

STEFAN BALEY

MŁODZIEŻ PRZED BRAMAMI LICEÓW
A PSYCHOLOGOWIE SZKOLNI

„Proszę pani, jeżeli ja chcę studiować na medycynie, to do jakiego mam zapisać się liceum? Pani mówi, że do przyrodniczego, a ja pytałam się tej pani, która pokazywała filmy zawodowe i ona mówiła, że do humanistycznego” — oto przykład pytań i rozmów stawianych i prowadzonych przez młodzież kończącą gimnazja oraz jej rodziców z wszystkimi tymi, od których oczekuje się „kompetentnych” wyjaśnień. Sytuacja wywołana przez tworzenie się całego szeregu liceów odmiennego typu, których kontury jeszcze nawet nie zarysowały się wyraźnie w tej chwili, a które zmuszą młodzież gimnazjalną do doniosłego w skutki wyboru, łatwo doprowadza do kłopotliwego zaniepokojenia sferę zainteresowaną. Na czym oprzeć decyzję? Jakie względy decydować powinny ostatecznie o wyborze danego właśnie typu liceum ogólnokształcącego, skoro dalsza droga, która od jego ukończenia prowadzi do jakiegoś zawodu jest jeszcze nieokreślona? Oto kwestia, która wciąż powraca i powracać będzie mimo wszelkie udzielane oficjalnie wyjaśnienia i informacje. Jest rzeczą niewątpliwie godną uznania, iż Ministerstwo nie łączy w sposób sztywny pewnych typów licealnych z pewnymi typami szkół wyższych, pozwalając młodym ludziom odroczyć ostateczną decyzję na moment większej dojrzałości już po ukończeniu liceum. Niemniej jednak ani młodzież ani rodzice słusznie nie życzą sobie, ażeby wybór liceum miał z tego powodu charakter czegoś przypadkowego, aby nie opierał się na motywach racjonalnych i należycie przemyślanych.

A kto ma dostarczyć wątku do rozsnuwania owych motywów? Natu przychodzi na myśl ta kategoria pracowników szkolnych, z którą przywykamy łączyć pojęcie porady opartej na poznaniu psychicznych możliwości ucznia i warunków zewnętrznych. Tę kategorię stanowią psychologowie szkolni. Mało ich jest jeszcze, a ich pozycja w szkole ciągle jeszcze dość nieokreślona. Lecz jest przecież rzeczą jasną, że poruszona sprawa nie może pozostać poza sferą ich zainteresowań. Zwracają się do nich już teraz uczniowie, rodzice, nauczyciele, a zwracać się będą pod koniec roku w większym jeszcze stopniu, czekając co oni o tym wszystkim powiedzą. Rola psy-

chologów w tej sytuacji na razie przedstawia się mgliście. Programy Ministerstwa pomijają tę rzecz milczeniem. Nie przewiduje się ich udziału ani przy egzaminie wstępnym do liceum, ani też przy wydawaniu cenzury na wyjściu z gimnazjum.

Czy wobec tego mają psychologowie poprostu opuścić ręce, powiedziawszy sobie, że są zbyt leniwi? Nie sądzę, aby to było słuszne.

Że psychologom nie przyznano udziału w egzaminie wstępnym do liceum, to nie wydaje mi się niczym tragicznym z punktu widzenia zadań psychologii szkolnej. Skoro uczeń zdecydował się już na wybór pewnego określonego liceum, to o przyjęciu do niego niech decydują ci, którzy realizują jego program. Ale sama decyzja ucznia względnie jego rodziców czy też zainteresowanych w tej sprawie nauczycieli powinna być oparta na zasadach realnych. Trzeba ową decyzję uczniów i rodziców należyście przygotować i trzeba ją im ułatwić. I to jest to zadanie, do którego psycholog może i powinien być powołany. Zapewne nie jest do tego konieczne jakieś osobne zarządzenie władz szkolnych, jakkolwiek byłoby rzeczą słuszną, gdyby władze zawezwały lub przynajmniej zachęciły psychologów tam, gdzie oni są, do udzielania porady. Wystarczy, gdy sprawę tę zrozumieją należycie psychologowie sami oraz dyrekcje gimnazjów względnie ich grona nauczycielskie. Dobra wola tych czynników wystarczy, aby stworzyć dla psychologa ramy wystarczające dla jego pracy.

I tu trzeba sobie powiedzieć wyraźnie. Skoro psychologowie nie mogli dowiedzieć się o wiele wcześniej, jakie ostatecznie utrzymają się typy liceów, to nie mogli mieć dość czasu do przeprowadzenia niezbędnych badań i studiów, które pozwoliłyby im już teraz, w tym roku jeszcze spełnić w sposób należyty ich zadanie. Bo jest przecież rzeczą jasną, iż przesłanki do udzielenia porad nie mogą być zmontowane na poczekaniu. Potrzebną tu jest gruntowna praca psychologiczna. Zbadać ucznia na tyle, uwzględniając i jego uzdolnienia i jego skłonności, ażeby wyrobić sobie zdecydowaną opinię, iż raczej odpowiadać mu będzie np. kształcenie w liceum przyrodniczym, aniżeli matematyczno-fizycznym, to rzecz nie taka prosta. Trzeba powiedzieć otwarcie, iż w chwili obecnej nie posiadamy obmyślanych systematycznie środków diagnostycznych zastosowanych do tego wypadku (jakkolwiek nie jesteśmy całkiem bezradni, a pomoc psychologa już teraz mogła by mieć realne znaczenie). Musimy je dopiero systematycznie opracować. To, co może stać się już teraz, mieć będzie mogło charakter jedynie doraźny i niezwykle ostrożny. Dobrze jednak będzie, jeżeli, a to zapewne da się zrobić, psychologowie doprowadzą do tego, ażeby w roku przyszłym młodzież z pożytkiem już skorzystać mogła z ich rady. A do tej pory już może i czynniki oficjalne, które na razie jak gdyby „przeoczyły” w pośpiechu psychologów szkolnych, przypomną sobie ich istnienie i skorzystają z ich usług.

LUDWIK GORYNSKI

RZUT OKA NA WSPÓŁCZESNĄ „PSYCHOLOGIĘ WYRAZU”

Analizując historię rozwoju psychologii w ostatnich 30 latach stwierdzamy, że badania obejmowały w coraz większym stopniu całość struktury tego, co nazywamy osobowością człowieka. W związku z tym dążeniem coraz częściej natrafiamy na teorie i eksperymenty, dotyczące zewnętrznych przejawów, na podstawie których moglibyśmy wyciągnąć pewne wnioski co do struktury badanej przez nas psychiki. Publikacji z tego zakresu ukazało się bardzo dużo w ostatnim pięcioleciu. Wiele z nich należy zaliczyć do literatury popularno-naukowej lub zgoła felietonistycznej. Natrafiamy jednak i na takie, które zdają się torować nowe drogi w poznaniu człowieka i pasjonują czytelnika swymi rozległymi perspektywami.

Zamiarem naszym jest zapoznać czytelników w dwóch artykułach z obecnym stanem rzeczy w zakresie psychologii wyrazu, ponieważ dział ten, który za granicą, zwłaszcza w Niemczech spotyka się obecnie z dużym zainteresowaniem, u nas jest jeszcze mało znany. W pierwszym przedstawimy sam problem, przy czym nie obejdzie się bez krótkiego historycznego przeglądu, w drugim omówimy konkretne wyniki badań współczesnych psychologów i zreferujemy szczegółowiej literaturę przedmiotu.

I. Co to jest psychologia wyrazu?

Sama nazwa jest tłumaczeniem niemieckiego terminu „Ausdruckspsychologie”, którym oznacza się dzisiaj psychologię wszelkich objawów zewnętrznych, pozwalających wyciągnąć pewne wnioski o stanach wewnętrznych człowieka. Należą tu więc zjawiska takie, jak dynamika i barwa dźwięków mowy, przyśpieszenie lub zwolnienie jej toku, budowa ciała, ruchy i gesty kończyn, mimika twarzy, w końcu zjawiska takie, jak pismo, ubiór człowieka, a nawet np. sposób urządzenia przez niego mieszkania. Analizując ten bardzo niekompletny zresztą przegląd, widzimy od razu, że wymaga on uporządkowania zarówno z punktu widzenia logicznego, jak i z punktu widzenia metod, które musimy stosować, by się z tymi przejawami zapoznać. Uporządkowanie to ułatwi nam krótki rzut oka na historię psychologii wyrazu, a zarazem pozwoli nam wyjaśnić dokładniej samo jej pojęcie.

Na ogół przyjmuje się dzisiaj wśród osób niezbyt dobrze znających przedmiot, że takie nauki, jak fizjognomika lub grafologia, które trzeba oczywiście zaliczyć do psychologii wyrazu, należą bądź do nauk bardzo młodych, a więc nie pozwalających na wyciąganie daleko idących praktycznych wniosków, bądź też są to dziedziny działania szarlatanów lub ludzi podejrzanego autoramentu. O ile ten drugi pogląd posiada wiele słuszności, co

nie jest jednak winą samej nauki, jako że to, na co natrafia się w gazetach lub np. w ogłoszeniach mało ma z nią wspólnego, o tyle pierwsze stanowisko jest zupełnie niesłuszne.

Zasługą Bühlera ¹⁾ jest wykazanie, że psychologia wyrazu posiada historię sięgającą swymi początkami co najmniej do Arystotelesa i że studium tej historii poucza nas o tym, jak stare są pewne idee, a nawet pewne eksperymenty, uważane za nawskroś nowoczesne. Jeżeli dopiero w ostatnich latach postawiono w badaniach tych „kropkę nad i”, to zawdzięczamy to nie tyle rozwojowi psychologii, ile rozwojowi techniki. Rozumiemy bowiem jak olbrzymie znaczenie dla tej gałęzi psychologii posiada film, telefon, radio i gramofon. Film pozwolił nam odizolować spostrzeganie gestów i mimiki od mowy aktora, umożliwił nam dokładną analizę ruchów (film zwolniony) i utrwalenie ich na stałe. Radio znowu (względnie telefon) izolują mowę od wyglądu zewnętrznego człowieka, gramofon zaś ją utrwala. Tym wynalazkom zawdzięcza Lersch ²⁾ swój leksykon mimiczny, Bühler zaś wyniki swych eksperymentów, przeprowadzanych przy pomocy radia wiedeńskiego, a mających na celu zbadanie, jakie słuchacz wyciąga wnioski dotyczące psychiki osoby, mówiącej przed mikrofonem. Ale nie uprzedzamy faktów.

Najstarsze dzieło zachowane ze starożytności to 6 rozdziałów „Fizjognomiki” przypisywanych Arystotelesowi. Nie wchodząc w to, ile w tym dziele jest pracy Arystotelesa, a ile dodali późniejsi autorzy, stwierdzić należy, że „Fizjognomika” bada jedynie stałe formy wyrazu twarzy, jako że uważa, iż mimiczne zmiany twarzy trwają jedynie krótko, są zmienne i nie nadają się wobec tego do interpretacji. Pseudoarystotelesowskie dzieło stwierdza dalej, że twarze ludzkie, względnie cała czaszka, są w pewnych wypadkach podobne do głów zwierzęcych. Zależnie od tego, do jakiego zwierzęcia człowiek jest podobny, kształtuje się jego charakter. A więc np. gruby nos świadczy o lenistwie (podobieństwo do wołu). W tym całym rozumowaniu nie tyle ważne jest porównywanie ludzi do zwierząt, ile zasadniczy fizjognomiczny punkt wyjścia. Do sprawy wyrazu można bowiem podejść i podchodzono też w trakcie całego rozwoju psychologii wyrazu z dwóch punktów widzenia: *s t a t y c z n e g o* i *d y n a m i c z n e g o*. Najlepiej ilustruje to przykład Bühlera. Porównuje on przeżycia widza w nowoczesnym kinie z przeżyciami widza w starożytnym teatrze. Pierwszy widzi ruchy głowy i ręki, a nieraz wyizolowaną mimikę twarzy, samych oczu i ust, drugi nie widzi nigdy właściwej twarzy aktora, ponieważ zakrywa ją maska. Który z dwóch aktorów: starożytny w masce, czy filmowy z nader wyrazistą mimiką charak-

¹⁾ K. Bühler. „Ausdruckstheorie”. (Das System an der Geschichte auf-gezeigt). Jena 1933.

²⁾ Ph. Lersch. „Gesicht und Seele”. (Grundlinien einer mimischen Diagnostik). München 1932.

teryzuje lepiej typ, jaki ma przedstawić na scenie? Oto pytanie, na które od 2.000 lat starają się odpowiedzieć wszyscy zajmujący się zagadnieniem wyrazu ludzkiego. Jeżeli czytelnik Lerscha odnosi wrażenie, że dziś zwyciężył kierunek dynamiczny, to należy mu przeciwstawić teorię Kretschmera³⁾, który, mimo że wykorzystuje najnowsze zdobycze nauki o wewnętrznym wydzielaniu gruczołów, może być uważany za nowoczesnego fizjognomika. A więc możemy fizjognomię określić jako naukę o niezmiennych cechach zewnętrznych twarzy, a w szerszym tego słowa znaczeniu także całego ciała ludzkiego, które stoją w jakimś związku z cechami psychicznymi. Przeciwnieństwem do fizjognomiki będzie tzw. patognomika, czyli nauka o ruchach masykulatory twarzy lub całego ciała uzewnętrzniających jakieś przeżycia psychiczne. Sama nazwa „patognomika” oraz jej pojęcie są stare. Używał jej już Jerzy Krzysztof Lichtenberg w drugiej połowie XVIII wieku. Podział na fizjognomię i patognomię stwarza całkiem nowe perspektywy dla psychologii wyrazu. I tak możemy badać co jest pierwotne — przedmiot badań fizjognomiki, czy też patognomiki. Możemy bowiem przyjąć, że wskutek częstych skurczów jednych i tych samych mięśni, co może stać w związku z pewnym usposobieniem danego osobnika, kształtuje się fizjognomia jego w ten sposób, że skurcze te utrwalają się i zmieniają wyraz jego twarzy. Stąd też, stojąc na takim stanowisku, będziemy uważali patognomię za właściwsze podejście do zagadnienia studium wyrazu, niż fizjognomię. Odwrotnie możnaby przyjąć, że raz ukształtowana fizjognomia osobnika dopuszcza tylko takie, a nie inne ruchy mimiczne czy też gesty, a studia patognomiczne są wtórnym dodatkiem studiów fizjognomicznych. Nie rozstrzygamy w tym miejscu tej sprawy. Stwierdzamy jedynie, że procesy psychiczne, jako przebiegające w czasie, znajdują swój bezpośredni odpowiednik w przejawach patognomicznych, co oczywiście jeszcze nie neguje celowości jednoczesnego podejścia fizjognomicznego.

