

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI



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

Założycielka: Prof. Dr. J. JOTEYKO.

Tom III.

1930 r.

WARSZAWA

SKŁAD GŁÓWNY: W ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA
SZKÓŁ POWSZECHNYCH, MARSZAŁKOWSKA 123

Do nabycia w głównych księgarniach.



~~H 109 593~~

SPIS RZECZY TOMU III-GO.

	Str.
Od Redakcji	1
<i>Ed. Claparède</i> — La Mentalisation	3
<i>Edward Claparède</i> — Mentalizacja	7
<i>Stefan Szuman</i> — O historycznym charakterze rozwoju osobowości w przeciwieństwie do prawidłowej ewolucji psychicznej człowieka	12
<i>Zofja Korczyńska</i> — O wpływie sugestyjnym sytuacji poprzedniej na następną	77
<i>Henryk Ormian</i> — O zdolności wnioskowania dzieci	91
<i>Jadwiga Zawirska</i> — Wyjaśnianie zjawisk przyrodniczych przez dzieci	110
<i>Dr. Halina Jankowska</i> — Poziom inteligencji dzieci szkół powszechnych m. Wilna według skali Binet - Simon-Terman oraz wartość poszczególnych testów w świetle tych badań	163
<i>Stefan Baley</i> — Uwagi w sprawie programu działalności psychologów szkolnych	237
<i>Maria Eysymonttowa</i> — Uwagi krytyczne dotyczące metody badania typów wyobraźniowych	244
<i>Franciszka Baumgarten</i> — Schemat do interpretacji zachowania się osoby badanej podczas prób pracy	278

GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE:

<i>Marja Grzywak - Kaczyńska</i> — Metoda testów umysłowych na Kongresie w Helsingör	27
<i>Janina Krasuska - Bużycka</i> — Sprawozdanie z prac psychologicznych, wykonanych na terenie Szkoły Badawczej przy ul. Białołęckiej № 36 w r. 1928/9	35
<i>G. Jampoler</i> — O współpracę psychanalizy i psychologii	128
<i>Dr. Marjan Albiński</i> — O pedagogicznym zastosowaniu psychoanalizy	133
<i>J. Krasuska - Bużycka i H. Zaniewska</i> — Sprawozdanie z działalności Oddziału Praskiego Pracowni Psychotechnicznej Miejskiej przy Sekcji Higjeny Szkolnej Wydziału Oświaty i Kultury Magistratu m. st. Warszawy w roku szkolnym 1929/30	287
<i>Fr. Olesińska</i> — Psychotechnika w Madrycie	301
<i>Sprawozdania z posiedzeń Towarzystwa Psychologicznego im. J. Joteyko</i>	41, 304
<i>Biuletyn Sekcji Psychologów Szkolnych przy Tow. Psycholog. im. Józefy Joteyko (№ 3 i 4)</i>	44, 213

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM:

	Str
<i>Teodorowa</i> — O dążeniach i zadaniach bibliopsychologii. (<i>Aniela Meyer - Ginsbergowa</i>)	53
<i>Dr. S. Batawia, J. Budkiewicz, Dr. M. Skrzywan-Zebrowska</i> — Badania nad nieletnimi przestępcami. Poczucia moralne. (<i>Dr. B. Zawadzki</i>)	56
Psychologia indywidualna Alfreda Adlera jako metoda pracy wychowawczej w szkole. I. <i>Ad. Rondthaler</i> — Trzy odczyty. II. <i>A. Simon</i> i <i>K. Seelman</i> — z praktyki szkolnej. — (<i>J. Segat</i>)	58
<i>Prof. W. W. Zienkowski</i> — Psychologia dziecięstwa (<i>J. Segat</i>)	60
<i>O. Decroly</i> i <i>R. Buyse</i> — La pratique des tests mentaux. (<i>J. Segat</i>)	64
<i>Giulio Castiglioni</i> — Ricerche ed osservazioni sull' idea di Dio nel fanciullo (<i>A. Meyer - Ginsbergowa</i>)	142
<i>Richard Müller - Freienfels</i> — Geheimnisse der Seele (<i>G. Jampoler</i>)	146
<i>Dr. Benno Kern</i> — Wirkungsformen der Übung. Beiträge zur Psychologie der Arbeit (<i>Stefan Baley</i>)	147
<i>Irena Krzywicka</i> — Pierwsza krew (<i>Stefan Baley</i>)	148
<i>Henri Piéron</i> — Le développement et l'intelligence (<i>S. Baley</i>)	149
W sprawie oceny przekładu <i>Zienkowskiego</i> „Psychologii dziecięstwa” (<i>Z. Ziemiński</i>)	149
<i>William Mc. Dougall</i> — Psychologia grupy (<i>J. Segat</i>)	224
<i>W. Moede</i> — Lehrbuch der Psychotechnik (<i>S. Baley</i>)	226
<i>Dr. Otto Tumlirz</i> — Pädagogische Psychologie (<i>S. Baley</i>)	226
<i>John B. Watson</i> — Psychische Erziehung im frühen Kindesalter (<i>Stefan Baley</i>)	227
<i>Hildegard Hetzer</i> — Seelische Hygiene! — Lebenstüchtige Kinder! (<i>Stefan Baley</i>)	228
<i>Charlotta Bühler</i> — Praca zawodowa kobiety (<i>Jadwiga Zawirska</i>)	228
<i>Alexander Herzberg</i> — Zur Psychologie der Philosophie und der Philosophen (<i>Henryk Ormian</i>)	306

K R O N I K A:

Pierwszy Międzynarodowy Kongres Psychologii stosowanej. — IX-ty Kongres Towarzystwa Psychologii Eksperymentalnej. — Pierwsza Ogólnopolska Konferencja Psychotechniczna. — Trzy międzynarodowe Kongresy Pedagogiczne	66—70
Sprawozdanie z VI-go Międzynarodowego Kongresu Psychotechnicznego w Barcelonie. — I Międzynarodowy Kongres Stosowanej Psychopatologii i Psychologii. — Odświeżenie pomnika ś. p. Prof. Dr. Józefy Joteyko	151—161
Pierwszy Międzynarodowy Kongres Hygjeny Psychiczej	309
NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE	72, 162, 232, 313
RESUMÉS DES ARTICLES	73, 163, 233, 315

Polskie Archiwum Psychologii

kwartalnik założony przez prof. dr. J. JOTEYKO, poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Polsk. Naucz. Szkół Powszechnych.

Komitet Redakcyjny: STEFAN BAŁEY, MARJA GRZEGORZEWSKA i JAKÓB SEGAL.

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

Redakcja: Plac 3 Krzyży 8. m. 25, tel. 60-65.

Administracja: ul. Marszałkowska 123, tel. 205-88 i 269-08.
Konto P. K. O. 13. 951.

OD REDAKCJI.

Po ukazaniu się pamiątkowego numeru, poświęconego pamięci Założycielki i Redaktorki prof. Dr. Józefy Joteyko, przystępujemy do wznowienia wydawnictwa *Polskiego Archiwum Psychologii*, które ukazywać się będzie nadal co kwartał. Długa przerwa w naszym wydawnictwie spowodowana była przyczynami niezależnymi od nas, a związanymi ze zmianą Redakcji oraz zebraniem materiału do numeru pamiątkowego.

Wznawiając systematyczne wydawanie *Polskiego Archiwum Psychologii*, pierwszego w Polsce naukowego kwartalnika poświęconego psychologii teoretycznej i stosowanej, na wstępie chcemy zaznaczyć, że nie zmieni ono swego charakteru i służyć będzie celom i zadaniom skreślonym przez swoją Założycielkę w słowie wstępnem wydawnictwa (Nr. 1, 1926—7 r.). Czytelnik znajdzie tu obok prac oryginalnych sprawozdania z ruchu w kraju i zagranicą w dziedzinie psychologii, zapozna się z samym warształtem pracy,

tętniącym życiem, i znajdzie możność zorientowania się w tej obszernej i ze wszech miar pociągającej dziedzinie. Nie powinna ona pozostać obcą dla żadnego nauczyciela, pełniącego swe obowiązki z całym zrozumieniem ważności roli i wielkiej odpowiedzialności, jaką nań wkłada udział w kształtowaniu przyszłych pokoleń.

Prócz artykułów oryginalnych i działu sprawozdawczego w dziedzinie prac psychologicznych w kraju i zagranicą, *Archiwum* obejmować będzie nadal sprawozdania z posiedzeń *Towarzystwa Psychologicznego im. Józefy Joteyko* (dawniejsze *Koło Psychologiczne*) oraz sprawozdania z prac *Sekcji Psychologów Szkolnych* tegoż Towarzystwa.

Na zakończenie przytoczmy słowa Założycielki: „pismo nasze pragnie być łącznikiem między laboratorium, szkołą i życiem, między twórczą myślą naukową a twórczem urzęwistwieniem szkoły współczesnej”.

REDAKCJA.



ED. CLAPARÈDE.

La Mentalisation.¹⁾

Le psychologie moderne, à juste titre, s'est désintéressée de plus en plus de la question insoluble des rapports de l'âme et du corps, pour prendre pour objet de ses investigations la conduite dans son ensemble. Les facteurs organiques, la constitution, jouent un rôle énorme dans le déterminisme de nos attitudes mentales, de nos actes, dans l'orientation même de nos désirs et de notre pensée. Nous prenons cela comme un fait, sans nous laisser entraîner dans les réflexions métaphysiques et morales que ce fait suggère assurément. Nous cherchons seulement à établir les lois de ce déterminisme physico-psychologique, les corrélations, par exemple, existant entre tel type de structure organique et tel type de caractère.

Mais cela ne signifie pas que la psychologie doive se désintéresser du problème de la conscience, en tant que ce problème est du ressort de l'observation empirique. Nous constatons que de nombreux processus de la conduite sont inconscients, par exemple, tous ceux qui relèvent de l'habitude, de l'automatisme. Certains auteurs soutiennent même que les actes des animaux inférieurs sont inconscients, et que la conscience n'est apparu qu'à un certain moment du développement des êtres. Il est donc naturel que le psychologue se demande: Pourquoi certains actes sont-ils conscients, puisque tant d'autres peuvent se dérouler correctement au sein de l'inconscience?

Mais, prenons garde. Cette question a un double aspect; elle est un peu équivoque. Elle a deux sens qu'il s'agit de bien distinguer:

1. Quel est le rôle propre de la conscience? Pourquoi y a-t-il une conscience „überhaupt“?
2. Quelles sont les circonstances dans lesquelles la conscience, jusque là absente, fait son apparition? Quelle est la

¹⁾ Zgodnie z życzeniem autora, artykuł jego drukujemy w języku francuskim, dołączając jego polski przekład. (Przyp. Red.).

fonction que la conscience, ou tout au moins les processus accompagnés de conscience ont pour mission d'accomplir?

La première de ces questions, qui seule semble avoir retenu l'attention, est la question métaphysique, c'est le problème des rapports de l'âme et du corps, ce problème que je félicitais la psychologie d'avoir abandonné, parce qu'insoluble pour la science, tout au moins pour notre science d'aujourd'hui, dont l'arsenal de concepts et de principes ne nous permet pas de concevoir qu'un état de conscience puisse agir sur un processus cérébral, matériel, et inversément.

Seule, la seconde question, de portée toute empirique, mérite d'intéresser le psychologue (et il est singulier qu'elle l'ait si peu intéressé jusqu'ici): Quelles sont les circonstances dans lesquelles la conscience intervient?

La première fois, je crois, que j'ai été amené à me poser cette question du *quand* de la conscience, et à la distinguer de la question métaphysique du *comment* de l'action de la conscience, c'est à propos de la réconnaissance¹⁾. L'observation nous montre que nous n'éprouvons pas le sentiment du familier, du déjà-vu, lorsque nous nous mouvons dans notre milieu habituel: notre chambre, nos enfants, etc. n'éveillent pas en nous ce sentiment; nous les reconnaissons d'une façon implicite, sans que cette réconnaissance devienne explicite, consciente. Le sentiment du déjà-vu est au contraire très vif lorsque nous rencontrons une personne dans un milieu où nous ne nous attendions pas à la voir. La réconnaissance, d'implicite et inconsciente devient explicite et consciente lorsqu'il se produit un choc dans la conduite, lorsque la situation exige un réajustement. "Nos processus — disais-je — deviennent conscients (ou, si l'on préfère, corticaux) lorsqu'ils doivent réagir des réactions nouvelles, ou non suffisamment soudées aux impressions auxquelles elles doivent s'adresser, et ils retombent dans l'inconscient dès que l'habitude est suffisamment prise".

D'une façon générale, on peut dire que la vie mentale a pour fonction de parer à l'insuffisance d'adaptation de l'individu.

Lorsque l'adaptation peut se poursuivre d'une façon purement mécanique, il n'y a pas de conscience. Ainsi, notre respiration, dans les circonstances ordinaires, n'est pas consciente. Mais, lorsque le milieu immédiat ne permet pas de satisfaire le besoin, l'individu doit *chercher* l'agent capable de le satisfaire. C'est cette recherche qui nécessite la conscience.

