

JADWIGA ZAWIRSKA

## FANTAZJA MŁODZIEŻY ZAROBKUJĄCEJ W OKRESIE DOJRZEWANIA

Cel pracy.

Większość prac psychologicznych, zajmujących się zagadnieniem rozwoju psychiki młodzieży, opiera się na danych, zebranych wśród osobników, należących do zamożniejszych warstw społecznych. Zamożniejszymi warstwami społecznymi nazywamy tutaj takie warstwy, które mogą nie tylko zaspokoić swoje najpierwsze potrzeby życiowe, ale w większym czy w mniejszym stopniu i swoje potrzeby kulturalne. Zamożniejsza młodzież w okresie dojrzewania kształci się jeszcze w szkołach, nie bierze udziału w walce o byt, jest chroniona przez najbliższe otoczenie przed trudnościami żywymi, poza tym zarówno dom rodzicielski jak i szkoła udostępniają tym młodym poznawanie wartości kulturalnych.

Badacze okresu dojrzewania stwierdzili, że w tej fazie rozwoju przemianom fizjologicznym towarzyszą pewne zjawiska psychiczne, charakterystyczne dla tego okresu. Do takich zjawisk psychicznych zalicza się między innymi i wzmożoną fantazję dojrzewającej młodzieży.

Ewolucja stosunków społecznych i politycznych wpłynęła na obudzenie się zainteresowań życiem psychicznym i takiej młodzieży, która pochodzi ze sfer ubogich, tj. takich, które często nie mogą nawet zaspokoić swoich najpierwszych potrzeb życiowych. Odmienne warunki materialne wytwarzają odmienne warunki życia dla młodzieży ubogiej. Ci młodzi po opuszczeniu szkoły powszechnej, tj. po ukończeniu lat 14, stają wobec konieczności zarobkowania na siebie, a nawet niekiedy na rodzinę. Na niedojrzały jeszcze organizm spadają troski materialne, przy tym warunki pracy zarobkowej przeszkadzają często w poznawaniu wartości kulturalnych.

Nasuwa się zagadnienie, czy odmienne warunki życia pociągają za sobą różnicę w przebiegu rozwoju

psychicznego młodzieży; jeżeli istnieją różnice, jak się one przejawiają?

W niniejszej pracy postawiliśmy sobie zadanie poznania wpływu warunków życia na psychikę młodzieży dojrzewającej. Nie mogąc pokusić się o zbadanie wpływu warunków życia na całą psychikę młodzieży, a wiedząc, że jednym ze zjawisk psychicznych, charakteryzujących okres dojrzewania, jest wzmożona fantazja, zajmiemy się zagadnieniem rozwoju fantazji u młodzieży zarobkującej w okresie dojrzewania.

Chodzi nam mianowicie o to, żeby się dowiedzieć, czy i u młodzieży uboższej, zmuszonej do zarobkowania, fantazja przejawia się podobnie jak u takiej młodzieży, która w tym okresie jeszcze przebywa w szkołach. Chcąc się o tym przekonać, porównamy wytwory fantazji obu grup młodzieńcych w okresie dojrzewania w wieku od 14 do 19 lat.

Uboższą młodzież nazywamy tutaj „zarobkującą”, ponieważ konieczność zarabiania na życie przeciwstawia ją młodzieży zamożniejszej, szkolnej. Badani zarobkujący pochodzą z różnych środowisk: rzemieślniczych, drobnomieszkańskich, robotniczych i z pośród bezrobotnego proletariatu miejskiego.

### Omówienie pracy Junga.

Ze znanej nam literatury badaniom fantazji młodzieży zarobkującej poświęcona jest praca H. Junga <sup>1)</sup> p. t. „Fantazja męskiej młodzieży rzemieślniczej”.

Jung chce się przekonać w pracy swojej, czy tryb życia młodzieży wpływa na rozwój jej fantazji; w tym celu stara się poznać fantazję zarobkujących, a następnie porównywa ją z fantazją młodzieży zamożniejszej, będącej jeszcze w tym czasie w szkole. Autor wyjaśnia, że bada fantazję dlatego, ponieważ uważa czynność fantazjowania za najcharakterystyczniejszą dla tego okresu życia i mającą największe znaczenie dla dalszego psychicznego rozwoju jednostki.

Fantazję rozumie Jung jako „współdziałanie różnych funkcji psychicznych przy względnie wolnym wypełnianiu niezbyt specjalnych schematów”. Cechę, wyodrębniającą fantazję od innych funkcji psychicznych, widzi „we względnej swobodzie w wypełnianiu antycypujących schematów”.

Schemat antycypujący, według wyjaśnienia Junga, to niejako rama, która wyznacza kierunek i granicę dla działania fantazji. Przykładem takiego schematu będzie np. zarys jakiegoś napisu widoczny z daleka. Zaledwie wyróżniony zarys określi treść nowego układu psychicznego.

Jung zbadał 72 młodocianych płci męskiej, zatrudnionych bądź w przemyśle, bądź w rzemiośle w wieku od 14 i pół do 22 lat włącznie. Badał za

1) H. Jung. „Das Phantasieleben der männlichen werktätigen Jugend”. Wyd. Helios 1930 r.

pomocą obszernego kwestionariusza. Przy tym przeprowadził pewną selekcję badanych, ponieważ postarał się, ażeby jego kwestionariusz dotarł tylko do osobników przeciętnych, wyłączając uzdolnionych ponad średnią miarę. Według własnych słów Junga, chciał on poznać psychikę masy, a nie psychikę elity. Kwestionariusz obejmował przeszło 60 pytań i był przeznaczony do tego, ażeby poznać przejawy fantazji młodzieńczej w zetknięciu się z dziełami sztuki, z przyrodą, oraz poznać marzenia i życzenia młodzieży.

Na początku swego kwestionariusza zajmuje się Jung czytelnictwem młodzieży: wypytuje o nazwiska ulubionych autorów, o tytuły i o treść ulubionych książek, dalej pyta, czy młodzi układają wiersze, czy piszą pamiętniki. Następny szereg pytań dotyczy ulubionych dzieł z zakresu muzyki, sztuk teatralnych, rzeźby, malarstwa, architektury, pyta też o stosunek do tańców.

Wypytyując o upodobania młodzieży z zakresu sztuk pięknych stawia Jung badanym i to zadanie, ażeby wedle możliwości uzasadnili swoje upodobania. Pyta np.: „dlaczego lubisz słuchać tego rodzaju muzyki, dlaczego lubisz ten rodzaj sztuk teatralnych, ten obraz” itd. itd.

Chcąc poznać stosunek młodocianych do przyrody zadaje trzy następujące pytania: 1) czy chętnie przebywasz wśród przyrody na polu i w lesie? 2) dlaczego tak czynisz? 3) jak działa na ciebie przyroda?

Wreszcie ostatnie pytania kwestionariusza dotyczą marzeń badanych na temat przyszłości, ich pragnień i życzeń oraz stosunku do erotyki.

Po zebraniu wyników badań porównuje autor fantazję młodzieży zarobkującej z fantazją młodzieży zamożniejszej. Dane o fantazji młodzieży zamożniejszej zebrał z literatury na podstawie prac psychologów, którzy przed nim badali fantazję młodocianych od lat 14.

Na zasadzie porównania przejawów fantazji młodzieży uboższej i zamożniejszej autor stwierdza, że młodzież zarobkująca w porównaniu z młodzieżą szkolną: 1) nie zna wlotów fantazji, posiada fantazję ubogą, związaną z rzeczywistością, 2) nie posiada ideałów estetycznych, 3) ma życie psychiczne prostsze i bardziej rzeczowe.

Stąd wysnuwa wniosek, że czynność fantazji młodzieży ubogiej jest upośledzona i że to upośledzenie może doprowadzić nawet do zupełnego zaniku fantazji.

Wartość wyników, do jakich doszedł Jung, budzi pewne wątpliwości ze względu na stosowaną przez niego metodę badania.

Cały eksperyment Junga był przeprowadzony w ten sposób, że z góry wyznaczał uprzywilejowane miejsce młodzieży szkolnej, krzywdząc w ten sposób zarobkujących. Przewaga zamożniejszych tkwiła: 1) w odmiennej selekcji obu grup, 2) w układzie kwestionariusza.

Przed wszystkim Jung zastosował do zarobkujących pewną selekcję, ponieważ wyeliminował najzdolniejszą młodzież, twierdząc, że chce tylko

badac przeciętnych, — natomiast młodzież zamożna nie była poddana takiej selekcji. Autorowie, cytowani przez Junga (Spranger, Foerster, Tumlirz), mówią na ogół o takich przejawach fantazji młodzieńczej, które zdają się świadczyć, że wśród badanej przez nich młodzieży było dużo jednostek uzdolnionych ponad przeciętną miarę.

W ten sposób Jung porównywa dwie grupy młodzieńcze, z których jedna składa się z samych przeciętnych jednostek po wyeliminowaniu zdolniejszych, a drugą grupę stanowią właśnie jednostki zdolniejsze. Wyciągnięcie wniosków z badań, przeprowadzanych w takich warunkach, nie wydaje się słuszne.

Następnie, w kwestionariuszu swoim chce Jung poznać przejawy fantazji młodzieńczej wobec dzieł sztuki, tj. wobec dziedziny, w której trzeba posiadać specjalne wykształcenie oraz smak artystyczny, wyrobiony w dłuższym obcowaniu z dziełami sztuki.

I w stosunku do poziomu wykształcenia w dziedzinie sztuki i w stosunku do możliwości wyrobienia sobie smaku artystycznego znajduje się młodzież robotnicza w wyraźnie nieprzyjaznych warunkach. Ograniczone środki materialne i niska kultura środowiska przeszkadzają rozwojowi zainteresowań estetycznych. Przy tym za pomocą tego kwestionariusza byli badani tylko zarobkujący; nie wiadomo zupełnie jakby wypadły wyniki badań młodzieży szkolnej, gdyby jej przedłożyć dany kwestionariusz. Nie mając zaś tych wyników, nie można zarzucać zarobkującym na zasadzie odpowiedzi, zebranych jednostronnie, że — w przeciwieństwie do młodzieży szkolnej — nie posiadają ideałów estetycznych.

Nie wydają się wcale przekonujące cytaty z literatury, podawane przez Junga, które mają świadczyć o posiadaniu wysokich ideałów estetycznych przez młodzież, kształcąca się w okresie dojrzewania.

Więc np. za Tumlirzem powtarza Jung, że młodzież zamożna uznaje tylko muzykę klasyczną, a pogardza muzyką lekką<sup>2)</sup>, jako nie odpowiadającą jej wysokim wymaganiom, za Foersterem podaje, że ta młodzież potępia taniec współczesny, niegodny wysokiego ducha<sup>3)</sup>, ale jednocześnie zapomina Jung dodać, że tenże Foerster wyjaśnia dalej, że tak rozumieją taniec współczesny najlepsi i najbardziej uduchowieni przedstawiciele młodzieży („die besten und die geistigsten”).

Dane z literatury, cytowane przez Junga, dowodzą najwyżej, że byli pomiędzy zamożną, kulturalną niemiecką młodzieżą dojrzewającą tacy, którzy w pewien sposób rozumieli muzykę i taniec, nie wyklucza to jednak możliwości, że niektórzy młodzi robotnicy w Niemczech w tym samym czasie mieli podobne zapatrywania. Z takich poszczególnych przypadków

2) H. Jung, op. cit. str. 72, 80.

3) H. Jung, op. cit. str. 79.

nie można też wyciągać wniosków natury ogólnej, dotyczących całej młodzieży.

Dlatego też nie wydają się dostatecznie usprawiedliwione wnioski Junga, które stwierdzają, że młodzież zarobkująca w porównaniu z młodzieżą szkolną nie jest zdolna do wysokich wlotów fantazji, nie posiada ideałów estetycznych i ma życie psychiczne prostsze i bardziej rzeczowe, aniżeli życie młodzieży zamożniejszej w tym wieku.

### O właściwościach fantazji młodzieńczej.

Fantazja jest rozmaicie pojmowana przez różnych autorów. Jednakże na ogół psychologowie stwierdzają zgodnie, że istotną cechą wszelkich wytworów fantazji jest element „nowości” w nich zawarty.

Więc np. Lucka <sup>4)</sup> nazywa fantazją taką czynność psychiczną, która tworzy coś nowego. Wundt <sup>5)</sup> uznaje, że fantazja przejawia się tam, gdzie istnieje działalność twórcza. Witwicki <sup>6)</sup> nazywa fantazją „zdolność do wyobrażania sobie przedmiotów i procesów nigdy nie spostrzeganych”.

W naszej pracy używamy terminu „fantazja” zgodnie z Markinówną, <sup>7)</sup> mianowicie fantazję rozumiemy jako dyspozycję do tworzenia nowych układów psychicznych, przy czym w tych układach ujawnia się pewna pomysłowość, inwencja.

Fantazja, przejawiająca się specjalnie żywo w okresie dojrzewania, odgrywa ważną rolę w ogólnym rozwoju psychicznym jednostki ludzkiej.

Przejawy fantazji w tym okresie życia wiążą się, jak wiadomo, ze zjawiskiem wzmożonej pobudliwości uczuciowej, występującej u dojrzewającej młodzieży. Nasilenie życia uczuciowego u młodocianych dysponuje ich do snucia marzeń. Znaczenie biologiczne fantazji w okresie dojrzewania polega właśnie na tym, że staje się ona wyrazem uczuć, przepełniających młodego człowieka. Obraz — wytwór fantazji — stanowi środek do wyrażania uczuć, kieruje je w pewne łożyska i dzięki temu wpływa dodatnio na dalszy rozwój psychiczny osobnika.

Znaczenie fantazji dla ogólnego rozwoju psychicznego nie ogranicza się jednak do sfery emocjonalnej. Spranger <sup>8)</sup>, mówiąc o fantazji młodzieńczej zaznacza, że młodzieniec przy pomocy fantazji wyobraża sobie różne przysze sytuacje życiowe i w ten sposób zdobywa wiedzę o tym, jaka droga

4) Lucka. „Die Phantasie”. 1908.

5) Wundt. „Völkerpsychologie” t. III. Lipsk 1919.

6) Witwicki. „Psychologia dla użytku słuch. wyż. zakł. nauk.”. Tom I, wyd. II, str. 377.

7) Markinówna E. „Wyobrażenia a fantazja”. Pol. Arch. Psych. tom V, nr 4.

8) Spranger. „Psychologie des Jugendalters”. Lipsk 1924, str. 54, 55.

będzie dla niego właściwa w życiu. Schleiermacher (cytowany przez Sprangera) wyraża się, że „fantazja młodzieńcza służy w ogóle kształtowaniu siebie samego” („Selbstbildung”).

Jak powyżej zaznaczyliśmy, nasilenie życia uczuciowego dysponuje młodzież do fantazjowania, poza tym jednak działanie uczuć wyraża się również w treściach wytworów fantazji młodzieńczej. Treść obrazów fantazji dotyczy zwykle przedmiotów dla młodzieży nieobojętnych, a oprócz tego w marzeniach młodzieńczych przejawia się uczucie zaciekawienia własną przyszłością.

Na te fakty zwracają uwagę wszyscy badacze wieku dojrzewania.

Baley<sup>9)</sup> stwierdza, że śledząc rozwój fantazji u młodzieży poznaje się stopniową przemianę zainteresowań, zachodzącą z wiekiem i że niezależnie od przejawiających się zainteresowań posiadają marzenia młodzieńcze charakter „przyszłościowy”. Według słów Baley’a „skłonność do marzeń pozostaje w związku z faktem, że w tym dopiero okresie zaczyna dla młodzieńca istnieć przyszłość, podczas gdy dziecko żyło wyłącznie prawie teraźniejszością”.

Myśli młodego człowieka w tym okresie zaczynają się obracać około tego, co może nadejść. W jego życiu uczuciowym przeważa uczucie zaciekawienia własną przyszłością, nieokreślona tęsknota za tym, co się stanie. Na tle takich uczuć snują młodzi obrazy fantazji — tym się też objaśnia „przyszłościowy” charakter ich marzeń. Według słów Sprangera<sup>10)</sup> „tęskna fantazja młodzieńca zdobi wszystko, co ma wartość dla jego dalszego życia: przyrodę, ludzi z otoczenia i siebie samego”.

Na podstawie przytoczonych powyżej danych, charakteryzujących fantazję młodzieńczą, możemy stwierdzić, że 1) młodzież w okresie dojrzewania posiada wzmożoną skłonność do snucia marzeń, 2) w treści wytworów fantazji młodzieńczej wyrażają się życzenia i zainteresowania młodych.

Dane te stały się punktem wyjścia dla naszych badań, mających na celu porównanie fantazji dwu różnych grup młodzieńczych: zarobkujących i uczniów. Chcąc się przekonać po 1) czy istnieje podobieństwo obu grup pod względem dyspozycji do fantazjowania postaramy się zbadać p o z i o m r o z w o j u i c h f a n t a z j i. Dla poznania po 2) podobieństw i różnic pomiędzy zainteresowaniami i życzeniami, wyrażanymi w wytworach fantazji, zbadały treści wytworów fantazji.

### Opis własnych badań.

1. Jako metodę badania wybraliśmy pewną modyfikację testu Masselon'a. Ogólnie stosowany test Masselon'a polega na tworzeniu

<sup>9)</sup> Baley St. „Psychologia wieku dojrzewania”. Książnica-Atlas, 1931, str. 145 — 151.

<sup>10)</sup> Spranger. „Psych. d. Jugendalt.”, str. 54.

pewnych kombinacji z danych elementów — elementami są zwykle pojedyncze wyrazy. Zależnie od rodzaju wyrazów i od żądanych kombinacji test ten pozostawia fantazji większe lub mniejsze pole do działania. Zazwyczaj żąda się od badanych układania poszczególnych zdań z danych wyrazów.

E. Lau <sup>11)</sup> stosował w badaniach młodzieży test Masselon'a zmodyfikowany w ten sposób, że zamiast poszczególnych zdań kazał układać krótkie opowiadania. Lau stwierdza, że test stosowany w tej formie pobudzał badanych do nowych pomysłów w stopniu wprost nieoczekiwanym dla badaczy. Młodzież chętnie wiązała podawane elementy w opowiadania, przy czym występowały na jaw jej życzenia i jej zainteresowania.

Markinówna <sup>12)</sup> pisze o testach, w których badani układają mniej lub bardziej skomplikowane opowiadania, że są to próby dla badania fantazji artystyczno-literackiej. Jednakże ta uwaga jest trafna tylko w stosunku do dorosłych, o których sama autorka mówi, że się niechętnie odnoszą do takich badań, ponieważ, o ile nie pisują poza tym utworów literackich, nie mogą się poważnie nastawić do takiej próby. Zupełnie inną reakcję spotykamy u młodzieży, wobec aktualnej u niej wzmoczonej dyspozycji do snucia nowych pomysłów. Odpowiednio dobrane elementy testu, budzące wyraźne zainteresowania u młodzieży, mogą stanowić podniecie, skwapliwie podejmowaną dla wypowiedzania swych uczuć. Te wypowiedzi młodzieńcze możemy badać jako wytwory fantazji, nie szukając w nich wartości literacko-artystycznych. Zresztą, w ogóle wzmoczona dyspozycja do fantazjowania u młodocianych nie pociąga za sobą wartościowej twórczości. Utalentowane jednostki mogą, oczywiście, i w tym okresie życia tworzyć wartościowe dzieła, ale ta wartość zależy już tylko od uzdolnień osobniczych.

Prof. Baley zaproponował zastosowanie pewnej modyfikacji omawianego testu, takiej mianowicie, w której zamiast wyrazów podaje się badanym obrazki, przedstawiające poszczególne przedmioty. Zespół przedstawionych przedmiotów dobiera się w ten sposób, ażeby patrzącemu nie nasuwał się jakiś oczywisty związek pomiędzy nimi. Chcąc więc powiązać obrazki w opowiadanie, mógł każdy z badanych zastosować taki pomysł, jaki się właśnie jemu indywidualnie nasunął.

W naszej pracy przeprowadzono przed właściwymi badaniami dwukrotnie eksperymenty wstępne. Za pierwszym razem badano uczniów i zarobkujących za pomocą testu Masselon'a, którego elementy stanowiły wyrazy. Za drugim razem eksperymentowano testem Masselon'a w modyfikacji zaproponowanej przez prof. Baley. Okazało się, że młodzież zarobkują-

11) E. Lau. „Uber Methoden und Ergebnisse der Jugendkunde”. Forsch. z. Volkpsych. r. 1927, tom IV, str. 308.

12) E. Markinówna. „Eksperyment badania nad fantazją”. Wyd. Pol. Tow. Psychot. Bibl. Psychol. nr 4, r. 1934, str. 33.

ca na ogół rozwiązywała znacznie lepiej test wtedy, kiedy składał się on z obrazków. Tłumaczy się to może tym, że przedmiot narysowany staje konkretniej przed młodzieżą i nasuwa jej więcej możliwych powiązań. Wobec tego wybraliśmy do badań test w modyfikacji prof. Baleya, tj. test, składający się z obrazków, które badani mieli powiązać ze sobą za pomocą krótkiego opowiadania.

Specjalną uwagę poświęciliśmy wyborowi przedmiotów, które miały być przedstawione na obrazkach. Uwzględniliśmy mianowicie następujące punkty widzenia:

1) przedmioty, przedstawione na obrazkach, mają być nieobojętne dla badanych, ponieważ uczucia są najsilniejszym czynnikiem, pobudzającym fantazję młodzieńczą,

2) rozpoznanie tych przedmiotów nie powinno przedstawiać trudności, tj. wymagać specjalnej wiedzy,

3) wreszcie zwróciliśmy uwagę na charakter przedmiotów, przedstawionych na obrazkach, ze względu na różnice społeczne, jakie zachodziły pomiędzy badanymi. Są bowiem dziedziny życia łatwo dostępne dla młodzieży zamożniejszej, a pożądane i niedostępne dla uboższych: chcieliśmy dobrać takie przedmioty, ażeby one nie musiały budzić wręcz przeciwnych uczuć u obu grup badanych. Wydaje się np., że takie zastrzeżenia może budzić zespół wyrazów, stosowany w badaniach przez Sassenhagen<sup>13)</sup>: „dobroczyńca, niewdzięczny człowiek, policja”. Inaczej odniesie się do takiego zespołu wyrazów ten, który sam może odgrywać rolę dobroczyńcy, inaczej ten, który takie dobrodziejstwa przyjmuje. W naszych badaniach chodziło o to, ażeby narysowane przedmioty budziły przyjemne uczucia jednakowo u obu grup badanych.

Biorąc pod uwagę te wszystkie względy, przedstawiono badanym narysowane przedmioty, a mianowicie: samolot, list, sztandar i młotek.

S a m o l o t wybrano ze względu na to, że lotnictwo zaciekawia wszystkich młodych chłopców — i biednych i bogatych. Do pobudzenia tego zaciekawienia w okresie badań przyczynił się jeszcze Challenge z r. 1932 i z roku 1934.

Drugi przedmiot — list, wybrano na podstawie doświadczenia, zdobytego w eksperymentach wstępnych. List w poprzednich eksperymentach budził duże zainteresowanie wśród młodzieży. Dojrzewający odczuwają potrzebę wynurzania się, wypowiedzania swoich myśli i uczuć. Dowodem istnienia takiej potrzeby są dzienniczki, pisywane w tym okresie. List to również forma, która może służyć do wypowiedzania się, dlatego prawdopodobnie interesują się nim młodzi.

<sup>13)</sup> R. Sassenhagen. „Uber geist. Leistungen des Landkinds und des Stadtkinds”. 37. Bhft. z. Zschrift ang. Psych. Lipsk 1926.



Młotek zna każdy z chłopców z własnej praktyki — wydawało się, że badani mogą się nim interesować jako narzędziem, które się przydaje i w życiu codziennym, i w skomplikowanej pracy technicznej.

Sztandar mógł być nieobojętny młodzieży i jako symbol narodowy i jako symbol związków młodzieńczych, korporacji — znany jednakowo i uczniom i zarobkującym.

2. Materiał i przebieg badań. Badania przeprowadzono od połowy października 1934 r. do 20 listopada 1934 r. Badano młodzież płci męskiej w wieku od 14 do 19 lat.

Zbadano razem 139 chłopców: 61 uczniów jednego z gimnazjów warszawskich klasy VI i VII oraz 78 chłopców bądź zarobkujących, bądź poszukujących zarobku. Młodzież zarobkująca ukończyła przeważnie 7 oddziałów szkoły powszechnej; byli i tacy, którzy wyszli z 5 oddziału. Pomiędzy zarobkującymi 15 zgłosiło się do jednej z warszawskich Poradni Zawodowych z prośbą o poradę i pracę, 63 uczęszczało na wieczorowe kursy doksztalcające. (Na kursy wieczorowe doksztalcające uczęszcza młodzież, która w ciągu dnia pracuje w warsztatach).

Wiek badanych przedstawia się następująco:

	14 lat	15 lat	16 lat	17 lat	18 lat	19 lat	razem
uczniowie . . .	2	23	20	11	4	1	61
zarobkujący . .	1	38	23	14	1	1	78
razem . . .	2	61	43	25	5	2	139

Jak widać z powyższych zestawień, ogromna większość chłopców jest w wieku od lat 15 do 17 włącznie i to jednakowo w obu zespołach młodzieży.

Badania przeprowadzano zbiorowo podczas godzin lekcyjnych w szkole lub na kursach, oprócz 15 chłopców, których badano zbiorowo w poradni.

Przebieg badań był następujący. Chłopcy dostawali kartki papieru do pisania; na kartce mieli podać wiek lub datę urodzenia — nazwiska nie musieli podawać. Na kartonie o rozmiarach 60 cm na 48 cm były narysowane 4 wymienione wyżej przedmioty, każdy w jednej z czterech równych części kartonu, o rozmiarach 30 cm na 24 cm. Karton umieszczano na tablicy w klasie.

Instrukcja brzmiała:

„Widzicie tutaj 4 przedmioty narysowane. Co to są za przedmioty? (Jeden z chłopców wymieniał nazwy przedmiotów). Idzie teraz o to, ażeby każdy z was ułożył krótkie opowiadanie, w którym byłaby mowa o takich przedmiotach, jakie tutaj widzicie. Możecie pisać w tym opowiadaniu co się wam podoba, byleby była mowa i o tych przedmio-

tach. Pamiętajcie, że opowiadanie ma być krótkie — macie na to około 45 minut czasu”.

Przez cały czas pisania mogli się chłopcy przyglądać narysowanym przedmiotom.

3. Grupa odrębnych odpowiedzi. Przy rozpatrywaniu całego zebranego materiału zwróciliśmy uwagę na pewną grupę odpowiedzi, wyróżniających się wśród innych. Są to mianowicie odpowiedzi, w których badani — wbrew instrukcji, ażeby z podanych elementów ułożyć krótkie opowiadania — ułożyli tylko poszczególne zdania o narysowanych przedmiotach.

