w omawianej rozprawie należy powitać jako bardzo pożyteczne. W badaniach tego typu nie powinno się jednak zadowolić wynikiem, stwierdzającym prognostyczność w wysokim odsetku, lecz również badać dokładnie indywidualne wypadki nieprognostyczności, szczególnie wówczas, gdy późniejszy rozwój okazał się korzystniejszy, niż zapowiadał wynik testu inteligencji. Może wykryje się na tej drodze sposoby stwierdzania prawdopodobieństwa późniejszych zmian rozwojowych.

E s t e r a M a r k i n ó w n a: *Psychologja dążenia do mocy*. Str. 329 — 340.

Autorka zestawia chronologicznie wcześniejsze poglądy Wł. Witwickiego i powstałe niezależnie od nich poglądy Adlera. Obaj autorzy wprowadzają do psychologii nowe, lub przynajmniej dotąd niedostatecznie zaakcentowane pojęcie poczucia mocy, podkreślając jego powszechność i doniosły wpływ na ukształtowanie się psychiki. Teoria W. jest ostrożniejsza, mówi o wpływie dążenia do mocy na życie uczuciowe i charakter, teoria zaś A. uważa wszelkie przejawy życia psychicznego za zależne bezpośrednio od dążenia do mocy. W sprawie sytuacji, które dostarczają poczucia mocy i w sprawie sposobów jego zdobywania panuje między obu autorami zgodność, mimo różnic w ujmowaniu zagadnienia. Według W. jednak dążenie do mocy jest dyspozycją wrodzoną, wedle A. nabytą w reakcji na poczucie niższości. Poglądy W. ujęte są w czysto psychologiczną, naukową teorię, A. nastawiony jest raczej praktycznie, nie oddziela twierdzeń psychologicznych od pedagogicznych i terapeutycznych. Strona formalna stoi u W. wysoko, u A. zaś jest zaniedbana. — Rozprawy Markinówny wypełnia odczuwaną oddawna lukę w naszej literaturze wobec rzucającego się w oczy pokrewieństwa obu teoryj. Zestawienie wydaje się trafne. Należałoby może dodać jeszcze, iż W. rozpatruje zagadnienie raczej z punktu widzenia psychologii ogólnej, A. zaś z punktu widzenia psychologii rozwojowej. Tem tłumaczą się też pewne różnice obu teoryj.

A n i e l a M e y e r - G i n s b e r g o w a: *Badania nad psychologiczną zasadą sprzeczności*. Str. 341 — 392.

Autorka opowiada się za podaniem przez Witwickiego sformułowaniem psychologicznej zasady sprzeczności. W części pierwszej pracy zdaje sprawę z 6 eksperymentów, przeprowadzonych na 27 osobach. Wynikiem ich jest opis reakcji na sprzeczność. Składają się na nią: odrzucenie sprzeczności, szukanie wyjścia, czyli sposobu usunięcia sprzeczności, często zdziwienie, zakłopotanie, przykre uczucie niejasności i śmiech; po usunięciu sprzeczności powstaje ulga. W drugiej, teoretycznej części autorka stwierdza, że w marzeniach na jawie i we śnie, w przeżyciach estetycznych, religijnych i magicznych człowiek rzadko myśli przytomnie i jasno o sądach sprzecznych. Przyczyną tego jest okoliczność, iż gdy nie wchodzą już w grę nasze istotne interesy życiowe, ustępują nasze poczucia logiczne, poddajemy się urokowi sprzeczności i nie staramy się jej usunąć. Dwa czynniki nadają prawdopodobnie sprzeczności siłę atrakcyjną: tęsknota za czemś poza codzienną rzeczywistością i zaspokojenie ambicji płynące stąd, że w pewien sposób umiemy pozornie pokonać prawa, rządzące na świecie. — Zagadnienie rozprawy jest bardzo ciekawe. Wyniki pierwszej części były łatwe do przewidzenia na drodze introspekcyjnej. Oczywiście, iż eksperymentalne sprawdzenie również takich wyników jest pożądane i pożyteczne, ale czy celowe jest tak obszerne zdawanie sprawy z przebiegu eksperymentów, prowadzących do tego rodzaju wyników? Część pierwsza rozprawy obejmuje bowiem 26 stron druku. Niema to być zarzutem przeciw autorce, która postąpiła zgodnie z panującymi obecnie zwyczajami. Potrzebna jest tu pewna konwencja: opis eksperymentów, których rola ogranicza się do sprawdzenia pewnych wiadomych, a nie do wykrycia nieoczekiwanych stanów rzeczy, powinien ze względów ekonomii czasu czytelnika ograniczać się do

zwięzłego komunikatu. Druga część rozprawy wydaje się natomiast zbyt krótko ujęta. Twierdzenia tej części są interesujące i wymagają obszernych analiz. W wielkiej mierze wydają się słuszne, ale nie wszystkie. I tak np. w niektórych przeżyciach estetycznych, mianowicie doznanych w teatrze, kinie i t. d., nie mogą doszukać się sądów sprzecznych, skoro jedne z nich dotyczą przedmiotu odtwarzającego (np. Chaplina), a drugie imaginatywnego, czy odtworzonego (np. biednego cyrkowca).

J a n i n a R a d l i ń s k a - O s t a s z e w s k a: *W sprawie tworzenia się t. zw. pojęć jasnych, lecz niewyraźnych*. Str. 393 — 470.

Pojęciami jasnymi, lecz niewyraźnymi nazywane bywają pojęcia, dzięki którym potrafimy wskazać przedmioty, należące do danej klasy obiektów, lecz nie umiemy wymienić właściwości wspólnych tym przedmiotom, t. zn. podać definicji danego pojęcia. Eksperymenty, przeprowadzone przez autorkę, dały negatywną odpowiedź na pytanie, czy tworzenie się pojęć jasnych, lecz niewyraźnych jest uwarunkowane wydawaniem (resp. przedsawianiem sobie) sądów, stwierdzających występowanie właściwości wspólnych pewnej klasie obiektów. Na podstawie wyniku eksperymentu autorka wyróżniła dwa typy osób badanych: jedne usiłowały na drodze rozumowej wykryć prawa, wedle których pokazane im obrazki należy podzielić na grupy, inne klasyfikowały obrazki intuicyjnie ze względu na ich wygląd, kierując się poczuciem, przy czym rezultaty pracy drugiego typu były znacznie lepsze, niż pierwszego. Zagadnienie tworzenia się pojęć jasnych, lecz niewyraźnych dałoby się — jak autorka przypuszcza — wytłumaczyć raczej na gruncie wyobrażeń ogólnych, t. j. wyobrażeń, których treść odpowiadać może wielu różnym przedmiotom, wzgl. przedmiotowi w wielu różnych sytuacjach. — Zarówno sposób przeprowadzenia eksperymentu, jak i jego wynik wydają się trafne. Są one bardzo interesujące nie tylko ze względu na to, że w odniesieniu do najczęściej zresztą występujących pojęć jasnych a niewyraźnych przeczą rozpowszechnionej w Polsce teorii pojęć, wedle której sądy przedstawione są istotnym czynnikiem przy tworzeniu się pojęć, ale również ze względu na pewne wnioski, które dają się z nich wysnuć o pewnej teorii spostrzeżenia (por. nasze uwagi o rozprawie M. Adlerówny). Autorka stwierdza, że większość osób badanych zachowywała się tak, jakby o klasyfikowanych (a więc spostrzeganych) obiektach wiedziała znacznie więcej, niż potrafiła wyrazić w sądach. Słusznie postępuje autorka, nie idąc — jak się sama wyraża — po linii najmniejszego oporu przez odwołanie się do sądów podświadomych, czy będących na obwodzie świadomości i uzasadniając swoją niechęć do obrania tej drogi. Wyniki badań autorki rzucają temsamem pewne światło na prowadzoną w ostatnich latach dyskusję na temat przeżyć, związanych z t. zw. reprezentacją psychologiczną, w której próbowano opisać przeżycia przy pomocy teorii, wzorowanych na wspomnianych teoriach pojęć i spostrzeżeń.

S t a n i s ł a w S e d ł a c z e k: *Progностyczność pewnych testów*. Str. 471 — 488.

Badając progностyczność zespołu 12 testów, używanych przy selekcji kandydatów do szkół technicznych, autor stwierdził małą korelację między wynikami ocen testowych a powodzeniem szkolnym. Przyczyną nieprogностyczności

omawianych testów jest w szczególności: 1) nieuwzględnienie cech charakteru, 2) oparcie się na wątpliwym założeniu, że na podstawie kilku prób, mających badać poszczególne oderwane cechy, możliwe jest wydawanie ogólnych ocen o zdatności do szkoły, oraz 3) nieuwzględnienie dostatecznego faktu, że cechy dobrego ucznia szkoły zawodowej są częściowo przynajmniej inne niż cechy dobrego pracownika w zawodzie, do którego szkoła przygotowuje. — Jak wynika z uwag końcowych autora, niepokoi go słusznie budzenie przez psychotechników przesadnych „nadziei, których niespełnienie obróci opinie publiczną przeciw psychologii, stosowanej w szkolnictwie”. Obawa ta wydaje się tembardziej na czasie, iż coraz częstsze są głosy oparcia „najnowszej szkoły” na socjologii, a nie na psychologii, jak to czyniła „nowa szkoła”, tak, jakby oparcie szkoły na obu tych naukach nie było rzeczą naturalnie wskazaną. Wiadomo jednak jak łatwo „opinia publiczna” ulega sugestji haseł, głoszących rzeczy „najnowsze”. To też ewolucyjne, w doborze ludzi, metod i rodzajów ingerencji w życie szkoły, możliwie ostrożne i odpowiedzialne wkroczenie psychologii na teren szkolnictwa wydaje się warunkiem trwałości wpływów psychologii stosowanej na tym terenie.

H a l i n a S o s i ń s k a: *Przyczynek do psychologii uczuć estetycznych.* Str. 489 — 503.

Autorka zdaje sprawę z eksperymentu, wykonanego celem zbadania reakcji estetycznych ludzi wykształconych wobec obrazów. 40 osób dostało do obejrzenia 7 barwnych reprodukcji i uporządkowało te obrazy wedle stopnia upodobania, które budziły. Analiza uzyskanych odpowiedzi skłania autorkę do wyróżnienia 6 odrębnych grup reakcji estetycznych i tyłuż typów wśród widzów. Widz żąda np. by obraz stwarzał jakąś rzeczywistość pozorną, która by się nieodpornie narzucała lub by przedmiot obrazu „inaczej wyglądał” w opracowaniu artysty, niż wygląda w rzeczywistości (by był stylizowany i t. p.) Widzowie innych typów zwracają np. uwagę wyłącznie na pewne własności formy dzieła, albo wymagają, by obraz nie przedstawiał żadnego fragmentu rzeczywistości, lecz jedynie wyrażał zapomocą plam barwnych i linii uczucia i t. d. — Wydaje się, że autorka zbyt pochopnie wnioskuje z jednorazowej reakcji o typie, t. j. o stałej dyspozycji do reakcji właśnie danego rodzaju. Szkoda, iż autorka nie zaznacza, czy ustalona przez badane osoby kolejność obrazów zgadza się z postulatami, jakie osoby te stawiają obrazom. Należałoby może po pewnym czasie pokazać danym osobom wśród większej ilości obrazów — obrazy tego rodzaju, jakiego teoretycznie się domagają i stwierdzić, czy będą się faktycznie najlepiej podobały. Postulaty takie mogą być bowiem raczej skutkiem zasłyszanych gdzieś teorii estetycznych, niż faktycznie odczuwanych przez widza potrzeb. Mimo, że czytelnik odczuwa potrzebę uzupełnienia badań autorki przed skryształowaniem sądu o ich wynikach, badania te wydają się pożyteczne i interesujące.