¹⁾ Ed. Claparède—Reconnaissance et moi-même. Archives de Psychologie XI, 1911, p. 87—89.

Si nous n'étions pas entourés d'air, nous devrions le chercher, — aller en acheter dans les magasins, comme nous allons chercher du pain ou du lait — et le processus respiratoire constituerait, comme le processus alimentaire, une part importante de notre vie consciente. Nous voyons que c'est le cas chez des malades qui ont besoin d'oxygène, etc.

Ces considérations conduisent à cette formule, que le développement de la vie mentale est proportionnel à l'écart existant entre les besoins et les moyens de les satisfaire.

C'est assurément parce qu'une quantité de besoins ne peuvent pas être immédiatement satisfaits, que nous voyons ces besoins apparaître à la conscience plus ou moins longtemps avant que la vie soit en danger (faim, soif, sommeil): il s'agit, en quelque sorte, de laisser à l'intelligence le temps de résoudre les problèmes de conduite qu'ils posent. C'est la *loi d'anticipation*.

En interrogeant des enfants j'ai constaté que, chez eux, le sentiment de la ressemblance surgit beaucoup *plus tard* que celui de la différence¹⁾. Chose curieuse, car leur conduite se conforme plus tôt aux ressemblances qu'aux différences. Ainsi un enfant qui ne parvient pas à découvrir la ressemblance entre une mouche et un lapin (à savoir que ce sont tous les deux des animaux), les traite cependant l'un et l'autre comme un animal. Et c'est justement parcequ'il les traite instinctivement comme s'il percevait cette ressemblance qu'il ne la perçoit pas consciemment. Ainsi, si je vous demande quelle ressemblance il y a entre une pomme et un parapluie, vous répondrez peut-être qu'il n'y en a pas, bien que ces deux objets ont ceci de commun qu'ils sont des „objets”, qu'ils sont „pesants”, qu'ils peuvent être „pris dans la main”, qu'ils peuvent être „vus avec les yeux”. Mais tous ces caractères communs, nous les pratiquons d'une façon tellement automatique, tellement naturelle que nous n'avons jamais eu besoin d'en prendre conscience.

Ces constatations m'ont conduit à ce que j'ai appelé la *Loi de la prise de conscience*, que j'ai formulée ainsi: „L'enfant, l'individu, prend conscience d'une relation d'autant plus tard que sa conduite a impliqué plus tôt et plus longtemps l'usage automatique (instinctif, inconscient) de cette relation”.

C'est donc le besoin, le besoin qui ne peut se satisfaire automatiquement, qui crée la conscience²⁾. Cette loi nous fait

¹⁾ *La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant*, Arch. de Psychol., XVII.

²⁾ Il est juste de faire remarquer ici que cette manière de voir n'est pas nouvelle, et a été signalée par de nombreux auteurs, comme Ribot (*Hérédité*, 1893, p. 20), Külpe, qui disait que l'apparition de la conscience est due à l'inhibition des tendances (*Philos. Stud.*, V, 1889, p. 419), W. James, Baldwin, Paulhan, Ruyssen, Stern, etc.—Mais on n'a pas accordé à ce fait l'importance qu'il mérite.

saisir quelle est l'origine des „catégories” des logiciens. L'acte d'intelligence débute toujours par une *question* qui se pose. Et cette question résulte toujours d'une désadaptation momentanée: lorsque nous sommes bien adaptés, nous ne nous posons pas de question. Or nous pouvons être désadaptés de diverses manières: par rapport au lieu, par rapport au temps, par rapport à la quantité, par rapport à la cause, etc. Les questions que nous nous poserons dans chacun de ces cas seront: Ou? Quand? Combien? Comment? etc. Les „catégories” ne sont donc pas autre chose que la prise de conscience d'une désadaptation et du besoin d'être réajusté dans une certaine direction.

J. Piaget a bien montré le rôle de cette prise de conscience, de ce retard de la pensée consciente sur l'action, dans le raisonnement de l'enfant.¹⁾

Essayons maintenant de nous demander à quoi sert cette prise de conscience? — La réponse n'est pas douteuse. Si nous ignorons pourquoi le phénomène est conscient, au lieu d'être simplement cortical (question métaphysique), nous voyons cependant que ce changement de régime, ce passage de l'inconscient au conscient correspond à des possibilités nouvelles pour le processus devenu conscient (ou cortical). Ces possibilités nouvelles, c'est d'être confronté avec l'ensemble de la situation présente à ce moment là, c'est d'être pesé, c'est de donner prise à une réflexion, à une délibération, c'est de permettre à l'individu de réagir en connaissance de cause.

Cette manière de voir nous permet de comprendre l'utilité de la mentalisation des sentiments (de plaisir, de peine, et de peine, et de toutes les nuances affectives, sentiment de danger, de sympathie, etc.). — On dit généralement que les sentiments ont pour fonction de diriger l'action, en ce sens que les sentiments agréables favorisent l'action, les désagréables l'inhibent. Mais les réactions profondes de l'organisme, dont la perception constitue le sentiment, n'auraient pas besoin d'être conscientes pour jouer ce rôle. Si le sentiment est un processus mentalisé, c'est afin de pouvoir, lui aussi, être l'objet de réflexions, de comparaisons.²⁾ Chaque sentiment doit être évalué en regard de l'ensemble de la situation présente, afin que la conduite soit adaptée le mieux possible.

Rappelons encore la grande part qu'a eue la vie sociale dans la mentalisation des actes d'abord pratiqués inconsciemment. Le langage, qu'implique la vie sociale, implique à son

1) *J. Piaget*. Le langage et la pensée de l'enfant, p. 298, et Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, p. 277 et suiv.

2) *Ed. Claparède*, Feelings and emotions, (in The Wittenberg Symposium on Feelings and Emotions) Worcester 1928, p. 138.

tour la mentalisation. Ainsi que l'a bien dit *Piaget*, „prendre conscience d'une opération, c'est la faire passer du plan de l'action sur celui du langage, c'est la réinventer en imagination pour pouvoir l'exprimer en mots”.

Quant à la question de savoir pourquoi la conscience est nécessaire pour opérer l'ajustement de la conduite à l'ensemble des circonstances du moment, c'est précisément la question métaphysique... ou plutôt c'est une question à cheval sur la métaphysique et la psychologie. La conscience nous apparaît comme ayant une propriété qui fait défaut aux processus physiques: la propriété de pouvoir embrasser une multiplicité dans une unité, la propriété de percevoir des rapports entre des objets différents. Assurément, cette propriété est indispensable à l'ajustement de la conduite, à sa prévision, à la capacité de „tenir compte de” toutes les circonstances, de les embrasser dans une seule vision pour y adapter la réaction convenable. Cette propriété *sui generis* de la conscience serait la raison de la mentalisation. Mais, si nous admettons cette conception, nous quittons le parallélisme psycho-physique, car nous admettons du même coup que la mentalisation n'a plus son parallèle dans la corticalisation. Nous ne pouvons en effet imaginer qu'on puisse formuler en termes physiques cette perception d'une relation. Mais le mieux est, pour le moment, de laisser cette question en suspens. Il n'est pas nécessaire de la préjuger pour utiliser empiriquement la loi de prise de conscience.

Genève.

Ed. Claparède.

EDWARD CLAPARÈDE.

Mentalizacja.

Psychologia współczesna przestała się stopniowo interesować — i słusznie — nierozwiązalnym zagadnieniem stosunku duszy do ciała i wzięła raczej za przedmiot swych badań postępowanie jako całość. Czynniki organiczne, konstytucja, odgrywają ogromną rolę w determinizmie naszej postawy umysłowej, naszych czynów, nawet w nastawieniu naszych pragnień i myśli. Przyjmujemy to jako fakt, nie dając się wciągnąć w rozważania metafizyczne i moralne, które ten fakt niewątpliwie nasuwa. Staramy się jedynie ustalić prawa tego determinizmu fizyczno-psychologicznego, korelacje istniejące np. między pewnym typem budowy organicznej i pewnym typem charakteru.

Nie znaczy to jednak, że psychologia nie powinna się interesować zagadnieniem świadomości, o ile należy ono do za-

kręsu obserwacji empirycznej. Stwierdzamy, że liczne procesy w naszym postępowaniu są nieświadome, np. wszystkie, które wypływają z przyzwyczajenia, z automatyzmu. Niektórzy autorowie utrzymują nawet, że czynności zwierząt niższych są nieświadome i że świadomość zjawiała się dopiero w pewnym momencie rozwoju istot żywych. Jest więc rzeczą naturalną, że psycholog stawia sobie pytanie: dlaczego pewne czynności są świadome, jeśli tyle innych może się prawidłowo rozwijać w głębi nieświadomości?

Lecz strzeżmy się. Zagadnienie to ma podwójne oblicze. Ma dwa znaczenia, które należy dobrze rozróżnić:

1) Jaka jest właściwa rola świadomości? Dlaczego istnieje świadomość wogóle?

2) Jakie są te okoliczności, w których zjawia się nieobecna przedtem świadomość? Jaką funkcję ma spełniać świadomość, a przynajmniej procesy, którym świadomość towarzyszy?

Pierwsze z tych pytań, zdaje się jedyne, które dotychczas przyciągało uwagę, jest pytaniem metafizycznym; jest to zagadnienie stosunku duszy do ciała. Winszowałem kiedyś psychologii, że porzuciła to zagadnienie, którego nauka rozwiązać nie może, a przynajmniej nasza nauka dzisiejsza; arsenał jej pojęć i zasad nie pozwala nam zrozumieć, że jakiś stan świadomości może działać na proces mózgowy, materialny i odwrotnie.

Jedynie pytanie drugie, o doniosłości zupełnie empirycznej, zasługuje na zainteresowanie psychologa (i jest rzeczą ciekawą, że on się tem tak mało interesował dotychczas): Jakie są okoliczności, w których wkracza świadomość?

Zdaje się, że po raz pierwszy stanąłem wobec pytania, *kiedy się zjawia świadomość i odróżniłem je od zagadnienia metafizycznego, w jaki sposób działa świadomość, kiedy się zajmuję sprawą rozpoznania*¹⁾. Obserwacja wskazuje nam, że nie doznajemy poczucia czegoś swojskiego, czegoś już raz widzianego, gdy się znajdujemy w zwykłym naszym środowisku: nasz pokój, nasze dzieci i t. d. nie budzą w nas tego poczucia; rozpoznajemy je „*implicite*”, a nie „*explicite*”, i rozpoznanie to nie staje się wcale świadomem. Poczucie, że się raz już coś widziało jest natomiast bardzo żywe, gdy spotkamy jakąś osobę w otoczeniu, w któreśmy się nie spodziewali jej zobaczyć. Rozpoznanie, przebiegające *implicite* i nieświadomie, zaczyna przebiegać *explicite* i świadomie, gdy zachodzi jakaś gwałtowna zmiana w postępowaniu, gdy sytuacja wymaga korektury. „Nasze procesy — mówiłem — stają się świadome (lub, jeśli kto woli, „*korowe*”), gdy muszą powodować reakcje nowe lub niedostatecznie spojone z wrażeniami, do których mają się zwracać, — a zapa-

¹⁾ Ed. Claparède „*Recognition et moiété*”. Archives de psychologie, XI, 1911, str. 87 - 89.

dają znowu w nieświadomość z chwilą, gdy nawyk jest dostatecznie ugruntowany.

Ogólnie można powiedzieć, że zadaniem życia umysłowego jest zapobiegać niewystarczającemu przystosowaniu osobnika.

Gdy przystosowanie może się odbywać czysto mechanicznie — niema świadomości. Tak więc nasze oddychanie w zwykłych warunkach nie jest świadome. Ale gdy bezpośrednio środowisko nie pozwala na zaspokojenie tej potrzeby, osobnik musi szukać czynnika, któryby był zdolny ją zaspokoić. To poszukiwanie wymaga świadomości.

Gdybyśmy nie byli otoczeni powietrzem, musielibyśmy go szukać, kupować go w sklepach, jak kupujemy chleb lub mleko, i proces oddychania stanowałby wtedy, tak jak proces odżywiania, ważną część naszego życia świadomego. Tak się dzieje u chorych, którzy potrzebują tlenu, i t. d.

Te rozważania prowadzą do zasady, że *rozwój życia umysłowego jest proporcjonalny do odstępów między potrzebami i środkami do ich zaspokojenia.*

Z pewnością dlatego, że szereg potrzeb nie może być od razu zaspokojony, zjawiają się one w naszej świadomości na mniej lub bardziej długo przedtem, zanim życie znajdzie się w niebezpieczeństwie (głód, pragnienie, senność): chodzi w pewnej mierze o to, żeby pozostawić inteligencji czas na rozwiązanie zagadnienia, jak postępować w tych wypadkach. To jest *prawo antycypacji.*

Wypytyując dzieci stwierdziłem, że u nich poczucie *podobieństwa* zjawia się o wiele później, niż poczucie *różnicy*¹⁾. Rzecz ciekawa, bo przecież ich postępowanie zależy raczej od podobieństw, niż różnic. Tak więc dziecko, któremu nie udaje się znaleźć podobieństwa między muchą i królikiem (a mianowicie, że to są zwierzęta), traktuje i jedno i drugie jako zwierzę. I właśnie dlatego, że dziecko traktuje je instyktownie tak, jakby spostrzegało to podobieństwo, nie spostrzega go świadomie. Podobnie, gdybym spytał jakie jest podobieństwo między jabłkiem i parasolem, niejeden odpowiedziałby, że niema żadnego, — jakkolwiek te dwa przedmioty mają te właśnie cechy wspólne, że są przedmiotami, że posiadają ciężar, że mogą być wzięte do ręki, że mogą być widziane oczyma. Ale temi wszystkimi cechami wspólnymi posługujemy się w sposób tak automatyczny, tak naturalny, że nie mieliśmy nigdy potrzeby uświadomić ich sobie.