Tą grupą odpowiedzi zajmiemy się przede wszystkim. Spotyka się ją tylko wśród młodzieży zarobkującej: na 78 chłopców 26, tj. 33%, nie ułożyło samodzielnie opowiadania. Ponieważ i poprzednio dwukrotnie, w eksperymentach wstępnych, część młodzieży zarobkującej w ten sam sposób rozwiązywała test Masselon'a, tj. układała niepowiązane zdania zamiast żądanych opowiadań, przeto nasunął się wniosek, że wynik ten nie jest przypadkowy. Chcąc znaleźć wytłumaczenie takiej reakcji zadaliśmy szereg pytań nauczycielowi kursów doksztalających, na które uczęszczali ci chłopcy, a następnie i samej młodzieży.

Od nauczyciela chcieliśmy zdobyć bliższe informacje: 1) o środowisku domowym chłopców, oraz 2) o ich postępach szkolnych.

Kierownik kursów stwierdził, że prawie wszyscy chłopcy, uczęszczający na kursy, pochodzą z najbliższej, bardzo ubogiej dzielnicy — spośród rodzin robotniczych i drobnych rzemieślników, którym często dokucza bezrobocie. Czy tych 26 chłopców żyło w innych warunkach jak reszta ich kolegów (63 badanych uczęszczało na kursy wieczorowe), o tym nie udało się zdobyć bliższych informacji. W stosunku do ich postępów szkolnych nauczyciel (jednocześnie kierownik) wyjaśnił, że wszyscy oni mają trudności w nauce i że ogólny wynik ich pracy szkolnej jest raczej niedostateczny.

Pomiędzy tymi 26 chłopcami było 12 tak słabo władających językiem polskim, że wprost brak im było narzędzia do wyrażenia swoich myśli. Tych nie prosiłszy o wyjaśnienia, natomiast pytaliśmy 14 pozostałych, dlaczego pomimo instrukcji, w której proszono o napisanie opowiadania, napisali zdania niepowiązane.

Chłopcy tłumaczyli się, że nie mogli ułożyć opowiadania, ponieważ „za trudno jest coś wymyślać z głowy”, „jak się myśli o robocie, to się nie myśli o czym innym”, „nie należy sobie zaprzętać głowy”, „żaden mnie pomysł nie przychodzi”, „jak mi podyktują, to napiszę”.

Rozpatrzmy teraz szczegółowo odpowiedzi tych 26 chłopców.

Chociaż, jak zaznaczyliśmy wyżej, nie szukamy w odpowiedziach młodzieży wartości literackich, artystycznych, jednakże ażeby ułożyć opowiadanie trzeba na tyle władać językiem, żeby móc się wypowiedzieć słownie.

12 wymienionych wyżej chłopców nie posiadało takiej znajomości języka polskiego. Czy dana młodzież mogłaby tworzyć nowe układy psychiczne w innej formie, nie słownej, to pozostanie dla nas, oczywiście, nierozstrzygnięte. Możemy tylko stwierdzić, że wobec naszych prób ci chłopcy natrafiali na nieprzewyciężone trudności z powodu braków językowych.

Pomiędzy tymi 12 chłopcami było 6 Żydów i 6 Polaków. Żydzi, według wyjaśnień nauczyciela, znaleźli się w polskiej szkole doksztalcającej po wyjściu ze szkoły religijnej i byli przyjęci pod warunkiem, że popracują specjalnie nad opanowaniem języka polskiego: ci chłopcy możeby się umieli lepiej wysłowić po żydowsku. Co się tyczy Polaków, którzy nie władają żadnym innym językiem, to w stosunku do nich można prawdopodobnie stwierdzić, że znajdują się na niskim poziomie rozwoju psychicznego, a co za tym idzie, że i fantazja ich jest słabo rozwinięta.

Wydaje się, że taka nieznajomość języka musi iść w parze z pewnym zahamowaniem ogólnego rozwoju umysłowego. O poziomie ogólnego rozwoju tej młodzieży świadczy między innymi fakt, że układając poszczególne zdania o narysowanych przedmiotach podają o nich przeważnie definicje użytkowe. Taki utylitaryzm jest cechą, charakteryzującą myślenie dzieci do lat 11,<sup>14)</sup> a ponieważ ci nasi piszący mają najmniej lat 15, więc ich sposób wyrażania swoich myśli o przedmiotach może być dowodem opóźnienia w rozwoju psychicznym. Wzmoczona fantazja stanowi pewne ogniwo w rozwojowym łańcuchu przemian psychicznych, jeżeli zaś ogólny rozwój jest zatrzymany, to prawdopodobnie i wzmoczenie fantazji nie nastąpiło. W każdym razie wydaje się, że można o tej młodzieży powiedzieć z dużym prawdopodobieństwem, że jej fantazja stoi na niskim poziomie rozwoju.

Przykłady odpowiedzi tej młodzieży (przytoczone dosłownie).

Chłopiec żyd, lat 15. „Samolot jest to przedmiot, którym można powieźć. Chorągiew jest to znak święta pańswowego. Młotek jest żemiość potrzebne pracy. List jest to powiedzenie osobie”.

Chłopiec polski, lat 16. „Polski samolot, który leciał w koło Polski zdobył pierwsze miejsce z całego świata. Polska flaga istnieje ot samego początku kiedy Marszałek Piłsudcki z twożył legjony więc obrawszy sztandar czerwone białe. Poczta istnieje nato, ażeby w razie zapotrzebowania lub dowiedzieć jeżeli ktoś jest np. Warszawa a potrzebuje się dowiedzieć o wyjazd to pszeszyła pocztą. Młot nadaje się do nazędzie żelaznych. Młot to jest zapotrzebowanie ludzkie”.

Oprócz wyżej wymienionych 12 spotykamy w tym samym zespole 14 chłopców polskich, których odpowiedzi świadczą o wystarczającej znajomości języka dla ułożenia krótkiego opowiadania. Pomimo tego jednak nie zdobyli się na samodzielny pomysł opowiadania, za pomocą którego związałyby elementy, dane w teście. Ponieważ fantazję rozumiemy jako dyspozycję do tworzenia nowych układów psychicznych, a ułożone opowiadanie jest

14) H. Radomska-Strzemecka. „Monografia testu definicji”, str. 237.

właśnie wyrazem takiego nowego układu, przeto wydaje się, że niemożność ułożenia opowiadania świadczy o nikłej sile fantazji tej młodzieży. Oczywiście, że jeżeli mówimy tutaj o nikłej sile fantazji, to mamy na myśli tylko tę fantazję, którą badamy za pomocą naszego testu. Wyjaśnienia, udzielone przez badanych, np. „żaden mnie pomysł nie przychodzi” itd., przytoczone powyżej, zdają się potwierdzać nasze przypuszczenia.

4. Poziom rozwoju fantazji. Pozostały materiał po wyeliminowaniu wyżej wymienionych 26 odpowiedzi — składał się z 61 opowiadań uczniowskich i 52 opowiadań młodzieży zarobkującej.

Ponieważ w pracy niniejszej chodziło o porównanie wyczynów obu grup młodzieży, więc staraliśmy się o scharakteryzowanie odpowiedzi każdej grupy oddzielnie.

Zgodnie z zakreślonym powyżej celem badań, analizujemy każde opowiadanie z dwóch punktów widzenia:

- 1) ze względu na ogólny poziom rozwoju fantazji, który się w nich przejawia,
- 2) ze względu na charakter treści opowiadań młodzieńczych.

Analizując i oceniając ogólny poziom rozwoju fantazji, który się przejawia w opowiadaniach młodzieży, oceniamy oddzielnie p o m y ś l i o d d z i e l n i e f o r m ę każdej pracy.

Rozumiejąc bowiem fantazję, jako dyspozycję do tworzenia nowych układów psychicznych, widzimy nowy układ psychiczny w oryginalnych pomysłach, jakie się młodzieży nasuwają i w formie, w jakiej się ten pomysł przejawia. Taka ocena treści i formy każdej pracy przypomina ocenę utworu literackiego; różnica polega tylko na tym, że w stosunku do naszych opowiadań przykładamy inną miarę: nie szukamy wartości artystyczno-literackich, ale staramy się wykryć młodzieńczą zdolność do tworzenia nowych układów. Ponieważ wydaje się, że dla oceny poziomu rozwoju fantazji młodzieńczej charakterystyczniejsze są nowe pomysły, zaś w nowości i oryginalności formy mogą się przejawiać raczej uzdolnienia literackie, przeto w naszych ocenach przypisujemy większe znaczenie pomysłowi, aniżeli formie opowiadania.

Dla łatwiejszego opracowania materiału i dla umożliwienia porównań pomiędzy obu grupami odpowiedzi, wprowadzamy pewne klasyfikacje w obrębie każdej grupy oddzielnie, a mianowicie wyróżniamy opowiadania dobre, średnie i słabe.

Przy klasyfikowaniu opowiadań bierzemy pod uwagę trzy warunki: 1) jeden warunek w stosunku do treści, 2) dwa warunki w stosunku do formy opowiadania.

W stosunku do treści badamy, czy pomysły w opowiadaniach są oryginalne, czy nie, przy czym za pomysł oryginalny uważamy taki pomysł,

o którym można było orzec, że prawdopodobnie nie pochodzi z przypomnienia, tylko został wymyślony przez badanego.

W stosunku do formy analizujemy:

- a) czy opowiadanie posiada strukturę zwartą i logiczną, czy niezwartą i nielogiczną? (zwartość struktury upatrujemy w sposobie powiązania elementów, danych w teście, za pomocą toku opowiadania).

Ponieważ znalazły się odpowiedzi logiczne, tj. sensowne, ale niezwarłe, to znaczy, że elementy testu nie były ściśle związane tokiem opowiadania, i opowiadania zwarte, ale nielogiczne, więc zaszła potrzeba wyróżnienia dwóch cech, dotyczących struktury opowiadań.

- b) czy język żywy, barwny, poprawny, czy też słabo opanowany?

W stosunku do każdego z wyżej wymienionych warunków rozróżniamy oceny dodatnie i ujemne. Więc dodatnim jest pomysł oryginalny, ujemnie oceniamy wypracowania nie zawierające takiego pomysłu. Dodatkowo oceniamy strukturę logiczną i strukturę zwartą, ujemnie — brak logiczności, brak zwartości. Język żywy, barwny, poprawny oceniamy dodatnio, ujemnie zaś — słabo opanowany. W pewnych wypadkach nie udało się dać wyraźnej oceny dodatniej czy ujemnej, — te wypracowania sklasyfikowaliśmy jako wątpliwe.

Rozpatrzmy naprzód opowiadania uczniowskie. Nie roszcąc sobie pretensji do ścisłości, zaliczamy przede wszystkim do kategorii dobrych te opowiadania, w których pomysł jest oryginalny, struktura zwarta i logiczna, język poprawny. Również dobrymi nazywamy takie opowiadania, w których są małe usterki językowe, ale za to pomysł wyraźnie oryginalny i struktura zwarta. W rzędzie słabych umieszczamy odpowiedzi pozbawione oryginalnych pomysłów, niezwarłe w swej strukturze i nielogiczne, o języku słabo opanowanym. Pozostałe opowiadania zaliczamy do grupy średnich.

Podobną klasyfikację przeprowadzamy i w obrębie materiału, zebranego od młodzieży zarobkującej. Jednakże rozpatrując opowiadania zarobkujących, widzimy, że forma opowiadań tej młodzieży, poza bardzo nielicznymi wyjątkami, jest nieudolna, różniąca się znacznie od formy opowiadań uczniowskich. Znajomość języka i jego praw jest u zarobkujących bardzo niedostateczna. Braki językowe pociągają za sobą czasami nawet pozory bezsensowności w opowiadaniach, ponieważ młodzież używa wyrazów w znaczeniu odmiennym od przyjętego powszechnie, oraz przekręca je i opuszcza. Poza tym zupełny brak znaków przestankowych i mnóstwo błędów ortograficznych utrudniają nieraz nawet zrozumienie treści opowiadania. Większość, prawdopodobnie na skutek wpływów środowiskowych, posługuje się swoistą gwarą, popełniając przy tym liczne błędy ze stanowiska poprawności językowej. Taki sam język ucznia w związku z całokształtem materiału, zebranego od grupy uczniowskiej, zaważyłby decydująco na przydzieleniu odpowiedzi do rzędu słabych. Wobec opowiadań zarobkujących stosujemy łą-

godniejsze kryteria co do formy opowiadań, zważywszy na nieudolność pod tym względem tej grupy młodzieży. Zgodnie z tym, co zaznaczyliśmy powyżej, i w tych opowiadaniach większe znaczenie przypisujemy pomysłowi aniżeli formie.

5. Omówienie wyników badania poziomu rozwoju fantazji. Rozpatrując opowiadania uczniów i zarobkujących (tabela I) z pominięciem, jak już zaznaczyliśmy, odpowiedzi młodzieży zarobkującej, nie mających formy opowiadań, widzimy, że ilości opowiadań dobrych, średnich i słabych są bardzo zbliżone u obu grup młodzieży z nieznaczną przewagą dobrych opowiadań w grupie uczniowskiej, w której spotykamy 23% dobrych opowiadań na 21% takich opowiadań wśród młodzieży robotniczej. Za to u zarobkujących znajdujemy większy procent odpowiedzi średnich (uczni. 54% — zarob. 58%) i mniejszy procent opowiadań słabych (uczni. 23% — zarob. 21%). Na ogół więc możemy stwierdzić, że rozwój fantazji w obu badanych grupach znajduje się prawie na jednakowym poziomie.

TABELA I.

Podział opowiadań na grupy z uwzględnieniem wieku badanych.

Wiek	ZAROBKUJĄCY			UCZNIOWIE		
	Odpowiedzi			Odpowiedzi		
	dobre	średnie	złe	dobre	średnie	złe
14	—	1	—	1	1	1
15	3	12	9	4	12	7
16	5	8	2	7	9	4
17	3	8	—	1	7	3
18	—	—	—	1	3	—
19	—	1	—	—	1	—
Razem	11	30	11	14	33	14
%	21%	58%	21%	23%	54%	23%

Jak widać z powyższych zestawień wiek nie wpłynął na poziom rozwoju fantazji ani wśród uczniów, ani wśród zarobkujących. Jest to zgodne z twierdzeniem Baley'a, że „co się tyczy oryginalności i bogactwa pomysłów, to nie widać dużego postępu na przeciągu lat od klasy IV do VIII włącznie”. (Mowa tutaj o szkole średniej, tj. o wieku od lat 14 do 19).

Poprzednio zaznaczyliśmy, że forma opowiadań młodzieży zarobkującej w porównaniu z formą opowiadań grupy uczniowskiej stoi na znacznie niższym poziomie. Jeżeli pomimo tej różnicy w formie ogólny wynik porównań wykazuje prawie jednakowy poziom fantazji u obu grup młodzieńczych, to wyrównanie to nastąpiło dzięki stosunkowo wysokiemu poziomowi opowiadań młodzieży robotniczej pod względem pomysłów.

Wśród odpowiedzi młodzieży szkolnej znajdujemy 60,6% opowiadań o pomysłach oryginalnych — wśród zarobkujących 55,4%, ale za to opowiadań pozbawionych pomysłów jest wśród uczniów około 30%, a wśród zarobkujących tylko około 10%. Opowiadań, których zakwalifikowanie ze względu na pomysł budzi wątpliwości, znajdujemy około 35% wśród zarobkujących, podczas kiedy uczniowie mają ich 10%. (Do wątpliwych pod względem oryginalności zaliczamy takie opowiadania, których treść zaczerpnięta jest wprawdzie ze wspomnień, ale w których znajdujemy w pewnej mierze także elementy wyobraźni wytwórczej). W ten sposób mniejszą ilość pomysłów oryginalnych pokrywają zarobkujący z nawiązką — mniejszą ilością opowiadań wyraźnie niepomysłowych i nadwyżką pomysłów wątpliwych.

Jak widzimy, podobieństwo wyników badania obu grup, jakie się ujawniło przy ocenie pomysłowości, było bardzo duże. Chcąc się upewnić, czy podobieństwo to nie pochodziło z subiektywnej oceny osoby badającej, która wiedziała przy ocenie, do której z dwu badanych grup należą oceniane wypracowania, zwrócono się do dwóch osób kompetentnych, biegłych w analizie psychologicznej, z prośbą o ocenę opowiadań ze względu na ich pomysłowość.<sup>15)</sup> Obie te osoby dokonały oceny niezależnie od siebie, otrzymawszy cały materiał z obu grup badanych zmieszany razem. Co do pochodzenia opowiadań od młodzieży zamożniejszej i zarobkującej mogły się z góry orientować tylko częściowo na podstawie zewnętrznego wyglądu kartek (uczniowie pisali na lepszym papierze) oraz formy opowiadań.

P. M. A. stawiając bardzo wysokie wymagania pomysłom młodzieży, oceniła je bardzo surowo, jednakże i według tej oceny ujawniło się znaczne podobieństwo jakości pomysłów opowiadań w obu grupach. I uczniowie, i zarobkujący mają według p. M. A. mały odsetek pomysłów oryginalnych: na 5% oryginalnych opowiadań uczniowskich przypada 4% wśród zarobkujących, natomiast wypracowań pozbawionych pomysłowości jest wśród uczniów 69% — wśród zarobkujących 65%, wątpliwych uczniowskich 26% — u zarobkujących 31%.

I na zasadzie oceny p. J. O. występuje znaczne podobieństwo pomiędzy pomysłowością obu grup młodzieży i to nawet z pewną przewagą młodzieży zarobkującej. Na 25% oryginalnych pomysłów uczniowskich przypada 35% takich pomysłów wśród zarobkujących; na 55% pomysłów wątpliwych wśród uczniów, 40% wśród zarobkujących, wreszcie 20% wypracowań uczniowskich pozbawionych pomysłów przypada na 25% takich odpowiedzi wśród zarobkujących.

Według więc obu ocen jakości pomysłów uczniów prawie nie odbiega od jakości pomysłów w opowiadaniach zarobkujących.

15) Niniejszym składam serdeczne podziękowanie p. Dr Marii Adlerównie i p. Mgr Janinie Ostaszewskiej za dokonane oceny opowiadań.

**T A B E L A II.**  
Treść opowiadań.

Rodzaje opowiadań	Ocena autorki				Ocena M. A.				Ocena J. O.			
	Uczniowie		Zarobk.		Uczniowie		Zarobk.		Uczniowie		Zarobk.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
oryginalne	57	60	29	55	3	5	2	4	15	25	18	35
wątpliwe	6	10	18	35	16	26	16	31	34	55	21	40
niepomysłowe	18	30	5	10	42	69	34	65	12	20	13	25

I uczniowie i zarobkujący czerpią swoje pomysły mniej więcej z tych samych dziedzin życia. Więc obie grupy młodzieży piszą najczęściej o zawodach lotniczych z r. 1932 i 1934, o młodzieży, która szuka kariery lotniczej, o szpiegach, o emigrantach, o budowie samolotów, o wrażeniach z obozów harcerskich itd.

W stosunku do formy zwrócimy uwagę na strukturę i język opowiadań. W strukturze rozpatrujemy jej zwartość i logiczność. Zwartą strukturę w opowiadaniach młodzieży zarobkującej znajdujemy prawie w tym samym procencie, co i w opowiadaniach uczniowskich, natomiast pod względem logiczności zaznaczają się większe różnice ze względu na słabe opanowanie języka przez młodzież robotniczą. Jak już poprzednio zaznaczyliśmy, młodzież ta używa często wyrazów w innym rozumieniu, aniżeli to jest powszechnie przyjęte i dlatego powstają nieraz w opowiadaniach pozory bezsensowności, więc np. przysłówki „koniecznie, oczywiście, naturalnie” użyte są wtedy, kiedy sytuacja nie wymaga takich zwrotów. Poza tym wadliwe formy gramatyczne oraz zły szyk wyrazów w zdaniach też wpływają na obniżenie logiczności odpowiedzi zarobkujących.

Najgorzej przedstawia się sprawa języka w opowiadaniach młodzieży robotniczej w porównaniu z językiem uczniów: podczas, kiedy w opowiadaniach młodzieży szkolnej spotykamy język poprawny nawet w opowiadaniach zaklasyfikowanych jako „słabe”, to w stosunku do języka opowiadań młodocianych robotników musimy stosować ocenę wyraźnie ujemną, nawet i w większości opowiadań, zaklasyfikowanych jako „średnie”.

**T A B E L A III.**  
Forma opowiadań (liczby wyrażone w %%).

W stosunku do formy wyróżniamy	Uczniowie			Zarobkujący		
	Rodzaje ocen			Rodzaje ocen		
	dotat.	wątpliwe	ujemne	dotat.	wątpliwe	ujemne
zwartość struktury	41	50	9	41	43	16
logiczność struktury	40	35	25	25	44	31
język opowiadań	66	34	—	14	40	46



Język w opowiadaniach młodzieży zarobkującej może stwarzać pozory niższego poziomu rozwoju fantazji, jednakże stosunkowo duża ilość dodatkowych ocen za pomysły —kompensuje ujemne oceny języka i dlatego, jeśli pominiemy sposób wyrażania się młodzieży zarobkującej, możemy uznać, że u obu grup badanych, które ułożyły opowiadania, ogólny rozwój fantazji jest prawie na tym samym poziomie.

Twierdzenie to da się jednak zastosować tylko do 67% badanych zarobkujących, którzy zgodnie z instrukcją, podaną w teście, ułożyli opowiadania. W stosunku do pozostałych 33%, którzy w ogóle opowiadań nie napisali, można z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że ich fantazja jest znacznie słabiej rozwinięta aniżeli fantazja badanych uczniów. Oczywiście, że mówimy tutaj tylko o fantazji, która się ujawnia za pomocą badania testem, stosowanym przez nas.

Jeśli więc teraz obliczymy procent opowiadań dobrych, średnich i słabych w stosunku do wszystkich odpowiedzi młodzieży zarobkującej, to wyniki się zmieniają na niekorzyść tej młodzieży (patrz tabela IV): 23%-om dobrych odpowiedzi uczniowskich odpowie tylko 14% dobrych opowiadań wśród zarobkujących; 54% odpowiedzi średnich u uczniów —około 39% średnich u zarobkujących, a na 23% słabych opowiadań uczniów wypadnie 14% słabych wśród zarobkujących, ale za to około 33% odpowiedzi b. słabych, otrzymanych od zarobkujących, nie znajduje wcale odpowiednika w grupie uczniów; są to właśnie odpowiedzi, które zamiast opowiadań zawierały luźne zdania.

TABELA IV.

grupa	zarobkujący		uczniowie	
	ilość	%	ilość	%
dobrze	11	14	14	23
średnie	30	39	33	54
słabe	11	14	14	23
b. słabe	26	33	—	—

6. Analiza treści wytworów fantazji. Dotąd porównywaliśmy stopień rozwoju fantazji młodzieży obu grup, teraz zajmemy się analizą treści wytworów ich fantazji i sprawdzimy, czy cechy, charakteryzujące marzenia młodzieńcze, przejawiają się jednakowo w opowiadaniach uczniów i w opowiadaniach zarobkujących.

Analizujemy więc zebrany materiał:

- 1) ze względu na okazywane zainteresowania,
- 2) ze względu na „przyszłościowy” charakter treści opowiadań.

Baley, <sup>16)</sup> mówiąc o zainteresowaniach przejawiających się w fantazjowaniu młodzieży, wspomina o ewolucji zainteresowań, przy tym ta ewolucja ma stanowić niejako symptom coraz dalszych etapów rozwoju psychicznego jednostki. Według Baley'a zainteresowania zjawiają się zwykle w pewnej kolejności. Więc na progu okresu dojrzewania obracają się marzenia około własnej osoby, później interesują się młodzi podróżami i techniką. Od dziedziny techniki przechodzi młodzieniec do zainteresowań natury społecznej: fantazja jego ogarnia własny naród, później i całą ludzkość.

Należy dodać, że różne rodzaje zainteresowań mogą się przejawiać u młodzieży jednocześnie. Wydaje się jednakże, że dominującym bywa zwykle jeden rodzaj zainteresowań. Na powstawanie zainteresowań wpływa nie tylko wewnętrzny rozwój jednostki, ale i warunki życia mogą działać pobudzająco lub hamująco na pojawianie się czy zanikanie poszczególnych zainteresowań.

Analizując odpowiedzi młodzieży ze względu na treść w nich zawartą, rozpatrujemy znów tylko 67% odpowiedzi młodzieży zarobkującej pomijając 33%, tj. grupę b. słabych. I w tej grupie dałyby się wyróżnić treści, które świadczą o aktualnych zainteresowaniach piszących, jednakże przeprowadzamy nasze porównania na bardziej jednolitym materiale.

T A B L I C A V.

Rodzaje zainteresowań wyrażone w opowiadaniach uczniów i zarobkujących.  
(Liczby wyrażone w %%)

Rodzaje zainteresowań	uczniowie	zarobkujący
Zainteresowanie własną osobą	8	30
Podróże, przygody	50	46
Zainteresow. techniczne	25	20
Zainteresow. patriotyczne	25	20
Szersze zaint. społeczne	3,5	3,8

Zacniemy od rozpatrzenia z a i n t e r e s o w a ń w ł a s n ą o s o b ą.

Jednym z symptomów takiego zainteresowania wydaje się używanie I-ej osoby w opowiadaniu, ponieważ jest to forma, w jakiej się zwykle mówi o sobie. Na 61 opowiadań uczniowskich — 5-u chłopców, tj. 8% pisze w pierwszej osobie. Z tych 5-u trzech opowiadają o swoich przeżyciach związa-

16) S. Baley. op. cit. str. 151.

nych z ostatnim Challenge'm, dwaj mówią o sobie nieszczerze, siląc się na dowcipy, lekceważąc pozornie sytuację, do której właściwie nie dorosli.

Inaczej przedstawia się stosunek zainteresowań własną osobą u zarobkujących. Na 52 opowiadania jest 16 pisanych w I-jej osobie, to znaczy 30% przeszło mówi o własnych przeżyciach, z tego 9-u chłopców opowiada o Challenge'u, a 7-u mówi o marzeniach na temat własnej osoby.

Może się nasunąć przypuszczenie, że rozwój psychiczny u niektórych wśród tej młodzieży przebiega wolniej i dlatego występują u nich jeszcze te zainteresowania, które u zamożniejszych już przebrzmiały.