Wracając do historii psychologii wyrazu, widzimy jeszcze w starożytności zwolenników podejścia patognomicznego. I tak Kwintylian pisze „Traktat o właściwym użyciu mimiki i gestów dla retorów”. Historia fizjognomiki zalicza do swych wybitnych przedstawicieli w XVIII wieku Lavatera, który kontynuując myśli Arystotelesa wydał czterotomowe dzieło pt. „Fragmenty fizjognomiczne”. Dzieło swoje upiększył on wielu portretami, które stara się interpretować z punktu widzenia psychologicznego. Interpretacja ta jest czysto intuicyjna. Lavater zaleca, by oceniać ludzi według pierwszego wrażenia, jakie na obserwatora robi twarz ludzka. Stąd też oceny jego są nader dowolne. Wielbicielem Lavatera był Goethe, choć dość szybko poznał się na brakach tego systemu czysto statycznego, żądając by uzupełnił swe poglądy podejściem dynamicznym.

3) Kretschmer. „Körperbau und Charakter”. Berlin 1929. 8 wyd.

Z końcem XVIII wieku spotykamy jeszcze raz dwóch badaczy, którzy wnieśli nowe elementy do teorii wyrazu. Jeden z nich—to fizjognomik, słynny lekarz Franciszek Józef Gall, drugi — to patognomik, Jan Jakub Engel. Gall uważa, że pewne zdolności, względnie właściwości charakteru powodują szybszy rozwój pewnych centrów mózgowych, w związku z czym kształtuje się odpowiednio także i czaszka. Stąd można wyciągnąć wnioski co do charakteru człowieka, jeżeli się poczyni odpowiednie pomiary jego czaszki. Naukę swą nazwał Gall „organologią”, do historii przeszła ona pod nazwą „frenologii”. Nauka ta, zwalczana przez wszystkich, została szybko zapomniana. A jednak czytając współczesnego Kretschmera nie możemy się oprzeć wrażeniu, że teoria jego nie byłaby do pomyślenia bez pracy pionierskiej Galla.

Engel, o którym mowa była powyżej, rozszerzył przede wszystkim badania patognomiczne z mimiki twarzy na „pantomimikę”. Przez „pantomimikę” rozumiemy ruchy całego ciała, a więc rąk, nóg, tułowia itd. Engel różnił także pierwszy gesty „malujące” i „wyrażające”, wyjaśniając to różniczenie na przykładzie życia teatralnego. Aktor może np. gestami malującymi przedstawić człowieka o charakterze Falstaffa. Równocześnie ten sam aktor może za pomocą odpowiedniej mimiki twarzy wyrazić ironię w stosunku do przedstawianego przez siebie typu — będą to gesty „wyrażające”. Tu leży granica między mimiką a mową. Opowiadając coś, jesteśmy w stanie p r z e d s t a w i ć stan rzeczy, który chcemy zakomunikować drugim, a jednocześnie w intonacji naszego głosu możemy w y r a z i ć nasz osobisty stosunek do przedstawianej przez nas sprawy. W mimice nie możemy tego wyrazić równocześnie. Przedstawienie stanu rzeczy i wyrażenie swego stosunku do niej musi się odbyć bądź w dwóch różnych sferach mimicznych (a więc np. gesty ręki i mimika twarzy), bądź też w czasowym następstwie. Engel tworzy też pierwszy systematyczną klasyfikację gestów (G e b ä r d e), dzieląc je na „dowolne”, „analogiczne” i „fizjologiczne”. Dowolne gesty — to takie, którymi wyrażamy początek jakiegoś działania, analogiczne — to ruchy, które wyrażają jakieś przeżycie wewnętrzne (np. rozkładanie rąk jako przejaw zwątpienia), w końcu fizjologiczne — to objawy takie, jak czerwienienie się wskutek wstydu. Teoria Engla zawiera te wszystkie elementy, które udało się ostatnio Strehlemu ująć w system oparty na badaniach z pomocą filmu. O wynikach badań Strehlego pomówimy obszerniej w drugiej części artykułu.

XIX wiek obfituje w próby poznania znaczenia wyrazu u ludzi. Tu spotykamy się po raz pierwszy z biologicznym podejściem do naszego zagadnienia. I tak angielski lekarz Charles Bell wydał w roku 1806 podręcznik pt. „Anatomia i filozofia wyrazu w połączeniu ze sztukami pięknymi”. Bell udowadnia, że muskulatura ust człowieka jest zasadniczo inna, niż muskulatura np. lwa lub konia, jako że człowiek jest stworzeniem wszystko-

żernym. Stąd mimiczne możliwości, których zwierzęta nie mogą posiadać. Bell zajął się również szczegółową analizą ruchów mięśni ludzkich, objawów fizjologicznych w czasie przeżycia np. afektu. Pierwszy też zwrócił uwagę na koordynację mimiki ludzkiej z funkcjonowaniem aparatu oddechowego i krwionośnego. Analiza pantomimiki z punktu widzenia lekarskiego prowadzi do niezwykle subtelnych wniosków. I tak Bell zabiera głos w dyskusji na temat słynnego posągu Laokoona stwierdzając, że nigdy człowiek, który wyciąga w najwyższym napięciu ramiona w bok, nie otworzy ust do głośnego krzyku, a to z tej prostej przyczyny, że potrzebuje swej napełnionej powietrzem klatki piersiowej jako podpory dla ruchów rąk.

Piderit kontynuuje dzieło Bella, z tym jednak, że stara się dojść do systematyki mimiki twarzy. W niezwykle dokładnych, przepięknych rysunkach zbiera on, by użyć terminu Bühlera, leksykon mimiki twarzy, stwierdzając przy tym, że istnieje 26 możliwości elementarnych ukształtowań muskulatury twarzy. Jeżeli weźmiemy do ręki dzieło Lerscha widzimy zupełnie to samo podejście, z tą jedynie różnicą, że Lersch dysponował filmem i wskutek tego doszedł do dokładniejszych analiz.

Ogólnie wiadomym jest, że szczegółowej analizie poddał zagadnienie wyrazu Darwin. Badania jego dotyczyły genezy wyrazu ludzkiego. Przede wszystkim badał on mimikę. Teoria jego odpowiada ściśle całości jego dzieła. Procesy wyrażania uważa on za objawy szczątkowe dawnych celowych czynności. W ten sposób tłumaczy np. mimikę związaną z płaczem. Człowiek płaczący bowiem ściąga mięśnie dookoła oka, podobnie jak krzyżący. Dla człowieka krzyżącego jest, zdaniem Darwina, ściągnięcie tych mięśni celowe, jako że chroni oko przed nadmiernym napływem krwi, który w czasie krzyżenia następuje. Pierwotny zwyczaj ściągnięcia tych mięśni skojarzył się więc z przeżyciami nieprzyjemnymi tak, że występuje w późniejszych stadiach rozwoju również i wtedy, gdy człowiek już nie krzyży, tylko płacze.

Obok Darwina drugim wielkim badaczem był Wundt, który w swej „Psychologii ludów”⁴⁾ poddał analizie pantomimikę różnych ludów. Do wyników jego badań wrócimy jeszcze na innym miejscu.

Tym samym przeszliśmy do czasów współczesnych. Powinniśmy teraz zająć się przedstawieniem wyników badań najnowszych. Należy tu wymienić w pierwszej linii Klagesa—najważniejszego teoretyka nauki o wyrazie i ojca współczesnej grafologii, Lerscha—bezkompromisowego patognomika, Strehlego — badacza pantomimiki ludzkiej, Kretschmera i Böhlego — fizjognomików naszych czasów. Będzie to zadaniem następnego artykułu. Nie możemy jednak zamknąć tej części bez próby ujęcia tak różnych systemów i metod z jednego punktu widzenia.

4) W. Wundt. „Völkerpsychologie”. I Bd. Die Sprache 1900. Cyt. w Bühlera, op. cit str. 128.

Bühler pokusił się w swej książce o wyrazie o stworzenie próby syntezy. Stosuje on schemat wypróbowany już poprzednio w stosunku do całej psychologii w dziele pt. „Kryzys psychologii” 5). Zasadniczą ideą tego dzieła jest twierdzenie, że mimo istnienia tak wielu zwalczających się wzajemnie kierunków psychologii, należy je uznać wszystkie za konieczne, jeżeli się przyjmie, że są one jedynie różnymi aspektami psychiki ludzkiej. Aspektów takich wylicza Bühler trzy i podporządkowuje im wszystkie współczesne teorie psychologiczne. Są nimi: aspekt przeżyciowy (Erlebnisaspekt), aspekt behawiorystyczny (Benhementsaspekt), wreszcie aspekt dzieła lub humanistyczny (Werk-Geisteswissenschaftlicher Aspekt). Odsyłając zainteresowanych czytelników po bliższe szczegóły do książki Bühlera, stwierdzimy tu jedynie, że kierunki psychologii odpowiadające aspektowi pierwszemu stosują metody subiektywne, aspektowi drugiemu — obiektywne (obserwację zachowania się w pewnych sytuacjach), aspektowi trzeciemu — interpretację tworów ludzkich z punktu widzenia psychologicznego. Wracając do psychologii wyrazu stwierdza Bühler, że możemy analizować wyraz z punktu widzenia tego, co dany osobnik przeżywa (aspekt pierwszy), lub możemy badać gesty dwóch osobników, będących np. w kontakcie socjalnym (aspekt drugi), i że w końcu możemy analizować skostniałe formy wyrazu ludzkiego, jak np. pismo i wnioskować w ten sposób o przeżyciach, które badani mieli w czasie tworzenia danego wytworu. Następny artykuł wykaże, czy schemat ten okazał się płodny.

L I T E R A T U R A

Z licznej starej i nowej literatury przedmiotu podajemy podstawowe dzieła, których studium umożliwiałby przegląd obecnego stanu badań i zrozumienie genezy ich metody. Systematyczny historyczny przegląd znajdzie czytelnik w dziele:

K. Bühler: *Ausdruckstheorie. Das System an der Geschichte aufgezeigt.* Jena 1933. — Tamże zreferowano starsze publikacje, jak:

G. Lichtenberg: *Ueber Physiognomik.* 1778. 3 tomy.

Ch. Bell: *The Anatomy and Philosophy of Expression as connected with fine arts.* London 1806.

Piderit: *Minik und Physiognomik.* 1858.

Darwin: *Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei dem Menschen und den Tieren.* Tłum. niemieckie Carusa. 1872.

W. Wundt: *Völkerpsychologie I. Bd. Die Sprache* 1900.

Do współczesnych teorii „fizjognomicznych” zaliczyć należy: Kretschmer: *Körperbau und Charakter.* Berlin 1928. 8 wyd.

W. Böhle: *Die Körperform als Spiegel der Seele.* Berlin 1929.

„Patagnomikami” są: P. h. Lersch: *Gesicht und Seele.* München 1932.

H. Strehle: *Analyse des Gebarens.* Berlin 1935.

Podstawowe dzieło Klagesa z zakresu nauki o wyrazie: *Grundlegung der Wissenschaft vom Ausdruck.* Leipzig 1936. 5 wydanie. — Teorie dotyczące grafologii przedstawił Klages w dziele: *Handschrift und Charakter.* Leipzig 1926.

5) K. Bühler. „Die Krise der Psychologie”. Jena 1929.

GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE

POWSTANIE INTELIGENCJI

Omówienie ostatniej książki prof. J. Piaget'a ¹⁾

Pomimo, że wyszedł z druku dopiero pierwszy tom ostatniego dzieła Piaget'a, sądzę, że nie będzie przedwczesne już teraz zastanowić się nad tą pracą.

Całość złożona z trzech tomów ²⁾ przedstawiać będzie studium nad pierwszym dzieciństwem, oparte na własnych obserwacjach autora. Temat bynajmniej nie nowy, zwłaszcza w ostatnich latach liczni autorowie opracowali szczegółowe monografie, ale praca Piaget'a wyróżnia się spośród innych badań nad pierwszym dzieciństwem, tak pod względem treści, jak sposobu ujęcia. Specjalna wartość tej pracy polega nie tylko na bogactwie i ścisłości obserwacji, ale na tym, że autor stawia fakty odrazu na płaszczyźnie ogólnych hipotez i zasadniczych problemów teoretycznych.

Piaget posiada umysłowość wybitnie filozoficzną i to nadaje specjalne piętno jego pracom. Psychologia dziecka nie jest dla niego celem samym w sobie, poprzez studium dziecka sięga on do zagadnień ogólnych, zacerpniętych z dziedzin teorii poznania i logiki. Piaget posiada jednocześnie wykształcenie filozoficzne i biologiczne i właśnie to połączenie zainteresowania zagadnieniami natury filozoficznej ze znajomością nauk ścisłych nadaje specyficzny charakter jego pracom. Takie nastawienie autora uwydatniło się już w poprzednich pracach. Badał mowę, sądy i rozumowanie dzieci, ich ustosunkowanie do zjawisk przyrody, aby poprzez analizy poszczególnych przejawów myśli dziecięcej dotrzeć do zasadniczych praw, kierujących rozwojem umysłu.