Te stwierdzenia doprowadziły mnie do tego, co nazwałem *Prawem uświadamiania sobie*; sformułowałem je w następujący

¹⁾ „La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant”. Archives de Psychologie, XVII, 1918.

sposób: „Dziecko, osobnik, uświadamia sobie jakiś stosunek tem później, im wcześniej i dłużej w swem postępowaniu posługiwał się tym stosunkiem automatycznie (instyktownie, nieświadomie)”.

A zatem nic innego, jak właśnie potrzeba, potrzeba, która nie może być zaspokojona automatycznie, stwarza świadomość¹⁾.

To prawo pozwala nam dojść, jakie jest pochodzenie kategorii logicznych. Akt inteligencji rozpoczyna się zawsze od pytania, które się n. suwa. A to pytanie wynika zawsze z chwilowego braku przystosowania: gdy jesteśmy dobrze przystosowani nie zadajemy sobie pytań. Otóż w rozmaity sposób możemy nie być przystosowani: w odniesieniu do miejsca, czasu, ilości, przyczyny i t. d. Pytania, które sobie postawimy w każdym z 7 tych wypadków, będą brzmiały: Gdzie? Kiedy? Ile? Jak? i t. d. Kategorie — to więc nic innego jak uświadomienie sobie braku przystosowania i tej potrzeby, żeby się znowu przystosować w pewnym kierunku.

J. Piaget dobrze wykazał rolę, jaką w rozumowaniu dziecka odgrywa to uświadamianie sobie, to opóźnienie się myśli świadomej w stosunku do działania²⁾.

Spróbujmy teraz zapytać się, do czego służy to uświadamianie sobie? Odpowiedź nie jest wątpliwa. Jeśli nie wiemy, dlaczego dane zjawisko jest świadome, zamiast żeby było po prostu „korowem” (zagadnienie metafizyczne), to widzimy jednak, że ta zmiana w charakterze procesu, to przejście z nieświadomości do świadomości wiąże się z nowymi możliwościami dla procesu, który się stał świadomym (lub korowym). Te nowe możliwości — to to, że proces może być zestawiony z całością danej w tym momencie sytuacji, może być oceniony, może dać powód do zastanowienia, do rozważania, może pozwolić osobnikowi działać ze świadomością rzeczy.

Ten sposób patrzenia pozwala nam zrozumieć pożytek mentalizacji uczuć (przyjemności, bólu i wszelkich odcieni uczuciowych, poczucia niebezpieczeństwa, sympatii i t. d.). Mówi się naogół, że zadaniem uczuć jest kierować działaniem, w tym sensie, że uczucia przyjemne sprzyjają działaniu, nieprzyjemne — przeszkadzają mu. Lecz głębokie reakcje organizmu, których spostrzeżenie stanowi uczucie, nie musiałyby być świadome, aby odgrywać taką właśnie rolę. Jeśli zaś uczucie jest procesem zmentalizowanym, to właśnie poto, ażeby i ono mogło być

¹⁾ Należy tutaj zauważyć, że ten punkt widzenia nie jest nowy i podawany był przez licznych autorów, jak *Ribot* (*Hérédité*, 1893, str. 20) *Külpe*, który mówił, że zjawienie się świadomości zawdzięczamy zahamowaniu tendencji (*Philos. Stud.* V, 1889, str. 419), *W James, Baldwin, Paulhan, Ruysen, Stern* i t. d. Jednakże do tego tak doniosłego faktu nie przywiązywano należytej wagi na jaką on zasługuje.

²⁾ *J. Piaget* „*Le langage et la pensée de l'enfant*” str. 298 i „*Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*”, str. 277 i n.

przedmiotem zastanowienia i porównania¹⁾). Każde uczucie musi być ocenione ze względu na całość danej sytuacji, ażeby postępowanie było jaknajlepiej do niej przystosowane.

Przypomnijmy jeszcze dużą rolę, jaką w mentalizacji czynności początkowo nieświadomie wykonywanych odegrało życie społeczne. Język, który wynika z życia społecznego, sam z kolei pociąga za sobą mentalizację. Jak to słusznie powiedział *Piaget* „uświadomić sobie jakąś czynność — to przesunąć ją z dziedziny działania na pole języka, to wynaleźć ją na nowo w wyobraźni, by móc ją wyrazić w słowach”.

Co się tyczy pytania, dlaczego potrzeba świadomości, aby przystosować pewne postępowanie do ogółu okoliczności danych w pewnej chwili, — to to właśnie jest pytanie metafizyczne... albo raczej zagadnienie na pograniczu metafizyki i psychologii. Wydaje nam się, że świadomość posiada właściwość, której brak procesom fizycznym: zdolność do ogarniania mnogości w jedności, zdolność do spostrzegania stosunków między przedmiotami różnemi. I z pewnością ta własność jest niezbędna dla odpowiedniego doboru postępowania, dla przewidywania go, dla zdolności liczenia się z wszystkimi okolicznościami, obejmowania ich jednym rzutem oka, ażeby dostosować do nich odpowiednią reakcję. Ta własność *sui generis* świadomości byłaby przyczyną mentalizacji. Ale przyjmując taką koncepcję porzucamy paralelizm psycho-fizyczny, gdyż przyjmujemy jednocześnie, że mentalizacja nie ma już odpowiednika w procesach korowych. Nie możemy przecież wyobrazić sobie, ażeby można było to spostrzeganie stosunku sformułować w terminach fizycznych. Ale najlepiej będzie narazie kwestję tę pozostawić w zawieszaniu. Nie trzeba jej przesądzać, ażeby móc się posługiwać empirycznie prawem uświadamiania.

Tłum. *M. Żebrowska.*

¹⁾ *E. Claparède* „Feelings and emotions” in the Wittenberg Symposium on Feelings and emotions. Worcester, 1928. str. 138.

STEFAN SZUMAN.

O historycznym charakterze rozwoju osobowości w przeciwieństwie do prawidłowej ewolucji psychicznej człowieka.

Możemy rozróżnić dwa, w życiu konkretnym co prawda ściśle ze sobą związane, a jednak z teoretycznego punktu widzenia zupełnie różne przebiegi rozwoju duchowego jednostki. Pierwszym z tych przebiegów jest *ewolucja duchowa prawidłowa* każdej jednostki ludzkiej, drugim—*indywidualna odrębna historia* rozwoju jej życia psychicznego. Każdy człowiek, szczególnie w okresie dzieciństwa i młodości, rozwija się pod względem psychicznym ogólnym zupełnie tak samo jak inne dzieci i inni ludzie. Tym prawidłowym rozwojem zajmuje się psychologia rozwojowa człowieka, to jest jej właściwa dziedzina. Jest to nauka, która ustala pewne zasadnicze prawa (rozwoju), według których rozwija się każde poszczególne indywiduum rodzaju ludzkiego. Nauka ta pozwala przewidzieć, jaki będzie rozwój każdego normalnego osobnika, kiedy przeciętnie taki osobnik znajdzie się na danym szczeblu rozwojowym i jaka będzie kolejność poszczególnych szczebli rozwojowych, przez które przejdzie.

Poza prawidłowym rozwojem duchowym, t. j. rozwojem, przez który przechodzi każdy człowiek zasadniczo w ten sam sposób, i który w każdym powtarza się w ten sam sposób zawsze na nowo, każdy poszczególne człowiek posiada jeszcze swój indywidualny, odrębny rozwój duchowy, który nazwiemy historią jego rozwoju duchowego. Ten indywidualny rozwój duchowy danej jednostki nazywamy historią jej życia psychicznego, bo w przeciwieństwie do prawidłowej, poprzednio opisanej ewolucji, ten proces rozwojowy ma charakter ewolucji historycznej, czyli przebiegu jednorazowego, odrębnego w każdym poszczególnym wypadku, zależnego tak jak ewolucja historyczna zarówno od szczególnych odrębnych zdarzeń zewnętrznych, od tak zwanego losu, jak też od indywidualnego, swoistego czynnika wewnętrznego, jakim jest odrębna duchowa osobowość danego człowieka. Zasadnicza, podstawowa

ewolucja psychiczna każdego człowieka da się przewidzieć, bo jest powtórzeniem procesu ewolucyjnego, będącego jakby raz na zawsze ustalonym wzorem i normą każdego duchowego rozwoju. Natomiast historii odrębnej, indywidualnej ewolucji psychicznej danego człowieka nie można zgóry określić, bo nie znamy zgóry ani losów zewnętrznych, jakie go spotkają, ani też nie możemy przewidzieć, jak na podstawie swej odrębności psychicznej będzie on reagował na to lub na owo zdarzenie. Jego osobowość psychiczna nie jest bowiem czemś zgóry określonym, od urodzenia danym, lecz wytwarza się historycznie, to znaczy z pewnej zawiązkowej nieokreślonej formy kształtuje się odrębnie pod działaniem zewnętrznych kolei życiowych i na skutek takiego lub innego, zgóry także nie dającego się przewidzieć, każdorazowego głębszego przeżycia oraz takiej lub innej postawy zajętej wobec zewnętrznych przebiegów i zdarzeń życiowych. O ukształtowaniu się osobowości psychicznej ostatecznie nie decyduje ani zawiązkowa, odrębna struktura psychiczna, dana przy urodzeniu, ani też same zewnętrzne odrębne zdarzenia i losy danego żywota, ani w końcu sam odrębny indywidualny typ reagowania na te szczególnie losy i zdarzenia. Nasze twierdzenie, że osobowość psychiczna każdego poszczególnego człowieka jest wynikiem jego historii, oznacza raczej, że w każdym momencie życia człowiek postępuje nietylko tak, jakby wynikało poprostu z współdziałania jednego tylko danego czynnika zewnętrznego i jednej tylko możliwej reakcji psychicznej, lecz że ma on zazwyczaj wybór wśród kilku podniet i możliwości zewnętrznych, jak i też wśród kilku możliwości wewnętrznej postawy psychicznej. Wybór oznacza tu niekonięcznie świadomą decyzję jasno skierowaną, nieprzymuszoną woli, lecz wybór wogóle wśród kilku zewnętrznych celów i czynów i na podstawie kilku wewnętrznych możliwych przeżyć, impulsów i decyzji. Ostatecznie jednak zawsze następuje wybór: możliwe jest takie lub inne reagowanie i postępowanie. Każdy moment historii jest momentem, w którym mogą nastąpić różne (a nie jedno tylko) odnoszenia się do istniejących faktów, decyzje, czyny, a to, że nastąpiła taka a nie inna wewnętrzna reakcja, takie a nie inne przeżycie, pociągające za sobą daną decyzję i dany czyn, decyduje znów o każdym dalszym kroku, staje się współczynnikiem wpływającym na to, co może nastąpić bezpośrednio potem lub później. Tak to każdy moment w życiu przynosi ze sobą pewną ilość różnych możliwości, a obranie jednej z nich decyduje o wyborze wśród przyszłych możliwości. Osobowość psychiczna rozwija się i staje się nietylko na podstawie tego, czym jest z urodzenia i na podstawie tego, co ją w życiu spotyka, lecz głównie na skutek tego, co każdorazowo w danym momencie decyduje i czyni. Dlatego zbadanie jej życia i struktury nie może polegać ani na ustaleniu norm prawidłowego, ogólnoludzkiego, nadindywidualnego rozwoju psychicznego (to co psychologia roz-

wojowa ontogenezą nazywa), ani też na ustaleniu indywidualnych zewnętrznych i wewnętrznych czynników rozwoju (los indywidualny i indywidualny odrębny charakter danej osobowości w danej chwili rozwoju), lecz konieczne jest zapoznanie się z jej historją, czyli z jej kolejnym postępowaniem wobec różnych możliwości życiowych i z działaniem tych wszystkich decyzji i wyborów na dalsze losy i kształtowanie się osobowości. Dlatego w zastosowaniu do psychologii osobowości są potrzebne, zdaniem mojem, metody poznania historycznego, a nie wystarczają metody inne, jak n. p. metody poznania przyrodniczego.

Poddamy poniżej bliższej analizie najpierw czynniki zewnętrzne i wewnętrzne tego rozwoju, który nazwalimy prawidłowym, a następnie zastanowimy się nad charakterem i znaczeniem tychże czynników w obrębie tego rozwoju psychiki, który nazwalimy „*historycznym*” *formowaniem się osobowości*.