Przejdźmy teraz do zainteresowań przygodami i podróżami. Wśród uczniów 30-u, tj. 50% mówi o przygodach i podróżach, z tego 16-u wiąże przygody i podróże z samolotem, tj. z przedmiotem narysowanym, okazanym młodzieży podczas badań, 14-u chłopców opisuje przygody i podróże samodzielnie wymyślone — samolot służy im najwyżej jako środek pomocniczy, ułatwiający wykonanie różnych wyczynów. Szukają przygód na dalekim świecie: na południu, w Ameryce, gdzie ukąszonemu przez jadowitą żmiję dziecku dostarcza surowicy bohaterki lotnik, — na północy, w okolicach podbiegunowych, — mówią o przygodach, związanych z przewożeniem rozkazów do dowództwa wojennego podczas wojny itd.

Pomiędzy zarobkującymi 23, tj. około 46% wykazuje zainteresowanie się przygodami i podróżami, przy tym 17-u pisze o podróżach, przygodach lotników podczas zawodów lotniczych z r. 1932 i z r. 1934, 6-u opisuje niezwykle wydarzenia, więc np. dwaj mówią o wyprawie na biegun północny, jeden podaje przygodę z czasów wielkiej wojny, jeszcze inni wspominają o nieszczęśliwych wypadkach podczas pracy itd., itd.

W ogóle i uczniowie i zarobkujący mówią tak samo o zwycięstwach lotniczych Żwirki i Wigury, Bajana i Karpińskiego, o wyprawach podbiegunowych, o przygodach podczas wojny, tylko u zamożniejszej młodzieży spotykamy większą ilość niezwykłych przygód, niezwiązanych z samolotem — opisywane przez nich podróże są bardziej urozmaicone, warunki zwycięstw lotniczych więcej skomplikowane.

Ta przewaga uczniów jest prawdopodobnie uzależniona: 1) od warunków środowiskowych, w których częściej stykają się osobiście z bezpośrednimi wiadomościami o dalekich krajach, oraz 2) od bardziej rozwiniętego czytelnictwa wśród tej młodzieży.

Zainteresowania techniczne występują u młodzieży uczącej się w 15 opowiadaniach, tj. u 25%, u zarobkujących 10 razy, tj. u 20%. Uczniowie posiadają znacznie rozleglejsze wiadomości z dziedziny techniki, aniżeli młodzież z kursów dokształcających. I tu przewaga uczniów tłumaczy się prawdopodobnie warunkami środowiskowymi oraz większym odczytaniem.

Zainteresowania społeczne. Zwycięstwa lotnicze, o któ-

rych piszą chłopcy, budzą w nich uczucia patriotyczne. Są dumni, że „flagę polską poznał świat”, że „bandera polska zasłynęła”, że „imię Polski rozślawili” — jeden z zarobkujących pisze: „przez lotników polskich rozposzechniła się nasza Polska”. Uczucia patriotyczne występują u młodzieży szkolnej 16 razy, tj. w 25%, u zarobkujących 10 razy, tj. w 20% wypadków.

Wśród obu grup młodzieży spotykamy po dwie odpowiedzi, w których przejawiały się zainteresowania społeczne o szerszym zakresie. Ciekawe jest, że wszyscy czterej rozumują w podobny sposób. Wykrywają oni mianowicie analogię pomiędzy przedstawionymi im narysowanymi przedmiotami ze względu na pochodzenie tych przedmiotów; stwierdzają, że zarówno bandera, jak i samolot, i list, i młotek są stworzone przez ludzi dla ludzi, że świadczą o ogólnym postępie ludzkości, każą wierzyć, że ludzkość będzie umiała kiedyś wykuć szczęście dla wszystkich.

W stosunku do zainteresowań społecznych, wywołanych przez uczucia patriotyczne, przejawia się wyraźna przewaga uczniów i pod względem ilościowym (u. 25% — z. 20%) i jakościowym, ponieważ zainteresowania patriotyczne uczniów są różnostronniejsze i głębsze. I ta przewaga jest prawdopodobnie uwarunkowana kulturą środowiska i wpływem przeczytanych książek.

Zbieg okoliczności sprawił, że w obu grupach młodzieży taka sama ilość przejawiała szersze zainteresowania społeczne. Ilość ta stanowi w grupie uczniowskiej przeszło 3%, w grupie zarobkujących, o ile ją obliczymy tylko w stosunku do napisanych opowiadań — otrzymamy około 4% — w stosunku do całej grupy młodzieży uboższej wynosi około 2,5%. W każdym razie przejawiały się te zainteresowania ilościowo w podobny sposób w obu grupach.

7. „Przyszłościowy” charakter fantazjowania młodzieży. Fantazjowanie młodzieży, niezależnie od przejawiających się w nim zainteresowań, posiada specyficzne zabarwienie, związane z myślą o własnej przyszłości.

Baley<sup>17)</sup> stwierdza, że „właśnie fantazja dostarcza młodemu człowiekowi materiału, przy pomocy którego wypełni on otwierające się przed nim horyzonty przyszłości”. Wydaje się, że „tęskny” i „życzeniowy” charakter fantazji młodocianych, o którym wspomina Baley, również świadczy o istniejącym, a może nieuświadomionym zainteresowaniu się własną przyszłością. Podobne poglądy wyraża i Spranger<sup>18)</sup>, uważając, że młody człowiek wzywa się w różne sytuacje życiowe ze względu na własną przeczuwaną przyszłość.

W zebranych przez nas materiale zarysował się wyraźnie „przyszłości-

17) S. Baley, op. cit. str. 145.

18) Spranger, op. cit.

wy" charakter fantazjowania młodzieży. Najjaskrawiej widać to w tych odpowiedziach, w których się wyrażają zainteresowania własną osobą, więc np. wtedy, kiedy chłopiec mówi: „chciałbym być lotnikiem, fruwać w niebiosach, dokonać wielkich czynów, rozślawić imię Polski. I polecieć gdzieś daleko za granicę i pisać do kolegów o moim dalekim, wielkim locie” itd. itd.

Albo wtedy, kiedy chłopcy wyraźnie mówią, że marzą o karierze lotnika. Młodzież zarobkująca naiwniej mówi o własnych planach na przyszłość aniżeli uczniowie. Takie zwroty, jak „chciałbym zostać lotnikiem”, „jestem mechanikiem, ale chcę być lotnikiem”, „marzę dla siebie o lotnictwie” — spotyka się tylko u młodzieży uboższej. Młodzież szkolna podaje pośrednio swoje marzenia o przyszłości, przedstawiając różnorodne losy młodzieńców, którzy pragnęliby dokonywać wielkich czynów. Uczniowie nadają często imiona i nazwiska swoim bohaterom, każą im snuć marzenia o przyszłości, wzywając się w ten sposób w różne zmyślane, a pożądane sytuacje życiowe.

Marzenia przyszłościowe przejawiają się pod względem ilościowym jednakowo u obu grup badanych, ponieważ zarówno wśród uczniów jak i wśród zarobkujących spotykamy po 50% odpowiedzi, w których młodzież bezpośrednio lub pośrednio snuje dalsze plany na przyszłość.

Marzenia młodzieży zarobkującej są na ogół znacznie mniej urozmaicone od marzeń młodych zamożniejszych. Ubożsi nie znają tylu różnych sytuacji życiowych, często nie wiedzą nawet o takich stronach życia kulturalnego, które wpływają na ukształtowanie planów przyszłościowych młodzieży szkolnej.

Podobnie jak w stosunku do przejawianych zainteresowań, tak i w stosunku do marzeń przyszłościowych wydaje się, że przewaga uczniów jest uzależniona od wpływów literatury, udostępnianej tej młodzieży, oraz od kultury środowiska wyższej, aniżeli kultura środowiska młodzieży zarobkującej.

### Streszczenie i omówienie ogólnych wyników badań.

1. Badania nasze miały na celu porównanie fantazji młodzieży zarobkującej w okresie dojrzewania z fantazją młodzieży kształcącej się w szkołach i wolnej od pracy zarobkowej w tym okresie życia.

Analiza zebranego materiału wykazała i różnice i podobieństwa pomiędzy fantazją młodzieży szkolnej i młodzieży zarobkującej.

Największa różnica polegała na tym, że podczas kiedy 100% uczniów, zgodnie z instrukcją testu ułożyło opowiadania, to wśród zarobkujących tylko 67% wykonało żądane zadanie. Reszta, tj. 33% nie zadośćuczyniła warunkom eksperymentu i zamiast opowiadań ułożyła poszczególne zdania, nie powiązane pomiędzy sobą.

Analizując przyczyny takiej różnicy stwierdziliśmy, że dużą rolę ode-

grała tu nieudolność językowa młodzieży zarobkującej, co jednak zjawiska tego w całości nie tłumaczy. Należy przypuścić, że fantazja tej części młodzieży zarobkującej jest znacznie słabiej rozwinięta, niż fantazja młodzieży zamożniejszej. Jeśli uwzględnić to przypuszczenie, porównanie fantazji obu grup badanych wypadnie na niekorzyść młodzieży zarobkującej, która dała tylko 14% dobrych i 39% średnich odpowiedzi w porównaniu do 23% odpowiedzi dobrych i 54% odpowiedzi średnich wśród uczniów.

Jeśli jednak pominąć te 33% odpowiedzi, których autorzy nie umieli się zdobyć na żadaną od nich pomysłowość, a porównać ze sobą tylko zgodne z instrukcją odpowiedzi obu grup młodzieży, to nie znajdziemy wśród nich decydujących różnic pod względem pomysłowości.

Badając fantazję, wyróżniliśmy, zgodnie z danymi, zebranymi z odnośnej literatury, cechy charakterystyczne dla fantazji, przejawiające się w okresie dojrzewania. Analizowaliśmy mianowicie:

- 1) poziom rozwoju fantazji, oraz
- 2) charakter treści marzeń młodzieńczych.

Przejawy poziomu rozwoju fantazji upatrywaliśmy w pomysłach opowiadań i w ich formie. Charakteryzując treści wytworów fantazji braliśmy pod uwagę wyrażone w nich zainteresowania i „przyszłościowe” zabarwienie odpowiedzi.

Przy ogólnej ocenie opowiadań stwierdziliśmy, że ilości opowiadań dobrych, średnich i słabych są bardzo zbliżone w obu grupach młodzieży. Tak samo ocena jakości pomysłów, wyrażonych w opowiadaniach, nie wykazała decydujących różnic między obiema badanymi grupami, — mimo wzięcia pod uwagę oceny trzech „sędziów kompetentnych”. U obu grup badanych pomysły zaczerpnięte były z tych samych dziedzin życia.

Natomiast język opowiadań młodzieży zarobkującej stał znacznie niżej od języka opowiadań uczniowskich.

Jeśli chodzi o treść wytworów fantazji, to wśród zarobkujących spotykaliśmy takie same zainteresowania, jak i wśród uczniów, oraz takie same „przyszłościowe” zabarwienie marzeń młodzieńczych.

Pewne różnice zarysowały się w stosunku do poszczególnych zainteresowań, więc np. w stosunku do zainteresowań własną osobą zachodzi ilościowa przewaga w grupie zarobkujących, natomiast w zainteresowaniach przygodami, podróżami i techniką okazują przewagę uczniowie. Zainteresowania natury społecznej przejawiają się prawie jednakowo zarówno u młodzieży szkolnej, jak i u młodzieży zarobkującej.

Reasumując zebrane wyniki możemy stwierdzić, że w obrębie naszego materiału zachodzą następujące podobieństwa i różnice pomiędzy wytworami fantazji obu grup młodzieńczych. Podobieństwa polegają na tym, że

- 1) obie grupy, które piszą opowiadania, stoją prawie na tym samym poziomie rozwoju fantazji,

- 2) w fantazjowaniu młodych przejawiają się na ogół takie same zainteresowania,
- 3) treści wytworów fantazji zarówno uczniów jak i zarobkujących mają charakter „przyszłościowy”.

Co do różnic, to najważniejsza z nich wyraziła się w tym, że

- 1) podczas, kiedy wszyscy uczniowie piszą opowiadania, to wśród zarobkujących czyni to tylko 67%,
- 2) język, jakim się posługują zarobkujący w swoich opowiadaniach, stoi znacznie niżej od języka, jakim są pisane opowiadania uczniów,
- 3) pewne różnice zaznaczają się i w przejawionych zainteresowaniach.

2. Interpretacja podobieństw i różnic. W związku z podobieństwami pomiędzy wytworami fantazji obu grup młodzieży nasuwa się przypuszczenie, że podobieństwa te powstały na tle przebiegu rozwoju psychicznego. Musimy tutaj zaznaczyć, że chociaż tryb życia obu badanych grup młodzieżowych jest zasadniczo różny, to jednakże nie można pominąć i podobnych wpływów, działających i na uczniów i na zarobkujących. Zespół badanych zarobkujących — to młodzież wielkomiejska. Do tej młodzieży nawet do najnędrniejszych środowisk docierają wpływy współczesnej kultury i one też odbijają się na przebiegu rozwoju psychicznego młodych.

Przechodząc do interpretacji różnic zajmiemy się przede wszystkim faktem, że podczas kiedy wszyscy uczniowie ułożyli opowiadania zgodnie z instrukcją testu, to część zarobkujących tego nie wykonała. I w badaniach wstępnych zachodziła ta sama różnica pomiędzy badanymi, tylko jeszcze w znaczniejszym stopniu. Na zasadzie uzyskanych wyjaśnień i dzięki analizie odnośnego materiału, wydaje się prawdopodobnym przypuszczenie, że ci zarobkujący, którzy nie napisali opowiadań, znajdowali się na niższym poziomie rozwoju psychicznego, i że z tego względu i ich fantazja była słabiej rozwinięta. Dwa czynniki mogły wpłynąć destrukcyjnie na rozwój psychiczny tej młodzieży, a co za tym idzie, i hamująco na rozwój fantazji: 1) słabe opanowanie języka, 2) przedwczesna praca zarobkowa. Słabe opanowanie języka tłumaczy się wpływem środowiska, posługującego się ubogą gwarą. Według zebranych danych wszyscy badani zarobkujący pochodzili z takiego środowiska. Również przedwczesna praca zarobkowa była udziałem całej tej młodzieży. Jednakże oba te czynniki nie wpłynęły jednakowo na wszystkich badanych. Wydaje się, że te czynniki najmocniej skrzywdziły słabszych psychicznie — silniejsi potrafili się im przeciwstawić do pewnego stopnia. Jako dowód mogą posłużyć, między innymi, te opowiadania, w których się przejawiały najwyższe zainteresowania społeczne.

Oczywiście, że i największe zdolności indywidualne same nie pokryją braków, wynikających z warunków środowiskowych. Takim brakiem, między innymi, jest słabe opanowanie języka, które się stało przyczyną naj-

większej różnicy, jaka się zarysowała pomiędzy opowiadaniem obu grup młodzieży, tj. różnicy, dotyczącej formy opowiadań. Pozostałe różnice, jakie wystąpiły pomiędzy opowiadaniem zamożniejszych, a opowiadaniem uboższych, dadzą się sprowadzić, jak się wydaje, do tego faktu, że uczniowie rozporządzają większym zapasem spostrzeżeń dzięki kulturalniejszemu środowisku i dzięki większemu czytaniu.

3. W końcu zestawimy jeszcze wyniki pracy Junga z wynikami naszych badań. Podczas, kiedy Jung na zasadzie zebranego materiału stwierdził tylko znaczne różnice pomiędzy fantazją młodzieży zarobkującej i młodzieży szkolnej, to nasze wyniki świadczą raczej o podobieństwie pomiędzy wytworami fantazji obu grup badanych.

Przyczyna różnicy pomiędzy wynikami obu prac tkwi: 1) w odmienności materiału ludzkiego, na którym były przeprowadzane badania, oraz 2) w sposobie badania.

Jung porównywał z jednej strony miejską młodzież zarobkującą, zśród której wyeliminowano zdolniejszych — z drugiej strony w stosunku do uczniów opierał się na wynikach prac innych psychologów, przy czym wyniki te dotyczyły młodzieży szkolnej, która stała raczej na wyższym poziomie rozwoju psychicznego. Takie różnice pomiędzy porównywanymi grupami młodzieży musiały pociągnąć za sobą i różnice w wyczynach.

Następnie w stosunku do metody badań wybrał taką, która wymagała specjalnego wykształcenia, mało dostępnego dla uboższych, dlatego ta metoda stawiała zarobkujących w warunkach niekorzystnych w porównaniu z młodzieżą zamożniejszą.

W naszej pracy: 1) badano dwie nieselekcjonowane grupy młodych, jednorodnych co do wieku i co do miejsca zamieszkania, poza tym chodziło nam o to, ażeby 2) badania testowe wywołały jednakowe reakcje uczuciowe u obu grup badanych. Zdaje się, że te oba względy wpłynęły na ujawnienie się podobieństw pomiędzy wytworami fantazji młodzieży zarobkującej i młodzieży szkolnej.



## L I T E R A T U R A

- 1) S. Baley. *Psychologia wieku dojrzewania*. Książnica-Atlas r. 1931.
- 2) H. Jung. *Das Phantasieleben der männlichen werktätigen Jugend*. Wyd. Helios r. 1930.
- 3) E. Lau. *Über Methoden und Ergebnisse der Jugendkunde. Forsch. z. Völkerpsych.* Tom IV r. 1927.
- 4) E. Mar kin ó w n a. *Wyobrażenia a fantazja*. Pol. Arch. Psych. Tom V. Nr 4. r. 1932.
- 5) E. Mar kin ó w n a. *Eksperymentalne badania nad fantazją*. Wyd. Pol. Tow. Psychot. Warszawa 1934 r.
- 6) W. M a i e r. *Psychologie des emotionalen Denkens*. Tübingen r. 1908.
- 7) Ribot. *Essai sur l'imagination creatrice*. Paryż. Alcan, wyd. IV. 1914.
- 8) R. S a s s e n h a g e n. *Über geistige Leistungen des Landkindes und des Stadtkindes*. Ztsch. f. ang. Psych. Lipsk 1926 r. Bhft. 37.
- 9) E. Spranger. *Psychologie d. Jugendalters*. Lipsk 1924.
- 10) R a d o m s k a - S t r z e m e c k a. *Monografia testu definicji*. Wyd. Nauk. Tow. Pedag. 1934 r.
- 11) W. Witwicki. *Psychologia*. Tom I, II. Wyd. II.
- 12) W. Zienkowski. *Psychologia dziecięctwa*. Przeł. z ros. P. Macewicz. Książnica-Atlas 1929 r.

MARIA WIĘCKOWSKA

## DR. LUDWIKA KARPIŃSKA-WOYCZYŃSKA

### Wspomnienie pośmiertne

Dnia 30 stycznia 1937 r. zmarła w Warszawie dr Ludwika Karpińska-Woyczyńska, b. kierowniczka Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi, pierwszy docent psychotechniki na Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi i Warszawie, członek pierwszego Komitetu Redakcyjnego czasopisma „Psy-



chotechnika”, zasłużona działaczka niepodległościowa, odznaczona Krzyżem Niepodległości i Krzyżem Walecznych.

Woyczyńska, urodzona w Płocku w r. 1872, po ukończeniu gimnazjum w Warszawie ze złotym medalem wstępuje na wydział filozoficzny w Berlinie, obierając kierunek psychologiczny. Ze względu jednak na trudności materialne zmuszona była przerwać studia i rozpocząć pracę zarobkową. Poświęca się pracy pedagogicznej. Po kilkuletniej przerwie w studiach wyjeżdża za granicę (Berlin, Zurych), w celu kontynuowania studiów psychologicznych, które kończy z odznaczeniem magna cum laude i uzyskuje stopień doktora filozofii. Zdobytą wiedzę psychologiczną i doświadczenie naukowe ma możliwość dopiero w r. 1920 zastosować praktycznie, obejmując placówkę psychologiczną w Łodzi.

Pierwsze cele i zadania Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi, to badania metodą Binet-Simona dzieci, podejrzanych o niedorozwój umysłowy. Badania te miały na celu selekcję dzieci do szkoły specjalnej dla umysłowo upośledzonych, istniejącej w Łodzi od r. 1919 — pierwszej tego typu szkoły w Polsce.

Jednym z pierwszych poczynań Woyczyńskiej, jako kierowniczkii Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi, było dążenie do sprawdzenia wartości metod badania inteligencji, stosowanych w instytucjach zagranicznych, w celu przystosowania tych metod do warunków i potrzeb dziatwy łódzkiej. Przeprowadziła więc badania w szkołach powszechnych łódzkich i na półkoloniach letnich testami, wziętymi z metod Binet-Simona, Bobertaga, Jaederholma i Termana oraz testami własnego pomysłu. Przeprowadzone badania masowe i indywidualne pozwoliły Jej na opracowanie serii testowych na poszczególne roczniki. Woyczyńska zamierzała wycechować skalę metryczną, odpowiednią dla dziatwy łódzkiej i w tym celu przystąpiła do badań przy pomocy ułożonych przez siebie serii testów. Planowała przeprowadzić po 100 indywidualnych badań na każdy rocznik; udało Jej się jednak zbadać tylko trzy roczniki, gdyż rozwijająca się wciąż praca Miejskiej Pracowni Psychologicznej i fizyczne niedomagania nie pozwoliły Jej na ukończenie tak poważnego dzieła.

Niezmiernie skrupulatna i sumienna w swej pracy, dążyła Woyczyńska do uzyskania jak najszerszych podstaw do wydawania opinii o badanych dzieciach i dlatego opierała swe prace nie tylko na eksperymencie psychologicznym, ale także na obserwacji szkolnej danego dziecka. W celu uzyskania dokładnej opinii szkolnej, opracowała kwestionariusze, przeznaczone do wypełnienia przez wychowawców szkolnych dla dzieci, uznanych przez szkołę za upośledzone umysłowo. Woyczyńska nie ograniczała się wyłącznie do tego pisemnego porozumienia się z nauczycielstwem, lecz zwoływała także konferencje z wychowawcami szkolnymi, na których omawiano sposób wypełniania kwestionariusza. Ponadto wprowadziła konferencje kwalifikacyjne, na których omawiano badane dzieci, rozpatrując wyniki badania metodą Binet-Simona, obserwacje badającego, obserwacje nauczyciela, zamieszczone w kwestionariuszu i ustnie przez niego uzupełniane. Po uzyskaniu tak wielostronnego obrazu dziecka, Woyczyńska, jako przewodnicząca tych konferencji, decyduje się dopiero kwalifikować je do szkoły specjalnej, zwolnić z obowiązku szkolnego, ewentualnie pozostawić w szkole normalnej.

W celu stwierdzenia charakterystycznych cech dziecka umysłowo upośledzonego, ułożyła Woyczyńska kwestionariusz, który mają wypełniać wychowawcy szkół specjalnych, po kilkuletniej obserwacji dziecka w szkole.

Dla sprawdzenia, jaki wpływ wywiera szkoła specjalna na dzieci umysłowo upośledzone, wprowadziła Woyczyńska kilkakrotne badania wychowanków tej szkoły. Na podstawie zebranego materiału opracowała zagad-

nienie stałości ilorazu inteligencji i wygłosiła referat na powyższy temat na V Międzynarodowym Kongresie w Utrechcie w r. 1928.

W związku z powstałym w Łodzi projektem zróżnicowania dzieci pierwszych klas szkół powszechnych, przeprowadziła Woyczyńska badania następującymi metodami: hamburską — Klüvera, lipską — Winklera, Rossolimo w przeróbce Bartscha.

Od dziecka umysłowo upośledzonego przeszła z kolei Woyczyńska do badania dzieci upośledzonych moralnie lub fizycznie. Dzieci moralnie zaniedbane badała metodą Troszyna, przystosowaną przez siebie do badania zrozumienia etycznego; poza tym opracowała dla tych dzieci kwestionariusz, przeznaczony dla obserwacji szkolnej. Spośród dzieci upośledzonych fizycznie badała dzieci głuchonieme, wprowadzając metodę Herderschée.

W drugim dziale pracy w rozwijanej stale przez siebie Miejskiej Pracowni Psychologicznej, zajmowała się Woyczyńska badaniami inteligencji dzieci, kończących szkoły powszechne. Opracowała metody badania i wypróbowowała je na terenie szkół powszechnych i gimnazjów w Łodzi oraz Seminarium Nauczycielskiego w Zgierzu. W r. 1923 przeprowadziła po raz pierwszy w Polsce dobór psychologiczny do średnich szkół (Miejskie Gimnazjum Męskie matematyczno-przyrodnicze i Miejskie Seminarium Nauczycielskie Żeńskie). Uwzględniając kierunek powyższych uczelni, Woyczyńska, obok testów inteligencji wprowadziła testy badania uzdolnienia pedagogicznego dla Seminarium i testy uzdolnienia matematycznego dla Gimnazjum.

Woyczyńska ułożyła również arkusz obserwacyjny dla kandydatów do szkół średnich, wzorując się na arkuszu hamburskim (Marty Muchow) dla dzieci uzdolnionych. Stwierdziwszy, że nauczycielstwo przy wypełnianiu tego arkusza obarczone jest zbyt wielką pracą, zmodyfikowała go i opracowała dwa nowe, uwzględniające specjalne właściwości psychiczne, którymi powinni odznaczać się kandydaci: a) do seminariów nauczycielskich, b) gimnazjów matematyczno-przyrodniczych.

Przechodząc z kolei do zagadnienia poradnictwa zawodowego, przeprowadzała Woyczyńska rokrocznie ankietę w siódmych klasach szkół powszechnych w Łodzi i wypróbowowała szereg testów psychotechnicznych na dziatwie, kończącej szkoły powszechne.

Delegowana przez Magistrat zwiedziła instytucje psychotechniczne w Berlinie, Düsseldorfie, Hamburgu i Paryżu.

Z Jej inicjatywy powstał oddział psychotechniczny przy Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi, dla którego Magistrat Łódzki zakupił szereg aparatów psychotechnicznych do badań indywidualnych. Poradnictwo zawodowe jednak, ze względu na zmniejszający się stale budżet Miejskiej Pracowni Psychologicznej, nie mogło się rozwinąć przy tej instytucji. Dążąc mimo to wytrwale do stworzenia Poradni Zawodowej w Łodzi, współdziałała Woyczyńska przy założeniu Towarzystwa „Patronat nad Młodzieżą Rze-

mieślniczą i Przemysłową w Łodzi”, którego zadaniem było właśnie stworzenie tej placówki. W zorganizowanym Patronacie przyjmuje mandat wiceprezesa Zarządu. Towarzystwo w uznaniu Jej zasług, położonych dla organizacji, mianuje Ją w r. 1935 — po wyjeździe Jej na stałe do Wilna — członkiem honorowym.

Działalność Woyczyńskiej na polu psychotechniki nie ograniczała się tylko do kierownictwa Łódzkiej Pracowni Psychologicznej i wykładów na Wolnej Wszechnicy Polskiej, ale polegała również na szerzeniu propagandy psychotechniki na terenie naszego miasta. Woyczyńska wygłaszała odczyty z dziedziny psychologii ogólnej, psychoanalizy i psychotechniki dla przedstawicieli różnych zawodów: nauczycieli, inżynierów-techników, opiekunów sądowych itp.