Po opracowaniu charakterystycznych przejawów myśli dziecka w wieku powyżej trzech lat, doszedł autor do przekonania, że badania jego są niewystarczające, niepełne. Przekonał się, że należy rozpocząć od badań nad procesami umysłowymi w samym ich zarodku, ażeby rezultaty miały prawdziwą wartość. W ten sposób powstała ostatnia praca Piaget'a, będąc zupełnie naturalną konsekwencją jego poprzednich dzieł.

Książka ta nie jest bynajmniej łatwa do czytania, nie jest zresztą przeznaczona dla początkujących psychologów. Ale nawet czytelnik obeznany z psychologią nieraz będzie musiał się zastanowić i przemyśleć daleko sięgające rozważania teoretyczne. Sądzę jednak, że dzieło warte jest tego wysiłku, gdyż otwiera nowe perspektywy dla psychologii. Niejeden czytelnik będzie zaskoczony podejściem autora do zagadnienia rozwoju inteligencji, dziwić się będzie terminom biologicznym, które autor wprowadza. Mam wrażenie, że ułatwimy czytelnikowi zrozumienie znaczenia tego dzieła, jeśli zapoznamy go wprzódę dokładniej z poglądem autora na psychologię dziecka i ze znaczeniem, jakie jej przypisuje.

We wstępie do swego odczytu na uroczystościach 300-lecia Uniwersytetu Harvarda w Ameryce, wyraził Piaget dość jasno swój pogląd na możliwości i zadania psychologii. Uzasadniał przy tym konieczność stworzenia oddzielnego działu psychologii, który nazywa epistemologią genetyczną.

Pierwsza część tej nazwy określa zakres tego działu: epistemologia, gdyż ma za zadanie badać poznanie; drugie słowo określa metodę: badanie poznania w jego rozwoju, dlatego epistemologia genetyczna.

¹⁾ La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Délechaux & Niestlé S. A. Neuchâtel, 1936.

²⁾ Dwa następne tomy będą miały tytuły: La construction du réel chez l'enfant. La genèse de l'imitation chez l'enfant.

Jak się rozwija poznanie, jakie są jego różne formy, jak przystosowuje się myśl do doświadczenia, jakim prawom ogólnym podlega myślenie — oto rodzaj zagadnień, na które epistemologia genetyczna może odpowiedzieć. Według Piaget'a nie można rozwiązać tych zagadnień bez uwzględnienia strony biologicznej. Zasadniczym zagadnieniem biologii jest stosunek żywego organizmu do środowiska, wytłumaczenie, w jaki sposób organizm przystosowuje się do niego.

Otóż, zagadnienie poznania zawiera zagadnienie podobne — jest to problem ustosunkowania się umysłu, myśli, do świata zewnętrznego. Bez względu na to, jak to przystosowanie biologiczne się rozumie, można uważać, że związek istniejący między rozumem a światem zewnętrznym, między spostrzeganiem a przedmiotami otaczającymi, stanowi poszczególne przypadki stosunków przystosowania wogóle. Jeżeli chcemy zbadać, jak się rozwija poznanie, nie możemy ominąć tak ważnego pytania jak to: w jakiej mierze sama konstytucja organizmu ze swoją zdolnością do przystosowywania się do warunków zewnętrznych wpływa na rozwój poznania?

Nie wystarcza jednak tylko oparcie o nauki biologiczne, ażeby teoria ewolucji poznania mogła ująć całość rozwoju. O ile pierwsze przejawy poznania wiążą się z własnościami dziedzicznymi samego organizmu, o tyle w wyższych fazach poznanie indywidualne uzależnione jest od istniejących systemów zbiorowych poznania. Te zbiorowe systemy stanowią przede wszystkim nauki dedukcyjne i doświadczalne, ale także normy myślenia (logika) wyrażane przez codzienną mowę, a więc przekazywane jednostce przez grupę społeczną. Jeśli więc teoria rozwoju poznania ma ogarnąć całość ewolucji, to musi przejść od zagadnień biologicznych do problemów logiki i do analizy myśli naukowej.

Zakres więc teorii rozwoju poznania, w ten sposób ujętej, staje się niezmiernie rozległy; opiera się jednocześnie na teoriach biologicznych (teoriach przystosowania), teoriach psychologicznych (inteligencji), teoriach socjologicznych (normy myśli uspołecznionej), na historii nauk i na logice porównawczej. Pomimo tej rozległości można ją uważać za specjalną gałąź nauki, gdyż posiada ściśle określoną metodę, która polega na ujmowaniu wszelkich przejawów intelektualnych pod kątem konstrukcji genetycznej. Ażeby móc ująć z tego punktu widzenia zagadnienia biologiczne, socjologiczne i psychologiczne dotyczące poznania, trzeba je przenieść na teren rozwoju myśli dziecka.

Rzeczony rozwój myślenia dziecka przedstawia proces ciągły, który począwszy od przystosowania czuciowo-ruchowego przechodzi do form inteligencji werbalnych, coraz bardziej uspołecznionych; poza tym rozwój myśli indywidualnej od urodzenia do dojrzałości dostępną jest dla obserwacji, a nawet eksperymentowania. Ostatnia praca Piaget'a, zawierająca badania nad najwcześniejszymi przejawami intelektualnymi, stanowi pierwszy przyczynek do epistemologii genetycznej, gdyż na podstawie obserwacji myśli dziecka stara się autor wyjaśnić zagadnienia ogólne rozwoju poznania, przechodząc w następnym tomie do zasadniczych kategorii poznania.

Nie sposób jest oddać w krótkim streszczeniu całokształtu tej pracy, badającej jedynej w swoim rodzaju, właśnie przez to specjalne ujęcie zadań psychologii. Postaramy się przeto omówić przynajmniej zasadnicze myśli autora i wnioski wypływające z jego badań.

Już od początku pierwszego tomu wprowadza nas autor w samo jądro zagadnienia: jaki jest związek organizacji biologicznej z rozumem.

Przed wszystkim autor wyraża hipotezę następującą: istnieje ścisły związek między rozwojem biologicznym organizmu a rozwojem inteligencji. Inteligencja myślowa, werbalna nie jest funkcją specyficzną, ale można ją wyprowadzić genetycznie z inteligencji praktycznej. Ta ostatnia ma za podłoże nawyki, które znów opierają

się na systemie odruchów. Pokrewieństwo zaś odruchów ze strukturą anatomiczną i morfologiczną jest w obecnym stanie wiedzy bezsprzeczne.

Jeśli rzeczywiście inteligencja opiera się na pewnych czynnikach dziedzicznych, to należy się głębiej zastanowić, jaką rolę odgrywają te czynniki dziedziczne w całym rozwoju intelektualnym. Piaget rozróżnia dwa rodzaje czynników dziedzicznych, dotyczących rozwoju intelektualnego. Pierwszy — to dziedziczenie samej konstytucji systemu nerwowego, właściwego człowiekowi; a więc czynnik o charakterze strukturalnym. Drugi — to dziedziczenie funkcji. Cała trudność polega na znalezieniu tych funkcji dziedzicznych, które stanowią ośrodek funkcjonalny całego intelektu i które możnaby uważać za decydujące przy wytwarzaniu przez umysł kolejnych struktur.

Hipoteza Piaget'a, której rozwinięcie autor przeprowadza w toku całego pierwszego tomu, polega na założeniu, że chociaż struktury są zmienne, wytwarzające je funkcje są stałe i dadzą się od nich odróżnić. Te stałe funkcje wchodzą w ramy dwóch zasadniczych funkcji biologicznych: adaptacji (przystosowania) i organizacji, i choć w rozwoju przejawiają się poprzez coraz to inne struktury, pozostają niezmiennie w swej istocie, to znaczy w swym znaczeniu funkcjonalnym.

Przystosowanie polega na równowadze dwóch procesów składowych: 1) asymilacji (przyswojenia), przez który to proces organizm, względnie umysł przyswaja dane z zewnątrz, i 2) akomodacji (dostosowania), procesu, polegającego na zmianie, która zachodzi w organizmie, względnie umyśle pod wpływem danych z zewnątrz.

Piaget wykazuje, że te dwa procesy składowe funkcji przystosowania są w ścisłej wzajemnej zależności: przyswojenie wymaga dostosowania i vice versa.

Umysł musi dostosować swoje schematy do nowych danych, by móc przyswoić nowe elementy, włączyć je do schematów już istniejących; umysł jest przystosowany do danej rzeczywistości dopiero, gdy jego schematy są dostosowane do niej, tzn. gdy ta rzeczywistość nie wywołuje już żadnych nowych zmian.

Te zmiany, wypływające z procesu dostosowania (akomodacji), nie doprowadzą jednak do całkowitej harmonii, do całkowitego przystosowania (adaptacji), jeśli nie zostaną przyswojone czyli włączone do zmian wywołanych przez poprzednie doświadczenia (poprzednie kontakty z otoczeniem).

Ale funkcja przystosowania nie może być pomyślana bez funkcji organizacji. Każda poszczególna czynność umysłu zależna jest od wszystkich innych czynności współistniejących. Zasadnicze instrumenty (kategorie) rozumu, służące do przystosowywania się do rzeczywistości (pojęcie przestrzeni, czasu, przyczyny, liczby itp.) odpowiadają poszczególnym aspektom tej rzeczywistości, ale nie są od siebie niezależne, przeciwnie, przenikają i zawierają siebie nawzajem.

Organizację można określić jako związek między całością a częściami; w tym wypadku całość — to umysł, części — to poszczególne kategorie, poszczególne czynności umysłu.

Ponieważ poszczególne czynności są w ścisłej zależności między sobą, nie można wyobrazić sobie procesu przystosowania bez procesu organizacji, tzn. ustosunkowania się danej czynności do wszystkich innych.

W ten sposób organizacja jest stroną wewnętrzną, przystosowanie stroną zewnętrzną ogólnego procesu ustosunkowania się umysłu do rzeczywistości.

„Zgoda myśli z otoczeniem (rzeczami)” i „zgoda myśli z sobą” — oto jak najprościej można wyrazić tę podwójną funkcję stałą: przystosowania i organizacji. Albo jeszcze lepiej: myśl organizuje się, przystosowując się do otoczenia, a organizując się, sama kształtuje otoczenie.

Jeśli naprawdę w rozwoju inteligencji istnieją te dwie stałe funkcje, to jasne się staje, że problematyka teorii biologicznych zbliżona jest bardzo do teorii inteligencji.

Historia biologii zawiera pięć różnych poglądów na zagadnienie procesu przystosowania. Każda z tych teorii biologicznych stara się objaśnić rolę dziedziczności, tzn. zastanawia się, jak i w jakiej mierze struktury dziedziczne wpływają na organizm i przygotowują go do zdolności przystosowywania się. Piaget stwierdza istnienie pewnej analogii między tymi teoriami biologicznymi, a teoriami inteligencji; każda z nich znajduje bowiem swój odpowiednik wśród znanych teorii inteligencji.

Pod koniec I tomu autor przeprowadza poważną analizę tych teorii i przeciwstawia im swój osobisty pogląd. Krytyka ta jest tym bardziej wartościowa, że oparta jest na argumentach konkretnych, wypływających z bogatego materiału, stanowiącego właściwą treść książki Piageta. Analiza bardzo licznych i dokładnie opisanych obserwacji daje możliwość śledzenia całego rozwoju, począwszy od reakcji najelementarniejszych, tzn. odruchów i nawyków, aż do coraz to bardziej skomplikowanych procesów, przygotowujących już bezpośrednio inteligencję myślową.

Wnioski autora mogą być należycie zrozumiane tylko w świetle konkretnych wyników badań, dlatego opiszemy poszczególne stadia rozwoju dziecka, choćby w pobieżnym streszczeniu.

Zagadnienie psychologiczne, które stawia autor w związku z reakcjami noworodka w pierwszych tygodniach, brzmi: w jaki sposób reakcje czuciowo-ruchowe i posturalne, którymi noworodek jest wyposażony przez dziedziczność, przygotowują jednostkę do dalszych przystosowań się do środowiska i do zdobywania wyższych procesów umysłowych? Piagetowi nie chodzi więc o samo studium nad reakcjami elementarnymi w związku z mechanizmem wewnętrznym organizmu — to zagadnienie pozostawia biologom. Porusza zagadnienie odruchów w ich stosunku do otoczenia takiego, jakim się ono przedstawia dla danej czynności. Otóż uderzający jest fakt, że od samego początku funkcjonowania organizmu rozpoczyna się systematyzowanie czynności, każdej oddzielnie i każdej w stosunku do innych; w ten sposób już najelementarniejsze czynności przekraczają grę prostych automatyzmów związanych tylko z wewnątrz.

Już w najprostszych objawach odruchu dają się rozróżnić 2 funkcje stałe, o których była mowa poprzednio.

Piaget specjalnie obszernie bada odruch ssania, który, zdawałoby się, istnieje gotowy od urodzenia. Piaget wykazuje jednak, że konstytuuje się on właściwie dopiero w miarę funkcjonowania. Następujące po sobie przejawy tego odruchu dają się ująć w pewną serię historyczną, w której każdy epizod zależny jest od poprzedniego, jednocześnie warunkując następny. Z licznych obserwacji wynika, że odruch ssania, choć już doskonale zmontowany jako fizjologiczny mechanizm dziedziczny, utwierdza się dopiero przez funkcjonowanie, tzn. przez kontakt ze środowiskiem. Dość wczesnie wyodrębniają się w jednolitym odruchu ssania odmienne formy zachowania, zależnie od sytuacji lub przedmiotu, który pobudził działanie tego refleksu.

Kontakt z przedmiotem nie tylko jest koniecznym warunkiem wywołania czynności odruchów, ale poza tym powoduje ich rozwój i ich koordynację.