Zdarzenia i fakty zewnętrzne w *obrębie normalnego prawidłowego* rozwoju są do aktualizacji energii rozwojowej konieczne potrzebne. Spełniają tu jednak rolę tego, co nazwiemy *podniętą rozwojową* w odróżnieniu od *zdarzenia historycznego* (w rozwoju psychicznym jednostki). Podniety rozwojowe mają tę właściwość, że działanie ich prowadzi w rezultacie zawsze do mniej więcej jednego i tego samego efektu. Tak n. p. jest rzeczą obojętną w jakim języku uczy się dziecko mówić, bo ostatecznie rozwija się zarówno funkcjonowanie aparatów fizjologicznych mówienia, jak umiejętność wyrażania się słowami, myślenia przy pomocy słów, oddziaływania mową na inne istoty i t. d. Dziecko będzie tak samo wykonywało zabawy manipulacyjne z mniej więcej tym samym pożytkiem ogólnorozwojowym, czy będzie miało do dyspozycji grzechotki, lalki, sztuczne przedmioty, papiery, kółeczka, klocki, obrazki, czy też poprostu kamyczki, gałęzie, liście, piasek, zwierzęta domowe i obrazy otaczającej go natury. Każde dziecko bawi się czemś innym, ale ostatecznie wszystkie zasadniczo korzystają z tego dla ogólnego swego psychofizycznego rozwoju, chociaż zależnie od swych zdolności korzystają w różnym stopniu. Zabawki (sztuczne czy naturalne) są wszędzie i wszędzie jest też mowa, której się dzieci od otoczenia uczą. Bódcze rozwojowe działają mniej więcej na każdego z podobnym wynikiem.

Przedmioty normalnego rozwoju muszą działać na każde indywiduum, jeżeli się ono ma normalnie rozwijać. Należy coprawda przyjąć, że przeciętny, prawidłowy rozwój psychiczny odbywa się bardziej pod działaniem wewnętrznej energii rozwojowej, niż pod wpływem zewnętrznych aktualizujących tę energję bódców. Jednak takie bódcze również są konieczne potrzebne dla ogólnego rozwoju. Tak jak rozwój fizyczny nie mógłby się odbyć bez dostatecznej ilości pokarmu, powietrza, światła, sposobności do ruchu, tak jak organizm marnieje, gdy brak w pokarmach soli, witamin, fosforu, etc., lub gdy są jakieś trucizny, tak też rozwój

psychiczny załamałby się lub spaczył, gdyby dziecko wzrosło bez działania nań obrazów wzrokowych, lub gdyby nie mogło manipulować przedmiotami, albo gdyby zabrakło zupełnie działania, wpływu i wzoru osób dorosłych, i gdyby wogóle zabrakło jakichś ważnych czynników zewnętrznych jego ogólnego rozwoju. Tylko że rozwój psychiczny ogólny jest jakby dosyć niezależny od konkretnej indywidualnej formy, w jakiej występuje podnieta, podczas gdy właśnie konkretna jakość danego zdarzenia i faktu może mieć wpływ zasadniczy tam, gdzie chodzi o rozwój indywidualny, o historję psychiczną danego człowieka.

W przeciętnej prawidłowej ewolucji kształtuje się ogólny, zasadniczy organizm psychiczny człowieka, rozwija się pamięć, wyobrażenia, inteligencja, spostrzegawczość, życie uczuciowe, wola i t. d. Człowiek staje się przeciętnie taki sam jak inni ludzie na tym samym szczeblu rozwoju. Między poszczególnymi ludźmi istnieją mniejsze lub większe różnice pod względem ogólnego rozwoju duchowego, ale są to raczej odchylenia od przeciętnej, a nie właściwe różnice indywidualne. Takie odchylenia możemy mierzyć n. p. za pomocą testów, przez co bynajmniej nie określamy istotnie charakterystycznej, jednoznacznej indywidualności danego osobnika. Istnieje zawsze nie jeden, lecz wielu bardzo osobników, posiadających taki a nie inny stopień natężenia danej zdolności. O tych odchyleniach decyduje tak samo, jak o samej przeciętnej stopnia rozwoju psychicznego, współdziałanie odziedziczonej energii i zawiązkowej struktury psychicznej, oraz wpływ opisanych powyżej podnięt prawidłowego rozwoju. Te dwa czynniki współdziałają według prawa konwergencji (Sterna) i wynikiem tego współdziałania jest jednostka przeciętna, wzgl. mniej lub więcej od tej przeciętnej odbiegająca.

Natomiast w rozwoju historycznym danej psychiki kształtuje się już nie ogólny, przeciętny organizm psychiczny, lecz dana konkretna indywidualność duchowa, dana osobistość, dany charakter. Oczywiście, że w realnym życiu te dwa rozwoje są ściśle ze sobą związane, łączą się i przeplatają nawzajem. Teoretycznie należy je jednak wyraźnie od siebie odróżnić, jak to już zaznaczyliśmy na wstępie i co uzasadniamy jeszcze bliżej w dalszym ciągu naszych wywodów.

Na *rozwój historyczny* składają się również dwie grupy czynników, lecz zarówno charakter, jak wzajemny stosunek tych czynników już nie jest ten sam co w prawidłowej przeciętnej ewolucji. Jeżeli chodzi o stosunek tych czynników, to w rozwoju historycznym czynniki zewnętrzne decydują znacznie silniej, podczas gdy, jak już powiedzieliśmy, dla rozwoju prawidłowego podniety zewnętrzne są coprawda koniecznym warunkiem aktualizacji: rozwoju życiowego, ale jednak rozwój ten kształtuje się bardziej od wewnątrz i tylko wyjątkowo zewnętrzne wpływy mogą go spacyfikować czy sprowadzić z właściwej drogi. Z drugiej strony jednak w roz-

woju historycznym znaczenie czynnika wewnętrznego też jest niemałe, a pozatem zupełnie swoiste i odrębne. Czynnikiem wewnętrznym jest tu indywidualna, odrębna struktura psychiczna, podłoże dyspozycyjne zawiązkowe lub też struktura rozwinięta, złożona z zaktualizowanych już w pewnej mierze i uformowanych dyspozycji, przemienionych na właściwości, nawyki, przyzwyczajenia, i t. p. Każda z tych rozwojowych rozwiniętych struktur uformowała się już pod wpływem zdarzeń indywidualnej historii psychicznej, a nie tylko ogólnej ewolucji, o czym bliżej później jeszcze będzie mowa. Podniety prawidłowej ewolucji głównie też dlatego działają na każdego człowieka zawsze w podobny sposób, że przeciętna ogólna struktura wewnętrzna każdego organizmu duchowego ludzkiego jest taka sama i że ten przeciętny organizm reaguje na te bodźce zawsze naogół w ten sam sposób, i że te zewnętrzne podniety służą mu do podstawowego rozwoju organizmu. Natomiast podniety zewnętrzne, stanowiące o tym rozwoju jaźni, który nazywamy *historycznym*, działają na taką strukturę duchową wewnętrzną, która różni się od wszystkich innych zarówno składem, natężeniem, budową wchodzących w jej skład dyspozycji i właściwości, jak szczególnie też celem i kierunkiem całego swego życia i jestestwa. Dana osoba psychiczna pragnie n. p. nie tylko tego, co wszyscy ludzie, gdy wybiera się w podróż, gdy bierze sobie perfumy lub ustala spis potraw, gdy obiera sobie zawód, lub gdy kocha, lecz pragnie podróżować n. p. do krajów północnych a nie południowych, do Paryża a nie do Berlina, chce koniecznie mieć stale ten a nie żaden inny rodzaj perfum, będzie nieszczęśliwa, gdy los ją zmusi do zawodu praktycznego, będzie może dzielna tylko w zawodzie wojskowym, może kochać naprawdę i przez całe życie tylko daną osobę, a już nigdy nikogo innego i t. d. Każdy człowiek ma inne upodobania, zachcianki, kaprysy, marzenia, idee, ideały, urojenia, zamiary życiowe, plany i projekty. W małych i wielkich rzeczach każda natura poszczególna dąży do innych, swoich własnych celów. Każdy posiada pewien „zmysł” odnoszenia się do samego siebie, wie nie tylko co lubi i co by chciał, lecz też co mu służy i zdaje sobie sprawę z tego, że dla osiągnięcia tych samych rezultatów, co inny człowiek, musi on pójść nie identycznie tą samą drogą co tamten, lecz zastosować inne metody, dobrane odpowiednio do jakości, struktury, siły i możliwości jego indywidualnej natury, metody, które, jeżeli chodzi o niego, jedynie do celu doprowadzić go mogą.

Zanim się jednak zajmiemy bliżej czynnikami wewnętrznymi historycznego rozwoju psychicznego poszczególnych ludzi czy też człowieka wogóle, musimy bliżej określić naturę tego, co nazwalibyśmy zdarzeniami „historycznymi” w jego psychicznym życiu. Te zdarzenia „historyczne” należą do ogólnej kategorii podniet zewnętrznych rozwoju indywidualnego. Podniety te różnią się

między sobą przede wszystkim natężeniem i siłą swego działania, lepiej powiedziawszy stopniem intensywności *przeżyć* jakie wywołują, swą *wagą* i *ważnością* dla następujących po tych przeżyciach zmian w strukturze duchowej osoby, zmian w jej upodobaniach i postępowaniach i, co za tem idzie, *stopniem swego oddziaływania na przyszłość* rozwoju duchowego danego indywiduum, *stopniem zaciężenia* na jego indywidualnej przyszłości. Zasadniczo siła działania i ważność jakiegoś zdarzenia w życiu jednostki nie stoi naogół w żadnym stosunku do natężenia tego czynnika, mierzonego inną miarą niż natężenie przeżycia tego właśnie a nie innego osobnika, na którego ono oddziało. Tylko w obrębie zjawisk badanych przez psychofizykę przeważnie z zwiększaniem się natężenia podniety fizycznej wzrasta także siła wywołanego przez nią zjawiska i przeżycia psychicznego. Inaczej już ma się sprawa z podnietami ogólnego prawidłowego rozwoju psychicznego. W tej dziedzinie natężenie działania jakiejś podniety jest zależne od znaczenia tej podniety dla rozwoju jako takiego. Tak n.p. zabawki są silną podnietą dla dziecka, a nie są nią już dla dorosłego; grzechotka działa silnie jako podnieta na dziecko w pierwszym roku życia, a nie zajmuje już zupełnie dziecka trzyletniego; bajki, które wzruszają do głębi dziecko czteroletnie, wydają się już nudne chłopcu ośmioletniemu; małe dziecko zajmuje żywo mechaniczne częste powtarzanie się tego samego bodźca, a starsze dziecko szuka w tej dziedzinie raczej już odmiany; niemowlę lubi ssać własne paluszki, a u starszych dzieci wrażliwość na tę podnietę coraz bardziej słabnie; dzieci małe przejmują się opowieściami fantastycznymi i bajeczkami, starszych chłopczków absorbują przygody i zdarzenia awanturnicze, a dojrzewających młodzieńców zaczyna poruszać świat idei i problem Erosa. Podniety, które były zupełnie nieefektywne na poprzednich szczeblach rozwoju, stają się efektywne później. W dziedzinie ogólnego prawidłowego rozwoju psychicznego o natężeniu i skuteczności oddziaływania podniety psychicznej decyduje już nie fizyczne natężenie bodźca, lecz odrębny charakter formalny i rzeczowy poszczególnych podniet, oraz wewnętrzna odrębna struktura psychiczna, właściwa danemu szczeblowi rozwojowemu. W ewolucji przeciętnej, prawidłowej, intensywność oddziaływania podniet była, jak widzieliśmy, proporcjonalna do odpowiedności danej podniety dla danego szczebla rozwojowego. Jednak naogół wszyscy ludzie na danym szczeblu rozwojowym reagują podobnie na ten sam rodzaj podniet, więc tak samo żywo odnoszą się jako niemowlęta do swych paluszków, grzechotek i przedmiotów manipulacyjnych, później w wieku przedszkolnym do lalek czy żołnierzy i bajek, następnie do konstrukcyj maszynowych czy opowieści o losach Robinsona, a jeszcze później do romansów, sztuk scenicznych, problemów, konstrukcyj myślowych. Podniety te działają u wszystkich zasadniczo podobnie w danym wieku.

Poza temi rozwojowymi podnietami istnieje drugi rodzaj podniet działających na wszystkich ludzi zasadniczo podobnie co do intensywności reakcji wogóle, ale już różnie, jeżeli chodzi o sposób reagowania. Śmierć osób bliskich sercu i kochanych na każdego oddziałuje silnie i katastrofalnie, powodzenie w życiu wszystkich cieszy i dodaje im sił, jednostajność życiowych warunków mechanizuje i automatyzuje z czasem każde życie, samotność na każdym wyciska swe piętno i t. p. Jednak skutek działania tej kategorii podniet już nie jest zasadniczo podobny. Chociaż intensywność przeżywania i również swoisty jakościowy charakter przerabiania tych podniet w psychice będzie podobny, to jednak inny będzie sposób ostatecznej reakcji oraz definitywnego załatwienia się z intensywną podnietą. Reakcje co prawda nie będą każdorazowo inne i indywidualnie odmienne, ale będziemy mieli do czynienia choćby z kilku *typami* reakcji na ten rodzaj podniet, a przede wszystkim z zjawiskiem przeciwnego reagowania ludzi różnych na tę samą podnietę. Tak n. p. samotność jednych duchowo zuboży, a drugich wzbogaci, powodzenie dla jednych jest koniecznym warunkiem, a dla drugich przeszkodą w wysiłku pracy, ciągła jednostajność warunków zewnętrznych wytwarza bądźto ludzi gnuśnych i ospałych, bądź też stwarza dla innych spokój konieczny dla twórczości; katastrofy duchowe jednych łamią a drugich stawiają o szczybel wyżej w rozwoju duchowym i t. p.