Woyczyńska ukochała naukę i poświęcała jej wszystkie wolne godziny, studiując stale wszystkie najnowsze dzieła psychologiczne. Zaczynając w poważnym dziele naukowym nieraz świt jeszcze zastawał przy pracy. A zdobywać wiedzę i pogłębiać ją potrafiła znakomicie! Posiadała wyjątkowe zdolności, które ujawniały się już od najwcześniejszych lat oraz wybitną łatwość w opanowywaniu języków: władała francuskim, niemieckim, włoskim, angielskim, rosyjskim.

Pierwsza praca, która zwróciła na Nią uwagę świata naukowego, to Jej praca doktorska p. t. „*Experimentelle Beiträge zur Analyse der Tiefenwahrnehmungen*” — Leipzig 1910 r.

Będąc w Zurychu, współpracowała ze znanym psychoanalitykiem C. G. Jungiem; rezultatem tego kontaktu były odczyty o badaniach nad kojarzeniem wyobrażeń, wygłoszone w Warszawie i Krakowie.

W druku ukazały się następujące prace:

- 1) *Experimentelle Beiträge zur Analyse der Tiefenwahrnehmung*. Leipzig 1910.
- 2) *Badania doświadczalne nad kojarzeniem wyobrażeń*. Odczyt wygłoszony w Tow. Psychologicznym w Warszawie oraz w gronie lekarzy kliniki neurologiczno-psychiatrycznej w Krakowie. Kraków 1912.
- 3) *Ein Beitrag zur Analyse „sinnloser“ Worte im Traume*. Internationale Zeitschrift für Aerztliche Psychoanalyse. Leipzig 1914.
- 4) *Badanie dzieci umysłowo niedorozwiniętych ze szkół powszechnych w Łodzi*. Kwartalnik „Szkola Powszechna”, rok II, zeszyt 3-4. Warszawa 1921.
- 5) *Miejska Pracownia Psychologiczna w Łodzi*. Ruch Pedagogiczny, 1922 r., zeszyt 1-2. Kraków.
- 6) *Dobór dzieci uzdolnionych i próby zdatności zawodowej młodzieży w Berlinie i Hamburgu*. Ruch Pedagogiczny, 1923 r., zeszyt 3.
- 7) *Rola psychologii w doborze dzieci umysłowo upośledzonych do szkoły pomocniczej*. Ruch Pedagogiczny, 1923 r., zeszyt 4-5.
- 8) Artykuł o działalności łódzkiej Pracowni Psychologicznej w wydawnictwie „Nauka Polska” przy kasie Mianowskiego. 1924 r.
- 9) *Znaczenie ekonomiczne i społeczne poradnictwa zawodowego*. Przegląd

Włókienniczy, 1925 r., zeszyt 4-5. Łódź (odczyt wygłoszony w lutym 1925 r. w Stowarzyszeniu Techników w Łodzi).

- 10) *Miejska Pracownia Psychologiczna w Łodzi* (szkic działalności od założenia do października 1927 r.). Psychotechnika, rok I, zeszyt 3, 1927 r. Warszawa.
- 11) *Ein Beitrag zur Frage der Konstanz des Intelligenzquotienten*. Zeitschrift für angewandte Psychologie. Band 33. 1929. (Odczyt wygłoszony w języku niemieckim na V Międzynarodowym Kongresie Psychotechnicznym w Utrechcie we wrześniu 1928 r.).

Doc. dr Ludwika Karpińska-Woyczyńska, będąc przede wszystkim wybitnym człowiekiem wiedzy, niemniej jednak i w pracy społecznej spełniła swój obowiązek prawdziwej patriotki. Do wybuchu wojny światowej pracuje w organizacjach niepodległościowych, w roku 1914 wstępuje do Legionów, bierze udział w bohaterskich trudach karpackiej brygady jako sanitariuszka, a w czasie obrony Lwowa otrzymuje stopień sierżanta I p. p. Legionów. Po wojnie bierze udział w powstałym Stow. „Rodzina Wojskowa”, jako członek Sądu Honorowego oraz w Unii Polskich Związków Obrońców Ojczyzny w zarządzie Komisji Społeczno-Obywatelskiej.

Pracowała niezmiernie i ofiarnie zarówno na polu pracy naukowej, jak i społecznej, zawsze skromna, usuwająca w cień swoje wybitne walory i zasługi. Wyniesienie Jej męża na wysokie stanowisko przybocznego lekarza Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego nie zmienia Jej usposobienia, pozostaje wierna zasadzie — nic dla siebie, wszystko dla innych.

Całym swym życiem dała Woyczyńska przykład, jak należy służyć Ojczyźnie i być pożyteczną dla społeczeństwa. To też w sercach tych, którzy Ją znali, a przede wszystkim tych, którymi w ciągu swej dziesięcioletniej działalności na terenie Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi kierowała, służąc im zawsze swym światłym rozumem i zachęcając i wdrażając do pracy naukowej, pozostanie Jej postać otoczona uczuciem podziwu i najszczerzej miłości.

# GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE

## XIV MIĘDZYNARODOWY ZJAZD PSYCHOANALITYCZNY W MARIENBADZIE

(sierpień 1936).

Zjazdy psychoanalityczne cieszą się na ogół dużą frekwencją, ostatni ściągnął wyjątkowo dużo osób. Około 300 uczestników z Europy, Stanów Zjednoczonych, a nawet Indyj i Afryki Południowej, ogromna ilość zgłoszonych referatów (zjazd trwał aż 5 dni) — świadczyły o wzrastającym zasięgu międzynarodowego ruchu psychoanalitycznego. Z Polski był tylko piszący te słowa.

O rozwoju psychoanalizy świadczy również powstawanie nowych stowarzyszeń; tak np. maleńka jeszcze niedawno grupa czechosłowacka rozrosła się już w pokaźne stowarzyszenie, które może wykazać się poważną pracą.

Strona towarzyska Zjazdu, niezmiernie przyjemna, ułatwiona była przez sprzyjające warunki wybranej tym razem miejscowości. Zapozdawanie się uczestników, wspólne posiłki i rozmowy na tle malowniczych okolic Marienbadu pozostawiły szczególnie miłe wrażenie.

Międzynarodowe Wydawnictwo Psychoanalityczne urządziło, jak zwykle, stały pokaz swych publikacji, między którymi parę pięknie oprawnych kompletów dzieł Freuda, uratowanych od auto-da-fé w Berlinie.

Referatów, jak już wspominałem, wygłoszono bardzo wiele, w językach niemieckim, angielskim i francuskim. Ograniczę się, oczywiście, do wymienienia tylko niektórych. Spośród starej gwardii pierwszych uczniów i współpracowników Freuda referaty wygłoszili: Federn, Jekels (Polak, mieszkający obecnie w Sztokholmie) i Hitschman.

Federn zastanawiał się nad fizjologicznym substratem zasadniczych zjawisk psychologicznych. Dochodzi on do wniosku, że zjawiska te (i praca myślowa w ogólności) tylko częściowo posługują się szlakami przewodzącymi w mózgu, częściowo zaś wybór odpowiedniej treści psychicznej dokonywa się za pomocą wywołania odpowiedniego engramu bez przewodnictwa (leitungsflos).

Jekels dał piękny i zwarty wykład poświęcony jego ostatnim badaniom nad „miłością i współczuciem”. Hitschman podkreślał znaczenie analizy marzeń sennych dla diagnostyki klinicznej, wzywając jako stary lekarz i klinicysta do kulturowania lekarskiego punktu widzenia w psychoanalizie.

Cały szereg wykładów o charakterze empiryczno-klinicznym pokazał, iż obawy Hitschmana o przerost kierunku spekulatywnego w psychoanalizie są raczej przesadne. Usłyszeliśmy, między innymi, następujące wykłady empiryczno-kliniczne. G. Bibring mówiła o masochizmie, Fenichel o pseudologia phantastica, Isakower o depersonalizacji, Katan o mechanizmach urojeniowych schizofrenicznych i melancholicznych, Knight o dynamice i leczeniu przewlekłego alkoholizmu, J. Lampl de Groot o masochizmie i narcyzmie, Sperling o apersonalizacji i ekscentracji, Weiss o wczesnym rozpoznaniu psychozy u pacjentów w psychoanalizie, L. Revesz o stanie trancé'u w czasie psychoanalizy, Bychowski o psychoanalizie w stanach niedocukrzenia. Zagadnieniem kliniczno-technicznym zajmowała się F. Hann-Kende (próba zaoszczędzenia czasu w terapii psychoanalitycznej).

Zagadnieniom wieku dziecięcego, które w psychoanalizie zajmują obecnie tak ważne miejsce, poświęcono tym razem niewiele czasu. Przewodzącą w tej dziedzinie Anna Freud, córka twórcy psychoanalizy, obecna na zjeździe, odczytu swego

wprawdzie nie wygłosiła, za to szereg mówców powoływało się na jej ostatnie kapitalne dzieło „O jaźni i mechanizmach obronnych”. O dynamice okresu dojrzewania mówiła L. Rotter.

Interesujący wykład Lacana (Paryż) omawiał „stadium zwierciadła” jako etap w rozwoju jaźni i w ten sposób zagadnieniom wczesnego dzieciństwa nadawał zasięg wybitnie teoretyczny.

Teorii poświęcono szereg wykładów. Omawiano zagadnienia afektywności (Landauer, M. Brierley), onto- i filogenezy popędów seksualnych (Balint), popędu do czepiania się i szukania (Herman).

Usłyszeliśmy piękny wykład Levy-Suhla na temat odrazy kazirodczej i księżniczki M. Bonaparte na temat kompleksu kastracyjnego i defloracji. Rozważania filogenetyczno-ontogenetyczne słyszeliśmy również od C. D. Dale (Indie) na temat wpływu ciąży i porodu na stadia kompleksu Edypa.

Szkoła wiedeńska prócz całego szeregu wspomnianych już referatów zaimponowała precyzją swej techniki analitycznej w wykładach rodaczki naszej p. Deutschowej o pewnych formach oporu i Eidelberga o teorii i klinice pseudo-identyfikacji.

Z zakresu tak zwanej psychoanalizy stosowanej słyszeliśmy wykłady na tematy etnologiczne (Roheim, Zilboorg), psychologii religii (Raknes), psychologii sztuki (Perotti o psychologii artysty, Pfeifer o psychologii wzruszeń muzycznych).

Jedno posiedzenie złożone z szeregu referatów i koreferatów poświęcone było zagadnieniom terapii psychoanalitycznej, która nie przestaje być sprawą największej wagi.

Z innych zagadnień praktycznych zajmowano się dużo sprawami nauczania psychoanalizy, które w wielkich ośrodkach analitycznych Europy i Stanów Zjednoczonych rozwija się planowo i systematycznie.

*Doc. G. Bychowski*

## PRACA PEDOLOGICZNA PRZED PIĘCIU LATY I OBECNIE W Z. S. R. R.

Po 5 latach pracy pedologicznej w Z. S. R. R. nastąpił w roku ubiegłym ostry zwrot, a rozporządzenie wydane w tym przedmiocie oznacza zupełne skreślenie pedagogii z dyscyplin wykładanych na wyższych uczelniach pedagogicznych oraz usunięcie całkowite pedologów z pracy szkolnej.

Historia rozwoju pedagogii w Z. S. R. R. przedstawia się pokrótce w sposób następujący. Rozporządzenie Ministerstwa Oświaty (Narkomprosu) z dnia 6.V.1931 zalegalizowało szeroki rozwój pedagogii na terenie całego państwa. W rozporządzeniu tym bowiem została wyraźnie wypowiedziana myśl, że racjonalne wychowanie młodego pokolenia wymaga, aby praca pedagogiczna całkowicie oparta była na przesłankach pedologicznych. Dalej rozporządzenie podaje bardzo dokładne wskazówki, jakie dziedziny życia szkolnego należeć winny do pedagoga. Są to: 1) organizacja życia szkolnego, 2) racjonalizacja pracy pedagogicznej, wreszcie 3) praca badawcza na terenie szkoły. Dalej rozporządzenie mówi o ośrodkach naukowych pracy pedagogicznej, o tak zw. laboratoriach i gabinetach pedologicznych, przewidując pokrycie całego państwa ogromną ich siecią, a potem porusza sprawę pokrycia zapotrzebowania i wykształcenia wielkiej ilości wykwalifikowanych sił (7 tysięcy pedologów, 1.600 lekarzy pedologów i 1.800 pracowników naukowych). Szczegóły tego rozporządzenia zostały w swoim czasie podane w Polskim Archiwum Psychologii.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Patrz Z. Wajcmanowa: Organizacja pracy pedologicznej na terenie Z. S. R. R. Polskie Archiwum Psychologii t. V, 1932 r.



I oto po 5 latach Centralny Komitet Partii Komunistycznej wydaje 5.VII.1936 znamienne postanowienie, które uznać należy za druzgocący sąd nad pracą pedologów oraz za wyrok skazujący całą dziedzinę tej pracy na całkowitą zagładę. Sam tytuł tego postanowienia, który brzmi: „O pedologicznych zniekształceniach w pracy Ministerstwa Oświaty”, jest już niezmiernie charakterystyczny. Treść tego rozporządzenia jest następująca. 2) Utworzenie w szkołach narówni z zespołem pedagogów nowej organizacji pedologów, sprawujących nad pierwszymi kontrolę, doprowadziło do rozłamu w pracy wychowawczej i naukowej i tym samym zmniejszyło odpowiedzialność nauczyciela za wynik pracy. Ujemna strona tego zjawiska była spotęgowana jeszcze samym charakterem pracy pedologów, który był jedynie pseudo-naukowy. Praca ta sprowadzała się do niezliczonej ilości badań za pomocą ankiet, testów itp. przeniesionych bezkrytycznie na grunt sowiecki, w wyniku czego olbrzymią ilość dzieci kwalifikowano do szkół specjalnych i umieszczano je w zupełnie nieodpowiednim środowisku, wyrządzając im raczej krzywdę, aniżeli przynosząc korzyść.

Całe dotychczasowe postawienie sprawy wypływa, zdaniem autorów nowego rozporządzenia, z kilku przyczyn. Jest ono oddźwiękiem przebrzmiałej już teorii o „obumieraniu szkoły” oraz wypływa z niezrozumienia tego, czym jest w rzeczywistości pedagogika, przez sprowadzenie jej jedynie do empirycznej dyscypliny, pozabawionej wszelkiej teorii. Pomijając te sprawy, pedologia jako taka nie posiada dla szkolnictwa sowieckiego żadnej konkretnej wartości, opiera się bowiem na przesłankach sprzecznych z ideą marksizmu. Tymi przesłankami są: zależność osobowości dziecka od odziedziczonych biologicznych cech oraz zależność od środowiska. Wobec powyższego celem naprawy istniejącego stanu rzeczy postanawia się: 1) rehabilitować pedagogikę i pedagogów, 2) zlikwidować stanowisko pedologów w szkołach, 3) skontrolować zespół młodzieży przydzielonej do szkół specjalnych i większą ich ilość cofnąć do szkół normalnych, 4) odwołać rozporządzenie z 1931 r. o pracy pedologicznej, 5) zawiesić wykłady pedagogii w Instytutach pedagogicznych i wszelkich szkołach pedagogicznych innego typu, 6) ogłosić rzeczową krytykę głównych podstaw prac pedologicznych, które zostały opublikowane, 7) pedologów-praktyków przydzielić w miarę ich zgłoszeń na posady nauczycielskie.

Bezpośrednio po tym postanowieniu nastąpiły prawdopodobnie odpowiednie posunięcia ze strony władz szkolnych, rezultaty których uchwycić będzie można dopiero po pewnym czasie. Natomiast punkt 6-ty, dotyczący krytyki podstaw pedagogii, znalazł już swoje odzwierciedlenie w prasie pedagogicznej. W ostatnich numerach pism pedagogicznych znaleźć można druzgocącą krytykę pedagogii.<sup>3)</sup> Na pierwszy ogień idzie prof. Z a ł k i n d, były redaktor pisma pod tytułem „Pedologia”, które wychodziło w ubiegłych latach od 1927 roku. Zarzut wysuwany przeciwko niemu jest tym większy, że teoria jego o wpływie środowiska na kształtowanie się osobowości jest, zdaniem krytyków, pokrewna fałszywym pojęciom środowiska, wprowadzonym przez szkołę amerykańską, która dała początek metodzie projektów i kompleksów. Ponieważ metoda projektów i kompleksów stosowana w sposób krańcowy w szkolnictwie sowieckim wyrządziła wiele krzywdy i omal nie doprowadziła do całkowitej ruiny szkolnictwa sowieckiego, przeto zarzut ten w tych okolicznościach jest specjalnie dotkliwy. Drugi zarzut dotyczy eklektyzmu prof. Załkında, którego posadzają o wpływy różnych kierunków, jak wpływy freudyzmu, adleryzmu i nauki o refleksach. Dalej z krytyką spotkał się B a s o w, któremu wprost zarzuca się doprowadzenie pojęcia cech odziedziczonych i wpływu środowiska do teorii fatalizmu. Praca szkolna

<sup>2)</sup> „Sredniaja Szkoła”, Nr 7. Moskwa 1936.

<sup>3)</sup> Patrz: „Naczalnaja szkoła” i „Sredniaja szkoła”, 1936 r.

i nauczyciel przestają przy tych poglądach pedologicznych niby zupełnie istnieć, wobec czego rola szkoły zostaje sprowadzona do minimum, a nawet czasami w dziełach niektórych pedologów całkowicie skreślona. Wobec takiego stanu rzeczy wywiązał się poważny konflikt między pedologią i pedagogiką i jedynie wyraźne wypowiedzenie się na korzyść ostatniej zdoła, zdaniem krytyków, uratować szkolnictwo sowieckie od zagłady. Niezrozumienie tego, że jedynie pedagogika, a nie pedologia posiada prawdziwą wartość, zarzuca się też czołowemu pedagogowi doby ostatniej — B ł o Ń s k i e m u. Filozoficzne poglądy Błońskiego szły od idealizmu do pozytywizmu, pedagogiczne zaś — od pojęcia pedagogiki, jako samodzielnej dyscypliny, do pojęcia pedagogiki jako części pedologii.

Jest to błąd tym większy, że, zdaniem krytyków, ani Błoński ani inni wpływowi pedolodzy nie potrafili ostatecznie określić, czym jest pedologia i często swoje określenia zmieniali.

*Zofia Wajcmanowa*

## SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM

Leon Wytyczak. *Analiza psychologiczna testu Ebbinghaus'a*. (Prace Instytutu Psychologicznego U. J. K. we Lwowie). Lwów 1935.

Treścią tej krótkiej rozprawy (29 str. druku) są badania eksperymentalne dotyczące „testu kombinacyjnego Ebbinghaus'a”. Autor sam tworzy test powyższego typu, opuszczając w tekście złożonym ze zdań części poszczególnych słów. Dostaje w ten sposób tekst z opuszczeniami, którego wygląd unaocznia następująca próbka: Zna—, —kol—, nie—nie rzad—, przy—ki w —dycy—, itd.

Tekst taki przedkłada autor osobom badanym, żądając od nich wypełnienia luk. Chcąc zaś wiedzieć, jakie procesy są podstawą uzupełnień, posługuje się clapare-dowską metodą „głośnego myślenia”. Badani wypełniając luki równocześnie zdają głośno sprawę z procesów, które znajdują w sobie na podstawie introspekcji.

Zastosowanie powyższej metody ujawniło, że „rezultat testu Ebbinghaus'a można osiągnąć za pomocą różnych czynności. Przy uzupełnianiu pewnych luk danego testu jest czynna jedna dyspozycja, przy uzupełnianiu innych luk tego samego tekstu — jakaś inna dyspozycja i te stosunki zmieniają się zależnie od tekstu i od osoby badanej...” (str. 23). Zmienność ta dotyczy, co jest rzeczą istotną, procesów rozumowania. Te same luki u różnych osób raz uzupełniane bywają drogą rozumowania, a w innym wypadku na podstawie skojarzenia. A ponieważ zdaniem autora „o inteligencji osób badanych świadczą... tylko uzupełnienia, uzyskane na podstawie rozumowania rzeczowego i logicznego”, więc autor wysnuwa stąd wniosek, że „test Ebbinghaus'a w obecnej swej formie nie daje dostatecznej podstawy do oceny stopnia inteligencji osób badanych”.

Rozprawa p. W. pisana jest w sposób jasny, układ ma przejrzysty, sposób argumentacji zwarty, co stanowi jej niewątpliwy walor.

Przyznając pracy p. W. szereg zalet i uważając ją za godny uwagi dorobek w zakresie psychologii eksperymentalnej, nie mogę jednak wstrzymać się od wypowiedzenia szeregu poważnych zastrzeżeń, gdy idzie o pewne jej szczegóły.

Że ta forma tekstu, którą posługiwał się w swoich badaniach autor, ujawnia różnorodność i chwiejność czynności psychicznych wchodzących w grę przy wypełnianiu luk, to na podstawie przebiegu badań p. W. wydaje się rzeczą pewną i godną zanotowania. Mam wprawdzie pewne wątpliwości co do następującego punktu. Jeżeli osoba badana wypełnia pewne luki tak, iż introspekcja jej nie ujawnia śladów rozumowania, to nie jest jeszcze dla mnie rzeczą bezsporną, iż trafne wypełnienie takich luk nie może być w pewnych warunkach uznane za dowód inteligencji. Bo przecież definicja inteligencji jako dyspozycji do poprawnego (i świadomego) rozumowania nie jest definicją powszechnie przyjętą. Istnieją definicje odwołujące się do kryteriów obiektywnych. Mówi się o inteligencji tam, gdzie rozwiązana została pewna trudność, przy czym rozwiązanie to nie jest rezultatem samej czynności przypomnienia. Przy takiej koncepcji pojęcia inteligencji możnaby o jej działaniu mówić niekiedy i w takich wypadkach, w których brak jest procesu rozumowania dostępnego introspekcyjnie. Nie chcę tu specjalnie bronić tej koncepcji, zaznaczam tylko, że należałoby może i z nią się liczyć przy wszechstronnym rozważaniu powyższego zagadnienia. Tę jednak moją uwagę wypowiedziałam nie w formie jakiegoś zarzutu.

Bardziej istotną wydaje mi się natomiast następująca okoliczność. Autor twierdzi, jak to już widzieliśmy, że w konsekwencji wyników badań „test Ebbinghaus'a w obecnej swej formie” nie nadaje się do badań inteligencji. Otóż, jak sądzę, autor stanowczo nie ma podstaw do formułowania takiej tezy. Zobaczmy przede wszyst-

kim, co to właściwie może znaczyć „test Ebbinghausa w obecnej swej formie”. Sytuacja przedstawia się naprawdę tak, że „obecna forma” tego testu jest pewną fikcją. Istnieje, ściśle biorąc, nie jeden test Ebbinghausa, lecz cały szereg form testowych, które się obejmują taką wspólną nazwą, ubierając ją zresztą niekiedy w cudzysłów. Wie o tym dobrze sam autor. Zaznacza wyraźnie, iż istnieje „wiele późniejszych testów do badania inteligencji”, które się na pierwotnym teście Ebbinghausa wzorują. Są to test Mayera, test Lipmanna, test Minkusa itd. Ze względów historycznych wszystkie jednak te testy określane bywają jako test Ebbinghausa.

Co znaczy wobec tego „test Ebbinghausa w obecnej swej formie”? Może to chyba znaczyć: zbiór całego szeregu form testowych, do których oprócz ich nazw ściślejszych stosowana bywa często i ta nazwa. O ile rozumiem autora, używa on nazwy „test Ebbinghausa” właśnie w tym szerszym znaczeniu. Jeżeli tak było, to w takim razie ujemna opinia autora o wartości testu Ebbinghausa odnosiłaby się do owych wszystkich form.

Ale autor poddał analizie jedną tylko formę. Na jakiej podstawie zatem rezultaty swego badania rozciąga na wszystkie powyższe formy w ogóle?

Szukając w pracy p. W. usprawiedliwienia tego kroku znajduję w tej sprawie tylko następującą wypowiedź: „Są to tylko modyfikacje pierwotnego testu Ebbinghausa nie odbiegające zbyt daleko od swego wzoru”. Niestety, jest to tylko subiektywne mniemanie autora nie oparte o jakieś rzeczowe dowody. Wyrażenie „nie odbiegające zbyt daleko” nie przyczynia się do wyklarowania sytuacji. Jeżeli np. w formie, którą stosuje sam autor, opuszcza się części słów, a w innych formach opuszczone są całe słowa i to w niektórych wypadkach tylko specjalne rodzaje słów (np. same spółniki), to według autora formy z lukami słownymi „nie odbiegają zbyt daleko” od form z lukami zgłoskowymi. Natomiast według mego zdania (które nie będzie zdaniem odosobnionym), zachodzą tu różnice bardzo istotne. W każdym razie nie wolno bez zastrzeżeń rezultaty uzyskane przy analizie jednej formy uogólniać na formy inne. Nie mogę przesądzać z góry, jaki rezultat dałby eksperyment przeprowadzony odnośnie do tych innych form. Być może, iż rezultaty te byłyby podobne do rezultatów uzyskanych przez autora dla luk zgłoskowych. Ale to trzeba dopiero faktycznie zbadać. Jeżeli autor takich badań nie prowadził, to moim zdaniem nie jest on uprawniony do nadawania swoim результатам tak ogólnej formy.

Zdziwi się zapewne autor i może będzie miał żal do mnie, że z takim naciskiem nastaję na coś, co jemu prawdopodobnie nie wydaje się istotne i ważne. Ale moja intencja stanąć się może jaśniejszą wtedy, gdy zwrócę uwagę na jeszcze jedną okoliczność, pozostającą w związku z treścią moich poprzednich uwag.

Jeżeli autor postanowił ograniczyć się w swojej eksperymentalnej analizie do jednej tylko formy „testu Ebbinghausa”, to dlaczego wybrał tę właśnie (zgłoskową), a nie jakąś inną? I znowu przyznam się, iż na to pytanie nie widzę jasnej odpowiedzi, jakkolwiek, jak sądzę, odpowiedź taka powinna być jakoś zawarta w rozprawie p. W. Bo powiedzmy, że autor chciał poddać badaniu specjalnie ową pierwotną „autentyczną” formę testu Ebbinghausa. Byłoby to niewątpliwie interesujące. Rezultaty badania odnosiłyby się jednak wtedy przede wszystkim do tej właśnie formy. Autor jednak zdaje się mieć inne intencje. Idzie mu o wykazanie, iż test Ebbinghausa w jego „o b e c n e j” formie jest nie do użytku. Otóż, jeżeli idzie o formę o b e c n ą, to forma luk zgłoskowych nie może być uważana za reprezentacyjną. Wystarczy przerzucić chociażby zbiór form testu luk, tak jak one są podane w przytoczonej przez samego autora książce Sterna i Wiegmana, ażeby przekonać się, iż formy luk słownych są znacznie częstsze. O ile się nie myłę, można zaryzykować twierdzenie, iż w miarę rozpowszechniania się testu Ebbinghausa, psychologowie coraz większego

nabierali zaufania do formy z lukami słownymi, która już według zasad „zdrowego sensu” w wyższym stopniu zdaje się apelować do czynności myślowych, aniżeli forma zgłoskowa. Nie znaczy to, jakoby tu i ówdzie nie używano jeszcze takiej formy dawnej, przeważa jednak dziś, o ile się orientują, forma słowna.