D i n a S z t e j n b a r g: *Rozumienie i wyjaśnianie w doktrynach Diltheya i Sprangera.* Str. 504 — 520.

Autorka, analizując koncepcje rozumienia, przeciwstawianego przez Diltheya i Sprangera wyjaśnianiu, wyróżnia trzy główne znaczenia, w których ci autorzy mówią o rozumieniu. Wedle Dilthey'a polega ono na naśladowczem

doznaniu takich samych przeżyć, jak osoba, którą się rozumie; wedle Sprangera rozumie kogoś, jeżeli w jego i moich przeżyciach aktualizuje się ta sama treść idealna i jeżeli uświadamiam sobie przytem, że pod względem treści ten ktoś doznaje takich samych co i ja przeżyć. W trzecim znaczeniu rozumie się jakiś przedmiot, jeśli jest on przedmiotem sensownym, t. j. jeśli jest członem pewnej całości wartościowej, czyli inaczej struktury, spełniającym przytem rolę doniosłą dla tej wartości. W rezultacie porównania pojęcia wyjaśniania z temi trzema pojęciami rozumienia uważa autorka, że w naukach, stosujących rozumienie, jest miejsce również dla wyjaśniania, chociaż nie naodwrot. — Autorka wydobyla subtelnie z labiryntu wywodów Diltheya, a zwłaszcza Sprangera ich podstawowe koncepcje i nadała im sprecyzowaną formę. Interesujący jest dobrze uzasadniony wynik, że nawet na stanowisku tych autorów niema powodu do wykluczenia wyjaśniania z nauk humanistycznych, co pozatem trudno wogóle poddać w wątpliwość. Oczywiście, o ile „wyjaśnianiem” nie nazywa się — jak to czynił Dilthey — głównie rozkładania zjawisk na elementy składowe, co jego walce z wyjaśnianiem w psychologii nadało przed 40 laty rację bytu. Do wywodów autorki należałoby może dodać, iż drugie znaczenie rozumienia pochodzi od Husserla i od niego zostało ono przyjęte przez Diltheya i Sprangera.

W ł a d y s ł a w Ś n i e g o c k i: *Przyczynek do analizy psychologicznej karności*. Str. 521 — 528.

Autor odróżnia karność jako trwałą dyspozycję do zachowań się zgodnych z wolą rozkazodawcy od epizodycznego posłuszeństwa. Następnie wyróżnia karność pozorną i rzeczywistą, wśród rzeczywistej — zautomatyzowaną i dowolną, w dowolnej właściwą (z poczucia obowiązku) i przymusową (z obawy przed karą). Objawy zewnętrzne karności (czyli wykonywanie czynów zgodnych z wolą rozkazodawcy) nie są sprawdzianami karności rzeczywistej. W przeżyciach, prowadzących do dowolnego karnego postępowania wyróżnia autor trzy fazy: a) spostrzeżenie i zrozumienie rozkazu, b) reakcje uczuciową i przekonaniową na rozkaz i c) wydanie postanowienia. — Odróżnienie rodzajów karności przez autora wydaje się naogół trafne, ale niewyczerpujące. I tak uzupełnić je trzeba odróżnieniem rodzajów karności ze względu na znajomość i aprobatę lub brak aprobaty rozkazu ze strony osoby wykonującej rozkaz (karność dobrowolna, ślepa i t. d.). Rozprawie szkodzi zbyt duża zwięzłość analiz, niemniej twierdzenia autora rozszerzają dotychczasowe wyniki psychologii karności.

R o m a n a W i ś n i a c k a: *Badania eksperymentalne nad wpływem sugestji na zeznania świadków*. Str. 529 — 588.

Eksperymenty autorki wykazały u wszystkich badanych fałszujący wpływ zeznań jednych świadków na zeznania innych a) w formie przyjęcia czyichś twierdzeń z uznaniem ich za własne wspomnienia, b) w formie zmiany pewności wspomnień, oraz c) jako narzucanie się usłyszanych twierdzeń, które świadek powtarza machinalnie, ale naciskany pytaniami, cofa je odrazu. Eksperymenty wykazały zarazem silny wpływ pytań sugestyjnych (zadawanych przez autorkę) oraz zależność sugestyjności od wykształcenia. Służące bowiem

okazały się w badaniach wybitnie bardziej sugestywne, niż studentki. — W rozprawie uderza gruntownie przemyślana metodyka badań i analiza zeznań. Podkreślić należy użytkowanie filmu w badaniach, niewątpliwie bardziej celowe, niż tradycyjne postugiwanie się obrazkami. Niestusnie jednak sądzi autorka, że filmowi, jako przedmiotowi badania zeznań zarzucić można tylko to, iż nie wszystkie osoby są obyte z jego techniką, oraz iż wobec filmu nie zatracą się postawy estetycznej. Po pierwsze wobec filmu reportażowego nie zajmuje się naogół postawy estetycznej, po drugie, zeznania zależą od warunków oglądania, a te są u widza kinowego (bez względu na to, czy jest nastawiony na świat imaginatywny, czy na odtworzony) pod wieloma względami inne, niż u obserwatora zdarzeń rzeczywistych. Przeoczenie to nie pozostało bez wpływu na metody badania. Autorka pytała np. o szczegóły, których widz ze względu na migawkowość obrazów i zaabsorbowanie uwagi, kierowanej przez reżysera na inne momenty akcji i tła, nie mógł tak obserwować, jakby to było możliwe w życiu codziennym. Nie bez wpływu na sposób spostrzegania jest również okoliczność, iż oglądanie rzeczy w świecie imaginatywnym pozbawione jest „konsekwencji motorycznych”, które przy zwykłym spostrzeganiu przyczyniają się silnie do pamięciowego utrwalenia przedmiotu spostrzeżenia. Mimo tych wątpliwości wyniki wydają się trafne i dostatecznie uzasadnione.

B o h d a n Z a w a d z k i: *O roli abstrakcji i układów spoistych w myśleniu*. St. 589 — 612.

Strukturaliści uważają, że abstrakcja „twórcza” decyduje o rozwiązaniu zagadnień myślowych, a polega na nagłym przekształceniu układu. W świetle zeznań osób badanych przez autora okazało się natomiast, że przekształcenia układu nie są ani warunkiem koniecznym, ani dostatecznym takiej abstrakcji, która prowadzi do rozwiązania zagadnień, natomiast bywają niekiedy ubocznym jej skutkiem, niekiedy zaś tylko okolicznością towarzyszącą w charakterze ilustrującym. Nadto okazało się, że te właściwości abstrakcji, które zdaniem strukturalistów wyróżniają ją jako twórczą, mianowicie to, że zjawia się nagle i stanowi przeobrażenie wyglądu całej sytuacji, nie stanowią o wartości danej abstrakcji dla toku rozumowania. Również okoliczność, czy w związku z dokonaniem abstrakcji zmienia się wygląd całej sytuacji, nie ma wpływu na wartość abstrakcji dla postępu w myśleniu. — Do subtelnych zagadnień przebiegu procesów myślenia podszedł autor umiejętnie, stwarzając dzięki doskonale dobranym zadaniom dobre warunki dla introspekcji osób badanych. Wywody autora są interesujące, a wyniki wydają się ważne i trafne.

Po księgach pamiątkowych Koła Filozoficznego i wydanej ku czci prof. Kotarbińskiego stanowi omówione wyżej wydawnictwo — obok licznych osobno drukowanych rozpraw — nowy dowód żywotności młodych pracowników naukowych, absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego. Gościńczę znalazły tym razem ich prace w poznańskim „Kwartalniku Psychologicznym”, którego redaktor wydał Księgę Pamiątkową niezwykle starannie jako tom VII czasopisma. Omówione rozprawy i ich streszczenia w językach obcych poprzedza portret i wykaz ważniejszych prac prof. Władysława Witwickiego.

Leopold Blaustein (Lwów)

Journal de Psychologie normale et pathologique. Directeurs: P. Janet et G. Dumas.

T. XXXII, N. 3 — 4, 1935 r.

H. W a l l o n. *Psychologia i technika. (Psychologie et Technique).*

Są to rozważania z zakresu historii psychologii, w których autor omawia wpływy, jakie postępy nauk technicznych wywierały na kierunki rozwoju psychologii. Autor wymienia trzy najważniejsze typy tych wpływów. 1) Rozwój psychologii eksperymentalnej dzięki przeniesieniu na teren psychologii metod pomiarów i obliczeń, zaczerpniętych z fizyki i biologii. 2) Potrzeby praktyczne stworzyły nową gałąź psychologii — psychotechnikę. 3) Trzecia zależność między techniką a psychologią jest najciekawsza: autor wysuwa hipotezę, iż pod wpływem rozwoju techniki może się zmienić przedmiot badań psychologicznych t. j. człowiek. Np. pod wpływem lotnictwa zmienia się nasza zwykła płaszczyzna widzenia, która wynikała dawniej z tego, iż normalnym położeniem człowieka było chodzenie pionowo po ziemi. Przyzwyczajenie do ogromnej szybkości może również wywołać duże zmiany w psychice ludzkiej.

A. S p a i e r. *Natura i elementy psychiczne przyzwyczajenia. (La nature et les éléments psychiques de l'habitude).*

Jest to tekst odczytu, wygłoszonego przez autora w Rennes w roku 1932. Spaier omawia następujące zagadnienia: Jakie są wspólne cechy wszystkich przyzwyczajajeń? Jak wytłumaczyć siłę przyzwyczajenia, jakie są jej źródła energetyczne? Czy istnieją w przyzwyczajeniu elementy ściśle intelektualne?

P. G u i l l a u m e. *Uczuciowe strony przyzwyczajenia. (Les aspects affectifs de l'habitude).*

Autor omawia łącznie zjawiska przyzwyczajenia i adaptacji organizmów do warunków otaczających. Na podstawie licznych przykładów z życia zwierząt i ludzi autor dochodzi do wniosku, że siła przyzwyczajenia nie jest wynikiem częstego powtarzania, lecz zależy od potrzeb organizmu, podobnie jak znużenie i przesyt nie są skutkiem owego powtarzania, lecz wynikają z chwilowego lub stałego zaspokojenia danej potrzeby. Jako przykład może tu służyć jedzenie, które nas nie nudzi, gdy powtarzamy je w odpowiednich odstępach czasu, najwyżej może nastąpić przesycenie pewnym rodzajem pokarmów, jeśli nie są one w danym okresie już potrzebne organizmowi.

R. M a u b l a n c. *O dwóch teorjach pamięci. (Sur deux théories de la mémoire).*

Jest to praca z zakresu historii psychologii, omawiająca teorie pamięci u Descartes'a i Williama Jamesa, w której autor wykazuje, że druga z tych teorii jest tylko modyfikacją pierwszej.

E. S i g n o r e t. *O pamięci uczuciowej. (Sur la mémoire affective).*

Artykuł ten jest poświęcony interesującemu zagadnieniu istnienia uczuć odtwórczych. Autor wypowiada się przeciwko istnieniu pochodnych przeżyć uczuciowych, przytacza między innymi, jako argument, znany fakt przeważnie przyjemnego zabarwienia uczuciowego wspomnień o zdarzeniach przykrych. Poza tem autor omawia obszernie znaczenie życiowe zabarwienia uczuciowego wspomnień.

Omawiany zeszyt Journal de Psychologie zawiera pozatem sprawozdanie

z posiedzenia Towarzystwa Psychologicznego, odbytego w Paryżu, dnia 17.V 1934 r., na którym został wygłoszony następujący odczyt:

M. M a u s s. *Technika ciała. (Les techniques du corps).*

Przez wyrażenie „technika ciała” rozumie autor sposoby, jakimi ludzie tradycyjnie, w różnych społeczeństwach, umieją się posługiwać swem ciałem. Autor omawia na szeregu przykładów różnice w sposobach ruszania się, chodzenia, siedzenia, spania, jedzenia, pływania i t. d. u ludzi w różnych krajach. Bliższe badania w tej dziedzinie uważa Mauss za interesujące zarówno dla etnologa i socjologa, jak i dla psychologa.