Z powyższą kategorią podniet wkroczyliśmy już jednak w dziedzinę *podniet o znaczeniu historycznym* dla rozwoju duchowego ludzi. Gdzie bowiem w obrębie jakiegoś procesu rozwojowego jakieś przyczyny (podniety) nie wywołują z reguły tych samych skutków (reakcji, przeżyć, następstw), lecz zależnie od przedmiotu, na który działają, kilka typowych różnych, lub też nieograniczenie dużą ilość różnych skutków, tam zdaniem naszym zaczyna się historia w przeciwieństwie do ewolucji (prawidłowej). Ewolucja prawidłowa jest procesem, w którym każdy poszczególne szczybel nie tylko następuje w ustalonej kolejności po poprzedzających szczyblach i przed następującymi, lecz w którym każdy dany szczybel poprzedzający plus pewna podnieta rozwojowa lub pewien zespół podniet rozwojowych jest zupełnym i dostatecznym wyłomaczeniem następującego po nim szczybla rozwoju. Chociaż zwykle nie umiemy wyłomaczyć ściśle, w jaki sposób nastąpi szczybel w całości wynika z poprzedniego, to jednak ujmujemy związek między szczyblem poprzedzającym a następującym po nim jako konieczny i stały. Czynimy tak na podstawie empirji i naukowej obserwacji, która nam pozwala ustalić, że zawsze w prawidłowym rozwoju, t. j. w tym, który się powtarza zawsze tak samo na nowo w każdej jednostce, istnieje stała kolejność następujących po sobie tychże samych szczybli ewolucji. Ponieważ obserwacja uczy nas, że zawsze tak jest, więc ujmujemy to zjawisko

rozumowo tak, jakby z konieczności zawsze tak być musiało t. j. tak jakby każdy szczebel rozwojowy plus podniety rozwojowe zewnętrzne był dostatecznym i zupełnym wyłomaczeniem następującego po nim w tej a nie innej formie następnego szczebla. Jest to prawo empiryczne. Tak n. p. w embriologii znamy dosyć dokładnie następujące po sobie formy i fazy rozwoju płodu i choć nie wiemy dokładnie, jakie czynniki i siły przetwarzają tu strukturę jednego szczebla rozwojowego na następną, to jednak jesteśmy pewni, że szczebel poprzedzający plus zewnętrzne warunki czy podniety pokarmu, tlenu i temperatury, jakie daje organizm matczyzny, w zupełności warunkuje następujący po nim szczebel rozwoju. Na każdym szczeblu da się przewidzieć co nastąpi. Jeden proces rozwojowy jest prototypem wszystkich innych.

Zupełnie inaczej ma się sprawa tam, gdzie na danym szczeblu nie mogę jeszcze przewidzieć, co nastąpi na następnym, bo jakaś taka czy inna podnieta, która podziała, może mieć wiele różnych następstw. Wchodzimy tu w zakres ewolucji twórczej. Tam gdzie się jakiś przebieg z reguły zawsze na nowo powtarza, tam nie może być mowy o twórczości. Twórczość może powstać dopiero tam, gdzie jest zmienność, gdzie te same „przyczyny” mogą mieć różne skutki, i gdzie ponadto jeszcze dokonana na danym szczeblu zmiana struktury przedmiotu ewolucyjnego staje się dlań podstawą nowych funkcjonalnych możliwości i nowych możliwości rozwoju. Rozwój prawidłowy nie może przekroczyć swego własnego raz określonego zakresu. Rozwój historyczny, w którym zdarzenia są każdorazowo przekształceniem indywidualnym danej jaźni, może, choć oczywiście nie musi, być terenem jej twórczej ewolucji.

Ten rodzaj rozwoju psychiki ludzkiej, który nazwaliśmy historycznym w przeciwieństwie do prawidłowego, jest zatem z góry nieobliczalny, bo na każdym szczeblu podniety działające, szczególnie tak zwane zdarzenia życiowe o dużej wadze i zasadniczym znaczeniu dla jednostki, mogą mieć najróżniejsze następstwa. Nie jest oczywiście w tej dziedzinie tak, żeby wogóle niczego nie można przewidzieć i naprzód określić. Można chociażby przewidzieć zasadnicze możliwości jakie nastąpią. Tych możliwości nie znamy coprawda a priori. Uczymy się je poznawać przez doświadczenie. Zupełnie tak samo poznawanie historii narodów czy państw jest zbieraniem doświadczenia i poznawaniem różnych skutków, jakie przeróżne fakty i zdarzenia dziejowe u różnych narodów spowodowały, a zatem też w przyszłości wywołać mogą. Pozaatem jeszcze następstwa danego zdarzenia będą tembardziej, choć w przybliżeniu, obliczalne, im lepiej będziemy znali swoistą indywidualną strukturę i ogólny zasadniczy kierunek życiowy osoby psychicznej, na którą dane zdarzenie podziała. To jednak właśnie jest zagadnieniem niezmiernie trudnym i ten czynnik jest szczególnie nieobliczalny.

Gdyby można go poznać i zgłębić, to przecież wiedzielibyśmy my sami lepiej, co nastąpi w nas i w dalszym naszym życiu, jeżeli wobec jakiegoś zdarzenia zajmiemy taką, lub też naodwrot inną postawę. A tymczasem w znacznej mierze indywidualny, historyczny rozwój naszego życia przebiega inaczej, niż przypuszczaliśmy, że się ukształtuje, gdy tak lub inaczej wobec danego faktu postąpimy, tak samo jak historia danego narodu układa się nieraz zupełnie inaczej, niż myśleli członkowie jego, gdy powzięli taką a taką decyzję. Zarówno w historii narodów, jak też w indywidualnym duchowym rozwoju jednostek działają nie tylko poszczególne fakty i zdarzenia, lecz to co nazywamy splotem zdarzeń, fatalnym następstwem zdarzeń, działaniem nieobliczalnego losu i t. p.

Szczególnie nieobliczalne, jeżeli chodzi o nakreślenie zgóry prawdopodobnego przebiegu, rozwoju indywidualnego jakiejś jednostki są zatem następujące dwa czynniki: trudna do zgłębienia tajemnica jej odrębnej struktury duchowej, oraz tajemnica losów zewnętrznych, jakie ją spotkają. To też ostatecznie z reguły uprawia się badania historyczne *ex post*, a nie jako spekulację patrzącą w przeszłość, względnie o tyle tylko patrzy się w przyszłość, o ile się już poznało przeszłość i, w tem właśnie jest sens takiej nauki, jak historia. Podobnie ma się sprawa z nauką o ewolucji historycznej życia psychicznego poszczególnych ludzi. I tu nie chodzi tylko o to, by zdobyć wiedzę, dającą przewidzieć, jak się będą rozwijały jednostki o podobnej strukturze duchowej i podobnym życiowym losie, ile o to, by chociaż dzieje życia już minione poszczególnych ludzi, szczególnie też dzieje minione naszego własnego indywidualnego życia, zrozumieć i zgłębić i przez to w pewnej mierze oddziaływać na przyszłość. Trzeba sobie bowiem jasno zdać sprawę z tego, że na każdym szczeblu rozwoju naszego patrzymy wstecz ku naszemu całemu życiu i że tłumaczymy sobie przebieg tego życia i jego swoiste kształtowanie się w sposób historyczny, t. j. przypisując n. p. temu lub innemu zdarzeniu, tej czy innej osobie, która stanęła na drodze naszego życia, tej czy innej przedwcześnie czy zbyt późno powziętej decyzji zasadnicze znaczenie zarówno dla ukształtowania się dalszych naszych losów życiowych, jak również dla takiego a nie innego właśnie ukształtowania się naszej psychicznej osoby. Zwykle tłumaczymy sobie i drugim, tłumaczymy się przed sobą i światem szczególnym znaczeniem, jakie miały pewne zdarzenia i fakty w naszym życiu. Winimy nasz los a nie siebie, nie rozumiejąc, że nie zewnętrzny splót faktów jako taki, lecz nasz sposób reagowania na fakty jest naszym losem.

Niemniej ważne znaczenie, jak dla nas samych, ma poznanie historii rozwoju życiowego poszczególnych jednostki dla lekarza i pedagoga. Lekarz psychiatra, szczególnie psychoanalityk, szuka w przeszłości swego pacjenta urazów, które spowodowały w psy-



chcę zmiany o historycznej doniosłości, bo manifestujące się jako symptom choroby jeszcze teraz w chwili badania pacjenta przez lekarza. Pedagog, chcący i mający znać przedmiot swych zabiegów kształtujących wychowanka, nie może się zdaniem mojem ograniczyć do znajomości ogólnych praw psychologii. Nie wystarczy mu też, choć oczywiście ma zasadnicze, ważne dodatnie znaczenie, znajomość szczebli rozwojowych i ogólnych zasadniczych przejawów duchowych na poszczególnych szczeblach. Nie wystarczy w końcu poznanie osobowości wychowanka, jeżeli nie zostanie odtworzona i zrozumiana historia powstawania tej osobowości. Albowiem wychowawca, podobnie jak psychoanalityk, ma i musi przewidzieć tendencje indywidualne rozwojowe dziecka czy młodzieńca i zgodnie z nimi wywierać swe dodatkowe wpływy wychowawcze. Co jednak daje lepiej poznać dążenie życiowe, właściwą indywidualną naturę wychowanka, co lepiej pozwoli przewidzieć jak w przyszłości będzie się zachowywał i reagował wychowanek na zadania życiowe, co łatwiej pozwoli poznać braki jego reagowania na „zdarzenia” zewnętrzne i dawanie sobie z nimi rady—jeżeli nie historia jego rozwoju psychicznego, czyli znajomość tego, jak się on zachowywał w różnych już byłych sytuacjach życiowych. Każda historia życiowa zawiera dostateczne bogactwo dokumentów świadczących o specyficznych sposobach reagowania danej jednostki na różne zdarzenia. Dzięki temu właśnie możemy poprzez historię rozwoju danej jednostki poznać jej typ reagowania, i chociaż słusznie się mówi, że każde historyczne zdarzenie jest inne i odmienne od wszystkich, które już były, to jednak istnieje pewna linja stała, pewien typ sposobu przeżywania i działania, który można uchwycić i ustalić. To też nieraz pisze się historję danego narodu właśnie dla niego, aby z jej nauk w przyszłości skorzystał, wychodząc z słusznego założenia, że historia własna więcej może pouczyć, niż znajomość historii cudzej. Taksamo ocenianie i ciągle powracanie do własnej historii naszego życia jest dla rozwoju każdego człowieka szczególnie cenne. Dla pedagoga i psychjatrii poznanie historii tego, na którego dalszą historję chce oddziaływać, jest zasadniczym postulatem.

Chociaż historia w pewnej mierze wskazuje także w przyszłość, to jednak właściwe jej zadanie polega na badaniu całości kształtu procesów historycznych, które się już odbyły, które już minęły. Badanie takie jest konieczne, ponieważ właśnie takie, czy inne zdarzenia historyczne, fakty zewnętrzne i materialne historii, nie muszą mieć pewnych zgóry dających się określić następstw, (jak w obrębie rozwoju prawidłowego), lecz mogą pociągnąć za sobą bardzo różne skutki zależnie od tego gdzie, kiedy, w jakim środowisku i narodzie, w jakim splocie innych faktów i na jak już przygotowanym poprzednią ewolucją podłożu zewnętrznem i wewnętrznem się pojawiły.

Jest bardzo trudno przepowiedzieć, co się stanie, gdy w życiu danej jednostki nastąpi pewne zgóry określone zdarzenie, ale jest też prawie niemniej trudno ex post wytłumaczyć, czemu ta dana osoba postąpiła tak a nie inaczej, czemu się rozwinęła w tym a nie innym kierunku, w danych okolicznościach, czyli że tłumaczenie poszczególnych faktów historycznego duchowego rozwoju napotyka na pewne specjalne trudności, analogiczne do tych, z którymi się starają uporać nauki historyczne w dziedzinie historii narodów i ludzkości. Psychologja, jeżeli chodzi o rozwój duchowy indywidualnej osobowości, stoi, zdaniem naszym, przed podobnym zadaniem, bo i ten rozwój jest szczególnie zależny od wpływu zdarzeń życiowych na przeżycia wewnętrzne, na działalność i na kształtowanie się osobowości. Psychologja powinna, jak sądzimy, dla tych celów wytworzyć z czasem specjalną metodykę badań, podobną do historycznych metod. W niniejszym szkicu nie podejmujemy się nawet w przybliżeniu wskazać tej metody. Chodziło nam głównie o zasadniczą kwestję wskazania potrzeby jasnego rozróżniania zakresu działania prawidłowej ewolucji psychicznej i historycznego rozwoju psychicznego w całokształcie procesu rozwojowego jednostki. Spróbujmy jednak do tego zagadnienia metodycznego kilka nasuwających się nam myśli dołączyć.