Utwierdza mnie w tym mniemaniu opinia Augusty Bronner, Williama Healy, Gladys Lowe i Myry Shimberg, którzy stwierdzają, że „najbardziej szeroko stosowanymi i najlepiej skonstruowanymi testami tego rodzaju (idzie tu o testy luk) są obecnie skale Trabue’a i ich różne modyfikacje” (A Manual of Individual Mental Tests and Testing, Boston 1929). Otóż owe skale Trabue’a są właśnie pewną odmianą testu Ebbinghausa zbudowaną na zasadzie luk słownych. W Ameryce skale te są dość rozpowszechnione a, jak można poinformować się chociażby z cytowanej właśnie książki, poddawano je różnym badaniom i ustalano stopień ich diagnostyczności. Okoliczność ta utwierdza mnie w mniemaniu, że skoro autor ograniczył się w badaniach swoich do jednej tylko odmiany, to raczej powinien był zbadać tę właśnie formę, a skoro specjalnie modyfikacja Trabue’a poddawana była licznym badaniom i spotyka się z uznaniem wielu autorów, to byłoby może rzeczą słuszną wziąć wprost pod lupę ową formę. Może też było rzeczą wskazaną nie pominąć milczeniem wspomnianych tu badań diagnostycznych, skoro autor rozprawiał się z testem Ebbinghausa w jego obecnej formie.

Mówię to wszystko długo i szeroko. Usprawiedliwię się jednak tym, iż chodzi w tym wypadku po prostu o naukowe sumienie moje i tych, którzy obecnie w Polsce posługują się jakąś odmianą testu luk. Autor wspomina w pewnym miejscu w swojej rozprawie, iż test Ebbinghausa jest do dziś stosowany między innymi w „psychologii pedagogicznej”. Mnie osobiście obchodzi sprawy psychologii pedagogicznej, sam też stosuję test ten w pewnych wypadkach. Otóż w związku z wynikami swojej rozprawy autor jest zapewne przekonany, iż pod wpływem jego krytyki należałoby test ten zarzucić. To, co powiedziałem powyżej, jest usprawiedliwieniem, dlaczego narazie nie widzę jeszcze powodów, abym to powinien zrobić. Że test Ebbinghausa posiada różne słabe strony, to rzecz wiadoma od bardzo dawna. Nie kto inny, jak znany twórca różnych testów Terman dawno już bardzo wypowiedział opinię, iż w teście Ebbinghausa pamięć i kojarzenie większą odgrywają rolę, aniżeli sądził ich twórca. To też jesteśmy na to przygotowani, iż nie byłoby rzeczą słuszną dowolny pomysł testowy w tej dziedzinie uważać za właściwe narzędzie badania inteligencji. Współczesna nauka o testach wypróbowuje jednak różne odmiany testu Ebbinghausa i co do niektórych z nich rezultaty badań wypadają korzystnie. To też nie widzę dostatecznych powodów, ażeby nie można było w ostrożnej formie stosować testu luk, wybierając te odmiany, które według obecnych badań okazują się najbardziej wartościowe. A skoro autor pominął te właśnie formy i nie wypowiedział się co do szeregu badań, przemawiających za wartością tego testu, nie może, moim zdaniem, żądać na serio, ażeby na podstawie rezultatów jego pracy test ten usunięty został zupełnie z arsenału badawczego dzisiejszej psychologii.

Rozpatrując rzecz z punktu widzenia tych, którzy układają testy nie dla samych tylko laboratoryjnych badań, lecz także dla celów praktycznych, pozwolę sobie na jedną jeszcze uwagę. Zazwyczaj, gdy się układa jakiś test, to za miarodajny do wydawania opinii o jego wartości nie uważa się swego własnego pomysłu nie poddanego pewnej kontroli. Układając test według pewnej zasady, autor musi właśnie liczyć się z tym, iż rozwiązywać go będą różni ludzie i że wobec tego mogą przy rozwiązywaniu wchodzić w grę różne czynniki, których on z góry przewidzieć nie potrafi. W związku z tym często dzieje się tak, iż z kilku projektów testu, opartych na tej samej zasadzie, niektóre wytrzymują próby kontrolne, a inne nie. Kontrolą taką

jest poddanie próbnemu badaniu takim testem większej ilości osobników i zbadanie rozszania rezultatów. Skoro rozszanie przy pewnym projekcie okazuje się nieprawidłowe, to stąd nie wynika jeszcze, jakoby sama zasada testu była zła. Być może, iż poprostu dany projekt nie jest szczęśliwy. Tak np. gdy ktoś układa znany test szeregów liczbowych dla jakiegoś wieku, to z góry musi się liczyć z tym, że z pomiędzy jego pomysłów tego testu, które wszystkie tworzy bona fide, wiele odpadnie przy próbach kontrolnych. Miałbym więc i pod tym względem pewne zastrzeżenia co do tekstów stworzonych przez autora, o ile one są pomyslane jako próby testów. Skoro teksty, które potworzył autor, wykazały przy dość ograniczonej kontroli, której on je poddawał, dużą nieokreśloność i zmienność rezultatów, to trzeba liczyć się z możliwością, iż źródło tego faktu leży w nieszczęśliwym doborze tekstów. Nie trzeba może było zrażać się tak szybko niepowodzeniem, lecz próbować jeszcze tekstów innych, względnie przerabiać teksty dane. Tak postępuje ten, kto tworzy testy dla praktyki, a myślę, iż podobna zasada obowiązuje także przy próbach laboratoryjnych, na których ma opierać się krytyka testów. Trzeba odróżnić konkretny pomysł pewnego testu stworzony przez danego człowieka od tego testu w ogóle. Pomysł może być nieszczęśliwy, stąd jednak nie wynika jeszcze, ażeby test jako taki był już bez wartości. Kto zatem na podstawie projektu testowego własnego pomysłu chce rozstrzygnąć o wartości danej formy testu w ogóle, ten powinien to robić bardzo ostrożnie. Otóż nie wiem, czy nasz autor ostrożność tę zachował.

A więc raz jeszcze, gdyby autorowi szło tylko o stwierdzenie, iż przy wypełnianiu luk testowych pewnego rodzaju wchodzić mogą w grę procesy różne i gdyby autor chciał tylko zademonstrować przydatność metody głośnego myślenia do badań tego rodzaju, to jego pracy niewiele możnaby zarzucić. Rozpatrywaną z tego punktu widzenia rozprawę p. W. uważam za cenną, ale mam bardzo wiele zastrzeżeń, gdy autor chce na podstawie wyników swego badania wyrokować o wartości wszelkich odmian testu Ebbinghaus'a w ogóle.

Istnieje u nas obecnie tendencja do krytykowania wszelkich testów i metody testowej. Tendencja ta jest oczywiście sama przez się zjawiskiem dodatnim. Ale, jeżeli ci, którzy tę krytykę uprawiają, mają pretensję, aby liczyli się z nią ci, którzy testy stosują, to krytyka ta musi stać na wysokości zadania. Musi mieć ona charakter bezstronnego rozpatrywania wszystkich argumentów pro i contra. Ten, który stosuje testy i który wobec tego jest żywo zainteresowany w ich wartości, nie powinien spotykać się nawet z pozorami pewnego pośpiechu krytyków. Nie można wywoływać w nim wrażenia, iż krytykom zależy jakoś specjalnie na tym, ażeby poobalać testy. Tak jak nie byłoby rzeczą słuszną wydawać sąd ujemny o testach w ogóle na podstawie ujawnienia dużych nawet wad jednego czy dwóch testów, tak samo nie jest rzeczą dopuszczalną odrzucać całą grupę form testowych na podstawie krytyki jednej tylko z nich i to takiej właśnie, której słabość jest dość oczywistą. A jeżeli by krytycy nie mieli w sposób bardzo skrupulatny przestrzegać tej zasady, to nie powinni by się dziwić, gdyby praktycy z terenu psychologii ociągali się z poddaniem się ich wyrokom.

Stefan Baley

Michał Wiszniewski. *Charaktery rozmów ludzkich*. Wydał i wstępem zaopatrzył Stefan Szuman. Nakładem Naukowego Tow. Pedagogicznego. Nasza Księgarnia. Warszawa 1935, str. L i 213.

Książka jest przedrukiem II wydania z r. 1842 w Krakowie. Ponadto obejmuje tłumaczenie trzech rozdziałów z angielskiej książki M. W. p. t. „Sketches and Characters or The Natural History of the Human Intellects”. Londyn 1853. Według

zdania prof. Szumana (Rozbiór i ocena Charakterów Rozmów Ludzkich na początku książki) „dzieło to wyprzedziło blisko o sto lat współczesną psychologię umysłu i inteligencji... i dopiero dzisiaj stało się aktualnym... Wiszniewski jest właściwym twórcą typologii inteligencji i... dzieło jego powinno stać się punktem wyjścia badań doświadczalnych nad różnicami jakościowymi inteligencji ludzkiej”.

We wstępie Wiszniewski nawiązuje do prób charakteryzowania „zdolności rozumu”, sięgając aż do Teofrasta z Lesbos, wlicza wielu pisarzy z różnych okresów. Stwierdza następnie, że „dwóch umysłów równie jak dwóch listków zupełnie do siebie podobnych znaleźć nie można”. Narody też różnią się między sobą zdolnościami i rozumem, na poparcie czego przytacza krótkie barwne charakterystyki ludów europejskich i pozaeuropejskich, dzikich i cywilizowanych, zaczerpnięte z rozmaitych dzieł podróźniczych, literackich, historycznych itd. Dalej wyłuszcza z a s a d y, na których zamierza oprzeć swoją klasyfikację umysłów. Są to: 1) Różnice ilościowe, 2) Różnice ustosunkowania różnych władz umysłu, 3) Różnice skłonności, 4) Różnice płynące z rozmaitości zatrudnienia, 5) Różnice płynące z rozmaitości wychowania, kształcenia umysłu i nałogów umysłowych. Następnie W. wkracza w zagadnienie m e t o d y. 1) Stwierdza to, co dziś nazwalibyśmy k o r e l a c j ą różnych władz psychicznych i sądzi, iż ten związek pozwoli wnioskować z jednej cechy o drugiej. 2) Posługuje się obserwacją introspekcyjną, a uważając ją za niedostateczną uzupełnia tę metodę obserwacją innych. 3) Bada wytwory ducha ludzkiego: obrazy znakomitych mistrzów, poezje, dziejopisarstwo, systemy filozoficzne, biografie, autobiografie, listy. 4) Bada p o s t ę p k i i ludzkie stając tym samym na stanowisku współczesnego b e h a v i o r y z m u. 5) Analizuje znaczenie wyrazów, które dziś nazwalibyśmy charakterologicznymi, jak „głupi”, „postrzelony”, „wietrznik” i wiele innych. 6) Wzoruje się na charakterystykach zawartych w dziełach historii literatury. Widzimy tu pełny obraz współczesnej metody psychologicznej z wyjątkiem metod eksperymentalnych. W. zdaje sobie sprawę, że t w o r z y n o w ą g a ł ą ż w i e d z y dla której proponuje nazwę „historii naturalnej rozmów ludzkich”. Prof. Szuman proponuje tu współczesną nazwę „typologii inteligencji”.

Rozdział I poświęcony jest głupstwu i jego odcieniom; główne cechy głupców stanowią: odrza do ogólnego myślenia lub też zbytńia pochopność do uogólnień, niezdolność odróżniania przyczyny od skutku, ujmowania różnic i podobieństw, nieplastyczność umysłu, nieumiejętność odróżnienia rzeczy ważnych od drobnostek itd. Charakterystyka głupstwa jędrna, barwna, dosadna, wszechstronna. Wlicza tu autor liczne typy głupców: głupiuteńki, gap, głupiec, przesądny, przeuczony, polewany, łgarz itd. Wszystkie typy żywcem podpatrzone, konkretne, z literackim talentem odmalowane. Jeżeli dzisiejsza psychologia dąży do ustalenia s t o p n i u p o s ę d z e n i a umysłowego, charakterystyki W. przedstawiają raczej jego j a k o ś c i o w e t y p y.

Rozdział II omawia przywary i niedoskonałości rozumu. W. zalicza tu: „głowy mierne”, „pedantów”, „ograniczonych”, „roztargnionych”, „dziwaków” itd. Opisuje typy, dla których wymyśla osobliwe nazwy: „drobnowidzów”, „karłowatych geniuszków”, „rozum bez dna”, „rozum o jednej myśli”, itd. Są to wszystko zręczne szkicowe rysunki postaci bądź o wadliwej strukturze psychicznej, bądź o słabym rozwoju umysłowym, bądź o wręcz psychopatycznych skłonnościach.

Rozdział III dotyczy rozsądku. Jest to zdolność trafnego sądzenia w „zwyyczajnych okolicznościach, w nagłej potrzebie”. Rozsądek jest darem natury, jakby instynktem, przez naukę się nie rozwija. I znowu wlicza autor przeróżne odcienie rozsądku: rozsądki „rubaszne”, „gospodarskie”, „przemysłne”, wymienia roztropność i przeczność, obie stojące na „pograniczu rozumu”.

Rozdział IV traktuje o dowcipie, V poświęcony jest rozumowi. Autor zdaje się sądzić, że posuwa się po szczeblach rozwojowych rozumu od najniższego (głupstwa) do najwyższego (geniuszu). Rozsądek i dowcip są stopniami pośrednimi. „Rozum jest to jakby jakie oko, które rozeznaje pozory od rzeczywistości... sądzi o zgodności środków z celem... odkrywa pomyłki pojęcia i złudzenia imaginacji... śledzi przyczyny i przewiduje skutki”. Jakkolwiek „rozum rozwija się przez nauki, to jednak... już od urodzenia ma zarodek i granice swej rozległości, głębokości i wysokości”. I dalej następują jakościowe rodzaje: „rozumy, które z dawnych prawd dalekie umieją wyprowadzać wnioski” lub te, „co do odległych przyczyn cofać się lubią” (Hume — Kant, Hegel). Bywają rozumy rozległe i rozumy głębokie, zrównoważone, przenikliwe, systematyczne, suche i ostre, spekulacyjne, sceptyczne. Trafiają się tu przydługie dygresje np. cały traktat o filozofii Kanta. Opis „człowieka wahaającego się” (sceptyka) daje znów autorowi asumpt do rozważań na tematy filozoficzne, teoretyczno-poznawcze itp. Na uwagę zasługuje ustęp o młodości i „przesileniu rozumu”, wyprzedzający na wiele lat zagadnienia dzisiejszej psychologii dojrzewania.

Rozdział VI opisuje „dusze ogniste” stanowiące jakby ogniwo przejściowe między rozumem a geniuszem, choć naprawdę chodzi tu raczej o cechy temperamentu i uczuciowości, a nie rozumu. Natomiast bardzo charakterystyczne jest tu podkreślenie obłąkania geniuszu przed Lombrosem i Kretschmerem. „Urojeniec” jest wyraźnym typem psychopatycznym.

Wreszcie rozdział VII poświęcony jest geniuszowi. „Wielka rozmaitość, moc i dzielność wszystkich władz umysłu, głęboki i silny rozum nowe sobie torować i wyrąbywać lubiący drogi... dusza ognista, bujna i rozłożysta imaginacja i nieunoszona czułość serca jest cechą, przyznaką, znamieniem geniuszu”. Jest to struktura otrzymana drogą dziedziczności. W. charakteryzuje umysł genialny w sposób żywy, bystry i bardzo nowoczesny. I znowu jak w innych rozdziałach opisuje różne rodzaje geniuszu: „poetycki”, „improvizatorski”, „malarzski”. Szczególnie zachwyca się Rafaelem, sporo uwagi poświęca Napoleonowi.

Z powyższego krótkiego przeglądu treści „Charakterów” widać usiłowanie autora w kierunku utworzenia klasyfikacji opartej z jednej strony na wzrastającej progresji ilościowej, z drugiej zaś na różnicach jakościowych. Ponieważ jednak obie zasady podziału wchodzą sobie wzajemnie w drogę, powstała klasyfikacja niejednolita i niezawsze konsekwentna. Za to jest wszechstronna, wyczerpująca i oryginalna.

Książka Wiszniewskiego, pisana pięknym językiem, stanowi bardzo interesującą lekturę i jest naprawdę na czasie.

*Helena Radomska-Strzemecka*

Prof. Dr F. Schneersohn. *Samotność i nuda w życiu dzieci*. Przekład Eugenii Birkenheim i Feliksa Lotto. Renaissance Ars Medica. 1936. Str. 160.

Autor we wstępie do książki powołuje się na swe poprzednie prace, charakteryzując w krótkich słowach swą teorię „Nauki o człowieku” (psycho-ekspedycji). Według tej teorii przyczyną nerwowości jest nuda, brak zabawy, odpowiadającej indywidualności dziecka. Zabawę autor określa jako psychiczną witaminę, zaś stan nerwowości — jako psychiczny szkorbut. W omawianej przez nas książce autor rozważa różne typy nerwowości dziecięcej, starając się wytłumaczyć je przy pomocy swej teorii i podając metody zapobiegania i leczenia przy pomocy zabawy.

Autor stwierdza, że każde dziecko ma swój indywidualny „iloraz zabawy”. Brak zabaw, odpowiadających ilorazowi zabawy danego dziecka, powoduje „deficyt zabawy”, pokrywany przez nerwowe lub społeczne skłonności. Deficyt zabawy w pewnej grupie społecznej, np. w domu lub w szkole, powoduje nerwowość dziecka



w tejże grupie. Jeżeli dziecko potrafi opanować nerwowość w pewnej grupie społecznej, np. w szkole, należy doprowadzić do przeniknięcia wpływów tej grupy do grupy, w której nerwowość się objawia, np. do domu; będzie to „dyfuzja grup”.

Zdaniem autora przyczyną nerwowości dziecka, które źle się czuje w grupie, nie jest jego poczucie niższej wartości, lecz ów właśnie „deficyt zabawy”; dziecko słabe, dziecko, które ma przykre przezwiska, którego prestiż jest zachwiany, jest wykluczone ze zbiorowej zabawy, albo jego zabawa jest „zakłócona”; występuje wtedy przygnębienie i różne objawy nerwowości. Jednocześnie jednak autor stwierdza, że ponieważ możliwość zabawy w grupie zależy od prestiżu dziecka, nerwowość jego należy leczyć przez podniesienie jego prestiżu, usunięcie przyczyn odosobnienia.

Ważnym zagadnieniem jest swoboda w zabawie. Niekarność, agresywność dziecięca może być spowodowana niedostatecznym wyżyciem się w zabawie. Autor kładzie wielki nacisk na psycho-higienę pauz szkolnych, twierdząc, że zreformowanie pauzy jest podstawą psycho-higieny szkolnej. Na pauzie bowiem występują głównie „zakłócenia zabawy”. Za mało zwraca się uwagi na koordynację lekcji z przerwą, na równowagę pracy i zabawy.

Rozważania autora wydają się słuszne, jeśli chodzi o specjalny nacisk na odpowiednie warunki zabawy dziecięcej. Każdy nauczyciel może stwierdzić, że, o ile dzieci nie wyładują się dostatecznie podczas pauzy, trudno im skupić uwagę podczas lekcji. Dzieci, które się nudzą w domu, są w szkole niekarne, nerwowe. Żądanie zreformowania i zorganizowania pauz szkolnych i odpoczynku pozaszkolnego jest niezmiernie ważne z punktu widzenia higieny psychicznej. Również słuszne są proponowane przez autora praktyczne sposoby leczenia nerwowości dziecka przez wciągnięcie go do zabawy.

Jednakże teoretyczne założenia autora nasuwają poważne wątpliwości. Trudno na podstawie omawianej książki polemizować z „Teorią o człowieku” (psycho-ekspedycją), którą autor przeciwstawia teoriom Freuda i Adlera, gdyż zbyt krótko jest wyłożona. Jednakże przypadki, opisywane przez autora, nie zdają się przemawiać za jego teorią. Dziewczynka, którą matka bije tak, że czerwone smugi zostają na jej ciele i równie często całuje ją i ustępuje jej (str. 33), nie dlatego tylko chyba jest dzika i agresywna, że jej zabawa jest zakłócona. Leczenie dziewczynki polegało na stworzeniu warunków do zabawy w domu — a więc otoczenie zaczęło się do niej inaczej odnosić. Rude dziecko, które ma przykre przezwisko, czuje się poniżone, wobec ogólnego prześladowania rezygnuje z zabawy z rówieśnikami i bawi się z młodszymi dziećmi, którym przewodzi. Podniesienie przez poradnię i nauczyciela jego prestiżu wprowadza je z powrotem do grona towarzyszy i usuwa objawy nerwowości. Te przypadki i sposób ich leczenia są typowe dla „psychologii indywidualnej”; w samym ich opisie przez autora na plan pierwszy wysuwa się poczucie niższości, a zaburzenia w zabawie raczej są jego skutkiem, niż przyczyną. Gdyby autor nie podkreślał swego stanowiska, czytaliśmyby książkę jego jako ilustrację psychologii indywidualnej. Stanowisko zaś autora nie jest dostatecznie umotywowane.

Przekład niefachowy, niegramatyczny, zły stylistycznie. Oto próbki: „Samogwałt, popełniany przez dzieci, dość skutecznie leczy się, wciągając dziecko do ruchliwej gromadnej zabawy” (str. 104). „Poniewolna neuroza”; na szczęście tłumacze dodają w nawiasie termin niemiecki (Zwangsneurose) co ułatwia znakomicie czytanie polskiego przekładu. „Brak potrzebnego, odpowiadającego indywidualności dziecka, ilorazu zabawy powoduje — deficyt zabawy...” (str. 27). Nie sądzimy, by takie były myśli autora. Od podobnych błędów roi się cały przekład.

Margaret Lowenfeld. *Play in Childhood. (Zabawa w dzieciństwie)*. Londyn. Victor Gollancz Ltd. 1935. Str. 345.

Książka Margaret Lowenfeld, dyrektorki Instytutu Psychologii Dziecka w Londynie, poświęcona jest zagadnieniu zabawy w dziecięctwie. Rozważania swe autorka oparła na obserwacjach i analizie zabaw około 229 dzieci badanych w Instytucie, oraz na analizie istniejącej już literatury. Obserwacje dokonywali wyszkoleni pracownicy Instytutu na terenie sali zabaw w Instytucie.

Autorka przez zabawę dziecka rozumie wszystkie spontaniczne i samorodne czyny dziecka, będące celem same w sobie, nie mające związku z „lekcjami”, ani z normalnymi, fizjologicznymi potrzebami dziecka. Zabawa wyraża stosunek dziecka do życia, a więc teoria zabawy musi dotyczyć całokształtu życia dziecka.

Materiał, którym się dzieci bawiły w świetlicy, jest szczegółowo zanalizowany; autorka wciąż do niego nawiązuje w toku rozważań nad samą zabawą. Dzieli go na 4 rodzaje: materiał pozwalający na grę wyobraźni, bezkształtny, jak woda, piasek, papier itp. i gotowy, jak pociągi, przybory do przebierania się itp.; materiał konstrukcyjny, jak Meccano, klocki; materiał naśladowczy przedmioty z życia dorosłych; materiał pobudzający do ruchu, jak piłki, lub do destrukcji, jak nożyczki itp.

Pierwsza forma zabawy to czynności cielesne, które autorka dzieli na 6 grup: 1. Zabawa funkcjonalna (termin Ch. Bühler) dająca przyjemność, którą np. niemowlę znajduje w ruchach własnego ciała i dotykaniu innych przedmiotów. 2. Bezcelowe i nieskoordynowane ruchy połączone z hałasowaniem, służące do wyładowania energii. 3. Luźne zabawy wyrażające prymitywne antyspołeczne popędy. 4. Ruchy rytmiczne. 5. Zabawy wyrażające żywe stany uczuciowe, zazwyczaj nie spotykane w życiu, jak zabawa w wiązanie, „zjadanie” towarzysza zabawy. 6. Zabawy wyrażające identyfikację, przebieranie się i późniejsza forma zabawy w „teatr”. Do tych form autorka włącza również rytuał związany zwykle z ruchem, charakterystyczny dla zabaw dziecięcych, szczególnie u dzieci neurotycznych.

Następna forma zabawy — to powtarzanie swych przeżyć i doświadczeń; dziecko w ten sposób asymiluje i utrwala swe codzienne doświadczenia, z drugiej strony uwnętrznia swe przeżycia. Zabawy te autorka dzieli na zabawy związane z ustami; zabawy związane z oddawaniem moczu, przy czym wielką rolę odgrywają wszelkie zabawy z wodą; zabawy związane z oddawaniem kału, szczególnie zabawa lalkami; zabawy związane z dmuchaniem i dźwiękami; zabawy związane z różnymi otworami jak dziurawienie, nawlekanie, wtykanie itp. Na te ostatnie zabawy dotychczas zwracano mało uwagi; wydaje się, że taka zabawa jest pewnym naturalnym stadium w opanowywaniu stosunków przestrzennych, posiada przy tym silne zabarwienie uczuciowe. Wszystkie te zabawy symbolizują przeżycia z pierwszego roku życia. Jeśli pozwolimy na nie we właściwym okresie, dziecko nie przywiąże szczególnego znaczenia do żadnej z nich, w przeciwnym razie powróci do tych przeżyć w tej lub innej formie w okresie późniejszym.

Autorka rozróżnia dalej zabawy, które są przejawem fantazji dziecka. Zabawy małych dzieci spełniają tę samą rolę, jaką dla dorosłych spełnia mowa, są wyrazem ich myśli. Dużą rolę odgrywa tu materiał do zabawy, tym lepszy, im bardziej prymitywny i dający się urabiać i wyposażać w cechy odpowiadające życzeniom dziecka. Zabawa ma wtedy charakter twórczy. Materiałem „gotowym” posługują się przede wszystkim dzieci między 7-ym i 13-tym rokiem. Normalne dziecko w zabawie zdaje sobie sprawę z różnicy między fantazją i rzeczywistością, wie, że „udaje”. Taka zabawa wyzwała energię dziecka, pozwalała mu na zrealizowanie jego myśli i uczuć i na zetknięcie ich z rzeczywistością.