Coraz to lepsze i dokładniejsze przystosowanie odruchu ssania do różnych sytuacji wymaga dostosowania czynności danego odruchu do rozmaitych przedmiotów (wzgl. sytuacji). Dziecko musi stykać się ze smoczkiem lub sutkiem, musi doświadczyć wrażenia picia mleka, aby móc nabyć stopniowo coraz to większą wprawę w odnajdywaniu sutka, w odróżnieniu go od innych zetknięć ze

skórą; żeby móc dalej odrzucić spontanicznie kołdrę czy też palec w chwili głodu, a znowuż przeciwnie zadawała się tymi przedmiotami, jeśli ssie tylko dla ssania, a nie dla nasyceń. Właśnie to „ssanie dla ssania” jest charakterystycznym objawem procesu przyswajania. Odruch ssania z początku pobudzony przez pewien bodziec (głód, dotknięcie do piersi) działa dalej, tak jakby był zasilany przez własną czynność. Czynność odruchowa wzmacnia się przez samo funkcjonowanie; do prymitywnego procesu dochodzi proces okrężny, przez który samo funkcjonowanie staje się dynamogeniczne, tzn. nie potrzebuje żadnego bodźca, poza własną czynnością. Ta potrzeba powtarzania jest jedną z najistotniejszych cech ogólnego procesu przyswajania (asymilacji). Proces ten ujawnia się w tendencji odruchu do reprodukcji, a przez reprodukcję czynności obejmuje coraz to nowe przedmioty mogące pobudzać ową czynność. Przyswajanie nowych przedmiotów nadaje procesowi asymilacji dwie właściwości: uogólniania i rozpoznawania. Np. jeśli dziecko jest głodne, ale nie na tyle, by krzyknąć i złościć się, i jeśli jego wargi dotkną się jakiegokolwiek przedmiotu, wtedy powstaje zachowanie, jak przy prawdziwym ssaniu; można powiedzieć, że dziecko włączyło nowy przedmiot do czynności ssania. Nie chodzi tu bynajmniej o uogólnienie świadome, jest to tylko uogólnienie danego odruchu. Przedmiot włączony do schematu czuciwo-ruchowego ssania jest właściwie przyswojony, tzn. staje się bodźcem dla samej czynności ssania w jej różnych formach (ssanie dla zaspokożenia głodu, ssanie dla ssania, ssanie dla oszukania głodu itp.).

Ale poza uogólnianiem zaobserwować można jednocześnie, i to już w pierwszych tygodniach, asymilację rozpoznawczą. Dziecko bardzo głodne, nie zadawała się byle jakim przedmiotem, ale szuka właściwego. Można w tym wypadku mówić o elementarnej dyskryminacji, polegającej na włączaniu nowych danych do mechanizmów (schematów), które już poprzednio funkcjonowały. A więc powtarzanie odruchu jest jednocześnie wynikiem i przyczyną ogólnego i uogólniającego procesu przyswajania, włączania przedmiotów w zakres danej czynności. Ale ponieważ czynność ta zawiera różne formy (ssanie dla ssania, ssanie dla jedzenia itp.) schemat asymilacyjny zaczyna się wyodrębniać i stąd powstaje asymilacja rozpoznawcza.

Analiza czynności odruchowych wykazuje grę skomplikowaną dostosowania, przyswajania i organizacji indywidualnych: 1) dostosowania, gdyż pomimo, że mechanizm nie zachowuje jeszcze nic z otoczenia, potrzebuje jednak otoczenia dla swej czynności; 2) przyswajania, objawiającego się w trzech formach, jako powtarzanie, jako uogólnianie i jako rozpoznawanie ruchowe; 3) organizacji, stanowiącej stronę wewnętrzną podwójnego procesu przystosowania; poszczególne ćwiczenia mechanizmu odruchowego wytwarzają schematy czuciwo-ruchowe zorganizowane, które kierują „szukaniem”, tzn. za pomocą których dana czynność może się przystosować do chwilowych sytuacji.

Z tej analizy wyciąga Piaget zasadniczy wniosek, że istotną funkcją rozwoju jest asymilacja; autor podaje dla tej tezy 3 argumenty:

I. Asymilacja stanowi proces wspólny dla życia organicznego i czynności umysłowych, jest więc pojęciem wspólnym fizjologii (biologii) i psychologii.

II. Przez proces asymilacji daje się wytłumaczyć potrzeba powtarzania, która od dawna jest uważana jako pierwotny objaw życia psychicznego, będąc tendencją do „zachowania” przeżytych doświadczeń.

III. Pojęcie asymilacji zawiera w swym mechanizmie zasadniczy element, który odróżnia czynność (activité) od biernych nawyków; ten element —

to koordynacja między nowym a dawnym, co zresztą charakteryzuje także i wyższe czynności umysłu.

O ile w stadium odruchów, czyli przystosowania quasi dziedzicznego, proces przyswajania nie daje się wyraźnie odróżnić od procesu dostosowania, o tyle w drugim stadium, z chwilą, gdy proces odruchów włączony zostaje do czynności korynkalnych, zaczyna się ich dysocjacja. Przez powtarzanie odruchu ustala się tylko jego mechanizm, dlatego, pomimo że do tego konieczny jest kontakt z otoczeniem, nie można odgraniczyć dostosowania od przyswajania; obydwie te procesy tworzą jeszcze jednolitą całość: ćwiczenie funkcjonalne samego odruchu. W pewnej chwili czynność pobiera coś więcej z zewnątrz, zmienia się pod wpływem doświadczeń i w tym sensie mówi Piaget o akomodacji nabytej. Np. kiedy dziecko ssie swój palec, nie tylko na skutek przypadkowego zetknięcia się jego warg z palcem, ale na skutek koordynacji ruchów ust i ręki. Mechanizm dziedziczny odruchów ręki i ust nie zawierał takich koordynacji i jedynie doświadczenia kolejne mogą wytłumaczyć ich powstanie. To drugie stadium nazywa Piaget stadium przystosowania nabytego, albo stadium reakcji okrężnej (*réaction circulaire*). Charakteryzuje ją ćwiczenie funkcjonalne, które przedłuża czynność odruchów i na skutek którego nie tylko ustala się zmontowany mechanizm, ale wytwarzają się nowe schematy czuciowo-ruchowe, będące celem same w sobie. (Np. co się tyczy refleksu ssania, to drugie stadium wykazuje nowe objawy: systematyczne ssanie palca, bawienie się językiem itp.).

W poszczególnych rozdziałach omawia Piaget przejście od czynności odruchowych do drugiego stadium, analizując kolejno przystosowanie mechanizmów ssania, spostrzegania, słuchania, wydawania głosu i chwytania. Reasumując, dochodzi autor do dokładnego określenia reakcji okrężnej, cechującej to stadium, i opiera ją głównie na procesach przystosowania. Przez czynne współdziałanie asymilacji i akomodacji powstają pierwsze nawyki. Wyższe procesy umysłowe powstają właśnie z tych pierwszych nawyków przez postęp refleksji, a zwłaszcza przez stopniowe wyodrębnienie obu składników procesu przystosowania, które to wyodrębnienie doprowadzi do odróżnienia jaźni od przedmiotów.

Analogie funkcjonalne między tymi dwoma niższymi stadiami a następnymi polegają na dalszym rozwoju funkcji stałych; główną zaś różnicą o charakterze strukturalnym jest brak intencjonalności i sztywność schematów; przystosowanie właściwe pierwszemu stadium jest przystosowaniem opartym albo na dziedzicznych mechanizmach, albo na doświadczeniu, ale zawsze jest przystosowaniem do znanych sytuacji. Dopiero, gdy schematy ukonstytuowane w przeciagu I i II stadium zastosowane będą do środowiska zewnętrznego w całej jego złożoności, zaczyna się właściwa faza inteligencji, jeśli trzymać się określeń Claparède'a. Dlatego też Piaget zamyka opisem II stadium pierwszą część książki, aby przejść w drugiej do następnych stadiów, które określa ogólnie jako: przystosowanie czuciowo-ruchowe intencjonalne.

W rozwoju aktów intencjonalnych rozróżnić można dwie zasadnicze fazy: 1) operacje ściśle uzależnione od otoczenia, kierowane z zewnątrz przez stały kontakt z przedmiotami, a więc akty należące do inteligencji empirycznej; 2) operacje kontrolowane z wewnątrz, a więc dające początek dedukcji, wymagające już pewnej świadomości związków między przedmiotami. Ale obydwie te fazy charakteryzuje — w odróżnieniu od poprzednich dwóch stadiów — świadomość celu czyli kierunku danego aktu. W akcie intencjonalnym wartości drugorzędne są podporządkowane wartościom zasadniczym; środki — celom.

W praktyce można powiedzieć, że faza aktów intencjonalnych zaczyna się gdy

dziecko przekracza okres prostych czynności (ssania, słuchania, patrzenia, wydawania dźwięków), ażeby oddziaływać na przedmioty.

Trzecie stadium (pierwsze stadium inteligencji empirycznej) rozpoczyna się wraz z chwytnością przedmiotów widzianych; w poprzednim stadium dziecko chwyciło dopiero, gdy ręka jego dotknęła przedmiot. Jest to etap pośredni między stadium nawyków nabytych (II st.) a prawdziwymi aktami intencjonalnymi. Charakteryzuje go tzw. reakcja okrężna wtórna, tzn. zachowanie, polegające na odnalezieniu gestu, przez który poprzednio powstało jakieś ciekawe zjawisko (np. pewne ruchy ciała, które wprowadzają w ruch firanek kołyski itp.). Reakcja okrężna wtórna — to dążenie do powtórzenia każdego ciekawego rezultatu, otrzymanego poprzednio przez przypadkowe zetknięcie się z przedmiotami otaczającymi. Odtworzenie przypadkowego gestu zawiera quasi intencjonalne dążenie do pewnego rezultatu i w tej mierze przekracza zachowanie niemowlęcia w II st. Ale dziecko nie rozróżnia jeszcze ani nie grupuje schematów czuciowo-ruchowych, w ten sposób wytworzonych; cel nie jest stawiany z góry, lecz odróżnia się od środków dopiero retrospektywnie, w chwili, gdy dany rezultat już został wywołany. Można więc wprawdzie mówić o postępie, gdyż dziecko zaczyna naprawdę zwracać pewną akcję na rzeczy, ale czynność jest ciągle jeszcze ześrodkowana na samej sobie, a nie na przedmiotach jako takich.

Dopiero w IV stadium, w wieku 8 — 9 miesięcy, zaczyna niemowlę stosować środki znane do nowych sytuacji. Schematy, które dziecko ukonstytuowało przez reakcję okrężną wtórna (potrząsać, ocierać itp.) zostają kombinowane i koordynowane między sobą w ten sposób, że jedne służą jako środki, a inne stanowią cel akcji. Widząc np. przedmiot nieznaną, próbuje dziecko oddziaływać nań wszelkimi znanymi schematami: dotyka, uderza nim o kołyskę, potrząsa nim, wkłada do ust, kręci główką, patrząc jednocześnie co się dzieje z przedmiotem. Te rozmaite czynności nie ograniczają się do odtworzenia jednolitego kompleksu czuciowo-ruchowego, ale podporządkowują zasadniczemu schematowi całą serię przejściowych schematów. O ile w III st. sam schemat czuciowo-ruchowy był celem, a przedmiot służył tylko do osiągnięcia danego celu, o tyle w IV st. sam przedmiot staje się celem; właściwą intencją poszczególnych czynności jest zrozumienie, poznanie nowego przedmiotu, to znaczy zasymilowanie go, włączenie do wszystkich znanych schematów; same schematy czuciowo-ruchowe stają się więc instrumentami tego „poznania”.

Ale przystosowując się do sytuacji nowych, np. przy odsuwaniu przeszkody, która staje między przedmiotem pożądanym a dzieckiem, dziecko próbuje tylko różnych znanych schematów i przez kombinację ich dostosowuje je do danej sytuacji.

Związki, które dziecko zakłada między przedmiotami, są w ścisłej zależności od schematów istniejących już, dlatego nie może jeszcze powstać pojęcie „przedmiotu”, niezależnego od czynności dziecka; tak samo przestrzeń jest ściśle związana z jego własną czynnością. Dopiero w miarę, jak czynność będzie się doskonaliła przez coraz lepszą koordynację schematów, zacznie się jednocześnie usamodzielniać od otoczenia i zacznie się formować świat obiektywny.

IV st. cechuje początek koordynacji dawnych schematów przez zastosowanie ich do nowych sytuacji, a dopiero w stadium następnym (V st.) powstają nowe schematy. Powstają one nie przez powtórzenie przypadkowych gestów, jak to miało miejsce w III st., ale na skutek czynnego eksperymentowania, są poniekąd wynikiem szukania nowości przez zainteresowanie się nowością jako taką.

Chociaż proces przyswajania jest funkcją konserwatywną, gdyż dąży do zachowania danych z zewnątrz, to jednak dążenie do nowych odkryć wpływa właśnie

z tego procesu. W miarę, jak dziecko napotyka na trudności, na opór, starając się przystosować do nowych sytuacji (wzgl. przedmiotów), zaczyna się interesować tymi trudnościami, tymi nowymi własnościami, które przez to samo przyswoi. Interesuje się nimi dopiero wtedy, gdy jest już dość rozwinięte, gdy posiada dość bogaty zasób schematów, dzięki którym będzie mogło zasymilować właściwości danego przedmiotu. Dziecko nie wykazuje żadnego zainteresowania, jeśli nowy przedmiot lub nowa sytuacja nie ma nic wspólnego z poprzednimi schematami asymilacyjnymi. I odwrotnie, im bogatszy system schematów, tym większa możliwość asymilacji, tym większa dążność do dostosowania się i przez to samo wzmoczone zainteresowanie samą nowością. W tym stadium lepiej niż w poprzednich widać odrębność i jednoczesną zależność procesów składowych przystosowania. Zainteresowanie nowością wyraża się w pewnego rodzaju eksperymentowaniu, w którym proces *d o s t o s o w a n i a* wyprzedza i kieruje nowymi schematami *p r z y s w o j e n i a*, ale jednocześnie jest jedynie możliwy, właśnie dzięki poprzednim zdobyciom procesu przyswajania.