Powróćmy najpierw do omówienia (poruszonego już powyżej zagadnienia) znaczenia pewnych zdarzeń i przeżyć dla rozwoju historycznego życia duchowego osobowości. Mówiliśmy o pewnych typowych reakcjach, jakie tesame podniety, zdarzenia, u różnych ludzi powodują. Istnieją pewne typowe reakcje, bo pod wielu względami różni zresztą ludzie są do siebie psychicznie bardzo podobni. Jednak, ściśle biorąc, skutki jakiegos zdarzenia w życiu i dla dalszej historii życia danej jednostki nigdy nie są te same, co u jednostki innej. Niema dwóch tych samych ludzi na świecie i dlatego niema też dwóch identycznie działających zdarzeń życiowych. Dlatego ocena „historycznego” znaczenia jakiegos czynnika zewnętrznego, faktu czy zdarzenia zależy przedewszystkiem też od znajomości ściśle indywidualnej struktury duchowej tej jednostki. Naodwrot właśnie odrębny sposób reagowania i przeżywania zdarzeń życiowych jest bardzo symptomatyczny dla psychiki danej osoby i daje ją poznać obserwatorowi.

Dla uproszczenia przyjmijmy, że mamy do czynienia zawsze z identycznie jednym i tym samym faktem zewnętrznym, czy zdarzeniem zachodzącym w historii życia najróżniejszych jednostek. Siła działania takiego faktu będzie zależną od szczególnej wrażliwości samego osobnika na dany fakt. To co dla jednego jest bez wszelkiego znaczenia, to dla drugiego ma ogromną wagę. Weźmy jako przykład jakieś małe, drobne niepowodzenie życiowe. Dla człowieka ambitnego z natury będzie ono miało zupełnie

inną wagę, niż dla usposobienia gruboskórnego również z natury i temperamentu. Wrażliwość dwóch ludzi na to zdarzenie może być jednak różna nie tylko dlatego, że mają inne temperamenty, lecz że życie już ich „historycznie” inaczej uwrażliwiło. Pierwsze, choć drobne niepowodzenie u człowieka, któremu się zwykle wszystko udaje, podziała inaczej, niż u człowieka nauczonygo życiowym doświadczeniem, że pewien procent wysiłków zawodzi, lub u nowicjusza, któremu wogóle doświadczeń na tem polu brak. Pozatem jednak to samo drobne niepowodzenie wywrze inne wrażenie i spowoduje też inne skutki zależnie od tego, w jakiej chwili podziała na tych różnych ludzi. Jeden z nich przeżył niedawno temu tak straszne przejścia, że go owó niepowodzenie wcale nie dotknie; drugi żyje jakąś określoną nadzieją i znów owo zdarzenie jest dlań obojętne; trzeci jest akurat w tej chwili w świetnym humorze, tak że zła wiadomość nie działa nań tak, jakby działała godzinę przedtem lub potem; czwarty jest podchmielony właśnie w tej chwili i wiadomość o owym niepowodzeniu nie wryje się tak w jego psychikę, jakby to było w trzeźwym stanie i t. d. Oto przeróżne mniej lub więcej *przypadkowe* stany psychiczne różnych ludzi. Trzeba nieraz splotu i zejścia się przypadkowego dwóch również przypadkowych zdarzeń, trafu zewnętrznego (przypadku) i wewnętrznego (n. p. nastroju chwilowego), aby i życie zewnętrzne ułożyło się zupełnie inaczej i życie wewnętrzne zupełnie inaczej uformowało, niż bez takiego *trafu życiowego*. To jest problem znaczenia *przypadku* dla historii wogóle i w szczególności dla historii i formowania się wewnętrznej naszej osobowości. Niewątpliwie w znacznej mierze o historii naszej, a wskutek tego też o ostatecznym uformowaniu się naszego oblicza psychicznego decyduje traf i przypadek. Tylko że w rezultacie tego oblicza nie formuje przypadek jako taki, lecz nasz sposób postawienia się w stosunku do przypadkowego losu i załatwienia się z nim, co znowu nie jest zależne tylko od przypadkowego chwilowego naszego nastroju, lecz od zasadniczej linii dążeń i zasadniczej centralnej natury naszej osobowości, korygującej stale przypadkowość i decydującej jednak o ogólnej linii naszego rozwoju psychicznego. Mimo to niewątpliwie traf jest współtwórcą naszych kolei życiowych i on też przykładą rękę do ukształtowania naszej osobowości. Ostatecznie traf i przypadek może mieć ciężkie następstwa. Chociaż jest przypadkiem, że się poślizgnąłem i zламаłem nogę, to jednak zaważyło to może definitywnie na mojem życiu. Tak samo jest przypadkiem, że ktoś był kilku sprawami dnia owego tak już poirytowany, że drobne niepowodzenie spowodowało jego czyn nierozważny i fatalny w skutkach i można twierdzić, że winien jest tu ten ostatecznie drobny fakt wewnętrzny n. p. stan poprzedniego zirytywania. Otóż właśnie *przypadkowość* działania i splotu faktów zewnętrznych i wewnętrznych, nieproporcjo-

nalność fatalnych, zaważających na całym życiu skutków, w stosunku do przypadkowych przyczyn utrudnia zarówno przepowiadanie biegu historii, jak też w znacznej mierze ocenę wagi jakiegoś określonego zdarzenia w życiu i dla rozwoju psychicznego doskonale nam znanej osobowości.

Zdarzenia życiowe pociągają za sobą, jeżeli chodzi o wewnętrzne rozwijanie się osobowości, bądź to następstwa bezpośrednie, czyli przeżycia wewnętrzne, bądź też skutki pośrednie, jakimi są wiążące się z nimi dalsze przeżycia, decyzje i czyny danej jednostki, przeżyciem spowodowane. Naodwrot jednak dalsze przeżycia oraz decyzje i czyny znów prowadzą do nowych przeżyć i tak ciągnie się działanie jakiegoś jednego zdarzenia nieraz w nieskończoność.

Gdy przeżycie prowadzi do decyzji lub wyboru, wtedy znów charakterystycznie formuje się w danej chwili struktura osobowości. Czyn, i również sama decyzja, wymagają bowiem wyboru, a istotą rozwoju historycznego, jakieśmy to określili poprzednio, jest możliwość kilku różnych następstw zdarzenia, kilku czy wielu różnych przeżyć, różnych decyzji. Dalszy rozwój będzie bowiem już w znacznej mierze zabarwiony tem, że to a nie owo nastąpiło, że to a nie co innego zostało w duszy wówczas zadecydowane i wybrane. Każdy czyn jest ogniwem początkowym łańcucha przyzwyczajzeń i nawyków, który z narastaniem każdego dalszego ogniwia staje się coraz silniejszy i w końcu prawie nierozzerwalny. To również jest zasadniczy moment historii, a nie „prawidłowej ewolucji” jaźni duchowej.

Pozatem jednak każda decyzja, każdy czyn, jest nietylko wyborem jednej z możliwości i jednej z dróg, lecz równocześnie porzuceniem wszystkich innych, w danej chwili istniejących, świadomych lub nieświadomych dla jednostki możliwości, co w nieporównany sposób przedstawia nam *Bergson* w następujących zdaniach Ewolucji Twórczej: „Každy z nas, gdy rzuci okiem wstecz na swe dzieje, stwierdzi, że jego osobowość z czasów dziecięctwa, chociaż była niepodzielna, łączyła jednak w sobie różne osoby, które mogły być zlane razem, ponieważ dopiero zaczynał powstawać. Ale gdy owe przenikające się nawzajem osobowości wzrosną, staną się sprzeczne między sobą, a ponieważ każdy z nas jedno tylko życie przeżywa, musi więc dokonać wyboru. W rzeczywistości wybieramy bez przerwy, i również bez przerwy wiele rzeczy porzucamy. Droga, którą przebiegamy w czasie, zasiana jest szczątkami wszystkiego tego, czem zaczęliśmy być, wszystkiego, czem mogliśmy się stać”.

Coprawda w każdym żywocie zdarza się naogół nie jedna, lecz wiele okazji w stosunku do tych samych przedmiotów decyzji i czynów, tak że przy przyszłych okazjach można odrobić to, co się przy pierwszych utraciło, decydując się na daną ciasną możliwość określonego wyboru. Mówi się też potocznie, że każdy

ma dostateczną ilość okazji by stać się bogatym, nauczyć się czegoś, stać się szczęśliwym etc. Naodwrot stwierdza się też potocznie, że życie czyjeś się spaczyło, ponieważ nie umiał uchwycić właściwego, jedyny raz nadarzającego się momentu decyzji, mającej dlań zasadnicze „historyczne” znaczenie. Jednym słowem, zdarzenia życiowe mają historyczne znaczenia i następstwa, ponieważ mogą prowadzić do różnych decyzji (pociągających za sobą skutki dla całego dalszego życia), z których w danej chwili jedną tylko można obrać. Coprawda każde życie daje tyle różnych sposobności, że można przeżyć, postanowić, uczynić, utworzyć wewnętrznie, zrozumieć to, czego się nie uczyniło przy poprzednich okazjach. Jednak z drugiej strony każda chwila życia jest jednorazowa w swej historyczności, w swym zespole zewnętrznych czynników i wewnętrznej struktury duchowej danej chwili i nigdy się nie uczyni tego zupełnie taksamo, jakby się było uczyniło i uformowało w tym momencie. W tym znaczeniu czas mija bezpowrotnie. Jest to pewien tragizm właściwy historii rozwoju wewnętrznego wielu ludzi, że nie powzięli w pewnej chwili swego życia decyzji, jakich już nigdy później powziąć nie można, tak jak jest tragizmem pewnych narodów, że nie potrafiły skorzystać z dziejowej chwili.

Znaczenie teorii zarówno *Freuda* jak *Adlera* polega na tem, że oni to właśnie ujęli rozwój psychiczny jednostki jako indywidualny przebieg historyczny, o którym decydują ostatecznie nie wpływy znane, normalne, utrzymujące i pobudzające normalny prawidłowy rozwój, lecz zdarzenia indywidualne, wywołujące głębokie przeżycia, konflikty i wstrząsy, a co zatem idzie kształtujące indywidualność inaczej, niż by to się odbyło, gdyby same tylko zwykłe, przeciętne bodźce „rozwojowe” na nią oddziaływały.

Bergson, który tak głęboko, intuicyjnie zobrazował moment twórczości w ewolucji, nie rozróżnia jasno pojęć historycznego rozwoju jaźni indywidualnej i prawidłowego duchowego rozwoju jednostki. O tym ostatnim nie mówi on właściwie ani w „Bezpośrednich danych świadomości”, ani też w „Ewolucji twórczej”. Ma on w gruncie rzeczy na myśli zawsze proces historyczny rozwoju duchowego, a nie prawidłowy rozwój. Ewolucja w jego definicji dlatego właśnie jest twórczą, że jest historią. Inaczej, zdaniem naszym, twórczą by być nie mogła. Tylko że *Bergson* tłumaczy wszystko trwaniem i tem niejasnym pojęciem rozpędu życiowego, któryby chyba właśnie nie mógł być twórczy, gdyby nie ciągle poszczególne momenty terażniejszości, w których to odbywa się selekcja, zmiana, przemiana, przeistoczenie kierunku rozwojowego idącego naprzód z tą jednoznacznie określoną siłą, jaką jest cała przeszłość, którą w danej chwili ciągniemy za sobą, która „cała przedłuża się w terażniejszość i pozostaje w niej aktualną i czynną”. Tych momentów twórczych terażniejszości nie docenia *Bergson*, a one są

właśnie warunkiem zmian, które są podstawą rozwoju twórczego, choć nie są jedyną jego przyczyną.

Staraliśmy się w niniejszej pracy podkreślić znaczenie *zdarzeń zewnętrznych* i powstających na tej podstawie *przeżyć wewnętrznych* dla rozwoju i uformowania się osobowości psychicznej poszczególnego człowieka. Do myśli najistotniejszych zawartych w ewolucji twórczej Bergsona zaliczam teorię o rozdzieleniu się ogólnego prądu rozmachu życiowego na rozgałęzienia, w każdym z których dojrzewa i zamyka się jakiś poszczególny tylko moment ogólnej rozwojowej energii. Każda poszczególna osobowość ludzka jest też takim drobnym rozgałęzieniem, w którym ta energia rozwojowa działa dalej. Rośliny i zwierzęta żyją tylko w ramach prawidłowej ontogenezy. Powtarza się u nich zawsze prawie identycznie ten sam prawidłowy rozwój w każdej jednostce. W życiu ich niema historii, bo niema zdarzeń, konfliktów wewnętrznych, wyboru, głębokich decydujących i przeobrażających przyszłe życie wstrząsów i przeżyć.