Z zainteresowania dziecka swym otoczeniem pochodzi nowa forma zabawy,

której celem jest z jednej strony zrozumienie przez dziecko zdarzeń wokół niego, z drugiej wczucie się w rolę dorosłych. Będą to zabawy naśladowujące zajęcia dorosłych, zabawy w pogrzeb itp. (pokrywające się częściowo z wyżej opisanymi formami).

Jednym z celów zabawy dziecka jest przygotowanie go do życia. Stąd zabawy będące jakby pomostem między bezradnością dziecka a potęgą dorosłych, której ono pragnie. Zabawy te rozpadają się na kilka naturalnych grup: zabawy ruchowe ćwiczące zmysły, roboty ręczne, gry zręcznościowe, zabawy konstrukcyjne i gry umysłowe.

Oddzielny rozdział poświęcony jest klasyfikacji zabaw zbiorowych. Wchodzi tu: zabawy o tradycyjnych formach z towarzyszeniem melodii i rymów; gry w gonionego i łapanego; walka z podziałem na partie; zgadywanie; gry umysłowe; loteryjki. Prócz tych zorganizowanych form istnieją luźne formy bezładnej walki, które dla starszych dzieci odgrywają tę samą rolę, co dla młodszych bezcelowe bieganie i hałasowanie dla wyładowania energii.

Dotychczas niewiele uwagi zwracano na element komizmu w zabawie dziecięcej. Podstawowym czynnikiem humoru dziecięcego jest niespodzianka. Następujące formy szczególnie bawią dzieci: wtargnięcie czynnika irracjonalnego do świata rzeczywistego; obraza autorytetu, „nabieranie” dorosłych; blaznowanie, jako groteskowa gra uczuć, będących pod zbyt silnym ciśnieniem; karykatura; żart; naśladowanie. Dziecko może te wszystkie rodzaje przeżywać bądź jako widz, bądź jako aktor. Śmiech dziecka może być również reakcją radości lub reakcją niepewności w formie nerwowego chichotu.

Ostatni rozdział autorka poświęca dzieciom, które nie mogą się bawić. Czynniki koniecznymi dla zabawy są: 1) pewien zasób myśli i wyobrażeń, których zabawa ma być wyrazem; 2) dobór materiału odpowiedniego do zabawy; 3) towarzystwo lub jego brak. Dzieci nie bawiące się dzielą się na 4 grupy: bawiące się tylko według własnych prawideł w określone zabawy; dzieci, które nie potrafią się bawić w określoną zabawę; które w ogóle nie potrafią się bawić; dzieci nieśmiałe, które tylko z obcymi się nie bawią. Niezdolność do zabawy nie jest naturalna ani wrodzona; jest to pewna forma neurozy, którą można i trzeba leczyć.

Autorka wyciąga następujące wnioski o celach zabawy dziecięcej. Zabawa jest środkiem dla kontaktu dziecka z rzeczywistością. Jest łącznikiem między świadomością dziecka a jego emocjonalnymi doświadczeniami. Uzewewnętrznia uczuciowe życie dziecka. Jest przyjemnością, wyładowaniem się, odpoczynkiem.

Książka M. Lowenfeld zasługuje na przeczytanie nie tyle może ze względu na teorię zabawy, dość pobieżnie i ogólnikowo ujętą, ile na starannie opracowaną klasyfikację zabaw, popartą ogromną ilością dobrze dobranych przykładów stanowiących większą część książki. Z tego bogatego materiału faktycznego można wyciągnąć dalsze wnioski, ubocznie tylko poruszone przez autorkę, jak np. rozłożenie pewnych form zabawy na różne okresy dzieciństwa. Drugą dużą zasługą książki jest bardzo szczegółowe omówienie roli materiału, służącego do zabawy. Temu czynnikowi, prócz jednego artykułu Ch. Bühlera (referowanego w „Polskim Archiwum Psychologii”), poświęcano dotychczas niewiele uwagi. Wreszcie na podkreślenie zasługuje szczegółowe omówienie literatury i wyczerpująca bibliografia we wszystkich językach. Z tych względów książka angielskiej autorki stanowi dodatnią pozycję w literaturze, dotyczącej zabawy. Książka napisana jest przystępnie i interesująco.

P. Błonski. *Pamięć i myślenie (Pamięć i myślenie)*. Badania psychologiczne pod redakcją W. Kołbanowskiego, t. III. Ogiz — Socekgiz. Moskwa — Leningrad 1935. Str. 212.

Książka poświęcona jest zagadnieniu, które autor słusznie uważa za trudne, zagadnieniu stosunku myślenia do pamięci. Do trudności przyczynia się historyczna sytuacja problemu, traktowanego i formułowanego przy krańcowo odmiennych założeniach. Psychologia empiryczna, będąca pod wpływem filozofii empirycznej, zaniedbała studium myślenia, sprowadziła myślenie do zjawisk kojarzenia, do pamięci. Idealiści natomiast, uznając swoistość myślenia jako funkcji psychicznej, stworzyli między nią a pamięcią rozdział nie do przebycia, a zresztą potraktowali zagadnienie psychologii pamięci „w duchu staromodnej idealistycznej gadaniny”.

Stan nauki o pamięci nie zadawała Błonskiego. Rozważając dzieje tego rozdziału psychologii, wyodrębnić bowiem można dwa biegunowo różniące się ujęcia: z jednej strony szeroką teorię mnemoniczną, dla której pamięć jest właściwością ogólną organicznej materii (Hering, Semon) lub również zbyt szeroką koncepcję behawiorystyczną, według której „pamięć jest ogólnym terminem dla oddania tego faktu, że po pewnych okresach niećwiczenia funkcja nie zanika, lecz zachowuje się jako część ustroju jednostki” (Watson); z drugiej strony pogląd Janeta, który uważa, że pamięć jest reakcją społeczną, że jest czynnością specjalną „wynalezioną przez człowieka w jego rozwoju, czynnością zupełnie odmienną od zwykłego automatycznego powtórzenia, będącego istotą nawyków i tendencji”.

Błonski usiłuje przewyciężyć tę przeciwstawność teorii pamięci, budując własną teorię rozwoju pamięci. Punkt widzenia Błonskiego jest genetyczny.

Istnieją cztery stopnie pamięci: pamięć motoryczna, pamięć afektywna, pamięć obrazowa i pamięć werbalna. Najwcześniejsza forma pamięci, motoryczna, której przejawami są ruchy instynktowne, odruchy warunkowe i nawyki, nie wchodzi w krąg rozważań autora. Swą pracę eksperymentalną rozpoczyna od badań nad pamięcią uczuciową. Badając „los przeżytego uczucia”, stwierdza Błonski istnienie pamięci uczuciowej i określa ją jako podwyższoną, chociaż mniej zróżnicowaną pobudliwość systemu nerwowego na podniety, uwarunkowaną poprzednim działaniem podniet podobnych.

Pamięć obrazowa zjawia się w rozwoju osobniczym przed pamięcią werbalną, o wiele później jednak niż pamięć motoryczna i afektywna. Cechą reprodukowanych obrazów jest skłonność do przekształceń, to też pamięć obrazowa — w swej pierwszej fazie — jest w istocie fantazją. Swe właściwe znaczenie ujawnia obraz w czynnościach pamięci dopiero wtedy, gdy chodzi o przypomnienie treści silnie zapomnianej. Obowiązuje tu bowiem prawo „degradacji pamięci”. Błonski tak je formułuje: w miarę zapominania zaczyna się bardziej wyraźna czynność niższego — z punktu widzenia genetycznego — poziomu. Tzn.: w miarę zapominania obrazów występuje pamięć uczuciowa, reprodukcja zaś obrazowa zajmuje miejsce reprodukcji werbalnej, jeżeli treść werbalna zostaje zapomniana.

Reprodukcja werbalna (prosta, społecznie uwarunkowana, reprodukcja słowa pisanego) jest szczytem ontogenetycznego rozwoju pamięci. Ma tendencję do ścisłości, zwartości, stałości, wierności. I właśnie poprzez analizę pamięci werbalnej, a również mowy, której rozwój wyprowadzić można — według Błonskiego — z pracy, zbliżamy się do zagadnienia „pamięć i myślenie”.

Błonski podkreśla rolę pamięci w tworzeniu się pojęć ogólnych. Na materiale lingwistycznym dowodzi, że wczesne słowa miały bardzo ogólne znaczenie i że już w zaraniu myślenia było słowo najbardziej odpowiednim środkiem pojęciowego myślenia. W oparciu o eksperymentalne badania nad rozwojem rozumowania u dzieci

(ogłoszone w innej pracy) wyjaśnia rolę pamięci w tworzeniu się analogii, przypuszczenia, hipotezy: elementów myślowych możliwych przy odpowiednio wysokim poziomie pamięci. Obserwacje własne skłaniają autora do zdania, że liczne „myśli” są to tylko wspomnienia. Szczególnie wyraziście występuje reprodukcja w licznych pracach literackich, które mają pretensje do twórczości i oryginalności.

Myślenie nie jest czynnością izolowaną, lecz związane jest z różnymi funkcjami, m. in. i z pamięcią. Myślenie nie jest „czynnością aprioryczną” i nie może powstać „z pustego intelektu”. Wprawdzie oparte na pamięci, wykracza jednak myślenie daleko poza nią — i to stanowi jakościową jego swoistość, nawet i we wczesnych jego stadiach rozwojowych.

*J. Wachtel*

**Dottrens Robert.** *Le progrès à l'école: sélection des élèves ou changement des méthodes.* (Postęp w szkole: selekcja uczniów czy zmiana metod). Paryż, Delachaux-Niestlé, 1936, str. 18. (Collection d'Actualités pédagogiques).

Autor, dyrektor szkoły doświadczalnej Instytutu J. J. Rousseau w Genewie, docent Uniwersytetu genewskiego, postawił sobie następującą tezę: selekcja w szkole jest tworem sztucznym; indywidualizujące metody nauczania odpowiadają każdemu typowi psychologicznemu.

Szkoła współczesna jest oparta na sztywnej i abstrakcyjnej jedności, jaką stanowi klasa. Przez klasę rozumie się zespół jednorodny, uniformistyczny. Najwyższym wyrażeniem tej jednorodności klasy jest system mannheimski Sickingera, który pozwala na organizację trzech-czterech serii klas równoległych. Do tych serii dzieci są przesiewane przez „pytel psychologiczny”, ażeby wytworzyć możliwie największą jednorodność intelektualną. W ten sposób uważa się uczniów za rzeczy materialne, które traktuje się jak serie fabrykowanych samochodów.

Ta koncepcja „homogenizacyjna” znajduje swoje źródło w pedagogice intelektualnej. Biorąc pod uwagę, że rozum i inteligencja stanowią istotę człowieka, używa się ich jako jednostek pomiaru. Z tego źródła wypływa fala różnych testów, a na podstawie otrzymanych wyników badań testowych klasyfikuje się i przydziela uczniów. Jeśliby natomiast za podstawę wzięto całe życie ucznia, zwłaszcza jego najbardziej głęboką część — życie uczuciowe i impulsywne, „homogenizacja” stałaby się niemożliwą. Jeśli szkoła ma odegrać pewną rolę w życiu wychowanka, to właśnie powinna pobudzać i kształcić całkowicie zdolności witalne ucznia, które stanowią głębokie korzenie osobowości; natomiast strona intelektualna ucznia jest aspektem najbardziej powierzchownym jego życia.

Konsekwencją intelektualnej jednorodności klasy jest bierność. Szkoła bierna, gnuśna jest nieuniknionym wyrazem szkoły intelektualistycznej. W tak pojętej szkole, uczeń nie uznawany za osobowość, może być klasyfikowany, „szufladkowany, skalowany, standaryzowany” na wzór rzeczy materialnych.

Szkoła nowa, usuwając intelektualizm i bierność ze swych murów, wprowadza żywotne wspólnoty, w formie ekipy, opartej na solidarności intencjonalnej i organicznej. Sztuczną jedność „klasę” zastąpiono przez realną jedność „grupę”, która nie posiada charakteru abstrakcyjnego i intelektualnego, stając się wspólnotą witalną. W nauce grupowej przy podziale pracy i indywidualizacji oraz rytmie jednostkowym selekcja i klasyfikacja uczniów nie jest potrzebna. W miejsce różniczkowania psychologicznego wprowadza autor pojęcie indywidualizacji i podziału pracy; z tego punktu analizuje wszystkie współczesne systemy, plany, metody, techniki nauczania.

W historycznym rozwoju odróżnia autor cztery typy metod: 1) indywidualną, 2) zbiorową, 3) mutualną, 4) herbartowską. W okresie współczesnym jako typowe wysuwa się metody szkoły aktywnej. W metodach aktywnych odróżnia pięć grup:

1) metody aktywne pracy zbiorowej, do których zalicza: a) metodę Decroly'ego, b) szkołę radosną (Boscheti, Monpiano), c) niemiecki „Gesamtunterricht”;

2) metody pracy grupowej, w skład których Dottrens wprowadza: a) metodę projektów (Kilkpatrick, Dewey), b) plan jenajski (Petersen) i szkoły wspólnoty, c) metodę Cousineta, d) metodę pracy ekipowej (Jakiel);

3) metody pracy indywidualnej: a) metoda samowychowania (Deschamps), b) próby Bezarda i Boucheta, c) próby niemieckie i hiszpańskie;

4) metody mieszane: a) szkoły drukarnie (Freinet), b) szkoły kooperatywy (Profit), c) plan daltoński (Parkhurst), d) technikę Winnetki (Washburn).

Książka o wartościach orientacyjnych może być pożyteczna dla kandydatów na nauczycieli i nauczycieli czynnych.

Dr A. Jakiel

**Gilbert-Robin.** *Les troubles nerveux et psychiques de l'enfant.* (Zaburzenia nerwowe i psychiczne dziecka). Paryż, Nathan, 1935, str. 328.

Autor jest dziś dobrze znany w świecie pedagogicznym francuskim i międzynarodowym przez swe dwa poprzednie dzieła, a mianowicie „La paresse est-elle un défaut ou une maladie” i „L'enfant sans défauts”. Gilbert-Robin broni w nich tezy dość skrajnej, wedle której dziecko jest bez przywar; a jeśli posiada pewne wady, to albo jest chore, albo winni są rodzice lub szkoła. Książka „Les troubles nerveux et psychiques de l'enfant” stanowi przewodnik dla rodziców, lekarzy szkolnych i nauczycieli. Autor stara się ustalić typy dzieci, które najbardziej dziwią rodziców i nauczycieli. Na podstawie opisów wielkiej ilości obserwacji klinicznych, opracował rodzaj praktycznego podręcznika psychologii dziecka. Zaburzenia psychiczne stwarzają z każdego dziecka pewną odrębną istotę, która wymaga specyficznych zabiegów, dostosowanych specjalnie do niej. Tymczasem szkoła, operująca seriami, z tym się nie liczy. Gilbert-Robin jak zwykle kończy dzieło twierdzeniem optymistycznym, że nie zna dziecka dotkniętego największymi zaburzeniami psychicznymi, którego nie można by całkowicie uzdrowić.

Dr A. Jakiel

**Wintsch Jean.** *Les premières manifestations motrices et mentales chez l'enfant.* (Pierwsze objawy ruchowe i umysłowe u dziecka). Lozanna, Payot, 1935, str. 175.

Autor, zwolennik szkoły Pawłowa, obserwował małe dzieci przez długi okres i w sposób bardzo precyzyjny. Wyniki tych obserwacji interpretowanych naukowo podaje w tym dziele, które posiada bezsprzecznie charakter oryginalny i jest napisane jasno i tchnie miłością dziecka. Autor wykazuje rozwój odruchów warunkowych, stopniowy wzrost precyzji odruchów, wytwarzanie się działalności zróżniczkowanej w miejsce działalności globalnej, narastanie koordynacji umysłowej na koordynację motoryczną itd. Trudno jest powiedzieć, czy Wintsch, docent uniwersytetu w Lozannie, przy pomocy „refleksologii” potrafił wyjaśnić wszystkie zjawiska świadomości, a zwłaszcza zjawiska myśli, to jednak musimy przyznać, że książka jest oryginalnie napisana; autor bowiem na podstawie zebranych materiałów usiłuje zbudować praktyczną pedagogikę opartą na nauce o „odruchach warunkowych”.

Dr A. Jakiel

**Pichon Edouard.** *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent.* (Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży). Paryż, Masson, 1936, str. 374.

Jest to naukowo-popularny podręcznik, uwzględniający najnowsze badania, dotyczące rozwoju psychicznego, normalnego i patologicznego, dzieci i młodzieży. Książka nadająca się szczególnie dla rodziców, chociaż i dla nauczycieli byłaby bardzo poży-

teczna. Autor z zawodu psycholog, lekarz, pedagog ujmuje problemy bardzo szeroko; szczególnie interesująco opisuje metody badań psychologicznych, rozwój psychiczny dziecka, objawy anormalności. Godny uwagi jest rozdział, mówiący o terapii rozwoju psychicznego dziecka. Wskazówki metodyczne i pedagogiczne mają dużą wartość realizacyjną.

Dr A. Jakiel

E. Kretschmer und W. Enke. *Die Persönlichkeit der Athletiker (Osobowość atletyków)*. Lipsk 1936. Georg Thieme.

Wszelkimi metodami, jakie stworzyła nowoczesna nauka, starają się autorowie wniknąć w osobowość typu atletycznego. Jest to, jak wiadomo, jeden z słynnych już dziś typów kretschmerowskich, którego jakość biologiczna nie była dotychczas zbyt jasna. Nie wystarczy sama klasyfikacja typologiczna, klasy należy naświetlać faktami, które umożliwiłyby stworzenie obrazu biologicznej osobowości (*Biologie der Persönlichkeit*).

Badania autorów składały się z szeregu eksperymentów i arkusza obserwacyjnego; starano się też stwierdzić na końcu badań, do jakich chorób skłonny jest typ atletyczny. Opinie wydawano przeważnie na tle porównawczym, badano bowiem także typy pykniczne i leptosomiczne.

I. Eksperymenty dotyczyły:

a) sfery psychomotorycznej jako najbardziej wyrazistej. Badano więc tempo psychomotoryczne, koordynację ruchów i pismo wzgl. nacisk podczas pisania, który według Sandeka jest dla piszącego charakterystyczny i może być badany przy pomocy specjalnego przyrządu Kraepelina; np. nacisk maksymalny wynosił u atletyków 187 g wobec 182 g u leptosomów i 185 u pykników. Osobnikom badanym dawano też zadania konstrukcyjne, selekcyjne i in.

Na podstawie tych badań stwierdzono u atletyków skłonność do pedantycznie jednolitych (przechodzących nawet w persewerację) ruchów, większą szybkość tempa pracy niż u pykników, mniejszą niż u leptosomów, silniejszą niż u pykników a słabszą niż u leptosomów zdolność do rozszczepiania uwagi na czynności motoryczne i duchowe, brak subtelności i precyzji w drobnych ruchach palców i całej ręki w porównaniu z dwoma pozostałymi typami.

b) Badanie zmysłów i sposobu myślenia. Stwierdzono, że w tej sferze można typy atletyczne wyraźnie odgraniczyć od pykników i leptosomów. Wrażliwość na kolory jest u nich bardzo mała, na kształty silniejsza niż u pykników, słabsza niż u leptosomów (Typy Fa i Fo). Perseweracje w myśleniu są częste, uwaga rzadko przerzuca się z jednego przedmiotu na drugi. W teście Rorschacha ukazują się atletycy jako wyraźnie egocentryczni, ale skłonni do dostosowywania się do różnych okoliczności. Są zasadniczo introwertykami, nie posiadają polotu, za to są gruntowni w myśleniu i działaniu a nawet pedantyczni. Ich towarzyskość jest raczej pasywna.

c) Badanie sfery uczuciowej. Badania były dokonywane przy pomocy tzw. eksperymentu psychogalwanicznego (badanie odruchów przy pomocy prądu galwanicznego o bardzo słabym natężeniu — wedł. opisu Veragutha w r. 1906); chciano uzyskać tzw. krzywą spoczynku (*Ruhekurve*), stwierdzić, jak osobnik badany zachowuje się podczas oczekiwania (*Erwartungsversuch*) i poznać reakcje afektywne na tle podnieć zmysłowych (przeważnie węchowych).

Na początku przeżycia intensywność uczucia jest u atletyków bardzo silna ale potem zanika. Uczuciowość ich jest raczej łagodna, ale nie jest wykluczony nagły wybuch afektu.

II. Wyniki badań z pomocą arkusza obserwacyjnego: S t a ł y n a s t r ó j: spokój, powaga. W r a ż l i w ó ś ć: ubóstwo reakcyj, wybuchowość, czasem bru-

talność. *Tempo i motoryka*: spokój, powolność. Skłonność do zastanawiania się. *Inteligencja*: przewaga rozumu, praktyczność, jednostronne zainteresowania. *Inne cechy*: obowiązkowość, podejrzliwość, drobnostkowość.

Zasadniczo wyniki badań eksperymentalnych pokrywają się z rezultatami arkusza obserwacyjnego.

Stwierdzono poza tym skłonność do następujących chorób: do schizofrenii, epilepsji wybuchowej, do schorzeń infekcyjnych (grypa, zapalenie płuc).

Na ogół została potwierdzona, uzupełniona i rozszerzona teoria Kretschmera o typie atletycznym. Ważne w tej pracy jest, że starano się dojść do wyników wszelkimi środkami naukowymi psychologii, biologii i in. Do badania jednego zjawiska wciągnięto cały szereg nauk. Poza tym przewija się w tych badaniach bogactwo naukowych metod psychologicznych. Książka Kretschmera i Enkego jeszcze raz potwierdziła naukową wartość psychologii eksperymentalnej. *Leon Langholz*

P. Docent Albert Dryjski przesyła następujące uwagi w sprawie recenzji jego książki p. t. *Praca umysłowa* napisanej przez dr M. Gutowską w „Polskim Archiwum Psychologii”, t. IX, nr 1.

Dr G. nie czyni mojej rozprawie poważniejszych zarzutów i nie kwestionuje osiągniętych wyników, które, jak wiadomo, decydują o wartości naukowej pracy. Wyraża natomiast w jednym miejscu zdziwienie i robi kilka mniejszej wagi zastrzeżeń.

Zdziwienie pochodzi z domniemanej niekonsekwencji, jakoby z początku bronił matury, a w końcu uważał ją za niepotrzebną. Na str. 357 wymienionej pracy tak streszczam swoje wywody: „Z dotychczasowych uwag wynika, że motywy medyczne, podawane przez niektóre osoby dla uzasadnienia konieczności zniesienia egzaminów dojrzałości są niewystarczające”. Kilka wierszy dalej czytamy: „w szkole zorganizowanej według zasad nowoczesnej pedagogiki, egzaminy dojrzałości, jako specyficzny akt kontroli są niepotrzebne”. Pani G. widzi w tych dwóch stanowiskach pewną sprzeczność, budzącą w Niej zdziwienie, które wyraża słowami: „zupełnie nieoczekiwanie dla czytelnika autor formułuje swój własny pogląd”, że „matura jest niepotrzebna”... „Należy przyznać, że w tym miejscu czytelnik czuje się nieco dezorientowany i nie wie, co ma czynić z poprzednimi wywodami autora, które w toku rozprawy, łącznie z nagromadzonym materiałem fizjologicznym miały przemawiać przeciwko przedszanowanym twierdzeniom o szkodliwości egzaminów”.

Otóż primo p. G. spaczyła moją myśl, gdyż nie sądzę, aby uważała słowa: „w szkole zorganizowanej według zasad nowoczesnej pedagogiki” za pozbawione wartości, które należy opuścić.

Secundo. Udowodniłem w swej pracy, że argumenty medyczne, wystawiane niekiedy przeciw maturze, nie są wystarczające. Nie była to więc obrona egzaminów dojrzałości, jako takich, tylko zwalczanie motywów, nieusprawiedliwionych względami naukowymi. Dowodem tym przeciwstawiłem w Zakończeniu rozprawy inne, natury pedagogiczno-psychologicznej, które jednak można uważać za słuszne. Gdyby Recenzentka dostrzegła tę różnicę logiczną, nie powstałaby w Jej umyśle dezorientacja, którą chce sugerować innym.

W dwunastu ostatnich wierszach recenzji dr G. robi kilka zastrzeżeń. Pierwsze z nich dotyczy nieściśłego jakoby określenia tętnic i żył. Otóż w mojej pracy nie ma nigdzie definicji tych naczyń, ponieważ nie pisałem podręcznika anatomii lub fizjologii. Wymieniłem tylko (str. 90) jeden szczegół funkcjonalny, charakteryzujący ogólnie naczynia krwionośne, bez zaznaczenia wyjątku. Szczegół ten dotyczył składu krwi i był mi potrzebny do następnego rozdziału.

Zastrzeżenie o węzłach Keith-Flacka i in. jest słuszne, ponieważ w druku opu-



szczono pierwszą część złożonego wyrazu — „mięśniowo”. Powinno być zatem „mięśniowo-nerwowych”.

Następne zastrzeżenie o „bodźcach” nie posiada charakteru rzeczowego, gdyż na podanych przez dr G. stronicach (112 — 113) nie ma mowy o żadnych bodźcach, a zwrot Jej jest w ogóle niezrozumiały.

Uwagi krytyczne, zawarte na samym końcu recenzji (4 ostatnie wiersze) dotyczą jakichś „opisów” (?) „badań własnych autora, niejednokrotnie przeciwstawianych innym badaczom” (dr G. powołuje się na str. 120 książki), „lub mających odsłonić zupełnie nowe spostrzeżenia” (podano str. 113).

Po pierwsze. Na wymienionych stronicach nie ma żadnych opisów, są natomiast streszczone wyniki mych badań. Po drugie dr G. nie podała ani jednego faktu, któryby obalił, a przynajmniej zachwiał te, jak powiada, „opisy”. Wobec powyższego Jej uwagi krytyczne są pozbawione realnej wartości.

Na zakończenie dodam, że i część sprawozdawcza recenzji pozostawia wiele do życzenia. Dr G. rozwodzi się bowiem szeroko o egzaminach, które stanowią tylko fragment mojej rozprawy (około 60 stronic), pomija zaś niemal całkowicie (kilka wierszy recenzji!) najważniejszą część książki, dotyczącą psychologii i psychofizjologii pracy umysłowej i zmęczenia (około 300 stronic).

Sądzę, że i pod tym względem recenzja dr G. wymaga poważnej korekty.

Doc. Albert Dryjski

Journal de Psychologie normale et pathologique. Directeurs: Pierre Janet et Geoges Dumas.

R. XXXIII. N. 5 — 6. 1936.

Ch. Serbus: *Intencja oznaczania. (L'intention de signification).*

Autor głosi potrzebę poddania wyższych funkcji umysłowych oświetleniu przez lingwistykę. Wyjaśnienia lingwistyczne mogą pracom nad intelektem przynieść korzyść nie mniejszą, niż przyniosło psychologii wprowadzenie do niej przez Durkheima punktu widzenia socjologicznego.