Poza powstaniem nowych schematów przez zainteresowanie nieznanymi własnościami, cechuje V st. wyższy rodzaj koordynacji schematów poprzednich; koordynacja kierowana przez szukanie nowych sposobów, nowych środków przystosowania do nowych sytuacji. Obydwie zdobycze tego stadium dają się jednak wyprowadzić z poprzednich. Odkrycie nowego sposobu przystosowania jest jeszcze ciągle wynikiem przypadku, eksperymentowanie zaczyna się jeszcze od powtórzenia schematów poprzednich. Dlatego mówi Piaget o istnieniu i w tym stadium reakcji okrężnej, ale typu wyższego, nazywa ją *r e a k c j ą o k r ęż n ą t r z e c i o r z ę d n ą*. Dziecko eksperymentując powtarza pewne ruchy (kompleks ruchów), dążąc do odtworzenia interesującego zjawiska, ale w ciągu powtarzania zmienia i stopniuje czynności, badając z ciekawością otrzymywane rezultaty (np. rzucanie przedmiotów z różnych wysokości, wstrząsanie grzechotki z coraz to inną siłą itp.). O ile w stadium reakcji okrężnej wtórnej dziecku zależało głównie na reprodukcji danego rezultatu, o tyle teraz wykazuje zainteresowanie samym procesem, który prowadzi do rezultatu, i na tym polega czynna eksploracja.

W kolejnych stadiach (III, IV i V) inteligencji empirycznej można odróżnić dwa rodzaje postępowania.

Postępowanie, w którym cel czynności narzucony jest z zewnątrz. Do tych zaliczyć można reakcję okrężną wtórną i trzeciorzędną, która polega na powtarzaniu lub urozmaicaniu rezultatów przypadkowych; do tych także zaliczyć można pierwsze eksploracje, gdyż dane z zewnątrz narzucają się i wywołują potrzebę przyswojenia.

Ale poza tym istnieją postępowania, których cel jest wynikiem spontanicznego dążenia wewnętrznego, zmuszającego do przystosowania używanych sposobów dla zadowolenia tego dążenia. Przystosowanie to odbywa się bądź przez *z a s t o s o w a n i e* znanych sposobów do nowych sytuacji (IV st.), bądź przez *o d k r y c i e* nowych sposobów, za pomocą czynnego eksperymentowania (V st.), bądź przez *y n a l e z i e n i e* nowych sposobów przez kombinację umysłową (VI st.).

W rozwoju inteligencji empirycznej można więc stwierdzić pewien rytm; po stadium nowych zdobyczy następuje stadium zastosowania zdobyczy poprzednich: wraz z III st. czyli stadium reakcji okrężnej wtórnej *k o n s t y t u u j ą* się *n o w e* schematy, dzięki kombinacji asymilacji reproduktywnej i akomodacji; te nowe schematy zostają *z a s t o s o w a n e* do nowych sytuacji w przeciągu IV stadium; wraz z V stadium reakcji okrężnej trzeciorzędnej jesteśmy znowu w fazie nowych zdoby-

czy (odkrywanie nowych metod, nowych środków), te nowe nabytki wymagają jednak ciągłej interwencji wszystkiego, co poprzednio zostało uzyskane.

Mając na względzie ten rytm można uważać VI st., stadium inwencji przez dedukcję czyli kombinację umysłową, jako fazę zastosowania poprzednich zdobyczy, gdyż każda inwencja opiera się na kombinacji schematów już ukonstytuowanych. Ale inwencja daje się jednocześnie porównać do fazy nowych zdobyczy, gdyż polega na nowych, oryginalnych i twórczych kombinacjach schematów już istniejących. Jest olbrzymia różnica między odkryciem nowych metod (V, st.), a inwencją twórczą (VI st.), gdyż rezultat nie jest tu otrzymywany przez ślepe próbowanie; szukanie nie jest kontrolowane przez poszczególne rezultaty a posteriori, ale z góry przewidziane przez rodzaj prymitywnej dedukcji. Dziecko w tym stadium nie tylko przewiduje, zanim zaczyna próbować, ale sam sposób postępowania, wybrany jako celowy, jest wynikiem oryginalnej kombinacji umysłowej, a nie, jak to miało miejsce w V st., wynikiem kombinacji ruchów i czynności już wykonanych. O ile w poprzednich stadiach zrozumiała była rola przystosowania, gra procesów przyswajania i dostosowania dawała dostateczne wyjaśnienie czynności (które bądź to polegały na zdobyciach doświadczalnych, bądź na wykorzystywaniu tych zdobyczy w nowych sytuacjach), o tyle odnosi się wrażenie, że inwencja rzeczywista wyryka się z pod jakiegokolwiek determinizmu. Dzięki szybkości, z jaką działa asymilacja podczas inwencji, wydaje się, jakoby ona w ogóle nie istniała, stąd przypuszczenie, że struktury są już zorganizowane, albo że organizują się same od razu (teoria postaci). Trudniej wniknąć w sam proces asymilacji podczas inwencji, gdyż przyswajanie wzajemne schematów, ich reorganizacja nie uzewnętrznia się; ujawnia się dopiero wtedy, gdy już jest ukonstytuowana. Ale pomimo tych trudności można udowodnić, że inwencja polega na bardzo szybkiej reorganizacji schematów poprzednich, które przystosowują się do nowej sytuacji przez asymilację wzajemną.

Reorganizacja ta jest z jednej strony dalszym ciągiem czynności przyswajania, z drugiej zaś oswobodzeniem, niezależnieniem od okoliczności zewnętrznych, które to przyswojenie umożliwiły.

Piaget wykazuje na kilku bardzo pięknych obserwacjach możliwość wskazania schematów, na których opiera się dana inwencja. Naturalnie jest to tylko możliwe, jeśli się zna dokładnie historię powstania i rozwoju istniejących schematów. Taką możliwość miał autor śledząc dzień po dniu wszystkie objawy u swych trojga dzieci. Z powyższego wynika, że teoria postaci niesłusznie twierdzi, jakoby inwencja powstawała na skutek nagłej strukturyzacji pola spostrzeżeń i to zupełnie niezależnie od czynności i doświadczeń poprzednich. Jeśli w pewnym momencie schematy organizują się wewnątrznie, to nie znaczy, że inwencje narzucają się jako gotowe „struktury”, niezależnie od konstrukcji intelektualnej. Oznacza to przeciwnie, że czynności asymilatywne, wyćwiczone i udoskonalone przez liczne doświadczenia konkretne, dochodzą do fazy, w której mogą działać bez stałej styczności ze środowiskiem, operując już tylko symbolami reprezentacyjnymi. Ale z drugiej strony nie należy popadać w drugą krańcowość i uważać inwencji za wynik „doświadczenia umysłowego”, to znaczy za interioryzację poprzednich doświadczeń, tak jak to czynią Mach i Rignano. Tylko nabyte wiadomości utrwalają się, ale doświadczenie bądź efektywne, bądź umysłowe zawiera proces asymilacji, który od początku jest procesem wewnątrznym. „Doświadczenie umysłowe” jest więc asymilacją, działającą bez bodźców zewnętrznych; można ją nazwać formalną w przeciwstawieniu do początkowej asymilacji materialnej. Asymilacja nie musi się uzewnętrzniać i nie wymaga bodźców zewnętrznych dzięki wyobrażeniom, których rola

w tym VI stadium jest bardzo ważna. Piaget nie wchodzi, w tym tomie, w szczegóły powstania wyobrażeń i obrazów (uczyni to w III tomie, mówiąc o naśladowaniu), a ogranicza się do stwierdzenia ścisłej współzależności między inwencją przez kombinację umysłową a powstaniem wyobrażeń. Wraz z VI stadium dochodzimy do szczytu inteligencji czuciowo-ruchowej, czyli praktycznej. Kombinacje umysłowe schematów czuciowo-ruchowych, możliwość dedukcji, wywołanie wyobrażeń i powstawanie obrazów-symboli — oto główne zdobycze tego stadium. Jeśli do tych zdobyczy dojdzie mowa, a przez nią coraz większy wpływ grupy społecznej, to inteligencja praktyczna przetworzy się w inteligencję refleksyjną, myślową.

Powyższe analizy etapów inteligencji praktycznej wykazują ścisłą ciągłość w rozwoju umysłowym. Każda faza, jak widzieliśmy, zależna jest od poprzednich i przygotowuje następną.

Po zapoznaniu się z całością kształtem rozwoju inteligencji, choć przedstawionym w krótkim streszczeniu, a przez to samo zbyt schematycznie, przejdźmy do ogólnych wniosków autora. Polegają one na oryginalnym ujęciu rozwoju inteligencji, które przeciwstawia się dotychczasowym teoriom.

Wielką zaletą Piaget'a jest to, że formułuje własne stanowisko opierając się na głębokiej krytyce najważniejszych poglądów na inteligencję i że jednocześnie ujmuje zagadnienie inteligencji w łączności z zagadnieniem biologii.

Piaget wyróżnia 5 zasadniczych teorii inteligencji i dla każdej z nich znajduje, jak to powiedzieliśmy wyżej, odpowiednik biologiczny.

I. Szkoła L a m a r c k a twierdzi, że organizm jest ukształtowany przez środowisko, które oddziałując na organizm wywołuje pewne nawyki lub przystosowania indywidualne. Te nawyki ustalają się następnie przez dziedziczenie i kształtują w ten sposób organy następnych generacji. Tej hipotezie biologicznej, z prymatem nawyków, odpowiada w psychologii a s o c j a c j o n i z m. Według teorii skojarzeń poznanie wynika z nabytych przyzwyczajzeń, nie podlegających żadnej specjalnej funkcji, która by stanowiła inteligencję.

II. Witaliści dla wytłumaczenia zjawiska przystosowania się organizmu do środowiska obdarzają istoty żywe specjalną zdolnością wytwarzania potrzebnych do życia organów.

Podobnie intelektualisci tłumaczą inteligencję przez nią samą, uważając ją za specjalną zdolność poznawania; uważają jej czynność jako fakt pierwotny, od którego pochodzą wszystkie przejawy umysłu.

III. Według preformistów organizm posiada gotowe „struktury” pochodzenia endogennego; poszczególne ich odmiany ujawniają się przez zetknięcie ze środowiskiem, które odgrywa tylko rolę „detektora”.

Podobny jest pogląd pewnych doktryn psychologicznych, które można zgrupować pod wspólną etykietą a p r i o r y z m u. Według nich istnieją struktury umysłu już przed doświadczeniem, które pozwala im się ujawnić, ale bynajmniej ich nie powoduje.

IV. Pokrewną teorię wyrażają m u t a c j o n i s t a, według których także występują struktury natury endogennej, z tą różnicą, że są wynikiem przypadkowych przemian wewnętrznych, a utrwalają się drogą naturalnej selekcji.

Ta teoria biologiczna daje się porównać do teorii p r a g m a t y s t ó w i k o n w e n c j o n a l i s t ó w w dziedzinie psychologii. Według nich akty inteligencji, to początkowo ślepe próbowanie, powstające na skutek określonych potrzeb, a selekcyjonowane przez kontakt ze środowiskiem, z rzeczywistością.

V. Wreszcie piąte rozwiązanie, do którego sam autor się przyznaje, ujmujące organizm i środowisko w nierozdzielłą całość. Teoria ta uznaje, poza przypadkowymi mutacjami, pewne odmiany wynikające z przystosowania; przystosowanie uważane jest za jeden proces, złożony z dwóch momentów: kształtowanie właściwe organizmowi i wpływ otoczenia.

Jeśli to zapatrywanie zastosować do zagadnienia poznania, to oznacza to uznanie bezwzględnej współzależności między doświadczeniem a strukturą umysłu. Relatywizm biologiczny przechodzi w doktrynę współzależności między podmiotem (osobnikiem) a przedmiotem: przyswojenie przedmiotu przez umysł i dostosowanie umysłu do przedmiotu. Piaget ujmuje rozwój inteligencji jako rozwój czynności asymilatywnej, której prawa funkcjonalne zawarte są w zaczątkach życia organicznego, a której kolejne struktury wytwarzają się przez oddziaływanie otoczenia na funkcje stałe umysłu i vice versa.

To rozwiązanie różni się od poglądów empirystów i asocjacionistów, gdyż przywiązuje wagę nie tyle do wpływów zewnętrznych, do doświadczenia, ile do czynności jednostki, dzięki której doświadczenie staje się możliwe. Odróżnia się od poglądów intelektualistów tym, że nie uważa inteligencji za gotową zdolność, która jest dana od urodzenia. Przeciwnie, inteligencja urabia się sama i tylko jej prawa funkcjonalne zawarte są w samym organizmie.

Staticznemu aprioryzmowi przeciwstawia Piaget aktywną konstrukcję.

Odrzuca wpływ przypadku na ewolucję, na korzyść określonego kierunku, i tym różni się od pragmatycznej teorii „próbowania”. Kierunek ów polega na stopniowej konstrukcji organów, które podpadają tym samym prawom funkcjonalnym.

Inteligencja stanowi więc czynność organizującą, która wpływając z organizacji biologicznej, jednocześnie przekracza ją, wytwarzając coraz to nowe struktury.

Przez określenie niezmiennych funkcji, którym podlegają następujące po sobie struktury, zostaje umożliwione porównanie inteligencji czuciowo-ruchowej z inteligencją myślową. Największą zaletą teorii asymilacji jest właśnie możliwość tego porównania, gdyż inteligencja myślowa (werbalna) i praktyczna wyjaśniają się wzajemnie.

W pracy nad powstaniem inteligencji omówił Piaget jedynie rozwój formalny mechanizmu inteligencji. Tom następny jest poświęcony kształtowaniu rzeczywistości przez umysł, czyli powstaniu zasadniczych kategorii inteligencji, jak pojęcie przedmiotu, przestrzeni, czasu itp.

Ograniczamy się w niniejszym artykule do omówienia analitycznego, — które być może wzbudzi zainteresowanie polskich czytelników dla pracy Piageta — zostawiając omówienie możliwych wniosków praktycznych na później, kiedy wyjdą z druku następne tomy.