Człowiek natomiast rozwija się psychicznie nietylko w ramach prawidłowej ontogenezy, lecz poza tem ma historję swego indywidualnego psychicznego życia, która dlatego jest historją, że na każdym szczeblu rozwoju, w każdej chwili, w każdym momencie, który jest terażniejszością, postępuje on nie tak, jakby postąpili wszyscy jego przodkowie i wszyscy inni ludzie, lecz że każdorazowo stoi przed wyborem wśród różnych możliwości i dlatego z chwili do chwili życie jego się układa tak, jak chciał, lub też jak musiał. Ale musiał nie znaczy tu, że postąpił jak wszyscy inni, lecz tak jak musiał na podstawie swego już dotychczasowego życiowego historycznego rozwoju i swej indywidualności, która nie jest od urodzenia, lecz historycznie się formowała, względnie też przez niego została formowana. W ten sposób człowiek jest twórcą swej psychiki, a nietylko tworzy ją natura jak u zwierząt. Poza tem jednak właśnie w obrębie jednostek, w znacznej przynajmniej mierze, odbywa się postęp i twórczość wogóle. Idee, ideały i pomysły zasadnicze, stanowiące o coraz to nowem i rozleglejszem życiu duchowem ludzkości wogóle, tworzą się w jednostkach, w danych jednorazowych, konkretnych, odrębnych, jednych tylko osobowościach ludzkich i stają się potem własnością ogólną. Postęp tworzy się w poszczególnych punktach i obejmuje stopniowo wszystko.

Nauka o czynnikach i formach historycznego kształtowania się indywidualum psychicznego nie ma dotąd wypracowanych jasnych podstaw i nie posiada swej właściwej metody. Psychoanaliza i psychologia indywidualna skierowały coprawda psychologię w tym kierunku, ale teorie te wytworzyły zasady metodologiczne zdaniem naszym zbyt ciasne i jednostronne. Psychologia w tej dziedzinie powinna zwrócić się do metodologii historii i skorzystać z opracowanych tam już sposobów badania. Centralnym

zagadnieniem, jeżeli chodzi o rozwój historyczny psychiczny danej indywidualnej osobowości jest, zdaniem naszym, problem zdarzenia, ważkiego faktu, splotu faktów zewnętrznych, prowadzących do indywidualnego wstrząsu, silnego *przeżycia*, do konfliktów i zaburzeń, wymagających indywidualnej, nowej, całą osobowość poruszającej i zmieniającej reakcji i do *działania tych przeżyć na przyszłość psychiczną*.

Praktyczne zagadnienie polega natomiast na tem, aby poznawać nie tylko strukturę psychiczną, daną w pewnym momencie, lecz zbadać i zrozumieć historję powstania tej struktury. Dalsze życie indywiduum da się w przybliżeniu chociaż przewidzieć i w pewnej mierze będzie niem można pokierować na podstawie znajomości minionych już sposobów zachowania się w życiu i kierunku zasadniczego, do którego dąży, dostrzegalnego i dającego się wyodrębnić w napozór zagmatwanej i niejasnej różnorodności konkretnych zdarzeń, przeżyć i czynów jego minionego życia, jego historji.

MARJA GRZYWAK - KACZYŃSKA.

Metoda Testów Umysłowych na Kongresie w Helsingör.

Między 8 a 22 sierpnia odbył się w Danii w Helsingör V Kongres Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. Prace Kongresu dzieliły się między 16 grup i 11 kursów, oprócz tego obejmowały jeszcze szereg luźnych syntetycznych lub informacyjnych odczytów. Praca w grupach tem się różniła od kursów, że w grupie różni referenci wypowiadali się na jeden temat, mniej lub więcej odbiegając od niego, albo też poruszając mniej lub więcej związane z nim kwestje. Natomiast na kursach jeden referent, zazwyczaj twórca jakiejś metody, obznajmiał słuchaczy w szeregu wykładów ze swoją pracą, wchodząc z nimi w pewien stały kontakt osobisty. Jedną z 16 grup zajmowała się metoda testów umysłowych. Przewodniczącym tej grupy był Dr. *Virgil E. Dickson*, dyrektor biura badań w Berkeley w Kalifornji (*Bureau of Research and Guidance, Public Schools*), w rodzaju naczelnego psychologa szkolnego. Oprócz niego brali udział w pracach tej grupy jako referenci: Dr. *O. Decroly*, prof. z Brukseli, Dr. *R. Pedersen*, prof. z Kopenhagi, Dr. *W. Boyd*, prof. z Glasgow w Szkocji, Dr. *Ghidonescu* prof. z Cluj w Rumunji i inni. Grupa była nieliczna, miała niewielu referentów; lecz to już jest ważnem, że taka grupa znalazła się na Kongresie Nowego Wychowania. Dlatego może, że była nieliczna, a jako przewodniczącego miała jednego z najbardziej doświadczonych ludzi w stosowaniu testów, praca w niej wypadła dość owocnie. Odrazu wytworzył się kontakt między przewodniczącym, poszczególnymi referentami, a słuchaczami. Kontakt ten utrzymał się przez cały czas trwania Kongresu w formie wzajemnego informowania się, co i gdzie zrobiono w tej dziedzinie, wymieniania opinii co do różnych zagadnień, porozumiewania się i t. p. To bezpośrednio osobiste nawiązywanie kontaktu z przedstawicielami jakiegoś ruchu w różnych krajach jest największą wartością wszelkich kongresów. Kongres w Helsingör był przeładowany ilością zagadnień, z których wiele było dla każdego ciekawych, a nie można było tych wszystkich ciekawych jednocześnie śledzić — i wielką liczbą rozmaitych atrakcyj w formie filmów, odczytów ogólnych, pokazów i t. p., po za stałą pracą w grupach i kursach, — wreszcie wielką liczbą uczestników. Ludzie gubili się w tem wszystkim. Chcąc korzystać jaknajwięcej z nadarzających się okoliczności, najczęściej nie korzystało się z niczego. Dlatego też nieliczna, ale zgrana, codzien spotykająca się grupa ludzi, pod przewodnictwem jednego z najkompetentniejszych w tej dziedzinie ludzi, dawała gwarancje wykorzystania wszystkiego, co w tych warunkach wykorzystać się dało. Szkoda tylko, że nie wszystkie kraje były reprezentowane w grupie, przedewszystkiem odczuwało się brak Niemców, którzy posunęli w Europie prace psychologiczne dla zastosowania szkolnych najda-

lej. Przewodniczący informował nas o tem, jakie zastosowanie testy umysłowe mają w Ameryce, przedewszystkiem zaś w Kalifornii. Dr. *Boyd* mówił o zastosowaniu testów w Anglii, przedewszystkiem zaś w Szkocji, gdzie sam te prace propaguje. Dr. *Decroly* mówił o Belgii, Dr. *Pederson* o rozpoczynającym się ruchu psychologii stosowanej w Danji. Dr. *Ghidonescu* o Rumunii. Przytem poszczególni uczestnicy w grupie informowali o swoich krajach, a więc o Finlandji, o Polsce (sprawozdawczyni z Kongresu). Poza ustnemi sprawozdaniami, przewodniczący zebrał szereg sprawozdań piśmiennych co do stosowania testów inteligencji, oraz testów wiadomości szkolnych w różnych krajach i co do stosunku do nich zainteresowanej części społeczeństwa. Informacje te będą pomieszczone w księdze sprawozdawczej z Kongresu. Będzie tam również pomieszczone sprawozdanie z Polski.

Gdy się zestawi cały dobytek pracy grupy, uderza przedewszystkiem wielka różnica między Europą a Ameryką w zakresie i w rozmachu stosowania testów. Dr. *Dickson* miałby zupełne prawo patrzeć z góry i z pobłażliwością na nasze europejskie poczynania w porównaniu z pracą na wielką skalę, jaka się tam odbywa. Miarą tego może służyć przykład rozwoju tych prac w Kalifornii. Przed 12 laty, według informacji D-ra *Dicksona*, został on mianowany psychologiem szkolnym w Berkeley, poświęcając temu połowę swego czasu, gdyż pozatem był profesorem uniwersytetu. Po upływie 12 lat jest on dyrektorem biura „badań”, gdzie pod jego kierunkiem pracuje 150 specjalistów psychologów, obejmując wszystkie szkoły publiczne w Kalifornii. Każde dziecko wstępujące do szkoły, to jest w wieku 6 lat, jest badane pod względem inteligencji. Następnie jest badane w wieku lat 9, to jest przy przejściu z niższej szkoły powszechnej do następnego wyższego stopnia szkoły. Trudne dzieci są badane częściej. Pozatem co rok wszystkie dzieci są badane pod względem wiadomości szkolnych, jednego roku są badane np. z czytania, pisania i rachunków, drugiego — z trzech innych przedmiotów szkolnych. W ten sposób pod względem wszystkich przedmiotów szkolnych dzieci poddawane są egzaminowi testowemu. Mimo 150 specjalistów psychologów szkolnych, powołani są do współpracy nauczyciele, ponieważ z jednego psychologa przypada zbyt duża liczba dzieci, tak, że pomoc ze strony nauczycielstwa jest niezbędna. Naturalnie nauczyciele ci są ćwiczeni i kształceni w stosowaniu testów. W każdej szkole wytwarza się specjalista wśród nauczycielstwa, jako pomocnik psychologa. Tym przygotowanym nauczycielom powierza się przeprowadzanie badań zbiorowych, szczególnie zaś badań wiadomości szkolnych. Badania organizuje specjalista psycholog. Wszystkie prace skupiają się w biurze badań, które uzgadnia je i kieruje niemi. Organizacja na tak wielką skalę badań psychologicznych w szkołach pociągnęła za sobą zróżnicowanie się tych prac w dwóch kierunkach: badania inteligencji wszystkich dzieci oraz badania sfery uczuciowej i wolicyjnej poszczególnych wskazanych przez nauczycieli dzieci. Pierwszych badań dokonywują psychologowie szkolni, drugich — psychiatry szkolni. Psycholog szkolny zajmuje się więc tylko intelektualną stroną dziecka, organizując jego pracę szkolną z tego punktu widzenia. Psychiatry szkolni zajmują się dziećmi trudnemi do prowadzenia, wykazującemi jakieś zбочenia, anomalje i t. p. Przytem każde dziecko jest badane przez lekarza. Całe nauczycielstwo zaś bierze udział w obserwacji dzieci, otrzymując w tym celu odpowiednie pytania i wskazówki od psychologów i dostarczając im na tej podstawie potrzebnych informacji o dzieciach. Na podstawie badań dzieli się dzieci na grupy równoległe mocniejsze i słabsze, klasyfikuje się dzieci pod koniec roku do wyższych klas, przeprowadza się dzieci do następnego stopnia szkoły po trzech latach niższej szkoły powszechnej i t. p. Biuro badań zaś na podstawie wyników badań opracowuje normy dla każdego wieku i każdej klasy, przygotowuje nowe testy i t. p. Liczne testy inteligencji i wiadomości szkolnych, stosowane w Kalifornii są

zebrane w książce D-ra W. Dicksona pod tytułem: „Mental Tests and the classroom Teacher”, World Book Company, New York.—

Jak się te prace przedstawiają w Europie? Dawniej niż w Kalifornji, bo jeszcze w 1913 r., a więc przed 16 laty został mianowany półoficjalnym psychologiem szkolnym w Londynie znany uczoney Cyril Burt, który jest jednocześnie profesorem uniwersytetu londyńskiego. Po 16 latach Cyril Burt jest nadal półoficjalnym psychologiem w Londynie. Ani jedna osoba poza nim nie została oficjalnie do tej pracy pociągnięta. Nauczycielstwo nie zostało zainteresowane, ani wciągnięte do współpracy. Wszystkie swe piękne prace, które Burt przeprowadził jako psycholog na tysiącach dzieci londyńskich, przeprowadził je tylko z pomocą swoich słuchaczy uniwersyteckich. Do kompetencji Burt'a jako psychologa szkolnego należy tylko wydzielanie ze szkół powszechnych dzieci upośledzonych umysłowo i pomieszczanie ich w klasach specjalnych. Jednak i pod tym względem jest walka między Burt'em a lekarzami szkolnymi, którzy uważają, że ta praca do ich kompetencji należy. I rzeczywiście badanie dzieci podejrzanym o niedorozwój na terenie szkół powszechnych przeprowadzają lekarze szkolni, odsyłając wypadki cięższe do Burt'a. Konserwatyzmem nauczycielstwa tłumaczy Boyd małą popularność testów w Anglii, jak również i tem, że testy nie posiadają znaczenia praktycznego dla szkoły. Ta druga przyczyna nie wytrzymuje żadnej krytyki. Praktyczne znaczenie testów okazało się wszędzie tam, gdzie dla praktycznych celów je stosowano. Również na angielskie nauczycielstwo nie może spadać cała odpowiedzialność za mały rozwój zastosowań testowych w Anglii. Nauczycielstwo, z którym się spotykałam, a było to w licznych wypadkach, okazywało wielkie zainteresowanie dla sprawy badań psychologicznych w szkołach. Informacje, których im udzielałam, co prawda nie tylko o tych pracach w innych krajach, lecz również o pracach ich własnego uczonego w ich własnym kraju, były przyjmowane nie tylko z zainteresowaniem, ale nawet z chciwością, co jest dowodem przygotowanego gruntu dla przyjęcia nowych idei. Przyczyna małej popularności testów w Anglii leży istotnie w charakterze angielskim, z większą jednak winą po stronie władz szkolnych, niż nauczycielstwa, o ile można tu mówić o winie. Anglik wogóle czuje wielką niechęć do ekspansji energii w nowym kierunku, dopóki nie jest do tego zmuszony jakimś silnym przyczynami. Gdy go jednak te przyczyny zmuszą do ekspansji energii, to żadne przeszkody nie powstrzymają go w czynię. W danym wypadku tych mocnych przyczyn rzeczywiście niema, bo przy panującym i regulującym całe życie „zdrowym rozsądku angielskim”, który lekceważy sobie sztywne i nieralne przepisy, a liczy się jedynie z rzeczywistością życia — stara szkoła angielska spełnia dość dobrze swoje zadanie przygotowania młodych pokoleń do życia.