Szczególnie ciekawym jest zagadnienie oznaczania za pomocą mowy. Czy przedmiot i nazwa to tylko dwa obrazy skojarzone w umyśle człowieka, jakby tego chcieli asocjacyoniści? Czy oznaczanie zależy jedynie od naszej woli, naszej intencji, czy zatem możemy wypowiedzieć wszystko, co wypowiedzieć chcemy? Czy rzeczywiście istnieje ściśle odpowiedniość między formami myślenia a formami języka? Teorie psychologiczne nie wyjaśniają całkowicie istoty myślenia i związku myśli z mową. Odpowiedź na te zagadnienia mogą dać badania języka i psychiki małych dzieci, dalej gramatyka i psychologia porównawcza ludów, mówiących różnymi językami.

L. Dugas: *Depersonalizacja a krótkotrwała nieprzytomność. (Dépersonnalisation et absence).*

W poprzednim numerze „Journal de Psychologie” autor analizował zjawisko depersonalizacji i wykazał, że depersonalizacja i zwykła „absence” są zjawiskami odmiennymi, wbrew twierdzeniu Ribota, który je identyfikował. W obecnym artykule autor omawia bliżej różnicę między tymi zjawiskami, starając się wykazać, że chociaż istotą obu jest dysocjacja między jaźnią człowieka a przeżywanymi przez niego stanami, to jednak w „absence” przyczyną jest brak uwagi, w depersonalizacji zaś akt skupienia uwagi zachodzi, ale jest bezskuteczny; depersonalizacja jest zawsze objawem patologicznym, podczas gdy „absence” może być zjawiskiem normalnym.

G. E. Morselli: *Przyczynek do psychopatologii intoksykacji przez meskalinę. Zagadnienie eksperymentalnej schizofrenii. (Contribution à la psychopathologie de l'intoxication par la mescaline. Le problème d'une schizophrénie expérimentale).*

Autor, neurolog włoski, zażył 0,75 gr. „Mescaline sulfuricum” celem wywołania u siebie objawów „eksperymentalnej schizofrenii”. Od chwili przyjęcia meskaliny o g. 1.30 w nocy do niespełna 8 rano pozostawał sam w swoim mieszkaniu i przez całą niemal czas robił notatki dotyczące swego stanu.

Od g. 3.30 zaczęło mu się wydawać, że wszystkie przedmioty dokoła niego drgają, w powietrzu i na ścianach zapalają się płomienie blade i krótkotrwałe i układają się we wzory. Obrazy na ścianach nabierają żywszej barwy. Od g. 5 zaczynają się poruszać elementy dekoracyjne w obrazach, później postaci ludzkie. Salome z obrazu Stucka tańczy bez przerwy, ale patrzącemu nie udaje się drogą sugestii uzupełnić sobie figury Salome, przeciętej ramą obrazu. Kobieta z obrazu Segantiego schodzi do jeziora, w którym się przeglądała, rozczesuje swoje włosy, przegląda się kokieteryjnie. Podobnie, jak Salome, nie wykonuje żadnego ruchu nie założonego jak gdyby w samej idei obrazu: nie zanurza się w wodzie, nie odwraca w tył. Ręce Chopina „grają”, postać śmierci w głębi porusza się straszliwie. Zaden ton nie wydobywa się jednak z fortepianu. Głowa Wenus Botichellego wydaje się jak żywa, włosy poruszają się na wietrze, oczy patrzą boleśnie.

G. 6. Te postaci, których rysunek odznacza się dynamiką, wciąż poruszają się harmonijnie, te, w których nie ma dynamiki, jak również przedmioty martwe, drgają i mają kształty nieco zmienione.

6.30. „Nieznamy” z barwnej reprodukcji portretu Tycjana „ożywa”. Patrzący odwraca oczy od niego, bo ogarnia go wrażenie, że przestaje być panem siebie (już od godziny odczuwa nieokreślone wrażenie rozdwojenia osobowości i wrażenie nierzeczywistości, dalekości). Gdy po chwili spojrzął znów na portret, ten wydał mu się tak „żywym”, że autor zaczął do niego przemawiać, wyśmiewać go. Wówczas „Nieznamy” otworzył usta, ale autor przerwał eksperyment głośnym okrzykiem. W momencie, kiedy sądził, że portret żyje — „czuł”, że mógłby zacząć przemawiać i że głos jego byłby straszliwy, jak grzmot.

Od tej chwili wzrastał niepokój autora. Bał się, że zatraci poczucie rzeczywistości, że straci napowinanie nad sobą i nad doświadczeniem. Miał wrażenie, że jakaś inna postać powstaje obok niego i chce powoli zająć jego miejsce. Wrażenie to zjawiało się co pewien czas, podobnie, jak wrażenie, że jakiś płowy potwór za chwilę pojawi się w nim nagle. W pewnym momencie wyszedł na balkon w zamiarze wyskoczenia na ulicę — ledwo się od tego powstrzymał.

Około g. 8 zdecydował wreszcie poszukać u kogoś pomocy. Wyszedł więc do kliniki neurologicznej, która znajdowała się w bliskim sąsiedztwie jego domu. Chwytając się zszedł ze schodów, odległość do kliniki wydała mu się nie do przebycia. Po drodze spotkał kilka osób, które wydały mu się przerażająco zniekształcone — miał niepowstrzymaną ochotę rzucenia się na nich. Dotarł wreszcie do kliniki i tam poprosił jednego z lekarzy o opiekę nad sobą. Ów lekarz stwierdził u niego wyraźne zaburzenia (desequilibrium), podobne z wielu względów do objawów schizofrenicznych (assimilable a une alienation schiz.).

O g. 17 eksperymentator uznał, że działanie meskaliny całkowicie minęło.

Okazało się jednak, że jeszcze przez dwa miesiące po tej próbie portret Tycjana wydawał mu się „żywym”. Autor tłumaczy to zjawisko nienormalnym ustosunkowaniem się do zjawisk psychoruchowych (attitude anormale psychomotrice), nie zaś zakłóceniem równowagi sensorycznej, uczuciowej, czy krytycznej, oraz omawia dokładnie stany „ambivalencji”, które przeżywał w związku z tym zjawiskiem, „wiedząc”, że ten człowiek nie istnieje i jednocześnie „wierząc” w jego istnienie.

J. A. Bierens de Haan: *Pojęcie liczby i zdolność liczenia u zwierząt.* (Notion du nombre et faculté de compter chez les animaux).

Wielu badaczy czyniło próby i obserwacje wykazujące, że zwierzęta mają pojęcie liczby. Autor poddał wyniki tych doświadczeń własnej interpretacji, w której oparł się na dwóch zasadach: 1) Morgana: nie należy interpretować zachowania się zwierzęcia za pomocą procesu wyższego, skoro jest możliwość zinterpretowania go przy pomocy stojącego na niższym stopniu drabiny psychicznego rozwoju, 2) Descartes'a: nie należy poszczególnego zachowania się zwierzęcia osądzać „samego w sobie”, ale trzeba wziąć pod uwagę całość kształtu zachowania się tego zwierzęcia oraz innych zwierząt, a nawet człowieka postawionego w tej samej sytuacji.

Z zastosowania tych dwóch prawideł do zachowania się zwierząt, które wydaje się świadczyć o posiadaniu przez nie umiejętności liczenia lub choćby pojęcia liczby, wynika, że takie zachowanie się zwierząt może być wynikiem innych, niższych funkcji. Autor podaje kilka funkcji, zastępujących pojęcie liczby u zwierząt.

Jedną z nich jest proste rozróżnianie dwóch wielkości jednocześnie danych. Taką zdolnością kieruje się np. kogut, gdy wybiera większą z dwóch grup ziarna. Kogut umie odróżnić 2 ziarna od jednego, 3 od 2, 4 od 3, 5 od 4, 6 od 5, 8 od 6, 10 od 7 (badania Révész'a).

Drugą funkcją, zastępującą zwierzętom zdolność rachowania, jest rozróżnianie dwóch wielkości obserwowanych jedna po drugiej. I tak ptak opuszcza gniazdo kiedy mu zabraknie większej ilości jaj, a pozostaje zupełnie spokojny, gdy mu zabraknie niewielu, nie zauważając. Jeżeli matka zdradza niepokój, skoro się jej zabierze któreś z małych, można to wytłumaczyć tym, że zna je wszystkie z osobna i dostrzega brak pewnego określonego dziecka.

Tego rodzaju spostrzeżenie różnicy nie musi być wzrokowe, może być i słuchowe. Woodrow badał małpki w następujący sposób: uderzał młotkiem pewną ilość razy co 1,5 sek. Małpa miała szukać jedzenia po usłyszeniu większej grupy dźwięków, a pozostać bez ruchu po mniejszej. Okazało się, że, podobnie jak w rozróżnianiu wzrokowym, różnice między dwiema grupami musiały być proporcjonalne do wielkości samych grup — małpy rozróżniały: 2 i 3 dźwięki, 3 i 4, mniej pewnie 4 i 5, zaś wcale 5 i 6. Kiedy w grupie 2 dźwięków Woodrow podwoił odległość dźwięków w czasie, a w grupie 3 pozostawił ją nie zmienioną tak, że oba sygnały trwały jednakowo długo — małpa straciła orientację. Okazuje się, że zwierzę chwyciło nie ilość dźwięków, a czas trwania sygnału.

Czasem umiejętność liczenia może być zastąpiona umiejętnością trafienia do celu przez odbycie zwykłej drogi. Małpa w eksperymentach Kinnamana umiała trafić do tej spośród ustawionych na desce butelek, w której było pożywienie, — podobnie człowiek bez liczenia może trafić do swego domu, niczym się nie różniąc od innych domów ulicy.

Katz i Révész uczyli kury brać tylko nieparzyste ziarna — parzyste były tak mocno przyklepione, że kura nie mogła ich odczepić. I tu nie musimy przyjmować istnienia u kur zdolności liczenia — być może kury ujęły wzajemny stosunek ziaren jadalnych i nie, bo ich zdolność brania tylko nieparzystych zachowała się przy podwojeniu jak i przy zmniejszeniu odległości między ziarnami, oraz przy ułożeniu ich pionowo, zamiast poziomo.

Ostatnią funkcją zastępującą zwierzętom zdolność rachowania jest poczucie rytmu. Rothe przez dawanie koniowi na zmianę cukru prawdziwego i sztucznego otrzymał to, że koń brał tylko co drugi kawałek. Pies doszedł do tego, że opuszczał 5 podanych mu przedmiotów, a brał tylko 6-ty — ale skoro badający zmienił tempo podawania, zwierzę pomyliło się. Autor referuje wiele podobnych badań, z których wynika, że nie zdolność rachowania, jakby się mogło wydawać, ale wyczucie rytmu wchodzi w grę.

W dziale „Revue critique” znajdujemy artykuł A. Gurwitsch'a p. t. *Uwagi o rozwoju psychologii postaci. (Quelques aspects et quelques développements de la psychologie de la forme).*

Zawiera on w formie zmienionej treść odczytów, wygłoszonych przez autora p. t. „Historyczny rozwój psychologii postaci”. W artykule tym znajdujemy krytyczne rozważanie szeregu teorii „Gestaltpsychologie”.

N. 7 — 8. 1936.

M. Pradines: *Mistyka i rozum. (Mystique et raison).*

Autor uważa, że nauka i religia nie wykluczają się wzajemnie, rozum i mistyka mogą zgodnie istnieć obok siebie. „Rozum, którego ambicjom wroga rzeczywistość podcięła skrzydła, często powraca na pozór do magii, szukając siebie samego”.

J. Pommier: *Poglądy Micheleta i Renana na spowiedź w 1845 r. (Les idées de Michelet et de Renan sur la confession en 1845).*

M. Grammont: *Jak Wiktor Hugo tworzy poemat. Intuicja. (Comment Victor Hugo compose un poème. L'intuition).*

Przez szczegółową analizę powstania jednego z poematów Wiktora Hugo („Le sacre de la femme”) autor dowodzi nieprawdziwości często powtarzanego sądu, że „geniusz to długotrwała cierpliwość”. Cierpliwość może być geniuszowi potrzebna do wykończenia jego dzieła — nigdy do stworzenia ogólnej jego koncepcji. Geniusz — to intuicja, a intuicja jest błyskawiczna. Geniusz nie pisze planu swej pracy — dostrzega on od razu, przez intuicję, całość swego dzieła w głównych zarysach.

Można wyróżnić dwa typy intuicji. Pierwszy chwytą od razu całość, wzajemny stosunek pewnych zjawisk, ich ogólny charakter — bez wglębiania się w szczegóły (appréhensivité wg W. Kowarskiego). Drugi charakteryzuje się zdolnością natychmiastowego rozwiązania zagadnienia, uprzednio dłużej lub krócej przemyśliwanego. Takie nagłe rozwiązanie przychodzi często nad ranem, zaraz po przebudzeniu, albo wśród nocy — znaczy to, że myśl pracuje twórczo także w czasie snu. Descartes i inni zauważyli, że intuicji tak pojętej sprzyja pozycja leżąca. Często genialne myśli przychodzą w najmniej spodziewanych momentach, np. na ulicy, rzadziej przy biurku, bo umysł pracującego zajęty jest wtedy rozlicznymi szczegółami i nie ma spokoju, koniecznego do powstania błysku intuicji.

W dziale „Notes et Documents” znajdujemy notatkę J. R. Carré *O prawdziwej i fałszywej inteligencji (De la vraie et la fausse intelligence)*, poruszającą zagadnienie stosunku ludzi do tych, którzy są uważani za wybitnie inteligentnych, oraz roli, jaką inteligencja odgrywa w stosunkach między ludźmi.

Druga notatka J. Y. B e l a v a l'a dotyczy *Szybkości myślenia (Sur le vitesse de la pensée).*

Zeszyt zawiera nadto rozważania krytyczne: J. Baruzi „Dzieła Jules Lachelier” („Les oeuvres de Jules Lachelier”) oraz R. Meili „Myśl twórcza według Claparède'a i według Dunckera” („La pensée productrice d'après Claparède et d'après Duncker”).

Irena Chmieleńska

The Journal of Educational Psychology. Miesięcznik. Baltimore.

Tom XXVII. Nr 4. Kwiecień 1936 r.

Graham B. Dimmick: *Związek między zainteresowaniami a najlepszymi i najgorszymi postępami w nauce psychologii ogólnej. (Interest Correlates of Superior and Inferior Achievement In General Psychology).*

Autor postanowił zbadać, jaki związek zachodzi pomiędzy postępami studenta psychologii a jego zainteresowaniami. Porównano 2 grupy studentów ze względu na

ich stopnie przy końcu roku i na wyniki testu zainteresowań Minera. Pierwszą grupę tworzyli studenci, którzy otrzymali dobre stopnie, drugą — studenci o miernych postępach. Stwierdzono, że obie grupy różniły się co do zainteresowań i co do upodobań w stosunku do rodzaju i warunków pracy; szczególnie różniły się wybrane grupy studentów o najlepszych i najgorszych stopniach. Pierwsi woleli pracę wymagającą raczej wiadomości specjalnych, niż tzw. zdrowego rozsądku, pracę umysłową, dawanie sobie rady z nowymi warunkami, natomiast drudzy woleli raczej pracę wymagającą tylko zdrowego rozsądku, a nie wiedzy specjalnej, pracę ruchową, pracę wymagającą raczej cierpliwości niż inwencji. Porównanie grupy studentów psychologii z nieselekcjonowaną grupą uczniów kolegium wykazało duże różnice zainteresowań i upodobań co do warunków pracy. Autor wyciąga wniosek, że te różnice wskazują na istnienie pewnych zasadniczych zainteresowań i postaw, przyczyniających się do postępów w specjalnych dziedzinach. Takie założenie mogłoby wyjaśnić rozbieżność między stopniami a wynikami badań inteligencji.

M a r i e S c h r a p e l i H. R. L a s h e t t: *Czy uczniowie niższego gimnazjum zapominają materiał szkolny podczas letnich wakacji. (On The Loss Of Knowledge By Junior High-School Pupils Over The Summer Vacation).*

Autorzy zbadali 51 uczniów testami rachunków i 74 uczniów testami rozumowania arytmetycznego; badania przeprowadzono raz w sierpniu, drugi raz we wrześniu. Uczniowie nie pracowali przez lato. Po roku przeprowadzono analogiczne badania nad innymi grupami uczniów (ogółem 121) przy pomocy Stanfordzkich Testów Wiadomości. Prócz tego zbadano inteligencję uczniów. Stwierdzono, że na ogół uczniowie nie zapomnieli przez wakacje tego, czego się nauczyli; pewne obniżenie stwierdzono tylko przy rachunkach. Przy niektórych przedmiotach stwierdzono nawet pewien postęp, związany z większą dojrzałością po wakacjach i ze swobodną lekturą. Uczniowie ci na jesieni czytali lepiej, niż na wiosnę. Uczniowie zdolniejsi mniej zapomnieli, albo wykazali większe postępy, niż uczniowie mniej zdolni. Z badań tych wynika, że forsowne powtórzenia programu na jesieni, stosowane przez niektórych nauczycieli, są nieuzasadnione psychologicznie.

W Nr 5 znajdujemy dalej artykuły:

H. S. C o n r a d: *Cechowanie testu porządkowania pojęć. I. Newman: Uczenie się długich serii. D. A. Worcester i H. M. Corey: Krytyka Testów z Detroit. W. H. Pyle: Fizjologiczna teoria myślenia. R. Stagner: Ocena głosu i osobowości. R. Byrns i V. A. C. Henmon: Zajęcie rodziców a inteligencja uczniów. J. W. M. Rothney: Postawa życiowa uczniów gimnazjum a ich postępy. M. Fréchet: O tzw. współczynniku korelacji. P. H. Furfey i J. F. Daly: Element subiektywny w pomiarach korelacji.*

Tom XXVII. Nr 5. Maj 1936.

Stephen M. C o r e y: *Różnica w postawach między klasami kolegium: Sprawozdanie i krytyka. (Attitude Difference Between College Classes: A Summary and Criticism).*

W ostatnich czasach psychologowie i socjologowie zajmują się badaniem, jakim zmianom ulegają postawy studentów w czasie studiów. Autor zdaje sprawę z rozmaitych badań; większość badaczy stwierdza, że postawa studentów staje się po upływie paru lat bardziej liberalna, czy to w sprawach ekonomicznych, społecznych, w sprawach wojny lub religii. Te różnice między studentami z różnych roczników badacze skłonni są przypisać wpływowi wyższego wykształcenia. Autor artykułu poddaje krytyce te rozważania, stawia zarzuty co do metodyki tych badań. We wszystkich niemal badaniach nie brano pod uwagę następujących faktów: studenci opuszczają kolegium,

przed ukończeniem, co rok odpada poważna liczba, przy czym odbywa się wyraźna selekcja. Tej selekcji nie brano pod uwagę przy obliczeniach statystycznych. Aby wyciągać wnioski o zależności między wyższym wykształceniem a rosnącym liberalizmem studentów należy porównywać nie różne roczniki, lecz powtarzać badania co roku tych samych studentów. Jest to technika uciążliwsza, gdyż wymaga 4 — 5-letniego programu badań; jednakże łatwa technika stosowania kwestionariuszy jednocześnie na kilku poziomach prowadzi do zawodnych wniosków. Dla porównania należy również badać młodzież nie studiującą, wtedy dopiero będzie można mówić o zależności między wykształceniem a postawą młodzieży.

C. H. Mc Cloy: *Analiza czynników różnych cech osobowości, jako podstawa kształcenia charakteru. (A Factor Analysis Of Personality Traits To Underlie Character Education).*

W ostatnich 20 latach stwierdzono na ogół, że tzw. kształcenie charakteru powinno pójść raczej w kierunku kształcenia oddzielnie każdej cechy charakteru; nie zauważono przenoszenia się ćwiczenia z jednej cechy na inną. Na wnioskach tych zaważyły rezultaty badań nad przenoszeniem się ćwiczenia w zakresie przedmiotów szkolnych. Eksperymenty ściśle charakterologiczne zdają się potwierdzać te wnioski. Autor poddaje krytyce i eksperymenty i wnioski, przypisując brak rezultatów wadliwej metodyce badań. Aby w należyty sposób podejść do zagadnienia, trzeba stwierdzić, czy w cechach charakteru nie da się wyróżnić pewnych czynników wspólnych, ogólnych; kształcenie tych czynników mogłoby się stać podstawą kształcenia charakteru.

Autor przy pomocy 2 metod Spearmana i Thurstone'a zanalizował rezultaty własnych badań charakterologicznych i badań Webba, przeprowadzonych w 1915 r. Stwierdził, że cechy charakteru układają się w pewne grupy. Tak więc poszanowanie praw innych ludzi łączy się z koleżeńskością, samozaparciem, prawdomównością itp.; agresywność idzie w parze z inicjatywą, zdecydowaniem; opanowanie, równowaga, chłód rozumowania są ściśle z sobą związane itd. Analiza tych grup wskazuje na 4 wspólne czynniki. Pierwszy czynnik to „uspołecznienie”, kontrastujące z aspołecznością. Drugi czynnik to „pozytywna tendencja do działania, czyli dominowanie”, kontrastujące z „negatywną tendencją do działania, czyli podporządkowaniem się”. Trzeci czynnik to „indywidualność”, kontrastująca z czynnikiem, dzięki któremu jednostka znika w grupie. Jako czwarty czynnik ogólny autor wyróżnił „postawę pozytywną”, kontrastującą z tendencją do dominowania; czynnik ten zawarty jest w takich cechach jak energia, zdrowie, wpływ na przyjaciół, wiara w siebie itp. Na krańcach tej grupy znajdują się z jednej strony zdolność do przewodzenia, samokrytycyzm, z drugiej sugestywność, skromność.

Ćwiczenie tych czterech czynników ogólnych powinno być podstawą kształcenia charakteru. Wychowawca powinien wśród cech charakteru wychowanka wyróżnić te 4 czynniki ogólne i uświadamiać ich znaczenie przy poszczególnych sytuacjach.

Nr 5 zawiera poza tym artykuły:

M. Brill: *Studia nad inteligencją żydowską i nie-żydowską.* W. Stephenson: *Wstęp do odwróconej formy analizy czynników i zastosowanie jej do badań charakterologicznych.* D. W. Chapman: *Cechowanie testów dobierania.* J. N. Arnold i J. W. Dunlap: *Nomogramy, dotyczące Formuły Spearman-Browna i korelujących funkcji.* W. H. Barnard: *Przyczynek do badań porównawczych nad metodą wykładów a metodą pracy w grupach.*

T. XXVII. Nr 6. Wrzesień 1936.

Leigh Peck: *Badanie trudności przystosowania się pewnej grupy nauczycielek. (A Study Of The Adjustment Difficulties Of A Group of Women Teachers).*

Autor przeprowadził badanie grupy, złożonej ze 100 nauczycielek, oraz dla porównania grupy 52 studentek (przyszłych nauczycielek) i 26 mężczyzn (czynnych i przyszłych nauczycieli). Badanie obejmowało Test Osobowościowy Thurstone'a, Test Inteligencji Otisa, dane osobiste, własną ocenę przystosowania, oraz podanie trudności, które osoba badana sama odczuwa. Rezultaty badania stanowią podstawę do następujących wniosków:

1. Nauczycielki są gorzej przystosowane do życia, niż studentki, kobiety zaś w ogóle gorzej, niż mężczyźni.
2. Jedna trzecia grupy nauczycielek jest wyraźnie źle przystosowana, zaś jedna szóstą wymaga porady psychiatrycznej. Tylko jedna piąta jest dobrze przystosowana.
3. Najczęstsze symptomy nieprzystosowania to niezadowolenie z własnego losu, przygnębienie, podniecenie, nerwowość, brak równowagi, nieśmiałość, niechęć wobec odpowiedzialności, złe trawienie, zmęczenie, konflikty między moralnością a sprawami seksualnymi.
4. Różnice symptomów między nauczycielkami a studentkami były niewielkie.
5. Kobiety są bardziej kapryśne, łatwiej się podniecają, łatwiej się detonują, mają więcej trudności w mówieniu wobec publiczności, niż mężczyźni; więcej kobiet miało nieszczęśliwe dzieciństwo.
6. Symptomy nieprzystosowania są częstsze u osobników, które miały nieszczęśliwe dzieciństwo lub okres dojrzewania.
7. Przystosowanie się wrasta z wiekiem. Nasilenie nieprzystosowania przypada u nauczycielek na wiek 26 — 30 lat.
8. Mężatki-studentki są lepiej przystosowane, niż panny, podobnie mężczyźni żonaci lepiej niż kawalerywie. Wśród nauczycielek najlepiej przystosowane są wdowy, gorzej panny, najgorzej mężatki.
9. Przystosowanie się wzrasta w miarę nabierania doświadczenia nauczycielskiego.
10. Najgorzej przystosowane są nauczycielki szkół powszechnych.
11. Najczęściej wysuwane trudności to: złe warunki mieszkaniowe, brak odpowiedniego towarzystwa, brak rozrywek, ograniczenie działalności społecznej wskutek przesądów, przeciążenie działalnością religijną i wychowawczą pozaszkolną, przeciążenie pracą szkolną (ten motyw podaje połowa grupy), złe uposażenie, trudności finansowe.
12. Wyniki badania inteligencji mężczyzn są nieco lepsze niż kobiet.
13. Korelacja między wynikami badania inteligencji i wynikami badania przystosowania jest minimalna.
14. Korelacja między własną oceną przystosowania a wynikami testu jest tak mała, że wskazuje na niezdolność do własnej oceny swego zdrowia psychicznego.

Seraphine S. Seltzer: *Miara rozwoju zdolności do śpiewania i poczucia rytmu u dzieci przedszkolnych. (A Measure Of The Singing and Rhythmic Development Of Preschool Children).*

Dotychczasowe metody badania muzykalności są zbyt skomplikowane i trudne dla małych dzieci. Żadna z tych metod nie pozwala na ocenę rozwoju muzykalności i na ocenę różnic indywidualnych między dziećmi. Obserwacje nauczyciela muzyki nie zawsze dają się ściśle ująć, rzadko są przy tym notowane. Testy, badające muzykalność małych dzieci, mierzą zwykle tę zdolność w ściśle określonych warunkach. Takie pomiary wymagają ściśle ustalonych norm; bez skomplikowanej procedury zawsze będą subiektywne, nie będą bardziej ściśle od zwykłych ocen. Przy tym reakcje dziecka w ściśle kontrolowanych warunkach nie mogą być tak spontaniczne, jak w sytuacjach zwykłych. Dlatego najbardziej wskazana wydaje się stała obserwacja dziecka i notowanie obserwacji przy pomocy specjalnej skali. Takie 2 skale zostały ułożone w Merrill-Palmer-School na wzór metod badania osobowości małych dzieci i na podstawie programu nauczania śpiewu i muzyki w przedszkolu. Pierwsza skala bada rozwój zdolności do śpiewu i zawiera 42 punkty, np.: czy dziecko poznaje piosenkę

po jednokrotnym usłyszeniu, czy potrafi powtórzyć dźwięk, prostą kombinację dźwięków, czy lubi śpiewać, czy śpiewa spontanicznie podczas pracy itp. Druga skala bada rozwój poczucia rytmu, składa się z 44 punktów, jak np.: czy dziecko zaczyna maszerować słuchając marsza, czy wykonywa inne czynności rytmiczne w takt marsza, innej muzyki, czy lubi ruchy rytmiczne, czy lubi grać na instrumentach perkusyjnych itp. Osoba badająca podkreśla właściwy punkt skali. Gdy dostateczna ilość dzieci zostanie oceniona przy pomocy tej skali, można będzie skalę wycechować i oceny poszczególnych dzieci wyrażać w centylach.