Alina Szemińska

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM

Stefan Baley. *Osobowość twórcza Żeromskiego*. Studium z zakresu psychologii twórczości. Nasza Księgarnia. Warszawa 1936, str. 228.

W niniejszym sprawozdaniu z książki mojego przyjaciela prof. Stefana Baley'a zajmę, jak się okaże, stanowisko poddające krytyce zarówno metodę badań zastosowaną w jego pracy, jak też główne jej wyniki. Wobec tego pragnę zaznaczyć na wstępie, że sprawozdanie to ma charakter wyraźnie dyskusyjny i że nie jest oceną pracy, której wartość, jako pracy nie tylko sumiennej, ale poza tym pisanej w sposób bardzo wnikliwy, z nadzwyczajną znajomością całej twórczości Żeromskiego, nie podlega dla mnie dyskusji. Chcę zatem przedyskutować z prof. Baleyem główne punkty jego książki uzasadniając moje odmienne poglądy. Do dyskusji tej zachęcił mnie niejako sam autor, dając mi w „Polskim Archiwum Psychologii”, jako redaktor tego czasopisma, do dyspozycji miejsce i sposobność do zasadniczej krytycznej dyskusji.

Dla informacji czytelników, którzy książki prof. Baley'a jeszcze nie znają, stwierdzam, że podstawą psychologicznej analizy osobowości twórczej Żeromskiego stały się pewne koncepcje, które się pojawiły niedawno temu w psychologii naukowej niemieckiej. A mianowicie: rozdział o perseweracyjności twórczości Żeromskiego jest zbudowany na podstawach jakie w szkole Kroha dla typologii psychologicznej stworzył Pfahler; rozdział o synestezyjności typu Żeromskiego jest oparty na analogicznym typie, wyróżnionym przez Jänscha; problem cyklotymii u Żeromskiego łączy się oczywiście z nauką Kretschmera; wreszcie zagadnienie tzw. nieświadomości u Żeromskiego zostało w książce prof. Baley'a opracowane na tle psychoanalizy.

Książkę prof. Baley'a można z tego punktu widzenia uważać za próbę sprawdzenia wartości różnych nowoczesnych poglądów i tez psychologicznych, na pewnym konkretnym przykładzie. Już sama ta próba jest wysoce interesująca, zarówno dla psychologów, jak dla teoretyków literatury, którzy się do psychologii przecież zwracają, aby opracowanie zagadnień psychologicznych, wyłaniających się szczególnie w ich pracy przy analizie osobowości twórczej poetów, oprzeć na tym właśnie, co psychologia aktualnie na ten temat ma do powiedzenia. Książka prof. Baley'a jest więc m. in. ciekawym probierzem wartości psychologii dla badań literackich. Zdaniem moim eksperyment, którego się podjął prof. Baley, uzbrojony nie tylko doskonale we wszystko co nowoczesna psychologia w tym zakresie dać może, ale poza tym w swoją wysoką, subtelną wrażliwość dla przejawów życia artystycznego — w rezultacie nie powiódł się, nie z winy autora, lecz siłą faktów. Spróbuję teraz szerzej uzasadnić, na czym polegają trudności takiego przedsięwzięcia i jakie są granice jego wykonalności.

W pierwszym rozdziale o perseweracjach w stylu Żeromskiego, a tym samym, według autora, w umysłowości Żeromskiego, zestawił prof. Baley z wielką sumiennością i dużym nakładem pracy, obszerną listę wyrazów, powtarzających się w różnych tekstach dzieł Żeromskiego. Dowiadujemy się na podstawie tych zestawień, że Żeromski często powtarza dwa lub nawet trzy razy to samo słowo, np. „Och noce, noce”, albo „ty jesteś Laura, Laura, Laura”. Powtarzają się także zwroty i powiedzenia niektóre prawie dosłownie, jak np. „co mnie i tobie niewiasto”. Wracają co raz to na nowo w sposób podobny wyrażone pewne wyobrażenia lub motywy i przedmioty. Tak np. ptak wilga jest wymieniony w różnych utworach, według listy prof. Baley'a, co najmniej kilkanaście razy. Jest bardzo wiele miejsc w utworach Żeromskiego, w których jest mowa o róży. Częstym wyrazem i motywem ulubionym jest „popiół”. Żeromski lubuje się także w wyrazie i obra-

zie „skrytki”, „sekrety”, „tajemniczy” itp. Jako osobny, powtarzający się często motyw, wymienia prof. Baley „samotność”. Przykłady powyższego powtarzania się u Żeromskiego wyrazów i motywów interpretuje prof. Baley jako symptom perseweracyjności umysłowości twórczej Żeromskiego.

Otóż przykłady podane przez prof. Baley były by przekonujące, 1) gdyby wykazano zostało, że autor nie powtarza z innych przyczyn niż perseweracja wyrazów i motywów; 2) gdyby zostało wykazane, że u innych autorów, nie mających cechy perseweracji, takie powtórzenia nie występują równie często. Powtarzanie wyrazów jest bowiem pewnym sposobem stylistycznym służącym do różnych celów artystycznych, np. do podkreślenia znaczenia wyrazu, do wywołania w czytelniku przeżycia monotoności lub jednostajnej rytmiki itp. Jeżeli chodzi o powtarzanie się w różnych miejscach utworów takich wyrazów, jak np. „popiół”, lub „róża”, lub „skrytka”, to trzeba by udowodnić nadmierne, hipertroficzne występowanie takich wyrazów czy motywów w twórczości Żeromskiego, co jedynie statystyka porównawcza z dziełami innych autorów wykazać by mogła.

W osobnym ciekawym rozdziale zajmuje się prof. Baley powrotnymi zdarzeniami i sytuacjami oraz „sobowótami”, czyli typami bohaterów różnych powieści, dających się sprowadzić do jednego typu, od którego pochodzą. Prof. Baley wykazuje, że w utworach Żeromskiego, na pozór różni bohaterowie różnych powieści czy dramatów są w rezultacie do siebie podobni, są jakby wariantem tej samej osoby. Szczególnie ciekawa jest nauka o „awansach” postaci bohaterów w różnych jej realizacjach powieściowych, więc o szerszym rozwinięciu charakteru, o realizacji w późniejszych utworach cech typu przedstawionego, nieurzeczywistnionych w realizacjach wcześniejszych. Sądzę jednak, że powtarzanie się motywów z pewną ich modyfikacją, że operowanie tymi samymi typami osób w różnych powieściach w ten sposób, że każda powieść rozbudowuje i przetwarza typ, eksperymentując nim niejako i śledząc różne możliwości życia takich typów, nie jest właściwością szczególną twórczości Żeromskiego, lecz że każdy powieściopisarz tak właśnie postępuje i postępować musi: słabi, trzeciorzędni pisarze, jak np. Karol May powtarzają w kółko skromny repertuar swoich typów, wielcy pisarze, jak Żeromski, stwarzają swoje typy zawsze na nowo i znajdują szczególnie nęcące zadanie artystyczne w tym, żeby w całym literackim dziele życiowym dać postaciom swojej powieści możliwość pełnego życia poza ograniczonymi ramami jednej ciasnej powieści. Z natury rzeczy każdy pisarz dysponuje tylko ograniczoną ilością typów ludzkich jakie kreuje, a jego głęboką i istotną ambicją twórczą jest właśnie pogłębianie i wydobywanie z postaci przezeń stworzonej wszystkiego, co w niej żyć może: metoda sobowótów temu właśnie służy celowi. Teza prof. Baley o perseweracyjności, jako cesze charakterystycznej twórczości Żeromskiego, nie została więc udowodniona wskutek braków metody. Nie twierdzą, że ten element nie jest dla twórczości Żeromskiego może istotny.

Drugą główną cechą twórczości Żeromskiego jest według prof. Baley jej *s y n e s t e z y j n o ś ć*. Liczne przykłady orientują czytelnika w tym, że Żeromski często zestawia ze sobą wrażenia należące do różnych dziedzin zmysłowych, np. „wonny zmrok”, „liliowy hymn”, „cicha trucizna”, „zielone skonanie”. Z tego wnioskuje autor, że Żeromski przeżywa równocześnie kilku zmysłami, jak ktoś „słuchając melodii widzi równocześnie w fantazji szereg zmieniających się kolejno scen wzrokowych”. Ale i w tym wypadku należało by odróżnić wyraźnie zagadnienia artystyczno-stylistyczne od zagadnień psychologicznych. Umiejętność zestawiania wyrazów w ten sposób, że czytelnik przeżywa daną sferę wrażeń kilku zmysłami, gdy pisarz się posługuje wyrazami z różnych sfer zmysłowych, jest bowiem dodatnią

właściwością stylu, sposobem oddziaływania na wyobraźnię czytelnika w ten sposób, że pewne przeżycia i wyobrażenia stają się bardzo konkretne i żywe. Poza tym zapomnieć nie można, że te świeże, nowe zestawienia wyrazów i odpowiadających im wrażeń w zasadzie dalekich, jak np. „smutek czerwony”, „metaliczne piosenki”, „cudnobarwny krzyk”, „kwaśny chłód”, stwarzają nowe jakości przeżyciowe. Za pomocą tego środka przeżywa więc zarówno czytelnik jak autor jakieś nowe sfery rzeczywistości, a twórca tych zestawień w nich się nie tylko wyraża, ale stwarza je dla określonego celu.

Do działu synestezji zalicza prof. Baley, zgodnie z Jänschem, również personifikacje, dalej łączenie kontrastów, jak np. „czerwono-zielone szyby”, „rudo-zielone mchy”, „czarne płomienie”, „wiosenny zapach życia”, „zionący fetor śmierci”. W rozdziale tym potrąca autor także o zagadnienie antytez i sprzeczności ideowych u Żeromskiego. W rezultacie, zdaniem moim, z analizowanego powyżej rozdziału nie wynika ani, że Żeromski był typem synestezyjnym, bo nie udowodniono, że inni autorzy nie piszą w sposób podobny, ani też nie wykazano, że te właściwości stylu Żeromskiego są wyrazem jego synestezyjności, a nie po prostu oryginalną i wywołującą pewne określone efekty właściwością stylu.

W rozdziale o e m o c j o n a l i z m i e Żeromskiego nie przekonywują mnie np. wzmianki o instynkcie odżywiania. Według prof. Baley „u Żeromskiego często daje znać o sobie z dużą siłą także drugi animalny instynkt, a mianowicie instynkt odżywiania”. Z tego bowiem, że Żeromski w różnych swoich dziełach umiejętnie opisuje dobry apetyt, sybarytyzm, czy też żarłoczność niektórych postaci, że np. Judym mimo tragicznej sytuacji „zjadł na kolację mnóstwo kurcząt i sałaty ze śmietaną”, wynika tylko, że Żeromski umiał opisać w swoich powieściach typy sybarytów, łakomców czy żarłoków gdy to było potrzebne w ramach powieści, a nie, że tym samym jego „animalny instynkt daje znać o sobie”. Pisząc te słowa dowiaduję się od osoby, która знаła Żeromskiego, że umiał on i lubił istotnie jeść z apetytem i że lubił zjeść dobrze, ale to z analizy dzieła Żeromskiego u prof. Baley, zdaniem moim, nie wynika jako wniosek uzasadniony dostatecznie.

Rozdział ten zawiera poza tym próby przyporządkowania osobowości Żeromskiego do jednego z t y p ó w Kretschmera. To przyporządkowanie napotyka, jak stwierdza prof. Baley, na wyraźne trudności. Niewątpliwie w twórczości Żeromskiego komponenta schizotypiczna gra dużą rolę, a jednak zmiany nastroju, pesymizm i inne cechy emocjonalności Żeromskiego wskazują wyraźnie na to, że był on przede wszystkim cyklotypikiem. Prof. Baley na podstawie rozróżnienia utworów „klasycznych” i utworów niejednorodnych, rozburzonych przyjmuje, że w życiu Żeromskiego istniały obok faz normalnych fazy życia poza normalnego, wśród których znowu dają się wyróżnić fazy podniecenia i fazy depresji. Bardzo ciekawe i wnikliwie są też uwagi autora o pesymizmie i psychastenii Żeromskiego. Mnie osobiście te wywody autora zawarte w tym rozdziale najbardziej trafiają do przekonania. U Żeromskiego istniała niewątpliwie obok siebie i duża słabość woli, nerwowość, nadwrażliwość i bujna, żywiołowa, zmysłowa żywotność.