Wymieniony zeszyt *Journal de Psychologie* zawiera ponadto szereg recenzyj.

T. XXXII. Nr. 5 — 6, 1935.

E r. R a b a u d: *Zapasy żywności, uprawy i hodowle w społeczeństwach zwierzęcych. (Provisions alimentaires, cultures et élevages dans les sociétés animales).*

Jest to interesująca praca, w której autor zastanawia się nad pytaniem, jak dalece można uważać gromadzenie żywności oraz pozorną hodowlę u zwierząt, żyjących gromadnie, za objaw ich skoordynowanej współpracy społecznej. Autor omawia szereg przykładów gromadzenia zapasów przez mrówki i pszczoły oraz pozornej uprawy grzybów i hodowli mszyc i innych mrówek przez mrówki z gatunków *Polyergus rufescens* i *Formica sanguinea*. Na podstawie analizy tych przykładów autor dochodzi do wniosku, że w żadnym wypadku nie mamy tu do czynienia ze zjawiskiem społecznym, gdyż zupełnie podobną skłonność do gromadzenia zapasów wykazują zwierzęta żyjące samotnie. Nadto Rabaud wykazuje, że owo gromadzenie zapasów jest rzadko pożyteczne, a nigdy nie może być uważane za czynność robioną przez zwierzęta ze świadomością celu. Zjawiska pozornej uprawy roślin i hodowli zwierząt przez mrówki i inne zwierzęta, żyjące gromadnie, okazują się w świetle rozważań autora zjawiskami przypadkowymi, lub wynikającymi z ogólnej tendencji tych zwierząt do znoszenia do mieszkań wszystkich łatwo przenośnych przedmiotów.

L. V i a l l e: *Majestat cierpienia. (Préstege de la douleur).*

Jest to obszerna praca, w której autor rozważa wypadki, w których ból, lub cierpienie posiada dla nas pewną dodatnią wartość uczuciową.

C h. B a u d o u i n: *Wstęp do nauki o charakterze. (Introduction à une science du caractère).*

Autor podkreśla wieloznaczność słowa „charakter”, używanego w różnych teoriach psychologicznych. Oto trzy najważniejsze pary, przeciwnych, według Baudouin, znaczeń: 1. Charakter — to nasza natura, nasze impulsy, nasz t e m p e r a m e n t, i, przeciwnie, charakter — to umiejętność panowania nad sobą, to nasza o s o b o w o ś ć. 2. Charakter, to — s u m a c e c h danego osobnika, i, przeciwnie, charakter — to pewna c a ł o ś ć, s y n t e z a c e c h. 3. Charakter, to — coś s w o i s t e g o d l a j e d n o s t k i i, przeciwnie, charakter przysługuje p e w n e m u t y p o w i ludzi. Te trzy pary przeciwieństw przedstawia autor przestrzenie, na podobieństwo rózny wiatrów, i przy ich pomocy tłumaczy różnorodność i zamieszanie, panujące w psychologii w dziedzinie teorii i klasyfikacji charakterów. Obszerniej omawia autor teorie C. G. Junga i W. Reicha.

Wymieniony zeszyt *Journal de psychologie* zawiera ponadto sprawozdanie z trzech posiedzeń Towarzystwa Psychologicznego z dnia 21.VI., 29.XI. i 20.XII.1934 r., na których zostały wygłoszone następujące odczyty:

R. B a y e r: *Znaczenie psychologiczne kategorii piękna. (La signification psychologique des modalités du beau)*. Odczyt omawiający zagadnienia z zakresu estetyki.

G. D w e l s h a u v e r s: *Badania eksperymentalne nad wyobraźnią twórczą. (Recherches expérimentales sur l'imagination créatrice)*.

Autor używa wyrażenia „wyobraźnia twórcza” dla oznaczenia złożonych procesów inwencji, a nie w sensie dyspozycji umysłowej. Autor pokazywał os. bn. serję, złożoną z 12 kartek, na których były narysowane różne kreski — zadaniem os. bn. było dowolne uzupełnianie tych kresek i tworzenie rysunku. W 2 modelach chciał E. narzucić os. bn. rysunek pewnych określonych przedmiotów. Os. bn. miały starać się korzystać ze wszystkich kresek na modelu, nie zmieniając ich położenia. Po skończeniu każdego rysunku os. bn. podawały możliwie dokładny opis swych przeżyć. W ten sposób otrzymał autor 236 rysunków, zrobionych przez 25 os. bn. studentów. Przy ocenie wyników autor zwracał uwagę na pomysł, a nie na techniczne wykonanie rysunku — nieudolni rysownicy mogli wyjaśniać przy pomocy napisów, co ich rysunki przedstawiały. Dla porównania sugestywności w różnym wieku pokazywał autor jeden z modeli.

Oto wyniki, do których doszedł autor na podstawie tych badań: 1) Proces wyobraźni twórczej jest powszechny, rzadkie są wypadki zupełnego braku inwencji. 2) Pomimo sugestji inwencje były bardzo różnorodne. 3) Sugestywność zmniejsza się z wiekiem. 4) Nie ma, zdaje się, korelacji między techniczną umiejętnością rysowania, a wyobraźnią twórczą. 5) Natomiast umiejętność rysowania zdaje się iść w parze z intuicyjnym ujmowaniem pomysłu. 6) Naogół jednak o wiele częściej zdarzał się pomysł rysunku wyrozumowany, niż intuicyjny.

Omawiany zeszyt *Journal de Psychologie* zawiera pozatem jeszcze notatkę, p. t.: J. M. L é v y: *Pismo lustrzane u młodych uczniów. (L'écriture en miroir des petits écoliers)*.

Autor badał znane zjawisko odwracania liter u początkujących uczniów w pewnych specjalnych warunkach, a mianowicie w szkole dwujęzycznej, w której dzieci uczyły się jednocześnie pisać po bułgarsku, alfabetem cyrylicznym i po hebrajsku. Zadaniem dzieci było reprodukowanie 16 znaków, z których niektóre były im znane (litery), inne wyglądały jak przekręcone litery, a inne były dla uczniów zupełnie nowe. Dzieci badane miały od 5 — 8 lat; ilość znaków, odwróconych przez nie podczas wykonywania zadania w najrozmaitszy sposób, malała z wiekiem. Pisma lustrzanego nie można, zdaniem autora, tłumaczyć przy pomocy pewnej skłonności konstytucyjnej do ruchów w pewnym kierunku — od siebie, lub do siebie, wobec tego, że dzieci odwracały równie często dwa znaki symetryczne w prawo, jak i w lewo. Decyduje tu raczej każdorazowe położenie papieru, na którym dziecko pisze: często dziecko obraca papier przy pisaniu, traci orientację i przekręca całą literę. Czasem o odwróceniu litery decyduje pierwszy ruch ołówkiem: jeżeli dziecko zaczęło rysować w złym kierunku, to rysuje tak nadal i z tego powodu obraca całą literę. Dziecko stara się przede wszystkim odtworzyć formę danego znaku, a mniejszą uwagę zwraca na jego położenie. Dzieci odwracają równie często znaki proste, jak i złożone, ale rza-

dzień znaki łatwe do narysowania np. Z, od znaków trudniejszych np. S. Autor nie znalazł korelacji między poziomem inteligencji uczniów, a ich skłonnością do odwracania liter. Podobnie skłonność ta nie zależy od tego, czy dziecko pisze prawą, czy lewą ręką, chociaż pisząc lewą ręką mamy zawsze skłonność do odwracania symetrycznie znaków, pisanych jednocześnie prawą. Odwracanie liter zależy więc przede wszystkim od skupienia uwagi piszącego i od trudności technicznych, związanych z pisaniem danego znaku. Wobec tego, iż dzieci z takim trudem rozróżniają litery, różniące się tylko położeniem przestrzennym, należałoby unikać pokazywania dzieciom jednocześnie znaków takich jak b, d, 6, 9, zanim nie nauczą się dobrze jednego znaku z takich par. Wczesne uczenie dzieci rysunku zmniejsza trudności techniczne przy późniejszej ich nauce pisania, a więc zmniejsza też ilość odwracanych liter.

Pozatem omawiany zeszyt *Journal de Psychologie* zawiera szereg sprawozdań i recenzji z nadesłanych książek, oraz zawiadomienie o mającym się odbyć w sierpniu 1937 r. w Paryżu międzynarodowym zjeździe filozoficznym.

D-r Aniela Meyer-Ginsbergowa

The Journal of Educational Psychology. Miesięcznik. Baltimore.

Tom XXVI. Nr. 1, Styczeń 1935 r.

Goodwin Watson i George Forland: *Symptomatyczność testów charakterologicznych. (Prima Facie Validity In Character Tests)*.

Najtrudniejszym zagadnieniem przy badaniach charakterologicznych, szczególnie w zastosowaniu do wychowania, jest dobór odpowiednich testów. Autorzy, chcąc posunąć naprzód tę sprawę, wybrali spośród 31 różnych testów i ankiet 629 punktów i w ten sposób utworzoną skalę poddali ocenie 150 sędziów kompetentnych. Zadania były 2 rodzajów — jedno odnosiły się do czynności lub wypowiedzi samego dziecka, drugie dotyczyły opinii kolegów, nauczycieli i rodziców. Testy pierwszego rodzaju badały uczciwość dziecka, jego poczucie moralne, przystosowanie się do otoczenia, zdolność do współpracy z grupą, uczucia społeczne, usłużność, wytrwałość i t. p. Sędziowie oceniali poszczególne punkty skali, stwierdzając, czy cechy charakteru, ujawniane przez dany test, są pożądane, względnie są oznakami złego charakteru.

Autorzy wyciągnęli następujące wnioski ze swej pracy. Najbardziej symptomatyczna bateria testów powinna zawierać: a) test uczciwości Mallera (dziecko samo ocenia wyniki swych zadań, przyczem badamy, czy zrobiło to uczciwie), b) testy współpracy w grupie, c) ocenę dziecka przez kolegów, d) ocenę dziecka przez nauczycieli, e) testy poczuc społecznych. Prawdopodobność, twórcza współpraca jednostki z grupą, popularność dziecka w grupie, szacunek dziecka dla uczuć innych ludzi — zostały uznane za najbardziej pożądane cechy charakteru.

Jacob Tuckman: *Skala testów obrazkowych. (A Picture Performance Scale)*.

Testy, wymagające pewnych działań ze strony osoby badanej, nietylko wypowiedzi słownych, były spoczątku tylko dopełnieniem testów, badających przede wszystkim uzdolnienia werbalne. Testy te okazały się przydatne przy badaniu osobników głuchych, cudzoziemców, wogóle wszelkich grup, których

nie można było badać testami, opartymi na wypowiedziach słownych. Jednakże istniejące dotychczas testy obrazkowe były niedogodne ze względu na trudność oceniania, trudność stosowania równoległych seryj, brak zainteresowania niemi u osób badanych i t. p.

Opisana przez autora skala zbudowana jest tak, aby uniknąć powyższych trudności. Skala ta jest analogiczna do znanych testów obrazkowych Healy'ego i testów Pintner-Paterson'a. Bada ona zdolność spostrzegania stosunku między częściami pewnej akcji lub epizodu do całości tej akcji; poszczególne części tej skali składają się z szeregu obrazków, przedstawiających pewne zdarzenie, przyczem każdy obrazek z osobna stanowi również pewną zamkniętą całość. Osoba badana ma za zadanie ułożyć we właściwym następstwie części, rozrzucone przypadkowo. Skala składa się z 37 testów, z których 3 służą jako przykłady dla wyjaśnienia mało skomplikowanej instrukcji. Autor poddał badaniom 140 dzieci od lat 5 do lat 17.