Ernst E. Bayles: *Czynnik mało brany pod uwagę w rozpowszechnionych teoriach, dotyczących przenoszenia się ćwiczenia. (An Unemphasized Factor In Current Theories Regarding The Transfer Of Training)*.

Autor zastrzega się, że nie podaje ani nowej teorii, ani nowych danych. Chce on podkreślić tylko czynnik, na który za mało zwraca się uwagi w dotychczasowych teoriach, dotyczących przenoszenia się ćwiczenia. Aby jednostka zdała sobie sprawę ze wspólnych czynników w różnych sytuacjach — czy to będą elementy, uogólnienia, prawa, ideały itd. — musi zrozumieć, że te elementy są wspólne, prawa dają się zastosować w obu przypadkach itd. Jednakże to ujęcie związków i analogii przeważnie nie jest wyraźnie uświadomione, jest tylko mniej lub bardziej wyraźnym poczuciem. Im bardziej te związki między różnymi sytuacjami będą uświadomione, tym bardziej będzie prawdopodobne przenoszenie się ćwiczenia. Ma to wielkie znaczenie dla nauczania. Musimy uczniowi jak najczęściej wskazywać na związki między różnymi sytuacjami. Jeśli chcemy by nauka szkolna przeniosła się na zachowanie pozaszkolne, musimy stale wskazywać na podobieństwa sytuacji w szkole i poza szkołą. Uczeń stanie się wtedy bardziej wrażliwy na istnienie wspólnych lub ogólnych cech, zda sobie lepiej sprawę z możliwości posługiwania się ogólnymi prawami, a w ten sposób będzie lepiej przygotowany do przenoszenia ćwiczenia.

W Nr 6 znajdujemy ponadto artykuły:

A. I. Gates i G. L. Bond: *Związek między przewagą prawej i lewej ręki, prawego i lewego oka a czytaniem*. N. Warren: *Hyperkompensacja szybkości palców jako czynnik pomyłek przy pisaniu na maszynie*.

Reszta prac dotyczy przeważnie zagadnień statystycznych.

Dr R. Mutermilchowa

*Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde.*

T. 50, zeszyt 5 — 6, 1936.

G. K. Schmeing: *Dolne Niemcy. Kraj i ludność. (Niederdeutschland. Landschaft und Volk)*. Str. 257 — 277.

Charakterystyka kraju i ludności. Nagromadzenie i krótkie omówienie literatury z różnych dziedzin, dotyczącej Dolnych Niemiec.

Resztę zeszytu wypełnia wykaz prac zawartych w tomach 26 — 50 czasopisma.

T. 51, zeszyt 1 — 2, 1936.

L. Gentzkow: *Wyczyn szkolny, wybór zawodu i wyczyn życiowy dawnych abiturientów gimnazjalnych. (Schulleistung, Berufswahl und Lebensleistung ehemaliger Gymnasialabiturienten)*. Str. 1 — 64.

Autorka rozesała kwestionariusz do dawnych abiturientów trzech gimnazjów w sprawie nauki szkolnej i pracy zawodowej. Otrzymała 518 odpowiedzi, pochodzących od osób w różnym wieku (przytaczane przykłady odpowiedzi należą do osób w wieku od 30 do 80 lat). Oto niektóre z ważniejszych wyników: To, czy nauka jest przyjemna czy nie, zależy w głównej mierze od osoby nauczyciela i sposobu nauczania. Ideałem nauczyciela według uczniów jest wychowawca, który rozumie mło-



dzień, traktuje ją sprawiedliwie i z umiarkowaną surowością, indywidualizuje w nauczaniu, daje materiał zbliżony do życia, chroni uczniów przed zbędnym balastem wiedzy. Motywy wyboru zawodu i wiek, w którym wybór został dokonany, wskazują na to, że jeżeli decyzja w sprawie zawodu zapada w wieku szkolnym, to jest to znacznie częściej wybór na podstawie skłonności, niż wtedy, gdy decyzja zapada po maturze. Zestawiając poszczególne grupy zawodów z powodzeniem szkolnym, stwierdza autorka, że nauczyciele rekrutują się spośród najlepszych uczniów, a lekarze spośród najgorszych. Z tego wysnuwa wniosek, że gimnazjum humanistyczne nie odpowiada przyrodniczym zamiłowaniom lekarzy.

H. K r a m m: *Zawód, wyczyn szkolny i życzenia w sprawie programu nauki dawnych abiturientów. (Beruf, Schulleistung und Lehrplanwünsche ehemaliger Abiturienten)*. Str. 65 — 127.

Do abiturientów trzech gimnazjów humanistycznych i dwóch realnych autor rozesłał ten sam kwestionariusz, który służył za podstawę poprzedniej pracy. Uzyskał 532 odpowiedzi. Autor omawia warunki rodzinne poszczególnych grup zawodowych, jak: zawód ojca, liczba rodzeństwa i dzieci byłych uczniów. Zestawienie zawodu z postępami szkolnymi potwierdza wyniki pracy p. Gentzkow. W sprawie programu nauki w szkole dawni abiturienti opowiadają się za zmniejszeniem liczby godzin języków starożytnych i matematyki na rzecz historii, zwłaszcza nowej, języka ojczystego i biologii.

L. R o s e n o w: *Stosunki między wyczynami szkolnymi a wyczynami życiowymi. (Beziehungen zwischen Schulleistungen und Lebensleistungen)*. Str. 128—143.

Autorka zbadała 10 roczników abiturientów z lat 1891 — 1900, a więc ludzi, których kariera życiowa dobiega już końca. Badania objęły 250 szkół o 37.242 abiturientach. Autorce szło nie tylko o zestawienie powodzenia szkolnego z obranym zawodem (jak autorom dwóch poprzednich prac), lecz przede wszystkim o zestawienie powodzenia szkolnego z powodzeniem w obranym zawodzie. Można to było wykonać tylko dla tych zawodów lub stanowisk, które posiadają różne szczeble, w których można awansować. To też porównania wyczynów szkolnych z życiowymi można było dokonać tylko dla 17.934 spośród zbadanych osób.

Materiał zebrała autorka za pomocą kwestionariusza rozesłanego do dyrekcji szkół. Były tam pytania dotyczące postępów szkolnych abiturientów oraz ich dalszych losów, a przede wszystkim najwyższego stanowiska osiągniętego w życiu zawodowym. Poważne zastrzeżenie budzi okoliczność, że o losach byłych uczniów informowali ich dyrektorzy względnie nauczyciele sprzed 30 — 40 lat. Autorka sama widzi trudność tylko w tym, że właśnie w okresie przeprowadzania ankiety nastąpiły duże zmiany na stanowiskach kierowniczych szkół, a nie budzi w niej wątpliwości zagadnienie, czy dyrektorzy znają dostatecznie dobrze losy wszystkich swoich bardzo dawnych uczniów.

Postępy szkolne podzielono na 4 grupy, a powodzenie w zawodach, nadających się do szczeblowania, na 5 grup. Współczynnik korelacji między wyczynami szkolnymi i zawodowymi wynosi + 0,20. Wskazuje to na pewien związek pozytywny między powodzeniem szkolnym a życiowym, a więc nieprawdą jest utarte mniemanie, że dobrzy uczniowie w życiu z reguły zawodzą. I w tej pracy znalazł potwierdzenie fakt, że nauczyciele, zwłaszcza szkół wyższych typów, rekrutują się spośród uczniów najlepszych, a lekarze spośród najgorszych. Lepsze wyniki szkolne mają na ogół synowie nauczycieli, kupców, a przede wszystkim ojców z akademickim wykształceniem, niż synowie robotników, chłopów i rzemieślników. Natomiast synowie robotników mają równie duży udział w najwyższej grupie powodzenia zawodowego, jak synowie akademików.

E. Markinówna

*Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*. Rocznik 37. Nr 4—7. 1936.

Ernst Krebs: *Dziecko a krajobraz. (Kind und Landschaft)*.

Dla zorientowania się w stosunku dziecka do krajobrazu autor analizuje 188 wypracowań uczniów i uczennic wyższych klas szkoły powszechnej. Temat wypracowania brzmiał: „Jak chciałbyś spędzić dzień w najbliższej okolicy Drezna tak, aby to twemu zdrowiu wyszło na dobre?” Należało przy tym w wypracowaniu, jak rozkazywała dodatkowa instrukcja, wykazać się dokładną znajomością okolicy i podać uzasadnienie wybranego planu.

Wynik badań był następujący: około 40% dzieci wybrało taki cel wycieczki, by umożliwić im kąpiel. Około 7% dzieci nie mówi nic o drodze do kąpeli i nie interesuje się krajobrazem bliższym ani dalszym. Około 14% dzieci opisuje drogę, nie wspominając o krajobrazie. Około 78% odpowiedzi nie zawiera wzmianek o dalszych częściach krajobrazu. Dziewczęta opisują krajobraz częściej, niż chłopcy, którzy natomiast dają opisy szczegółowsze i o większej ilości danych topograficznych. W większości opisów nie ma zaznaczonych barw.

Ph. Künkele: *Możliwości i granice badań przydatności zawodowej. (Möglichkeiten und Grenzen von Berufseignungsuntersuchungen)*.

Unikając postawy zarówno zbyt optymistycznej, jak i zbyt pesymistycznej, autor stara się określić ściśle zadanie, jakie stawiamy sobie przy badaniu przydatności zawodowej. Badanie przydatności zawodowej szuka odpowiedzi na pytanie, w jakiej dziedzinie pracy zdoła dany człowiek na podstawie tkwiących w nim dyspozycji osiągnąć maksimum swej wydolności. Chodzi więc tu o wykrycie dyspozycji i zorientowanie się, które spośród nich ujawnią się u danej jednostki w największym nasileniu. Metodą badania może być tylko analiza wyczynów badanego i sposobu, jakim do nich doszedł. Spośród trudności, wysuwających się na plan pierwszy w badaniach tego rodzaju, wymienić należy trudności przy interpretacji wyników, występowanie czynników rozwojowych, które zaciemniają obraz, kwestię wyćwiczalności dyspozycji, decydującą nieraz dla wskazań praktycznych, i inne.

Dla celów badania przydatności zawodowej wszystkie dyspozycje dadzą się podzielić na cztery zasadnicze grupy: dyspozycje do czysto intelektualnych wyczynów, dyspozycje do wyczynów w dziedzinie ujmowania kształtów, dyspozycje do działań technicznych i dyspozycje do wyczynów psychomotorycznych. Każdą grupę dyspozycji należy badać przez szereg prób, z różnych stron ujawniających daną dyspozycję.

Autor rozprawia się też z często stawianymi zarzutami niemierności wyników badań przydatności zawodowej z powodu chwilowego nastroju badanego, tremy egzaminacyjnej, nienaturalnych warunków badania. Przy badaniu należy kłaść duży nacisk na obserwacje nad rodzajem pracy i sposobem, w jaki badany dochodzi do rezultatów, będących symptomatami jego dyspozycji. Niezbędnym jest też uwzględnianie cech fizycznych badanego, jego konstytucji cielesnej, anomalii z dziedziny fizjologii zmysłów i ogólnej dynamiki psychoruchowej, przejawiającej się w mimice, szybkości reakcji, chodzie etc.

W. Schultze: *Ocena postępów w szkole powszechnej. (Leistungsmessung in der Grundschule)*.

Jest to sprawozdanie z przeprowadzenia i wyników badań metodą Bobertaga w trzech hamburskich szkołach powszechnych.

Schultze omawia szczegółowo serię testów selekcyjnych do gimnazjum układu Bobertaga, zastosowaną do dzieci z czwartego roku nauczania. Seria składała się z następujących testów: 1) próby na rozumienie tekstu; 2) próby z zakresu wyobra-

żeń, ujawniającego się w słowniku dziecka; 3) test zadań arytmetycznych; 4) test na właściwe użycie słów; 5) test na rachowanie; 6) test ortograficzny.

Seria okazała się przydatna dla celów selekcyjnych i dała dobrą korelację z ocenami nauczycieli.

H. Weimer: *Znaczenie psychologii rozwojowej dla rozumienia fałszu. (Die Bedeutung der Entwicklungspsychologie für das Verständnis von Falschleistungen).*

Autor wychodzi z rozróżnienia, podanego w swych poprzednich pracach, między omyłką, dopuszczającą możliwość wydania sądu prawdziwego, a stąd i pociągnięcie do odpowiedzialności popełniającego omyłkę, a błędem, przy którym nie istnieje możliwość prawdziwego poznania wskutek całkowitego czy częściowego braku pewnych wiadomości. Na zagadnienie różnicy między błędem a omyłką ciekawe światło rzuca psychologia rozwojowa, podkreślająca odrębność psychiki dziecięcej. Dzięki specyficznym właściwościom swej psychiki, jak np. dopatrywanie się cech ludzkich w przedmiotach martwych, nieznanomość związków przyczynowych, myślenie magiczne, dziecko popełnia szereg błędów. Są to błędy, a nie omyłki, zgodnie z definicją autora. Nie można za nie czynić dziecka odpowiedzialnym. Płyną one jednak nie z niewiedzy, tylko z ograniczonej i odrębności psychiki dziecięcej. Źródłem błędów mogą więc być obok niewiedzy odrębność i ograniczone psychiki.

W związku ze swymi rozważaniami teoretycznymi rozpatruje też autor ważne ze względów praktycznych zagadnienie poprawiania błędów w wypracowaniach i ćwiczeniach dziecięcych.

Alois Legrün: *Charakter pisma rodzeństwa. (Über die Handschrift von Geschwistern).*

Autor zebrał próbki pisma od 51 par rodzeństwa w wieku od 8 — 14 lat, polecając wszystkim przepisać ten sam tekst. Różnice wieku nie wynosiły więcej, niż 2 lata, każde dziecko chodziło do innej klasy, pary składały się bądź wyłącznie z chłopców, bądź wyłącznie z dziewczynek, bądź z chłopca i dziewczynki.

Analiza próbek pisma dała wyniki następujące: podobieństwo pisma było w 4% wypadków bardzo duże, w 14% można je było jeszcze skonstatować, w 82% pisma były niepodobne do siebie. Bracia piszą na ogół niepodobnie do siebie. Siostry, a także bracia w porównaniu z siostrami dają w 33% wypadków próbki podobne do siebie lub nawet bardzo podobne. W większości wypadków stopień staranności pisma był u obu partnerów taki sam.

R. Leibold: *Nowa teoria rozwojowa rytmu. (Eine neue Entwicklungstheorie des Rhythmus).*

Autor referuje wyniki badań eksperymentalnych, przeprowadzonych w uniwersytecie lipskim nad rozwojem rytmu u dzieci. W eksperymentach tych ograniczono się do badania rytmu akustyczno-motorycznego, obserwując na dziecięcych instrumentach, czy dzieci uderzają rytmicznie i naśladują rytmiczne uderzenia. Najważniejsze postępy w tej dziedzinie przypadają na lata między 3 — 6 rokiem życia. Autor przedstawia poszczególne etapy rozwoju rytmu u dzieci, przeciwstawiając się Wundtowskiej teorii rytmu, operującej elementami, a nie genetycznym i rozwojowym ujęciem zagadnienia.

Fr. Müller: *Badania, dotyczące tworzenia definicji przez szkolne dzieci wiejskie. (Untersuchungen über die Bildung von Begriffsbestimmungen bei Landschulkindern).*

Autor polecił 400 chłopcom i dziewczętom w wieku od 6 — 12 lat zdefiniować 8 pojęć (kapelusz, nóż, burka, kominiarz, dziecko, strumyk, choroba, grzech). Dzieci, wykazujące według opinii nauczycieli różny stopień uzdolnień, dawały odpowiedzi ustne i piśmienne. Podobnie jak Oberer, który te same badania przeprowadził

wśród dzieci miejskich, autor uzyskał definicje tautologiczne, definicje przez podanie celu, użytku, definicje przez przykład, opis, najogólniejsze pojęcie nadrzędne, pojęcie gatunkowe, definicję genetyczną i przez podanie stosunku. Umiejętność właściwego definiowania osiąga dziecko według Müllera w 11 roku życia.

G. Hausmann: *Wzór i naśladownictwo, poznanie i kształtowanie własnego ja w rozwoju młodzieży. (Vorbild und Nachfolge, Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung in der jugendlichen Entwicklung).*

Artykuł zawiera szczegółowe rozważanie na temat tego, w jaki sposób powstają wzory do naśladowania, a w szczególności wzory, według których młodzież kształtuje swą jaźń w najbardziej plastycznej epoce swego rozwoju.

Zeszyt czerwcowy zawiera ponadto sprawozdanie z 25-letniej działalności Instytutu pedologicznego (Institut für Jugendkunde) w Bremie.

Dr W. Ptaszyńska

## K R O N I K A

XI Międzynarodowy Kongres Psychologiczny, który zapowiedziany był na wrzesień 1936 r. w Madrycie, odbędzie się w dniach od 25 do 31 lipca 1937 r. w Paryżu. Temat centralny Kongresu brzmi: „Od ruchu do postępowania”. Temu tematowi poświęconych będzie 5 wielkich posiedzeń ogólnych, na których omawiane będą następujące zagadnienia: 1. Morfologia ruchu, 2. Prawo efektu w uczeniu się i jego interpretacja, 3. Nabywanie nawyków, 4. Rozwój ruchowy i rozwój umysłowy u dziecka, 5. Zachowanie się zwierząt i postępowanie ludzi.

Poza tymi Sympozjami program Kongresu przewiduje także szereg oddzielnych referatów i komunikatów oraz Komisje o ograniczonej ilości członków-specjalistów. Na razie zgłoszone zostały Komisje dla następujących spraw: Słownik psychologiczny (przewodniczący E. Claparède), Psychofizjologia akustyczna (Langfeld), Halucynacje (E. Morselli), Przystosowanie ruchowe w życiu psychicznym (A. Gemelli i M. Ponzio), Stosunek uczuć do funkcji nerwowych i neuro-humoralnych (Krueger, Lapicque), Myśl konstruktywna i inwencja (E. Claparède), Interpretacja matematycznej teorii czynników (Spearman).

Zgłoszenia na Kongres oraz streszczenia referatów i komunikatów należy przesyłać pod adresem sekretarza Kongresu: M. I. Meyerson, Laboratoire de Psychologie de la Sorbonne. Paris V, rue des Ecoles.

## NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE

Bandura Ludwik. *Poczucie czasu u dzieci w wieku od 7 do 9 lat*. Poznań, Pozn. Tow. Psychologiczne. 1936, str. 40.

Chmieleńska Irena. *Kara w wychowaniu*. Warszawa, Wyd. Pol. Tow. Higien. N. K. Biblioteka Popularno-Naukowa Instytutu Higieny Psychiczej N. 7, 1936, str. 75.

Uzdańska Rena. *Dzieci nieuważne*. (Jak wyżej). N. 6, str. 51.

*Dwa lata poradnictwa zawodowego dla maturzystów*. Sprawozdanie Pracowni Psychotechnicznej przy Izbie Przemysłowo-Handlowej w Lublinie z lat 1933/4 — 1934/5. Lublin, D. K. P., 1936, str. 120.

Fondaliński Jan, ks. *Koedukacja w świetle badań współczesnej psychologii*. Poznań, K. Ś. W., 1936, str. 303.

Kućta Jan, dr. *Dzieci trudne do wychowania. Część szczegółowa: Typy*. Lwów, „Książka”, 1936, str. 72.

Wygodski L. S. *Nowe kierunki psychologii. I. Psychologia strukturalna*. Lwów, Lwowska Biblioteczka Przekładów Dzieł Psychologicznych, T. I, 1936, str. 39.

## KSIĄŻKI I CZASOPISMA NADESŁANE DO REDAKCJI

Chałasiński Józef. *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*. N. K., Warszawa, 1936, str. 590.

Chmieleńska Irena. *Kara w wychowaniu*. (Jak wyżej).

Dryjski Albert. *Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu*. N. K., Warszawa, 1936.

Ptaszyńska Wanda. *Trzecie dzieciństwo. Siódmy — jedenasty rok życia dziecka*. Warszawa, N. K., Wyd. Pol. Tow. Higieniczne. Biblioteczka Popularno-Naukowa Instytutu Higieny Psychiczej. N. 7, 1936, str. 47.

Skowron Stanisław. *Hormony w psychofizycznym rozwoju człowieka*. Warszawa, N. K., 1936, str. 176.

Uzdańska Rena. *Dzieci nieuważne*. (Jak wyżej).

*Bildung und Erziehung*. Kwartalnik, t. III, zesz. 5 — 6, 1936. Düsseldorf.  
*Bulletin de la Société Lorraine de Psychologie Appliquée*. Kwartalnik, t. XVI, zesz. 61, 1937. Nancy.

*Chowanna*. Miesięcznik, t. VII, zesz. 10, t. VIII, zesz. 1, 1937. Katowice.

*Education by Radio*. T. VI, zesz. 1-2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 1936, t. VII, zesz. 1, 1937.

*L'École Coopérative*. T. XVIII, zesz. 44, 1937. La Rochelle.

*Coopération Intellectuelle*. Miesięcznik, t. VI, zesz. 63 — 72, 1936. Paris.

*Kultura i Wychowanie*. Kwartalnik, zesz. 4, 1936. Warszawa.

*Kwartalnik Filozoficzny*. Kwartalnik, t. XIII, zesz. 2, 1936. Kraków.

*Muzeum*. Kwartalnik, t. LI, zesz. 3 — 4, 1936. Lwów.

*La Nouvelle Education.* Miesięcznik, t. XV, zes. 150, 1936, t. XVI, zes. 151, 152, 1937. Paris.

*Oświata i Wychowanie.* Miesięcznik, t. VIII, zes. 9, 10, 1936, t. IX, zes. 1, 1937. Warszawa.

*Pour l'Ère Nouvelle.* Miesięcznik, t. XV, zes. 122, 123, 1936, zes. 124, 1937. Paris.

*Przegląd Filozoficzny.* Kwartalnik, t. XXXIX, zes. 1 — 4, 1936. Warszawa.

*Przegląd Pedagogiczny.* Tygodnik, t. LV (21), zes. 17 — 19, 1936, t. LVI (21), zes. 1, 3, 1937. Warszawa.

*Sprawy Narodowościowe.* Dwumiesięcznik, t. X, zes. 3 — 5, 1936. Warszawa.

# ARCHIVES POLONAISES DE PSYCHOLOGIE

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

FONDÉE PAR LE PROF. J. JOTYKO.

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

---

## RÉSUMÉ DES ARTICLES. SUMMARY.

HEDWIGE ZAWIRSKA

### LA FANTAISIE DE LA JEUNESSE GAGNANT SA VIE À L'ÉPOQUE DE LA PUBERTÉ

Dans cet article l'auteur donne un compte-rendu des recherches ayant pour but la comparaison de l'imagination de la jeunesse ouvrière et de celle des élèves des écoles moyennes, libres de tous soucis matériels.

Le but de cette étude est de constater si les conditions sociales ont une influence sur le développement psychique et en particulier sur le développement de l'imagination à l'époque de la puberté.

61 élèves des écoles moyennes ont été examinés, ainsi que 78 garçons gagnant leur vie. L'âge des sujets examinés variait entre 14 et 19 ans, la majorité néanmoins avait 15 ou 16 ans.

Pour cet examen on s'est servi du test de Masselon, modifié par le prof. Baley, notamment on a soumis aux garçons les croquis de quatre objets: avion, lettre, marteau et drapeau. Ces quatre éléments devaient servir à la composition d'un récit.

Les réponses obtenues de cette manière ont été évaluées: 1) au point de vue du degré de l'imagination prenant avant tout en considération l'ingéniosité du récit. Puis 2) au point de vue du sujet traité par les garçons, et exprimant leurs intérêts.

Le résultat de cette expérience a démontré que pendant que tous les élèves ont écrit la composition sur les quatre éléments donnés dans le test, 33% des garçons gagnant leur vie ont été incapables de réaliser le devoir. Au lieu de faire une narration, ils ont réuni des phrases décousues, concernant les objets soumis. La cause principale de ceci était une incapacité de s'exprimer correctement. Néanmoins le résultat démontre que l'imagination de la jeunesse ouvrière est beaucoup moins développée que celle de la jeunesse privilégiée. Quant au reste des réponses, c'est à dire des compositions faites par les écoliers et les ouvriers, on n'a pas constaté de diffé-

rences importantes entre la fantaisie de ces deux classes, ni sous le rapport de l'ingéniosité (des idées) ni dans le choix des sujets traités. Seulement le langage de la jeunesse ouvrière était sensiblement inférieur à celui des écoliers.

Le résultat de cette expérience est donc différent de celui obtenu par le psychologue allemand H. Jung, qui a également étudié cette question et qui a constaté une infériorité sensible de la fantaisie de la jeunesse ouvrière. L'auteur de l'article juge que la différence des résultats obtenus par elle et par Jung est due tout d'abord :

- 1) à l'application de la même méthode pour les deux groupes, ce qui n'a pas été fait par Jung;
- 2) au meilleur choix des éléments du test, qui ont éveillé dans les deux groupes la même réaction émotionnelle;
- 3) au choix des deux groupes examinés qui avaient un niveau plus égal que celui du prof. Jung.

**MARIE WIĘCKOWSKA**

**EN MÉMOIRE DU DR LOUISE KARPINSKA - WOYCZYNSKA**

Ce souvenir posthume est consacré à la mémoire de l'éminente psychologue polonaise, professeur de psychotechnique et de psychologie à l'Université Libre de Łódź et de Varsovie, directeur de la Clinique Psychologique de la Municipalité de la ville de Łódź, décédée récemment à Varsovie.

**Discussions et rapports.**

Le XIV Congrès International de Psychoanalyse à Marienbad. (Doc. G. Bychowski).

Le travail pédologique à l'URSS il y a cinq ans et à présent. (Z. Wajcman).

**Analyse de livres et de périodiques.**

**Notes bibliographiques.**