Przechodzimy teraz do końcowego rozdziału książki, w którym jest mowa o sferze n i e ś w i a d o m e j twórczości Żeromskiego. Otóż wszystko co autor mówi na ten temat jest zastosowaniem tez psychoanalitycznych do twórczości literackiej Żeromskiego. Na innym miejscu przed kilku laty, z okazji krytycznego sprawozdania z książki dra Bychowskiego o Słowackim, zająłem już określone stanowisko o tej sprawie i wypowiedziałem swoje zdanie i wątpliwości w sprawie wartości interpretacji psychoanalitycznych w zakresie literatury. Mogę zatem odesłać

czytelników do tego co tam w sposób zasadniczy na ten temat powiedziałem¹⁾. Sądzę, że mój pogląd krytyczny uzasadniłem wówczas bardzo obszernie. Prof. Baley w książce o Żeromskim tych krytycznych poglądów pod uwagę nie bierze, natomiast rozpatruje podświadomość Żeromskiego na tle nauki Freuda, operując ciągle wszystkimi utartymi pojęciami psychoanalitycznymi. Dla przykładu zacytuję następujące zdanie z książki prof. Baley: „cudzołóstwo, a więc stosunek z kobietą już zamężną, było symptomem tęsknoty za matką”. Częste w powieściach Żeromskiego romanse z mężatkami są według autora objawem kompleksu Edypa i jego wpływu na twórczość Żeromskiego. Wynikałoby z tego, że gdziekolwiek, u któregośkolwiek pisarza znajdujemy opis cudzołóstwa, to jest on wyrazem tęsknoty autora za swoją matką i symptomem wczesnodziecięcej skłonności autora do kazirodztwa. Prof. Baley przytacza za innymi psychoanalitykami różne cytaty z powieści, w których jest mowa o wodzie lub ziemi twierdząc, że we wszystkich tych wypadkach woda oznacza wodę płodową, a ziemia oznacza matkę. Metoda ta u psychoanalityków w ogóle wydaje mi się nie tylko błędną, ale przede wszystkim jałową i bezowocną. Jeżeli by u każdego z tysięcy powieściopisarzy wszystkie opisy wody i ziemi miały oznaczać matkę i kompleks Edypa, to nie byłoby to dowodem ogólnego rozpowszechnienia kompleksu Edypa, lecz—nie znajduję innego wyrazu—niedorzecznością, bo jakże biedny pisarz ma i może napisać jakąkolwiek powieść nie posługując się wyrazami „woda” i „ziemia”, nie używając rzadziej lub częściej słowa „matka”. Ale jałową jest metoda psychoanalityczna w takim zastosowaniu do interpretacji dzieł literackich przede wszystkim dlatego, że wykazanie, iż każdy poeta i pisarz ma w swęj twórczości ślady dziecięcego kompleksu Edypa zupełnie nie pozwalają nam wnikać w indywidualną strukturę osobowości twórczej danego poety, lecz przeciwnie zrównuje wszystkich i niczym odrębności twórczej nie charakteryzuje i genetycznie odrębności twórczej nie tłumaczy. A przy analizie osobowości twórczej danego poety chodzi przecież o uzyskanie i psychologicznego obrazu i wytlumaczenia genezy takiej właśnie odrębnej osobowości, która zdołała stworzyć takie właśnie odrębne dzieło. Jeżeli u Żeromskiego występuje nieraz motyw „sekrety” i „skrytki”, to z tego także nie wynika, że motyw ten jest symbolem takim, jakim operuje psychoanaliza. Gdyby naprawdę, tak jak to twierdzi Freud odnośnie do snów, wszystkie pudełka, puszki, skrytki, schowki itp. miały oznaczać narządy płciowe kobiece, to w każdym dziele literackim roziło by się od tego właśnie symbolu.

Osobiście najbardziej trafia mi do przekonania to, co autor mówi o zasadniczych konfliktach między tendencjami: jednej „hyperetycznej, idealistycznej, a drugiej amoralnej, realistycznej”. Sądzę, że to był chyba właśnie najgłębszy konflikt Żeromskiego, konflikt, który stale występuje i w jego życiu i w jego dziełach. Żeromski swej idealnej, wzniosłej, górnej natury ze swoją naturą żywiołową, zmysłową pogodzić nie umiał ani w życiu, ani w powieści. Obydwa te elementy z niezmożoną siłą wciąż w nim walczą. Żeromski nie umiał syntetycznie stopić w sobie elementów kontemplacyjnej, niezziemskiej „urody życia”, z namiętym, żywiołowym, zmysłowym, nieokiełznanym pragnieniem „namiętności życia”. Jego bohaterowie—to reprezentanci tych dwóch elementów.

O czynniku nieświadomości wielkich poetów mówić można w sensie różnym. Psychoanalityczna interpretacja pojęcia nieświadomości jest nie tylko jednostronna, ale tym, którzy wiernie się tej interpretacji trzymają, odbiera możliwość głębszego wnिकnięcia w znaczenie nieświadomości w twórczości danego poety. Twórczość poety jest bowiem niewątpliwie nieświadoma o tyle, że intencje i świadome wysiłki

¹⁾ Stefan Szumań. Krytyczny pogląd na znaczenie psychoanalizy dla badań twórczości poetyckiej. Polskie Archiwum Psychologii.

i zamiary nie zdołały by stworzyć tego, co żywiłowo i mimo woli autora rodzi się w jego duszy. Niewątpliwie właściwości stylu, dobór motywów, dobór treści, kreacje pewnych określonych typów powieści czy dramatu do tej płodnej, oryginalnej twórczej nieświadomości wielkiego geniusza Żeromskiego odnieść można. Ale rodowód wielkich pomysłów i niesamowitych, olśniewających koncepcji z kompleksu Edypa, kompleksu kastracji, kompleksu łona macierzystego, czy kompleksu oralnego nie jest żadnym rodowodem.

Książka prof. Baley'a w literaturze psychologicznej, zajmującej się psychologią twórczości artystycznej, jest zjawiskiem, dzięki doskonałej orientacji autora i w psychologii i w twórczości Żeromskiego i dzięki jego osobistej wielkiej wrażliwości na twórczość Żeromskiego, zjawiskiem niezwykłym i bardzo cennym. Jeżeli jednak moje mniemanie, że autor nie osiągnął rezultatu, który osiągnąć zamierzał jest słuszne, to tłumaczy się to, zdaniem moim, poza brakami metody, które starałem się wykazać i które dotyczą przede wszystkim konieczności analiz porównawczych stylu, motywów, konstrukcji itp. dzieł literackich, przede wszystkim samych podstaw psychologicznych, na których autor zbudował analizę osobowości twórczej Żeromskiego. Według Pfahlera, perseweracyjność jest co prawda jądrową i podstawową cechą wrodzoną osobowości, ale obraz osobowości Żeromskiego na tle tej cechy wykazuje raczej, że nie jest to cecha bardzo istotna. To samo dotyczy cechy synestezyjności. Zdaje mi się, że nie wiele się dowiemy o danej indywidualności i nie bardzo głęboko w nią wnिकniemy, gdy zaszeregujemy ją do typu synestezyjnego Jänscha. W końcu obraz osobowości twórczej na tle nauki Freuda jest, zdaniem moim, zawsze widziany w krzywym zwierciadle, które stwarza nie tylko dziwną karykaturę, ale tak jak krzywe zwierciadło powiększa niektóre rysy a inne pomniejsza, według jakiejś zasady krzywej, rzeczywistości nie odpowiadającej.

Tak się ułożyła moja dyskusja z książką prof. Baley'a. Mam nadzieję, że niebaczny czytelnik nie dojdzie na podstawie mego sprawozdania do przekonania, że nie doceniam jej wartości. Zanim zbudowano samoloty, które się uniosły w powietrze i tam długi czas latać potrafiły, skonstruowano cały szereg maszyn, które się jeszcze od ziemi oderwać nie mogły. Ale i te właśnie maszyny były dziełem bardzo skupionych wysiłków i niezwyklej inwencji i one właśnie były koniecznym ogniwem pośrednim.

Stefan Szuman

Uwagi w sprawie recenzji prof. Stefana Szumana.

Dziękując prof. Szumanowi za niezwykle kurtuazyjny ton jego recenzji mojej książki o Żeromskim, pragnę wypowiedzieć kilka uwag dotyczących meritum sprawy. Dla braku miejsca mogę to zrobić jednak tylko krótko, odkładając bardziej szczegółową dyskusję do innej sposobności.

Prof. Szuman jest zdania, iż moja teza o perseweracyjności jako jednej z charakterystycznych cech twórczości Żeromskiego nie została poparta w sposób dostateczny. Albowiem, jak twierdzi prof. S., dopiero statystyka porównawcza (której ja nie daję) mogłaby wykazać, czy pewne elementy powracają u Żeromskiego rzeczywiście częściej niż to ma miejsce u innych autorów. Poza tym prof. S. uważałby za pożądane wykluczenie innych ewentualnych źródeł powtarzania poza samą perseweracyjnością jako taką. Otóż stworzenie statystyki porównawczej uważałbym za rzecz bardzo pożądaną. Sam też nawet w mojej pracy wysuwam postulat wyliczeń szczegółowych. Ale przecież jest to zadanie olbrzymie, które wymagałoby zbiorowego wysiłku bardzo wielu osób. A statystyka taka nie wydaje mi się nieodzowną, gdy chodzi o rzeczy tak widoczne, że dadzą się spostrzec na pewno „gołym okiem” bez stosowa-

nia metod specjalnych. Otóż jestem przekonany, że gdy idzie o perseweracyjność twórczości Żeromskiego, jest ona cechą tak bardzo wyraźną, iż wystarczy po prostu zwrócić na nią uwagę, ażeby istnienie jej uznać za niewątpliwą. Przecież mówiąc o perseweracyjności precyzując tylko bliżej i określam w terminach psychologicznych to, co zauważało wielu krytyków Żeromskiego jako właściwość specjalną jego twórczości, różniącą go od wielu innych autorów. Stwierdził to przede wszystkim Adamczewski konstatując, „iż się Żeromski tak często powtarza, jak żaden inny z polskich pisarzy”. Zaznaczyłem też wyraźnie, iż owa perseweracyjność jest tym samym, co Adamczewski określa jako nadmierna „potęga pamięci” sprawująca „natrętną władzę nad wyobraźnią”. Przecież także krytyk mojej książki p. H. Korotyński („Kurier Warszawski”, 28 kwietnia 1937 r.) stwierdza, iż „charakterystyczne objawy, które prof. Baley objął pojęciem „perseweracyjność”, nie były badaczom tego pisarza nieznaną”. Nie czułem się wobec tego w obowiązku udowadniać istnienie owej perseweracyjności dopiero na podstawie statystyki porównawczej, jakkolwiek, jak już zaznaczyłem, uważałbym ją sam za rzecz pożądaną. Przytaczałem też liczne przykłady owej perseweracyjności, z których wynika, że trudno tłumaczyć ją względami wyłącznie artystycznymi. A jeżeli prof. S. czy ktoś inny sądziłby, iż fenomen konstатовany przeze mnie i innych mógłby być tłumaczony w jakiś inny jeszcze sposób, aniżeli ten, który ja podaję, to moim zdaniem wskazanie tego sposobu i udowodnienie, iż jest on bardziej uzasadniony aniżeli sposób podawany przeze mnie, byłoby raczej obowiązkiem prof. S. aniżeli moim.

Uwagi krytyczne prof. S. w odniesieniu do synestezyjności są bardzo zbliżone do jego zarzutów w sprawie perseweracyjności. To też i moja odpowiedź na tamte jego zarzuty jest zarazem odpowiedzią na uwagi krytyczne dotyczące synestezji Żeromskiego. Dodatkowo prof. S. pragnąłby przeprowadzenia dowodu, że synestezje Żeromskiego nie są „po prostu oryginalną i wywołującą pewne określone efekty właściwością stylu”. Otóż przede wszystkim ja brałem pojęcie synestezyjności w szerszym znaczeniu i podciągałem pod nie takie fenomeny, jak np. stawianie obok siebie dwu odmiennych koncepcji światopoglądowych, co przecież nie da się sprowadzić do oryginalności stylu. A po drugie, jeżeli Żeromski lubuje się w efektach stylistycznych o charakterze synestezyjnym, to ja stawiam pytanie, skąd bierze się to upodobanie i tłumaczę je właśnie, jak cały szereg innych fenomenów, hipotezą skłonności synestezyjnych.

Przechodzę teraz do psychoanalitycznego oświetlenia twórczości Żeromskiego. Prof. S. konstatuje, że nie liczyłem się z jego argumentami wysuniętymi dawniej przeciwko psychoanalizie jako metodzie badania objawów twórczości. Nie uwzględniłem wątpliwości prof. S. uznając całą ich doniosłość, tak jak nie uwzględniłem całego szeregu innych autorów i innych argumentów wysuwanych pro i contra psychoanalizę. W ramach krótkiej monografii nie mogło być niestety miejsca na tak daleko idącą dygresję. Zresztą zaznaczyłem wyraźnie, że stosuję w tym wypadku metodę psychoanalityczną jedynie dla próby, „experimenti causa”, nie broniąc jej jako metody nieomyślnej i najlepszej. I starałem się wykazać, że w przypadku Żeromskiego koncepcje psychoanalityczne dają się stosować „gładko”, bez specjalnego „naciągania”, co moim zdaniem rzuca pewne światło na twórczość Żeromskiego, nawet gdyby teorie psychoanalityków nie zawierały całkowitej prawdy. I, ażeby nawiązać do przykładu podanego przez prof. S., jeżeli jest rzeczą słuszną, że interpretowanie każdej „wody”, o której mówi jakiś autor jako symbolu jego matki, czy też wody płodowej, miałyby charakter dowolnej, wymuszonej interpretacji, to u Żeromskiego sprawa przedstawia się nieco inaczej. Starałem się wykazać, iż kontekst, w którym występują dane słowa i obrazy, interpretację psychoanalityczną podsuwa i nadaje jej cechy

względne prawdopodobieństwa. Nie mogę więc na tym punkcie zgodzić się całkowicie z uwagami prof. S.

A teraz jeszcze pytanie. Czy zyskuje coś wiedza o twórczości Żeromskiego na tym, gdy się tę twórczość określi jako perseweratywną i synestezyjną? Zgodzę się najzupełniej z prof. S., że określenia takie dalekie są od tego, ażeby wyczerpywały bogactwo jego twórczości. Nie miałem co do tego żadnych złudzeń. Wszak zaznaczyłem wyraźnie we wstępie, że moje badania mają charakter fragmentaryczny, że szło mi „o rzucenie pewnego światła na niektóre cechy osobowości twórczej autora”, że więc nie miałem ambicji stworzenia wyczerpującego całości kształtu analizy psychologicznej. Mam jednak wrażenie, że oświetlenie tych pewnych poszczególnych cech, którymi zajmuje się moja praca, nie jest bez znaczenia dla typologii twórczości w ogóle i dla ułatwienia zrozumienia mechanizmów osobowości twórczej Żeromskiego tym nie-psychologom, którzy Żeromskiego nie tylko czytają, lecz usiłują wgłębić się w niego. Wszak książka moja jest powtórzeniem wykładów, które wygłosiłem dla młodzieży uniwersyteckiej, przy czym szło mi o młodzież studiującą literaturę bardziej aniżeli o tych, którzy studiują psychologię.

Stefan Baley

Anna Oderfeldówna. *Młodzież Przedmieścia* (z przedmową K. Kornilowicza). W-wa 1937. Wydawnictwo Instytutu Spraw Społecznych. Str. XXXII+235.