Aby oznaczyć symptomatyczność skali, autor uwzględnił 3 kryteria: wiek inteligencji, wiek życia i klasę. Obliczono korelacje między wynikami testu a wiekiem życia, ilorazem inteligencji i klasą. Na podstawie tych szczegółowych wyliczeń autor stwierdził, że na 34 testy skali, 33 testy miały wartość diagnostyczną dla badania inteligencji. Autor sprawdził również rzetelność skali, obliczając współczynnik korelacji wyników 2 połów skali; współczynnik ten wyniósł 0.93. Przez podział skali na połowy uzyskał 2 równoległe serje.

Skala ta posiada, według autora, następujące zalety: jest łatwa w zastosowaniu; nie wymaga szczegółowych instrukcyj; nadaje się dla różnych wieków, skoro dała wyniki dobre zarówno u dzieci przedszkolnych, jak i u uczniów gimnazjum; jest interesująca i dla dzieci i dla dorosłych; pozwala na łatwe tworzenie równoległych seryj przy niewielkim koszcie.

J. W. Hawthorne: *Wpływ postępów w czytaniu na wyniki badań inteligencji. (The Effect Of Improvement In Reading Ability On Intelligence Test Scores).*

Wielu badaczy, krytykując testy inteligencji, zaznacza, że wyniki są w dużej mierze zależne od sprawności w czytaniu osoby badanej. Zwrócono uwagę na wysoką korelację pomiędzy wynikami testów czytania i testów inteligencji. Celem referowanej pracy było zbadanie, czy wraz z polepszaniem wyników testu czytania, dany osobnik osiąga również wyższe wyniki testów inteligencji. Poddano w różnych szkołach badaniom 104 uczniów 12 stopnia, mających trudności w czytaniu. Zanalizowano następujące dane, osiągnięte z badania: 1) wyniki zbiorowego testu inteligencji, 2) wyniki standaryzowanego testu czytania, 3) wyniki tego samego lub analogicznego testu czytania, zastosowanego po specjalnej, leczniczej nauce czytania, 4) wyniki tego samego lub analogicznego testu inteligencji, zastosowanego po nauce czytania.

Autor podaje następujące rezultaty badań. Uczniowie o przeciętnej inteligencji, którzy przy pierwszym badaniu wykazali 3 lata opóźnienia w czytaniu, osiągnęli przy specjalnej, leczniczej nauce postęp 2 razy większy, niżby mogli osiągnąć przy zwykłym nauczaniu. Jednakże nie stwierdzono u nich wzrostu inteligencji, któryby pozwalał na przypuszczenie, że wynik testu inteligencji zależy od zdolności czytania. Korelacja pomiędzy początkowym

opóźnieniem w czytaniu a ilorazem inteligencji była niewielka, podobnież nieznaczny był związek pomiędzy ilorazem inteligencji, a postęпами w czytaniu.

H. A. Peterson, Mary Ellis, Norine Toohill i Pearl Kloess: *Pewne pomiary skutków przeglądania materiału. (Some Measurements of The Effects of Reviews).*

Autorzy badają, jaką wartość ma ponowne przeglądanie wyuczonego materiału. Po przeprowadzeniu badań na 10 grupach studentów stwierdzono, że korzyści z powtórnego uczenia się były wyraźne i trwałe. Drugie powtórzenie materiału, w porównaniu z pierwszym powtórzeniem, dawało dla całości lepsze skutki. Eksperymenty, dotyczące rozłokowania powtórzeń, wykazały, że największą wartość miały powtórzenia albo wkrótce po pierwotnym uczeniu się, albo zaraz przed momentem wydawania. Autorzy proponują poddać rewizji teorię Thorndike'a, dotyczącą uczenia się, i stwierdzają, że przy powtarzaniu należy brać pod uwagę również moment, w którym osobnik ma zużytkować wyuczony materiał. Ma to znaczenie dla praktyki pedagogicznej.

Noel B. Cuff: *Nowy sposób oceniania testów. (A New Device That Scores Tests).*

Autor opisuje nowy sposób oceniania testów przy pomocy specjalnego przyrządu, zwanego testometrem, i przytacza próby, w których okazało się, że ocena testu przy pomocy testometru wymagała czasu 10 do 40 razy krótszego niż ocena zwykłymi metodami, przyczem była znacznie dokładniejsza.

Ponadto zeszyt ten zawiera jeszcze następujące artykuły:

George Meyer: *Badanie eksperymentalne nad egzaminami nowego typu, II. Metody badań, oraz F. H. Finch i Oliver R. Floyel: Stosunek wieku chronologicznego do wyników nauki angielskiego.*

Tom XXVI. Nr. 2, Luty 1935.

H. D. Carter, M. K. Pyles i E. P. Bretnall: *Studjum porównawcze czynników, wpływających na zainteresowania zawodowe uczniów gimnazjalnych. (A Comparative Study Of Factors In Vocational Interest Scores Of High School Boys).*

Autorzy zadają sobie pytanie, czy zainteresowania zawodowe chłopców w wieku szkolnym wykazują duże różnice indywidualne, i o ile te zainteresowania podobne są do zainteresowań dorosłych mężczyzn. Chcą również wykryć czynniki, któreby pozwoliły na uproszczenie przyszłych badań dla celów poradnictwa zawodowego.

Zbadano 133 uczniów gimnazjów w wieku od 13 do 19 lat Arkuszem Zainteresowań Zawodowych Strong'a, w odniesieniu do 23 zawodów. Arkusz ten przeznaczony jest do badania osób dorosłych. Autorzy porównywali wyniki swoich badań z badaniami Thurstone'a nad studentami, oraz z wynikami Strong'a. Analiza wyników pozwoliła na następujące wnioski: niema wyraźnego związku pomiędzy wiekiem życia a zainteresowaniami, co oczywiście nie wyklucza faktu, że poszczególni chłopcy z wiekiem mogą zmieniać swoje upodobania. Badanie ujawniło wyraźnie 3 czynniki zainteresowań zawodowych. Pierwszy czynnik analogiczny jest do zaobserwowanego przez Thurstone'a z a i n t e r e s o w a n i a l u d ź m i; czynnik drugi jest jakby negacją czynnika, który Thurstone nazywa z a i n t e r e s o w a n i e m w i e d z ą;

wreszcie czynnik trzeci jest identyczny z a i n t e r e s o w a n i a j ę z y k i e m, wykrytym przy badaniach Thurstone'a. Znaczenie tych 3-ech czynników jest różne, jeśli chodzi o młodzież i o dorosłych; np. zainteresowanie ludźmi zdaje się grać większą rolę u osobników młodszych. Autor wyciąga ostateczny wniosek, że choć indywidualne zainteresowania młodzieży zmieniają się z wiekiem, jednakże ogólny charakter tych zainteresowań jest podobny na poziomie szkoły średniej i wyższej. Różnice indywidualne zainteresowań nie są zbyt wielkie; największe rozbieżności zaznaczyły się przy zainteresowaniach, związanych z zawodami: ministra, sekretarza Y. M. C. A., nauczyciela i szefa biura.

Leigh Peck: *Sprawozdania nauczycieli z przypadków niemożności przystosowania się dzieci do szkoły. (Teachers' Reports Of The Problems Of Unadjusted School Children).*

Na studjum niniejsze złożyły się sprawozdania 175 nauczycieli, z których każdy opisał przypadek niemożności przystosowania się ucznia do szkoły i podał przyczyny, które skłoniły go do uznania danego ucznia za źle przystosowanego. Opisano 114 chłopców w wieku przedpokwitania i dojrzewania oraz 61 dziewcząt, również w okresie dojrzewania. Wymieniono 90 przyczyn nieprzystosowania się młodzieży do szkoły. Przyczyny te można podzielić na 7 grup (według podziału Wickmana): 1) pogwałcenie ogólnych praw moralności, 2) wykroczenia przeciw autorytetowi, 3) wykroczenia przeciw ogólnemu regulaminowi szkolnemu, 4) wykroczenia przeciwko regulaminowi klasy, 5) wykroczenia przeciw wymaganiom pracy szkolnej, 6) trudności w obcowaniu z innymi dziećmi, 7) niepożądane cechy charakteru.

Stwierdzono, że więcej jest chłopców trudnych do prowadzenia, niż dziewcząt. Zaznaczyły się również pewne różnice między okresem przedpokwitania i dojrzewania; tak więc zaobserwowano u chłopców w okresie dojrzewania więcej wykroczeń przeciw moralności, niż w okresie przedpokwitania. Dziewczęta i chłopcy w okresie wcześniejszym występują raczej przeciw regulaminowi klasowemu, w okresie późniejszym raczej przeciw szkolnemu. Dziewczęta raczej w okresie wcześniejszym nie umieją współżyć zgodnie z rówieśnikami, chłopcy — w okresie późniejszym; agresywne cechy charakteru stwierdzono najczęściej u chłopców w okresie przedpokwitania.

Według Wickman'a i Laycock'a nauczyciele kładą głównie nacisk na zachowanie ucznia w szkole i wykroczenia przeciw rutynie szkolnej, a cech osobowości uważają za mniej ważne. Natomiast nauczyciele, którzy przyczynili się do referowanej pracy, kładli przede wszystkim nacisk na niepożądane cechy psychiczne, jako przyczyny nieprzystosowania do szkoły, a wykroczenia przeciw karności uważali za stosunkowo mało ważne. Ważnym zagadnieniem według nich są również wykroczenia przeciw prawom moralności i przeciw wymaganiom pracy szkolnej. Opinie tych nauczycieli podobne były raczej do opinii lekarzy, podawanych przez Wickman'a.

F. K. B e r r i e n: *Studjum nad rysunkami dzieci anormalnych. (A Study Of The Drawings Of Abnormal Children).*

Zanalizowano rysunki 52 dzieci w wieku przedpokwitania i pokwitania z ddiagnozami przebytego zapalenia mózgu, psychopatji i niedorozwoju umysłowego. Przy analizowaniu rysunków posługiwano się skalą Goodenough.

Goodenough twierdzi, że rysunki dzieci niedorozwiniętych nie różnią się jakością od rysunków dzieci normalnych, wykazują jedynie opóźnienie, są podobne do rysunków dzieci młodszych. Rysunki, odznaczające się dużą ilością szczegółów, a stosunkowo mało zróżnicowaną treścią (tyb werbalistyczny), mają być oznaką psychopatii. Podobnie cechy rysunków niezrozumiałe dla nikogo, z wyjątkiem samego dziecka, są oznaką psychopatii. Chłopcy i dziewczynki wykazują pewne charakterystyczne cechy w rysunkach, zależnie od płci, np. w proporcjach figur, szczegółach ubrania i t. p.

W pracy tej stwierdzono, że w rysunkach dziecka, które przeżyły zapalenie mózgu, cechy, związane z płcią rysującego dziecka, występują odwrotnie, niż u dzieci normalnych; i dzieci psychopatyczne i zahamowane tych różnic nie wykazują. Znalaziono bardzo mały procent rysunków „werbalistycznych” i niezrozumiałych. Kombinacja cech prymitywnego i dojrzałego rysunku zaznaczyła się u grup, które charakteryzował brak równowagi uczuciowej.

Ponadto zeszyt zawiera jeszcze artykuły:

J o h n N. W a s h b u r n e: Elektro-chemiczna teoria uczenia się,
H a r o l d H o t e l l i n g: Najbardziej prognostyczne kryterjum, J. N. A r n o l d: Nomogram dla oceny symptomatyczności punktów testu.

Tom XXVI. Nr. 3. Marzec 1935 ¹⁾.

S t e p h e n M. C o r e y. *Skuteczność instrukcji przy robieniu notatek (The Efficacy of Instruction In Note Making)*.

Wielu nowowstępującym studentom sprawia trudność streszczanie wykładów. W podręcznikach, dotyczących uczenia się, autorzy wiele miejsca poświęcają instrukcjom, jak robić notatki w formie szkiców, jak wystrzegać się zbyt szybkiej pisaniny, robić je starannie i t. p. Można stąd wyciągnąć wniosek, że te szczegółowe instrukcje oparte są na badaniach eksperymentalnych. Jednakże nie badano dotychczas, jaki wpływ mają te instrukcje na rezultaty uczenia się. Autor badał 2 grupy studentów pierwszego roku: grupa eksperymentalna otrzymała szczegółową instrukcję: robić notatki w formie szkiców; zaznaczać główne myśli; notować nazwiska, daty, miejsca i t. p.; reagować na wykład przez notowanie osobistych wrażeń. Następnie ta grupa robiła notatki z rozdziału książki o uczeniu się, dotyczącego notowania. Grupa kontrolna słuchała 45 minutowego wykładu, z którego miała robić notatki, bez instrukcji, jak należy je robić. Grupa eksperymentalna słuchała później tego samego wykładu. Po 3 tygodniach obie grupy badano przy pomocy testów, których treść zaczerpnięta była z wykładu. Po raz drugi zastosowano te same testy, pozwalając studentom na korzystanie ze swoich notatek. Wbrew oczekiwaniom grupa, która nie otrzymała szczegółowych instrukcji, osiągnęła lepsze wyniki przy badaniu, przy którym korzystała ze swych notatek. Wniosek stąd taki, że szczegółowe instrukcje o notowaniu raczej przeszkadzają, niż pomagają; największy wpływ ma praktyka i tą należy kierować, zamiast dawać formalne instrukcje.

H e l e n C. G o o d m a n. *Iloraz Inteligencji a promocja po stopniach niedostatecznych (I. Q. In Relation To Graduation After Failure)*.

Selekcja uczniów o niedostatecznych stopniach w szkołach średnich jest

¹⁾ Z powodu braku miejsca, referujemy tylko najciekawsze artykuły z zeszytów 3, 4 i 5.

pałącym zagadnieniem wychowawczem. Autorka badała 1373 uczniów, którzy mieli w szkole średniej niedostateczne stopnie, aby sprawdzić, jak dalece I. I. jest czynnikiem, warunkującym promocję. Rozpiętość I. I. wynosiła 65 — 130, medjana ilorazów — 97,63. Jeśli podzielimy uczniów na 3 grupy: grupa powyżej poziomu (I. I. — 110 i powyżej), grupa przeciętna (I. I. 90 — 110), i grupa poniżej przeciętnej (I. I. poniżej 90), stwierdzimy, że w grupie przeciętnej, która zawiera największą ilość przypadków, promowanych jest o 5% więcej, niż niepromowanych. W grupie powyżej poziomu znajdujemy o 8% więcej promowanych, w grupie poniżej poziomu o 13% mniej promowanych uczniów niż niepromowanych. Mimo, że z punktu widzenia statystycznego różnice te są dość wyraźne, nie mają one wielkiego znaczenia praktycznego. Można stwierdzić, że dla celów szkolnych i poradnictwa zawodowego I. I. jest stosunkowo małym czynnikiem przy promowaniu uczniów o stopniach niedostatecznych. Zarówno wśród uczniów promowanych jak niepromowanych zaznacza się niewielka korelacja negatywna pomiędzy I. I. a wiekiem chronologicznym. Jednakże wiek chronologiczny też nie ma wielkiego znaczenia dla rozpatrywanego zagadnienia. Mimo, że w całej grupie uczniów o stopniach niedostatecznych znacznie więcej jest chłopców, niż dziewcząt, większy procent dziewczynek otrzymuje promocję. Płeć jest więc czynnikiem ważnym wśród warunków promocji. Wybór dalszych studjów, o ile był samorzutny, miał duży związek z I. I. Znaczne różnice I. I. znajdujemy między uczniami promowanymi i niepromowanymi wśród tych, którzy obierają wyższe studja; niema tych różnic przy wyborze innych szkół. To pozwala na wniosek, że I. I. powinien być czynnikiem warunkującym promocję przy obiorze wyższych studjów. Korelacja między stopniami a I. I. była niska dla obu grup; wydaje się prawdopodobne, że czynniki, które są przyczyną rozbieżności między stopniami a I. I., naogół są czynnikami, warunkującymi promocję po stopniach niedostatecznych. W obu grupach jednako- wa ilość uczniów pracowała poza zajęciami szkolnymi; wśród tych uczniów nie zaznaczały się różnice w I. I. na korzyść żadnej grupy. Jednak widoczne jest, że uczniowie o wysokich I. I., którzy pracują poza szkołą, mają większą szansę promocji, niż uczniowie o niskich I. I.

E d n a E. L a m s o n. Co się osiąga, gdy w teście fałszu i prawdy podawać drugi z nasuwających się sądów? (What Happens, When The Second Judgement Is Recorded In A True-False Test?).

Studenci, którzy przeszli przez badanie testami fałszu i prawdy, w których trzeba ocenić, czy podane w teście zdania są prawdziwe czy fałszywe, często radzą swym przyjaciółom, by przy rozwiązywaniu takiego testu podawali pierwszą odpowiedź, jaka się im nasuwa, gdyż pierwsze wrażenie jest prawdziwe. Studenci, którzy posłuchali tej rady, byli zdziwieni słabymi wynikami badania. Wobec tego autorka przeprowadziła na 1500 studentach z różnych semestrów badanie testami fałszu i prawdy, prosząc w instrukcji, aby studenci podkreślali te swoje odpowiedzi, które są wynikiem zmiany pierwotnego sądu. W wyniku badania okazało się, że 66% zmian sądu było właściwych, 34% niewłaściwych. Stąd wniosek, że należy się raczej trzymać drugiego sądu. Dalsza analiza wykazała, że pewniejsza jest zmiana sądu z „prawdy” na „fałsz”, niż odwrotnie. Matthews, który osiągnął podobne wyniki, radzi, by studentom podawać w instrukcji do testu te wnioski.

Tom XXVI. Nr. 4. Kwiecień, 1935.

Herbert W. Rogers. *Pewne postawy studentów w R. O. T. C. (Some Attitudes Of Students In The R. O. T. C.)*.

Autor porusza zagadnienie, czy przysposobienie wojskowe (Reserve Officers Training Corps) powinno być włączone do programu wyższych studjów. Zbadano 2 grupy studentów: I z przysposobienia wojskowego i II kontrolną, która nie przechodziła przez R. O. T. C., przy pomocy ankiety, badającej stosunek studentów do wojny, do armji, do R. O. T. C., i t. p. Wyniki ankiety były następujące. Prawie $\frac{2}{3}$ członków R. O. T. C. twierdzi, że ich postawa w stosunku do armji zmieniła się pod wpływem R. O. T. C., przyczem 50% zmieniło postawę na przychylną, 8% na nieprzychylną. Trzy razy więcej studentów w grupie I sądzi, że przysposobienie wojskowe podczas pokoju jest konieczne, niż wypowiada się przeciw przysposobieniu. Tendencja ta jest bardziej wyraźna u studentów-ochotników, mniej wyraźna u studentów z przymusowego R. O. T. C. Odwrotna tendencja występuje w grupie kontrolnej. W grupie studentów-ochotników dwa razy więcej studentów skłania się za dobrowolnością przysposobienia wojskowego, w grupie studentów z przysposobienia przymusowego ten stosunek wynosi 3 : 1, w grupie kontrolnej 14 : 1. W I grupie 9% studentów chce skreślić R. O. T. C., w grupie kontrolnej 23% jest za skreśleniem. Z ankiety wynika, że mundur odgrywa pewną rolę. Duże różnice są między grupą I a grupą kontrolną co do wyrabiania przez R. O. T. C. charakteru, patriotyzmu, wiary w siebie; obie grupy zgadzają się, że R. O. T. C. wychowuje do celów wojennych. W obu grupach większość stwierdza, że wojna nie przynosi nic dobrego. Natomiast duże różnice istnieją między grupami co do stosunku do zaciągnięcia się do służby wojskowej w razie wojny i co do motywów zaciągnięcia się. Autor nie analizuje bliżej tych różnic.

Reszta prac w Nr. 4 dotyczy przeważnie zagadnień statystycznych.

Tom XXVI. Nr. 5. Maj 1935.

Edward K. Strong, I r. *Wartość prognostyczna testu zawodowych zainteresowań. (Predictive Value Of The Vocational Interest Test)*.

W marcu 1927 r. wszyscy słuchacze najwyższych semestrów Uniwersytetu Stanfordzkiego wypełnili test zainteresowań zawodowych oraz kwestjonariusz, dotyczący ich planów zawodowych. W marcu 1932 r. te same osoby wykonały ponownie ten sam test. W r. 1928, 1929 i 1932 osoby badane zdawały sprawę z powodzenia w zawodzie, w którym pracowały. Wnioski z badania są następujące: 1. Połowa studentów zmieniła swój zawód w ciągu 5 lat po ukończeniu studjów. 2. Istnieje ścisła zgodność pomiędzy wyborem zawodu przez studentów (o ile ten wybór jest wolny), a wynikiem testu zainteresowań. Zgodność ta nie dotyczy pewnych indywidualnych przypadków. 3. W wynikach testu zachodzą pewne zmiany po 5 latach. Wyniki powtórnego badania są nieco zgodniejsze z zajęciem, niż wyniki pierwszego badania, lecz różnica nie ma znaczenia statystycznego. 4. Osoby, które nie zmieniały zajęcia, otrzymały dla tego zajęcia wyższą ocenę w teście, niż dla innych zajęć. 5. Osoby, które zmieniły zajęcie dla jakiegoś zajęcia X, otrzymują przy powtórnym badaniu lepszą ocenę dla zajęcia X, niż przy pierwszym badaniu. 6. Osoby, które pracują z powodzeniem w swym zawodzie, zaznaczają się swym wynikiem dla danego zajęcia przy teście zainte-

resowań zawodowych. Młodzi ludzie, których wyniki są znamienne dla jakiegoś zajęcia, obierają raczej to zajęcie, niż inne. Wnioski te świadczą o prognostyczności testu.

George W. Hartmann. *Porównanie korzyści, osiągniętych przez ucznia przy indywidualnych konferencjach i przy nauczania w klasie. (Comparative Pupil Gains Under Individual Conference And Classroom Instruction).*

Stwierdzono dawno, że ujemną cechą licznych klas jest przede wszystkim zmniejszony kontakt osobisty między uczniem a nauczycielem. Ostatnie badania nad liczebnością klas zachwiały nieco tem twierdzeniem. Autor poddał badaniu 2 grupy po 56 studentów. Grupa A chodziła regularnie 3 razy tygodniowo na wykłady i demonstracje. Grupa B opuszczała jedną godzinę, zamiast tego podczas okresu badań każdy student miał 3 razy 20 minutową konferencję z profesorem na temat treści wykładów. Następnie zbadano obie grupy testami, których punkty odnosiły się do treści wykładów. Okazało się, że grupa B osiągnęła gorsze wyniki. Wniosek stąd, że korzyści, płynące jakoby z kontaktu osobistego z nauczycielem, albo są fikcyjne, albo też objawiają się w jakiś inny sposób, niż wyniki szkolne.