Omawiana książka jest sprawozdaniem z badań, prowadzonych przez grupę współpracowników Instytutu Spraw Społecznych nad młodzieżą jednego z przedmieść Warszawy — Ochoty. Badania, które objęły 197 osób w wieku od 16 do 20 lat (w tym 100 dziewcząt i 97 chłopców), dotyczyły zarówno zagadnień społecznych jak psychologicznych. Młodzież rozpadała się przy tym na dwie grupy: pierwszą stanowili absolwenci 7 klas szkoły powszechnej (124 osoby wylosowane ze spisów szkolnych), drugą — młodociani z rodzin korzystających z opieki społecznej (173 osoby). Warunki materialne w tej drugiej grupie były oczywiście znacznie gorsze, poziom wykształcenia niższy. Ponadto autorka rozporządzała jeszcze materiałami dotyczącymi 53 młodocianych, których rodziny znajdowały się w kontakcie z Ośrodkiem Zdrowia, materiałów tych na ogół jednak nie wykorzystywała w pracy.

Badanie składało się z wywiadu, przeprowadzonego na podstawie opracowanego przez Instytut kwestionariusza, w mieszkaniu badanego i najczęściej w obecności rodziny, oraz z rozmowy prowadzonej już w cztery oczy, do której wytyczne stanowiło 80 pytań pomocniczych, ustalonych z góry. Kwestionariusz dotyczył raczej danych zewnętrznych: warunków materialnych, stanu zdrowia, pracy młodocianego, danych o rodzinie, — rozmowa natomiast miała na celu poznanie psychiki badanego i poruszała sprawy nauki, pracy, spędzania wolnego czasu, korzystania z rozrywek kulturalnych, stosunków towarzyskich i stosunków rodziny, wreszcie poglądów i dążeń. Niestety, autorka nie przytacza ani kwestionariusza, ani spisu pytań dla rozmowy powtórnej, tak że nie zawsze można sobie zdać sprawę, w jaki sposób otrzymała materiał, na którym opiera swe wnioski i czy sama metoda zbierania tych materiałów nie wpłynęła w pewnych wypadkach na wyniki.

W szeregu kolejnych rozdziałów, poświęconych: charakterystyce środowisk rodzinnych, nauce, pracy i bezrobociu wśród badanych, skali potrzeb kulturalnych, stosunkom z rodziną i znajomościom, poglądom społecznym, religijnym i etycznym, kreśli autorka bardzo plastyczny, sugestywny i — głęboko pesymistyczny obraz życia młodzieży przedmieścia. Ciężkie wrażenie, jakie książka wywiera na czytelniku ma swe główne źródło nawet nie w obrazach nędzy i niesłuchanie prymitywnych warunków życia, jakie kreśli autorka, choć są one aż nadto wymowne: około 70% badanych mieszka w jednej izbie, około 33% — w mieszkaniach, gdzie na jedną izbę przy-

pada 7 i więcej mieszkańców, 10% sypia w łóżku z dwiema lub trzema osobami, kilkanaście — na podłodze, 25% odżywia się „bardzo źle” (komitetowa zupa, chleb i herbata; mięso rzadziej niż raz na tydzień). O higienie osobistej trudno mówić w tych warunkach — około 45% badanych ma najwyżej 3 koszule, a zdarzają się wypadki, że nie ma ich wcale; nie kąpało się conajmniej pół roku około 40%¹⁾. Te najgorsze warunki materialne stwierdzone zostały nie tylko wśród rodzin korzystających z opieki społecznej, gdzie blisko czwartą część stanowiły rodziny całkowicie bezrobotne, a większość zarobków wahała się od 15 do 25 zł mies., ale i w grupie rodzin absolwentów pełnej szkoły powszechnej, gdzie większość zarobków waha się od 120 do 300 zł.

Nie to jednak wydaje się najgorsze w życiu tej młodzieży, lecz raczej brak perspektyw na lepsze jutro u najbardziej upośledzonych, brak wiary w przyszłość nawet wśród tych, którzy dziś jeszcze trzymają się na powierzchni.

Pośród 73 młodocianych, pochodzących z rodzin korzystających z opieki społecznej, pracowało w chwili badania 22 osoby, uczyło się w szkole dziennej 5, nie robiło nic 38 osób. Nie pracowało nigdy w życiu 16 osób — jeśli nawet odliczymy od tej liczby 5 uczących się, pozostanie 11 młodocianych, którzy od lat nie mają stałego zajęcia — a wśród pozostałych przeważają osoby, które pracowały tylko dorywczo, po kilka tygodni, przy zmieniającej się, ale zawsze niewykwalifikowanej i nie uczącej niczego na przyszłość pracy.

Wśród absolwentów szkół powszechnych, a więc młodocianych, których rodziny bądź to znajdowały się w stosunkowo dobrych warunkach, bądź wykazały większą troskę o przyszłość dziecka, stosunki są nie lepsze: na 124 osoby objęte badaniem pracowało w chwili wywiadu 39, uczyło się 35, nie robiło nic 50, nie pracowało nigdy w życiu 68 osób (w tym stosunkowo więcej dziewcząt niż chłopców). Wśród młodzieży bezrobotnej nie brak i absolwentów szkół zawodowych, inni po ukończeniu szkoły zawodowej pracują jako robotnicy niewykwalifikowani — to też nawet ucząca się młodzież nie wierzy, że w ten sposób zapewnia sobie lepszą przyszłość.

Wśród tej młodzieży, nie pracującej lub traktującej własną pracę jako chwilowe szczęście, praca nie jest uważana za obowiązek społeczny — raczej za przywilej. „Największą niesprawiedliwością” jest, gdy w jednym domu wszyscy pracują, a w drugim nikt; cudzy wysoki zarobek wywołuje gniewną zazdrość. Ale ideologia tej młodzieży — zdaniem autorki — nie jest to ideologia ludzi, walczących o jakąś sprawiedliwość powszechną, czy o polepszenie bytu swojej klasy — w większości wypadków jest to raczej marzenie o osobistym wybiciu się i przejściu do szeregów „uprzywilejowanych”. Marzenia te, jak i wymagania życiowe bywają bardzo skromne, jak np. u tego chłopca, który jest „zadowolony, gdy furmani, a nieszczęśliwy, gdy nienajedzony”.

Poziom kulturalny badanej grupy jest bardzo nierówny — są tu i analfabeci, i absolwenci szkół zawodowych i uczniowie gimnazjalni. Większość czytuje stale gazety i książki — lecz gazety często „pięciogroszowe”, a książki o małej wartości. Nawet do najuboższych dociera kino, ale teatr jest już rzadkością.

Książka jest pisana raczej w formie dzielenia się wrażeniami niż ścisłego, najeżonego cyframi sprawozdania naukowego. Tu i ówdzie czytelnik natrafia na luki i niedokładności, ale za to z każdej strony książki i z każdej cytaty wygląda żywy dojrzewający człowiek, traktowany zawsze przez autorkę z życzliwością i zrozumie-

¹⁾ Procenty przeliczone według tablic, na których każde 10 osób przedstawia jedna figurka — stąd liczby te są podane tylko w przybliżeniu.

niem. Autorka sama zastrzega się, że uważa swą pracę jedynie jako badania próbne, mające raczej wysunąć pewne zagadnienia niż je rozwiązać. Wnioski, jakie wprowadza, nie dadzą się może uogólnić na „młodzież przedmieścia” w ogóle, nie tylko ze względu na szczupłość materiału, ale i specyficzny charakter obranej dzielnicy, będącej z jednej strony siedliskiem wielu instytucji i organizacji wpływających na jej życie, a nie tak licznych gdzie indziej, z drugiej zaś pozbawionej jednolitej ludności. Mimo to książkę przeczyta niewątpliwie z zainteresowaniem i pożytkiem zarówno nauczyciel, działacz oświatowy, jak i każdy, kto z młodzieżą robotniczą i drobnomieszczańską styka się w swej pracy społecznej czy zawodowej.

Joanna Kunicka

Georg Schliebe. *Reifejahre im Internat (Wiek dojrzewania w internacie)*. Klinkhardt. Lipsk 1934. Beiheft zur Zeitschrift für Jugendkunde — wyd. przez Tumlrirza — Graz i Sandera — Jena.

Jest to bardzo interesująca rozprawa o życiu w internacie na podstawie zbiorowego pamiętnika uczniów niemieckiego seminarium dla nauczycieli. Powstała ona w instytucie eksperymentalnej psychologii i pedagogiki w heskim uniwersytecie w Giessen i jest psychologicznym i socjologicznym opracowaniem archiwum uczniów, które oni sobie i wyłącznie dla siebie stworzyli. Geneza tego pamiętnika-archiwum jest następująca: jedna z klas w seminarium miała opinię klasy łobuzów („Flegelklasse”); te opinie pragnęli uczniowie, należący do tej klasy, utrwalić, jakby na przekór całej radzie pedagogicznej, jakby dla pokazania, że sobie z tej opinii nic nie robią.

We wstępie do swej pracy krytykuje autor internat jako instytucję wychowawczą i powiada, że ów pamiętnik uczniów, który oni nazwali „Kaba”, pokazuje najlepiej, jakim nie powinno być wychowanie w internacie.

Obok samej księgi uczniów materiał do pracy stanowiły: a) jeszcze jedna księga uczniów, która była jednak tylko naśladownictwem pierwszej, b) rozmaite przygodne gazetki szkolne, zapiski i listy, c) wspomnienia sześciu byłych uczniów klasy i d) uwagi wyjęte z notesu jednego z nauczycieli klasy.

Pracę ujął autor z punktu widzenia psycho-socjalnego i szczegółowo opisał środowisko, w którym księga powstała. Autor stwierdził, że jednocząca siła społeczna w klasie tkwiła w tym, iż grupa klasowa pozostawała wobec internatu stale w opozycji. Następnie dokonał autor psychologicznej analizy księgi „Kaba”. „Kaba” była prowadzona przez lat siedem (1915 — 1922). Można więc na tej podstawie obserwować przekształcanie się klasy, a zwłaszcza przemiany psychiki młodzieży w latach wojennych i powojennych. Ważna jest też ta księga jako materiał do badań w zakresie psychologii twórczości młodzieży. Można wyczytać w księdze i niepokój okresu dojrzewania i rozmaite konflikty psychiczne, można w niej odnaleźć i wyrazy negatywizmu społecznego i erotycznego, i erotycznej ekstrawersji. Jest w księdze obraz powolnego wrastania młodzieży w społeczność, są bunty i ucieczki, jest „robienie naprzekór”, i ironia, i solidarność klasowa, i bohaterstwo jednostki i grupy. „Kaba” może być ilustracyjnym materiałem dla książek, opisujących okres dojrzewania i zajmujących się psychologią młodzieży dojrzewającej. Autor stwierdził, że „Kaba” spełniała w życiu klasy dwa zadania: a) była wyrazem tęsknoty za solidarnością i głębokim współżyciem, b) była wyrazem dążenia młodzieży do wolności i do wyzwolenia się z „drillu” życia internackiego. Na końcu pracy znajduje się przedruk tej księgi. Znajdujemy w niej satyryczne wiersze okolicznościowe, śmieszne rysunki, karykatury uczniów i nauczycieli, opisy rozmaitych wypraw łobuzerskich, ataki na szkołę i nauczycieli, muzyczne kompozycje; czasem zabrzmiała nuta sentymalna we wspomnie-

niu o domu rodzinnym lub o miłej chwili spędzonej w szczerym gronie przyjaciół, są też barwne opowiadania o wspólnym życiu i wspólnej doli internackiej.

Dla czytelnika polskiego ważne jest to, że w pedagogice i psychologii wychowawczej zaczyna dojrzewać problem wychowania zbiorowego na naszym terenie zupełnie zaniedbany. Jest w Polsce mnóstwo internatów rozmaitego pokroju i poziomu, a nikt nie zatroszczył się o to, jak wygląda lub ma wyglądać wychowanie i organizacja życia w zamkniętym zakładzie. Jeżeli się u nas określa internat jako dobry, to ma się na myśli tylko jego urządzenia, jego higienę i ewentualnie wikt, ale zapomina się o tym, że internat to przede wszystkim instytucja wychowawcza i że istotna dla internatu jest opieka psychologiczno-pedagogiczna.

Książka Schliebego mówi o tym aż zbyt wyraźnie.

Leon Langholz

UWAGA OD REDAKCJI: Z powodu zmniejszonego rozmiaru zeszytu nie podajemy sprawozdań z czasopism oraz bibliografii.

ARCHIVES POLONAISES DE PSYCHOLOGIE

REVUE TRIMESTRIELLE CONSACRÉE A LA PSYCHOLOGIE THÉORIQUE ET APPLIQUÉE, PUBLIÉE PAR L'ASSOCIATION DES INSTITUTEURS POLONAIS.
FONDÉE PAR LE PROF. J. J O T E Y K O.

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

RESUMÉ DES ARTICLES. SUMMARY.

STEFAN BAŁEY

LA JEUNESSE AU SEUIL DES LYCÉES ET LES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES

Se rapportant à la réforme du système scolaire qui est en train d'être réalisée en Pologne et au passage des élèves promus des gymnases aux nouveaux lycées, l'auteur discute la question des consultations à donner à des jeunes gens sur le choix du type de lycée qui leur convient le mieux, insistant sur la part revenant dans ce service aux psychologues scolaires.

LUDWIK GORYŃSKI

„PSYCHOLOGY OF EXPRESSION”. A SHORT OUTLINE OF ITS PRESENT CONDITION

Passing in a short review the development of the psychology of expression (*Ausdruckspsychologie*) from Aristotle up the modern German scientists: Klages, Strehle, Lersch and others, the author defines the scope of this field of psychological investigations, its problems and methods.

Discussions et rapports.

La naissance de l'intelligence. Analyse du dernier livre du prof. Piaget. (*Alina Szemińska*).

Analyse de livres et de périodiques.

Notes bibliographiques.