W Nr. 5 znajdujemy dalej artykuły:

Carney Landis, Joseph Zubini Siegfried E. Katz. *Ocena doświadczalna trzech kwestionariuszy osobowościowych, dotyczących przystosowania.* Douglas E. Scates. *Rodzaje założeń w badaniach wychowawczych.* W. R. Van Voorhis i A. C. Miller. *Wpływ ćwiczenia w kolegjum na powodzenie po opuszczeniu kolegjum, zmierzony przez oceny sędziów.* C. Iver Hovland i J. C. Eberhardt. *Nowa metoda podniesienia rzetelności testu fałszu i prawdy, oraz szereg innych.*

Dr. R. Mutermilchowa

Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde. 1935. Tom 48.

Od tomu 48-go począwszy pismo wychodzi pod rozszerzonym tytułem (dotąd tytuł brzmiał: *Zeitschrift für angewandte Psychologie*).

D. Rauschning. *Świat duchowy sześciolatniego dziecka w przedszkolu. (Die geistige Welt des Sechsjährigen im Kindergarten).* Str. 3—78.

Autorka obserwowała w ciągu 5 miesięcy sześcioro dzieci sześciolatków (2 chłopców i 4 dziewczynki) w przedszkolu i nagromadziła szereg konkretnych danych dotyczących ich zainteresowań, wiadomości i wytworów z różnych dziedzin.

H. Victor. *Objekcja uczuciowa u dzieci i młodzieży. (Ueber die emotionale Objektion bei Kindern und Jugendlichen).* Str. 79—112.

Przez objekcję rozumie autorka — za Achem — przenoszenie stanów psychicznych podmiotu na przedmiot. Objekcja uczuciowa zachodzi np. wtedy, gdy przedmiot, w związku z którym wykonujemy zawsze jakieś czynności łatwe i przyjemne, staje się dla nas sympatyczny.

Autorka badała objekcję uczuciową u dzieci i młodzieży metodą następującą: dzieci układały z podanych im liter wyrazy według przepisu, dotyczącego ilości liter i porządku spółgłosek i samogłosek w wyrazach. W ten sposób wy-

konały trzy serie o wzrastającej trudności, przyczem do każdej serii wchodziły inne litery. Potem dzieciom dano szereg liter, wśród których znajdowały się wszystkie litery z poprzedniego eksperymentu i kilka innych; litery te dzieci podzieliły na grupy przyjemnych, przykrych i obojętnych, uzasadniając, dlaczego poszczególne litery miały dla nich takie lub inne zabarwienie uczuciowe. Obiekcja uczuciowa przejawiała się w tem, że pod wpływem eksperymentów jedne litery zabarwiły się przyjemnie, inne przykro.

Zbadano 205 dzieci w wieku 9—13 lat i 50 w wieku 14—17 lat. Okazało się, że w okresie od 9—15 lat można stwierdzić następujące po sobie rytmicznie 1—2-letnie fazy wzmaganania się i zmniejszania się objecki uczuciowej. Jest ona większa w wieku 9 lat, maleje w wieku 10—11 lat, wzrasta w wieku 12—14 lat, spada w wieku lat 15. U młodzieży 16—17-letniej nie widać żadnej prawidłowości. W tym wieku, przypuszcza autorka, nie fazy rozwojowe wpływają na wynik eksperymentu, lecz ukształtowany już typ osobowości (silna objecka u ekstrawertyków, słaba u introwertyków). Dodatnie zabarwienie uczuciowe góruje wszędzie nad ujemnem, szczególnie w fazach wzmózonej objecki uczuciowej. Przyczyną małej objecki uczuciowej jest tendencja perseweracyjna. Okresy perseweracji są korzystniejsze dla pracy szkolnej.

Autorka nawiązuje do badań Busemanna, który analizował wypracowania dzieci i wyróżnił okresy, w których przeważały zwroty wyrażające jakość i zwroty wyrażające czynność (fazy jakości i fazy czynności). Fazy czynności przypadają na fazy większej objecki uczuciowej, fazy jakości na fazy mniejszej objecki uczuciowej.

K. S c h m e i n g. „*Drugi wzrok*” jako zagadnienie etnologiczne i psychologiczne (strukturalne i ejdetyczne). [*Das „Zweite Gesicht” als volkskundliches und psychologisches (gestaltpsychologisches und eidetisches) Problem*]. Str. 113—123.

Przez „drugi wzrok” rozumie autor zdolność do wzrokowego, obrazowego widzenia przyszłych wypadków z halucynacyjną wyrazistością. Autor docieka, jakie normalne dyspozycje psychiczne wpływają na powstawanie takich wizyj. Wskazuje na pokrewieństwo tych zjawisk z obrazami ejdetycznymi. Tendencja do widzenia całości, spoiстых układów, też przyczynia się do powstawania wizyj: uboczne czynniki, znajdujące się w polu widzenia, zostają wciągnięte do całości jako jej sensowne składniki. Proroczy charakter wizyj tłumaczyć można tem, że dotyczą one przeważnie wypadków często zdarzających się, jak śmierć lub pożar, więc nietrudno o ich spełnienie. Prorocze jasnowidzenia częściej zdarzają się w okolicach, gdzie jest dużo jednostajnej przestrzeni, gdzie ludzie często przebywają w samotności. Występują raczej u ludzi o konstytucji tetanoidalnej.

P h. L e r s c h. *Zagadnienie szczeroci*. (*Das Problem der Echtheit*). Str. 145—184.

W stosunku do rzeczywistości psychicznej można przyjąć trzy stopnie rozważania: 1) Rozważanie psychologiczne w ciśniejszem znaczeniu zajmuje się zjawiskami psychicznymi w ich aktualnem przejawianiu się i polega a) na fenomenologicznej analizie przeżyć, prowadzącej do wyróżnienia elementarnych procesów psychicznych i ich klasyfikacji i b) na wyjaśnianiu genetycznem przez podanie warunków powstawania zjawisk psychicznych. 2) Rozważanie charakterologiczne zajmuje się trwałymi dyspozycjami, procesami habitu alnymi i ich

znaczeniem dla struktury osobowości. 3) Rozważanie antropologiczne ujmuje człowieka na tle świata i wyjaśnia ostateczne znaczenie życia psychicznego.

Na tych trzech stopniach omawia autor zagadnienie szczerości w życiu psychicznym. 1) Szczere i nieszczerze mogą być uczucia, akty woli, sądy, zainteresowania i t. p. Istnieją cztery źródła nieszczeroci przeżyć: a) przystosowywanie się do tego, czego od nas oczekuje otoczenie; b) sugestywne działania otoczenia, tradycji, zwyczajów; c) dążenie do własnej wartości, do posiadania znaczenia; d) głód przeżyć przy jednoczesnej niezdolności do tych przeżyć, przy impotencji psychicznej. 2) Istnieje również nieszczeroc habitualna. Przykładem może być psychika historyków. 3) Rozważając zagadnienie szczerości na szczeblu antropologicznym, wkracza autor w dziedzinę dość mętnej metafizyki.

T h. H a a c k. *Funkcjonalna asymetria oczu. (Ueber die funktionelle Asymmetrie der Augen). Znaczenie zagadnienia prawo- i lewostronności dla życia psychicznego i sztuki plastycznej.* Str. 185—249.

Człowiek jest symetrycznie zbudowany, ale bardzo nierównomiernie korzysta z obu części swego ciała. Najdobitniejszym przykładem tego jest praworęczność. Niesymetrycznie funkcjonują i oczy. Według statystyki większość ludzi jest prawoočna. Dla ruchu oczu dogodniejszy jest kierunek z lewej strony ku prawej. Odbija się to w sztuce. W dziełach malarskich lewa strona obrazu jest zazwyczaj bardziej zamknięta, wyraźniejsza. Przeważa kierunek z lewa na prawo. Widzowie również odczuwają jako swobodny, naturalny taki ruch na obrazie, który przebiega z lewej strony ku prawej. Oglądanie obrazów o innym kierunku kompozycji jest uciążliwe. Tezy swe autorka popiera przykładami wielu dzieł sztuki oraz szeregiem eksperymentów nad odbiorcami dzieł sztuki.

A. V e t t e r. *Orzeczenie charakterologiczne. (Charakterkundliche Begutachtung).* Str. 273—319.

Badania charakterologiczne są potrzebne tam, gdzie walory intelektualne nie są jedyną niezbędną kwalifikacją. Tak jest np. w zawodach akademickich.

Autor omawia badania charakterologiczne przydatności kandydatów do zawodów pedagogicznych. Badanie składało się z trzech części: I. Pięć prac piśmiennych (1. podać jaknajwięcej sens trzech bajek; 2. krótkie wypracowania na 2 proste tematy; 3. własnymi słowami oddać bieg myśli danego wyjątku z tekstu filozoficznego; 4. na podstawie sprawozdania z wypadku kryminalnego określić skłonności młodocianego przestępcy, pobudki jego działania, błędy w jego wychowaniu i dalsze możliwości korzystnego wpływu na jego rozwój; 5. krótkie, swobodne wypracowanie na temat dowolnie wybranej reprodukcji obrazu). II. Trzy próbne lekcje z kilkorgiem dzieci. III. Rozmowa z kandydatem.

Badanie, jak widać, dotyczyło nie tylko charakterologicznej strony osób badanych. Przeprowadzali badania wspólnie psycholog i pedagog i wspólnie wydawali orzeczenie. Autor przytacza dla przykładu 16 orzeczeń różnych kategorii. Orzeczenia zmierzają do ujęcia całokształtu osobowości z unikaniem schematyzującego, typologicznego przyporządkowywania.

Autor na podstawie orzeczeń analizuje 80 osób badanych ze względu na uzdolnienia intelektualne, zainteresowania, stosunek do ludzi, sposób nauczania. Ze względu na przydatność do zawodu nauczycielskiego dzieli autor zbadane osoby na trzy grupy i uzasadnia, na podstawie jakich własności badanego został

on zaliczony do danej grupy. Do pewnego stopnia wyniki badań zgadzały się z wynikiem uzyskanym na maturze.

T h. B o n t e i F. K l e m m. *Badania nad sprawdzaniem się „bine tarjum” według Bineta-Bobertaga. (Untersuchungen über die Bewährung des „Binetariums” nach Binet-Bobertag).* Str. 320—340.

W r. 1931 Bobertag i jego współpracownica J. Norden dokonali nowej przeróbki skali inteligencji Bineta-Simona. Przeróbka polega na: 1) unikaniu przewagi zadań czysto pamięciowych i werbalnych; 2) usunięciu testów, których rozwiązanie zależne jest szczególnie od wpływów otoczenia; 3) wprowadzeniu testów, które mają jaknajmniej charakter badania; 4) stosowaniu testów, które wykrywają ogólne różnice zależne od wieku; 5) stosowaniu testów o różnych stopniach trudności; 6) wprowadzeniu zadań, które: a) pozwalają na obserwację indywidualnego zachowania się, b) u dzieci cofniętych wskazują kierunek zacofania; 7) rozszerzeniu skali ponad 12 rok życia.

Autorzy sprawdzili użyteczność nowej skali na 35 chłopcach 10-letnich ze sfery robotniczej. Wyniki badań zestawili z wynikami badania inteligencji zapomocą testów Bobertaga-Hylli, z oceną inteligencji wydaną na podstawie dokładnej znajomości uczniów i z postępami szkolnemi. W tem trzykrotniem zestawieniu współczynnik korelacji, obliczony metodą Spearmana, wynosi 0,78; 0,76; 0,77. Skala okazała się za łatwa, ale nadaje się do różnicowania uzdolnień dzieci 10-letnich.

E. G. S a r r i s. *Tresura czy kształcenie psów-przewodników dla niewidomych? (Abrichtung oder Ausbildung der Führhunde für Blinde?).* Str. 341 — 360.

Autor w ciągu kilku tygodni przeprowadzał obserwacje we wzorowym zakładzie tresowania psów-przewodników w Potsdamie. Każdego psa tresuje się 3—4 miesiące. Tresura dzieli się na: 1) ćwiczenie w posłuszeństwie i 2) właściwe ćwiczenie w prowadzeniu. Zaraz pierwszego dnia rozpoczyna się tresurę na ożywionej ulicy. Przez cały czas nauki psa ćwiczą na jednej i tej samej drodze. Jediną metodą nauczania jest sprawianie bólu przy niepożądanych zachowaniach się psa.

Autor krytykuje metody i wyniki takiej tresury. Pies nic nie rozumie, pozostaje w kręgu swoich psych interesów, nie rozumiejąc, o co chodzi człowiekowi. Zatrzymuje się na brzegu chodnika, bo prowadzący go na lince trener nieświadomie zwalnia krok i powściąga linkę. Obserwacje wykazały, że tam, gdzie ślepi dobrze znali drogę, psy prowadziły dobrze. Ale to dlatego, że ślepy prowadził psa. Ślepych, chodzących nieśmiało, psy zawsze źle prowadziły. Przy pierwszym spacerze ślepego z psem oraz przy przeszkodach nieoczekiwanych dla ślepego zawodzą wszystkie bez wyjątku psy.

Należy psu pozwolić gromadzić doświadczenie. Naukę rozpoczynać od rzeczy prostych i łatwych, a nie od złożonych sytuacji, w których szczegóły ważne dla człowieka (np. brzeg chodnika lub sterczące ponad chodnikiem deski rusztowania) nie mają dla psa żadnego znaczenia. Autor proponuje dać psu do obwożenia lekką „wózek” na dwóch kółkach o wysokości i szerokości człowieka. Niepowodzenia przy przeszkodach naucza psa omijania przeszkód.

F. S a u e r. *Zależność zręczności ręcznej od wieku i płci. (Abhängigkeit der Handgeschicklichkeitsleistung von Lebensalter und Geschlecht).* Str. 361—387.

Zbadano 97 chłopców i 94 dziewczynki w wieku 7—13 lat zapomocą następujących prób: 1) wyginanie drutu według wzoru, 2) wykonanie modelu z plasteliny według wzoru, 3) nawlekanie paciorków, 4) owijanie sznurkiem śrub umocowanych na desce, 5) wsypywanie groszków do probówek, 6) narysowanie figury według wzoru.

Można stwierdzić zależność zręczności ręcznej od wieku nawet wtedy, gdy się bierze pod uwagę różnice jednego roku: z wiekiem zręczność rośnie. Wyjątek stanowi próba piąta: dzieci w wieku 9—11 lat wykonują ją gorzej, co się tłumaczy tem, że wsypywanie groszków do probówek wymaga staranności, cierpliwości, a w tym wieku te zalety charakteru maleją.

Zależność między zręcznością a wiekiem u obu płci jest taka sama. Wyniki chłopców są naogół lepsze.

Dr. E. Markinówna

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde. Lipsk 1935. Rocznik 36, Nr. 1, styczeń 1935.

F. r. G l a e s e r. *Skupienie wewnętrzne. (Innerlichkeit).*

Autor zwraca uwagę pedagogów na wartość lekceważonej dziś postawy życiowej, która kładzie punkt ciężkości przede wszystkim na życie wewnętrzne, nie zatracając jednak związku z rzeczywistością, lecz przeciwnie, czyni ze świata zewnętrznego stały przedmiot przeżyć i myśli. Postawa taka pozwala ująć sens i istotę życia i wzbogaca je, nadając mu głębię. Dla wzbudzenia i utrwalenia w wychowankach propagowanej przez autora formy życiowej należy stworzyć dla nich odpowiednie warunki, a więc zaprawiać wcześniej do życia skupionego, spokojnego, samotnego i pozostającego w ścisłym związku z przyrodą.

M. J. H i l l e b r a n d. *Antropologiczne i pedagogiczne znaczenie aktywności psychicznej. (Die Aktivität der Seele in ihrer anthropologischen und pädagogischen Bedeutung).*

Autor głosi hasło walki z intelektualizmem i racjonalizmem pedagogicznym, podnosząc znaczenie instynktów i popędów, które są źródłem wszelkiej aktywności ludzkiej i jądrem większości przeżyć. Ideałem wychowawczym winien być, zdaniem autora, człowiek czynu o silnym instynkcie walki, doskonali żołnierz i polityk.

T h e o b a l d F ü r s t. *Z zagadnień higieny psychicznej wieku dziecięcego i młodzieńczego. (Zur psychischen Hygiene des Kindes- und Jugendlichenalters).*

Artykuł poświęcony jest zagadnieniu ściślejszej współpracy lekarzy szkolnych z nauczycielami w zakresie higieny psychicznej. Autor podaje obszerny kwestionariusz, obejmujący szereg pytań z zakresu biologii konstytucjonalnej i psychologii, mający służyć, po wypełnieniu go przez nauczycieli i lekarza szkolnego, jako podstawa do roztoczenia nad uczniem opieki w celach pielęgnacji rasy.

Z. J a x a - B y k o w s k i. *Badanie poziomu umysłowego uczniów aryjskich i żydów w gimnazjach polskich. (Untersuchung des intellektuellen Niveaus der arischen und jüdischen Schüler in den polnischen Gymnasien).*

Autor podaje tutaj wyniki swych badań, ogłoszone w „Psychometriji”, Poznań 1935, p. t.: „Poziom intelektualny młodzieży polskiej i żydowskiej w naszych gimnazjach”.

Nr. 2/3, luty — marzec 1935.

A. K n a u e r. *Kolumna maszerująca — w świetle rozważań socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych. (Die marschierende Kolonne — ihre soziologische Struktur, ihre sozialpsychologischen Wirkungen und ihre erzieherische Bedeutung).*

Tematem rozważań autora jest przede wszystkim struktura socjologiczna najbardziej rozpowszechnionej i najcharakterystyczniejszej formy zrzeszenia dzisiejszej młodzieży niemieckiej, struktura maszerującej kolumny. Zasadnicze cechy kolumny stanowią: ściśle określona, zamknięta organizacja, żołnierska dyscyplina i podleganie jednemu przywódcy. Kolumna nie jest grupą przypadkową, lecz zorganizowaną świadomie dla pewnego celu. Każdy członek kolumny ma w niej swoje określone miejsce, musi mieć określoną postawę i znajduje się w pewnej ustalonej zależności od innych członków grupy. Ścisła organizacja kolumny wymaga od członków spełnienia pewnych warunków, a mianowicie ogólnego wyćwiczenia fizycznego, sprawności w marszu, zdolności do utrzymywania porządku i dyscypliny.

Kolumna, jako grupa, oddziałuje na jednostkę w ten sposób, iż jednostka czuje się najzupełniej zespolona z grupą, którą uważa za swe rozszerzone niejako własne ja. Poczucie zespolenia jest stale podtrzymywane przez dotyczące wszystkich prawa i obowiązki, przez wspólny tryb życia, wspólne marsze, śpiew, przez jednolity mundur, a także przez jednolitość grupy pod względem wieku, płci, zajęć i poglądów. Poczucie przynależności do grupy budzi w jednostce większą pewność siebie, skłania do wesołości i pogody, osłabia zahamowania, występujące w życiu indywidualnym, podnosi sugestywność, wyrównuje poziom, zacierając szereg różnic indywidualnych.

W stosunkach koleżeńskich charakteryzuje członków grupy liczenie się z potrzebami innych i umiejętność wnikania w nie, poczucie wzajemnej zależności, krytycyzm, a przede wszystkim niczem niezastąpione żołnierskie koleżeństwo. Kolumna tworzy jednolitą całość dzięki istnieniu jednego przywódcy, a także dzięki podporządkowywaniu się ściśle określonej dyscyplinie i duchowi kolumny.

Najcenniejszymi walorami pedagogicznymi, kultywowanymi przez maszerującą kolumnę, są, zdaniem autora: panowanie nad ciałem, sprawność fizyczna, wytrwałość, społeczna postawa, umiejętność podporządkowywania się, solidarność i koleżeństwo.

H. B u r c k h a r d t. *Psychologiczne podstawy wprowadzenia zabawy lalkami do szkoły. (Psychologisch ausgerichteteter Weg zum kindlichen Puppenspiel in der Schule).*

Autor opisuje szczegółowo, w jaki sposób dzieci w pierwszym roku nauczenia odtwarzały postacie ze znanych im bajek we własnej grze, a następnie przy pomocy lalek, grających ze współudziałem dzieci role poszczególnych bohaterów. Zastosowanie tego środka dydaktycznego pozwoliło autorowi osiągnąć duże wartości pedagogiczne w zakresie wyćwiczenia fantazji dzieci, mowy, ruchów, a także zdolności do wczuwania się w różne postacie.

Nr. 4, kwiecień 1935.

M. W e i k e r t. *Analiza struktury życia wieśniaka. (Strukturanalyse des bäuerlichen Lebenskreises).*

Artykuł nawołuje do badań nad strukturą życia ludu wiejskiego, niezwykle cennych dla światopoglądu narodowo-socjalistycznego. Autor usiłuje dać ogólny zarys struktury życia wieśniaków, podkreślając związaną ich z ziemią i z pracą na roli, a następnie omawia specyficznie wiejskie formy życia społecznego i kulturalnego.

T h. F ü r s t. *Wzmożony przyrost wzrostu u młodzieży dzisiejszej i jego pedagogiczne znaczenie. (Das vermehrte Längenwachstum der heutigen Jugend und seine pädagogische Bedeutung).*

Autor zastanawia się nad przyczynami, a także nad niezwykle doniosłym znaczeniem pedagogicznym faktu wcześniejszego rozwoju młodzieży niemieckiej. Skonstatowano bowiem, iż w porównaniu z młodzieżą przedwojenną młodzież współczesna wcześniej dojrzewa, a w związku z tym wymiary wzrostu poszczególnych roczników są znacznie większe, niż u tych samych roczników w pokoleniu poprzednim, a nawet u młodzieży z przed 12 lat. Badania nad dziećmi szkół powszechnych w Lipsku wykazały różnicę wzrostu, wynoszącą dla chłopców 8,9 cm., dla dziewcząt 11,6 cm. w porównaniu z ich rówieśnikami i rówieśniczkami z okresu przedwojennego. Badania statystyczne wykazały też, iż, poczynawszy od 15 r. ż., (a dla szkół średnich nawet od 14 r. ż.), przyrost wzrostu uczennic szkół zawodowych był znikomy w przeciwstawieniu do r. 1922, kiedy proces wzrastania kończył się dopiero z 16 r. ż. Ustalono także, iż pierwsza menstruacja przypada obecnie na wiek 12¹/₂ — 13 lat, podczas gdy poprzednio przesuwano ją o blisko 2 lata naprzód. Podobnemu przesunięciu uległ też proces dojrzewania płciowego chłopców. Przyczyny tych zjawisk nie są jeszcze ustalone. Z pedagogicznego punktu widzenia przedstawiają one splot wielkich trudności i trosk wychowawczych, przyspieszenie bowiem okresu dojrzewania wywołuje ostrzejszy jego przebieg, spowodowany przede wszystkim brakiem odporności młodocianego organizmu.

Nr. 5/6, maj — czerwiec 1935.

H e l l m u t h B o g e n. *Pedagogiczna psychologia poradnictwa. (Pädagogische Psychologie der Beratung).*

Na podstawie doświadczenia z zakresu poradnictwa zawodowego autor ustala pięć typów ludzi, zgłaszających się po poradę. Pierwszy typ stanowią ludzie, uznający celowość poradnictwa i wskazań fachowych. Do drugiego typu należą ludzie, nie umiejący znaleźć sobie miejsca w swej grupie społecznej; wskutek właściwości swego charakteru i szukający rady w instytucji publicznej. Trzecia grupa ludzi składa się z jednostek, pragnących usunąć wewnętrzne trudności przez szukanie pomocy z zewnątrz. Czwarty typ ludzi pragnie w poradzie znaleźć jeszcze jedno potwierdzenie dla słuszności swych poglądów, czy postępowania. Piątą grupę stanowią ludzie, przyprowadzeni do poradni wskutek trudności czy konfliktów, które spowodowali swym postępowaniem.

W i l h e l m H i s c h e. *Badania nad wyobraźnią przestrzenną. (Zur Untersuchung des räumlichen Darstellens).*

Artykuł zapoznaje nas z wynikami badań, przeprowadzonych nad wyobraźnią przestrzenną uczniów szkół powszechnych, średnich i studentów politechniki.

Omówione numery zawierają poza tem szereg sprawozdań i komunikatów.

Wanda Ptaszyńska

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE

Baley Stefan. *Zarys psychologii w związkuz z rozwojem psychiki dziecka*. Lwów, Książnica Atlas, 1935, str. 424.

Dryjski Albert. *Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu*. W-wa, Nasza Księgarnia, 1936, str. 385.

Freud Zygmun t. *Wstęp do psychoanalizy*. Przekład dr. S. Kempnerówny i dr. W. Zaniewickiego. Pod redakcją dr. Gustawa Bychowskiego. W-wa, 1935, str. 581.

Grzyw ak - Kaczyńska M. *Powodzenie szkolne a inteligencja z przedmową dr E. Claparède'a*. W-wa, Nasza Księgarnia, 1935, str. 189

Wachtel Jakób. *Świat nowych spostrzeżeń. Nauka o ejdetyzmie i jej zagadnienia pedagogiczne*, z przedmową Stefana Szumana. W-wa, Nasza Księgarnia, 1935, str. 157.

KSIĄŻKI I CZASOPISMA NADEŚLANE DO REDAKCJI

Kieszkowski Bohdan. *Platonizm renesansowy*. W-wa, 1935. str. 130. Biblioteka Przeglądu Filozoficznego pod red. Wł. Tatarkiewicza. T. I.

Zaganczyk A. L. *Effet de la Récompense Différée sur l'Apprentissage*. Odbitka z „L'Année Psychologique”, Paris, Alcan, 1933.

Action et Pensée. Miesięcznik. T. XI. 1935. Zesz. 4. Genève.

Archivio Generale di Neurologia, Psichiatria et Psicoanalisi. Kwartalnik. T. XVI. 1935. Zesz. 4. Napoli.

Bildung und Erziehung. Kwartalnik. T. II. 1935. Zesz. 5. Düsseldorf.

Bulletin du Bureau International d'Education. Kwartalnik. T. VIII. 1934. Zesz. 33. Genève.

Bulletin de la Societe Lorraine de Psychologie Appliquée. Kwartalnik. T. XIV. Zesz. 53. 1935. Nancy.

Bulletin de la Coopération Intellectuelle. Miesięcznik. T. V. 1935. Zesz. 57 — 58. Paris.

Bulletin Trimestriel de l'Office Intercommunal pour l'Orientation Professionnelle. Kwartalnik. T. XIV. 1934. Zesz. 57 — 59. Bruxelles.

Chowanna. Miesięcznik. T. VII. 1935. Zesz. 8 — 10. Katowice.

Education by Radio. Tygodnik. T. V. 1935. Zesz. 13. Washington.

Higjena Psychiczna. Kwartalnik. T. I. Z. 1 — 2, 3 — 4. 1935. Kościan.

Kultura i Wychowanie. Kwartalnik. T. III. 1935. Z. 1. Warszawa.

Kwartalnik Pedagogiczny. Kwartalnik. T. VII. 1935. Z. 4. Warszawa.

La Nouvelle Education. Miesięcznik. T. XIV. Zesz. 135 — 140. Paris.

Oświata i Wychowanie. Mies. T. VII. 1935. Zesz. 8 — 9. Warszawa.

Sprostowanie. W numerze 1-szym tomu VIII Polskiego Archiwum Psychologii, w recenzji dr. M. Adlerówny z książki Freuda na str. 77-mej, wiersz 24-ty od góry, wydrukowano błędnie: „Najważniejsze stosunkowo są braki w zastosowanej tu terminologii”, zamiast: „Najniewinniejsze stosunkowo” i t. d.

ARCHIVES POLONAISES DE PSYCHOLOGIE

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

FONDÉE PAR LE PROF. J. JOTEYKO.

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

RÉSUMÉS DES ARTICLES

BOHDAN ZAWADZKI.

AMERICAN PSYCHOLOGY OF TO-DAY.

II. Experimental Studies of Group Behavior.

This is a second article in a series devoted to the aim of making the Polish reader acquainted with the present status of psychological research in America. The writer offers a short review of a set of studies referring to the problems of social psychology, especially to those of group behavior. There are briefly described and discussed researches concerning the psychological aspect of conversation, the bearing of the sheer presence of a group upon the behavior of an individual, the influencing of individual opinions by the majority and expert opinions, and the cooperation in group thinking.

WANDA SZUMAN

STÉRÉOTYPIE DES MOUVEMENTS COMME MOUVEMENTS REMPLAÇANTS CHEZ DES ÊTRES NORMAUX ET PARTICU- LIÈREMENT CHEZ LES ENFANTS ÉLEVÉS DANS DES ÉTA- BLISSEMENTS.

L'auteur a observé dans plus de cent établissements d'éducation pour les orphelins, dispersés dans différentes régions du pays, des cas fréquents de mouvements stéréotypiques.

Par la stéréotypie des mouvements, l'auteur comprend la répétition de mouvements habituels, n'ayant sans aucun doute aucun but, se produisant très souvent à l'insu de la volonté du sujet, tels que par exemple: le balancement, le tortillement de la tête, le lissage des cheveux, etc.

De semblables mouvements se remarquent quelquefois même chez les enfants élevés à la maison et même chez des adultes. Chez les enfants élevés dans un établissement, en particulier ceux du premier âge, ces mouvements sont beaucoup plus fréquents.

La tendance à exécuter ces mouvements peut être tellement forte, qu'ils ne cessent même pas sous l'empire de la douleur physique. quand par exemple, l'enfant en se balançant se frappe contre la barre de son lit. Pour le développement psychique de l'enfant, l'habitude des mouvements stéréotypiques est d'une influence déplorable. L'enfant absorbé par l'exécution de ces mouvements ne s'amuse pas, n'observe pas ce qui se passe autour de lui, n'acquiert aucune nouvelle connaissance.

L'auteur a remarqué que ces mouvements se rencontrent le plus souvent chez les enfants n'ayant pas de liberté d'action, privés de jouets, ou devant attendre passivement les choses désirées: tels que les repas, la promenade etc. Dans ces moments d'attente, on peut observer les mouvements stéréotypiques chez plusieurs enfants réunis dans une même salle.

D'où il faut en conclure, que ces mouvements ont un caractère de remplacement et sont le résultat d'une activité comprimée ou d'un désir. En conséquence, l'éducateur doit aider l'enfant à se défaire des mouvements stéréotypiques, mais d'une manière très circonspecte, sans aucune contrainte, mais plutôt en attirant l'enfant à la collaboration et en lui expliquant la signification de cette habitude.

DR. I. KIKEN

ANALYSE DE LA PERSONNALITÉ À L'AIDE DES FAUTES ORTHOGRAPHIQUES.

Les devoirs écrits des enfants sont le plus souvent exploités par les psychologues spécialement au point de vue du sujet traité ou du caractère graphologique. Proportionnellement l'on attache peu d'importance aux fautes commises dans l'écriture, comme moyen de connaître le caractère.

Aux fautes les plus communes, appartiennent deux genres: la postposition signifiant qu'une lettre, une syllabe, ou un mot écrit il y a un instant, se répète ensuite.

l'anticipation signifiant l'omission de lettres, de syllabes, de termes, ou le remplacement ou l'adjonction résultant de ce qui doit être écrit plus loin.

Weimer explique ces deux genres de fautes comme une tendance à la persévération. Dr. Kiken juge ce genre d'explication raisonnable pour la postposition, quant aux fautes anticipées elles résultent d'après lui d'un mécanisme contraire, qu'il a défini dans un ouvrage précédent très détaillé intitulé „La course”.

Les fautes de postposition se rencontrent chez les enfants plus rarement que les fautes d'anticipation, aussi afin de pouvoir classer un élève d'après le type de persévération ou d'anticipation l'auteur ne s'est pas borné à conformer les fautes prédominantes, mais a pris comme point d'appui le rapport plus ou moins grand entre ces deux genres de fautes.

Après avoir classé 34 élèves de la cinquième classe de l'Ecole primaire, d'après les fautes commises par ceux-ci, l'auteur a fait une enquête sur le thème: „Qui j'aime le plus dans notre classe et qui j'aime le moins?” et il a été constaté que parmi les élèves faisant le plus de fautes de post position c'est à dire les élèves du type de persévération dominaient les élèves non aimés (50%) ou indifférents (40%). En retour, parmi les élèves faisant des fautes plutôt anticipées dominaient les élèves aimés (57%) et indifférents (43%) mais il n'y en avait pas parmi eux qui n'étaient pas aimés, ce qui prouverait qu'ils sont plus sociables.

MARJA WIĘCKOWSKA

PROTECTION DE L'ENFANT DOUÉ À ŁODZ.

Le Bureau d'orientation professionnelle du „Patronage des jeunes artisans et industriels” à Łodz, s'occupe depuis deux ans de la protection des enfants spécialement doués ayant terminé 6 classes de l'Ecole communale primaire.

La sélection préalable des enfants est exécutée par les écoles, qui dressent une liste des enfants tout particulièrement capables, et la présentent au Bureau. Pour chacun de ces enfants se remplit une carte individuelle démontrant les progrès, les qualités du caractère, la santé et les conditions sociales de l'enfant.

Parmi 1299 enfants déclarés par les écoles en deux ans (ce qui représentent 8,7% des élèves de 6 classes) le Bureau d'orientation professionnelle a sélectionné, d'après les examens psychologiques, 282 élèves vraiment éminents. Après une conférence spéciale avec les pédagogues, il a été conseillé aux enfants mieux fortunés (127) dans quelles écoles ils devaient entrer. Quant aux enfants pauvres (155) il leur a été accordé soit une réduction sur le prix de l'inscription dans des écoles secondaires d'instruction générales ou professionnelles soit une inscription totalement gratuite.

Tous les enfants placés dans les écoles par le Bureau, sont tenus à se présenter tous les semestres à ce même Bureau en soumettant les certificats scolaires dont les copies sont gardées. A la fin de chaque année l'opinion donnée par l'école concernant l'enfant est également conservée.

Il résulte d'après ces données, que sur 63 élèves, placés dans les écoles en l'année 1934, onze ont des notes suffisantes, quarante-cinq de bonnes notes, sept de très bonnes notes, c'est-à-dire que 83% étudient bien ou très bien. L'opinion des écoles concernant les capacités et le caractère des élèves, est aussi avantageuse.

Dans sa préface de cet article la Rédaction signalait la portée du travail entrepris par le Bureau d'orientation professionnelle du „Patronage” dans un domaine si important, et qui bien souvent est négligé vu la quantité d'autres travaux.

Discussions et rapports.

La Société de Psychologues Scolaires à Varsovie. Compte rendu. — M. Żebrowska, A. Poznańska.

III Congrès Psychotechnique Polonais à Varsovie. — M. Ż.

Analyses de livres et de périodiques.

Notes Bibliographiques.

Résumés des Articles.