Z prac psychologicznych dokonanych w Szkocji zdawał sprawę Dr. Boyd. Zbadał on ze swoimi słuchaczami młodzież z 40 szkół średnich pod względem inteligencji. Stosowano testy zbiorowe. Stwierdził różnicę między opinią nauczycieli, a wynikami badań: w 28% przy ocenie chłopców, a w 39% przy ocenie dziewcząt. Widać z tego, że u dziewcząt częściej dobre wyniki pracy szkolnej są skutkiem pracowitości, niż u chłopców. Opinia nauczyciela o dziecku jest oparta przede wszystkim na wynikach jego pracy szkolnej. Boyd stwierdza, że na podstawie testów można różnicować dzieci, można zwrócić uwagę na dzieci słabe, można wskazywać dzieciom drogę przy przejściu z jednej szkoły do następnej wyższej innego typu. Poza temi badaniami, które miały znaczenie raczej teoretyczne, niż praktyczne, żadnej stałej pracy psychologicznej na terenie szkolnym w Szkocji niema.

Dr. Decroly więcej w prywatnych rozmowach, niż z katedry, informował nas o tem, co się w tej dziedzinie w Belgji robi. Był bardzo zajęty swoim kursem, który prowadził na Kongresie. Oprócz tego przedstawił kilka nowych testów przez siebie opracowanych i wypróbowanych

obecnie w szkołach brukselskich Jedna serja tych testów dla dzieci 6 i 7 letnich za jego pozwoleniem jest wypróbowywana obecnie w Warszawie na dzieciach wstępujących do szkoły. Dr. Decroly jest jednym z najdawniejszych i najgorliwszych propagatorów testów w Europie. Opinie jego pod tym względem są dobrze znane. Ostatnio wypowiedział je w książce, która jest jednocześnie zbiorem testów pod tytułem „La pratique des tests mentaux”, którą opracował razem z D-r'em *Buyse*. Testy w Belgji są stosowane często i oddawna. Jak się przedstawiają prace psychologiczne na terenie szkoły? Stosunkowo słabo, biorąc pod uwagę propagandę, jaka tam była i jest za testami prowadzoną, a którą zapoczątkowała jeszcze ś. p. prof. J. Joteyko. Dwum osobom, nauczycielom dwóch szkół w Brukseli (№ 10 przy ulicy Rollebeck dla chłopców i № 16 przy ulicy Blaes dla dziewcząt) pozwolono połowę swego czasu szkolnego poświęcić badaniom psychologicznym, które dokonywują się pod kierunkiem D-ra Decroly. Badania te mają na celu wydzielenie dzieci upośledzonych umysłowo do klas specjalnych, które zazwyczaj są przy szkołach dla dzieci normalnych, mając tylko mniejszą liczbę dzieci od 6 do 15. Liczba dzieci w klasach normalnych jest 30. Również na podstawie tych badań różnicuje się dzieci na klasy równoległe słabsze i mocniejsze, co przynosi bardzo dobre wyniki w pracy szkolnej. Poza wymienionemi szkołami stosuje się badanie jeszcze w kilku innych, które dobrowolnie się zgłaszają do tych półoficjalnych psychologów szkolnych, wyrobionych przez D-ra Decroly. Oprócz tego intnieje w Brukseli kilka klinik psychologiczno - medycznych dla dzieci, jak, D-ra Decroly, D-ra *Buyse*, D-ra *Boulanger*, i D-ra *Vermaylen* (przy Czerwonym Krzyżu), gdzie bywają badane dzieci szkolne, jeśli nauczyciele je tam skierują.

Oprócz powyższych stałych prac psychologicznych na terenie szkoły, Dr. Decroly i Dr. *Buyse* przeprowadzili kilka razy masowe badania dzieci szkolnych w liczbie kilku tysięcy dla zdania sobie sprawy ze stanu dzisiejszej szkoły powszechnej, z różnic zachodzących między dziećmi, uczącymi się razem w jednej klasie, z różnic zachodzących między szkołami i t. p.

W Belgji można również narzekać na konserwatyzm władz szkolnych. Jeśli zważy się to, jakich przedstawicieli ma ten ruch w Belgji i odkąd się zaczął — stwierdzić trzeba, że jest on raczej tolerowany przez władze szkolne, niż popierany. A tymczasem szkoła belgijska wykazuje wielkie potrzeby przebudowy na podstawach psychologicznych. Posiada ona bowiem wszystkie braki starej szkoły, a więc przeładowane programy, niepsychologiczne, słowne metody nauczania i t. p.

Dr. *Pedersen*, profesor psychologii stosowanej w Kopenhadze oraz kierownik pracowni psychologicznej, obznajmił nas z ruchem, który od 6 lat zapoczątkował w Danji *Lehman*. Narazie ta praca idzie w kierunku poradnictwa zawodowego. O ile chodzi o teren szkolny, to przeprowadzono jednorazowe badanie 2.400 dzieci ze szkół powszechnych pod względem inteligencji (amerykańskimi testami armji) oraz pod względem czytania, pisania i rachunków. Nie miało to dalszych konsekwencji dla pracy szkolnej. Stwierdzono tylko duże różnice między dziećmi uczącymi się w jednej klasie, jak również to, że naogół dzieci, opuszczające szkołę źle czytają, źle piszą i źle rachują. Z tych względów, w pracowni psychotechnicznej, gdzie bada się dzieci opuszczające szkołę powszechną, dla celów poradnictwa zawodowego wprowadzono również badanie pod względem tych wiadomości szkolnych.

Prof. *Ghidionescu* przedstawił nam te próby prac psychologicznych, które zapoczątkowuje się w Rumunji. Przygotowuje się tam testy dla dzieci wstępujących do szkoły, a więc w wieku lat 7, którymi się będzie badało dzieci celem zróżnicowania ich w klasy równoległe słabsze i mocniejsze. Są to testy indywidualne, złożone z niektórych testów De San-

ctis'a, Binet'a i Decroly'ego. Dla celów praktycznych jeszcze dotąd żadnych badań w Rumunii nie przeprowadzono.

Dla pełnego rzutu oka na prace psychologiczne dla zastosowań szkolnych w Europie, brakuje przede wszystkim Niemiec, gdzie te prace najdalej są posunięte. Dowodzi tego fakt, że kilka miast niemieckich, jak Mannheim, Frankfurt, a ostatnio Lipsk ma już swoich oficjalnych psychologów szkolnych, którzy te prace przeprowadzają stale. Brakuje też sprawozdań z Rosji Sowieckiej, gdzie te prace są również dość posunięte, jak o tem świadczą ich publikacje.

Pozatem w innych krajach prace psychologiczne nie mają, zdaje się, zastosowań szkolnych, to znaczy nie są przeprowadzane dla celów praktycznych racjonalnego organizowania pracy szkolnej. Jeżeli są przeprowadzane, to dla celów teoretycznych.

Na tem ubożym europejskim tle prace psychologiczne, zapoczątkowane w Polsce na terenie szkolnym, nie przedstawiały się źle. Duże zainteresowanie wywołał fakt nadania tym pracom w Polsce stałej organizacji przez mianowanie oficjalnego psychologa dla szkół powszechnych. Poza wyżej wymienionymi miastami niemieckimi i poza półoficjalnym stanowiskiem Burt'a w Londynie, jest to pierwszym zapoczątkowaniem takiej organizacji w Europie. Inna rzecz w Ameryce, gdzie do stałego personelu szkolnego, oprócz kierownika, nauczycieli, lekarza, również i psycholog z konieczności należy. Kównież duże zainteresowanie wywołały wyniki niektórych badań przeprowadzonych u nas, jak np. te, które stwierdzają, że oficjalne programy szkolne są za trudne dla dzieci, dla których są przeznaczone, że są wielkie wprost nieprzewidziane w praktyce nauczania różnice w rozwoju umysłowym, oraz w stopniu posiadanych wiadomości między dziećmi uczącymi się w jednej klasie. Do podobnych wyników doszli w Brukseli Dr. Decroly i Dr. Buysse. Również zrobiły wrażenie ostatnio otrzymane wyniki różnicowania na podstawie egzaminu psychologicznego dzieci wstępujących do szkoły na dwie lub trzy klasy równoległe, mocniejsze i słabsze. Okazało się, że zmniejszyło to pod koniec roku szkolnego liczbę repetentów z 25—30% do 13—15%. W niektórych wypadkach nawet do 8%. Dr. Decroly od dawna zwracał uwagę na niejednorodność klas i na konieczność różnicowania dzieci w klasy bardziej jednolite. W tych szkołach brukselskich, gdzie przeprowadza się różnicowanie dzieci, osiąga się również doskonałe rezultaty. Jako uzupełnienie dodaje, że w niektórych szkołach niemieckich, np. lipskich, gdzie się różnicuje dzieci na trzy, albo nawet na cztery równoległe ciągi klas, kwestja repetentów całkiem zniknęła, ponieważ każde dziecko znajduje dla siebie odpowiednie miejsce w którymś z ciągów klas, słabszym, średnim, mocniejszym, a jeśli jest opóźnione w rozwoju, to w klasach specjalnych, których jest liczba dostateczna przy zwykłych szkołach powszechnych, natomiast dzieci głęboko upośledzone są umieszczane w zakładach zamkniętych.

Na zakończenie sprawozdania zestawię jeszcze opinie o testach powyżej wymienionych referentów. Dr. Dickson w dwóch swoich referatach: 1.) *The Place of Mental Measurement in Modern Education*. — 2.) *The Place of Achievement Tests in Education* — wypowiada się z wielkim entuzjazmem za użyciem testów. Widzi jednak w dwóch wypadkach niebezpieczeństwo testów, mianowicie: 1) jeśli chcemy sądzić dzieci tylko na podstawie testów; 2) jeśli nie doprowadzamy pracy do końca. Co do pierwszego wypadku, testy usłatwiają nam tylko poznanie dzieci, precyzują naszą intuicyjną znajomość dziecka, robią ją wymierzalną, dającą się ująć w liczby i porównywać. Testy same przez się dają tylko fragmentaryczne ujęcie psychiki dziecka, które bez tej całości, jaką wytwarzamy sobie na podstawie obserwacji dziecka, obcowania z niem — jest niewystarczające, a nieraz nawet może dać mylne poję-

cie o dziecku. Co do drugiego wypadku, często się zdarza, że nagromadzamy materiały, których nie opracowujemy, albo też opracowujemy pośpiesznie, niedokładnie, wyciągając wnioski zbyt pochopnie.

Dr. Decroly jest zdania, że pierwszorzędne znaczenie w szkołach mają testy zbiorowe, przy stosowaniu których osobowość badającego odgrywa małą rolę. Jest to ważne z tych względów, że w obecnej sytuacji szkolnictwa w badaniach musi brać udział nauczycielstwo, bo nawet bogata Ameryka nie może sobie pozwolić na psychologa w każdej szkole.

Dr. Boyd w programowym swym referacie (pod tytułem Educational Research in the New Education) mówi, że dla naukowych badań w dziedzinie wychowania trzeba zastosować naukowe metody analizy, które dały tak świetne wyniki przy opanowywaniu przyrody przez człowieka. Te naukowe metody stosowane do badań wychowania, to przede wszystkim testy inteligencji, charakteru i wiadomości szkolnych. Chociaż nie do wszystkich zagadnień wychowania metodę testów stosować można, to jednak do bardzo wielu stosuje się ją z doskonałymi rezultatami. Należy więc iść tą drogą i tę metodę doskonalić. Chociaż przeciwstawiamy się automatyzmowi współczesnej kultury industrialnej — mówi dalej prof. Boyd — niemniej korzystać musimy z tych sposobów, które zapewniły świetny rozwój industrializmowi nowoczesnemu. Jest to dokładna i ścisła znajomość faktów i ich skutków. Właśnie przy pomocy testów możemy badać i poznawać fakty wychowawcze, jak różne warunki pracy wychowawczej i ich skutki. Jest to zastosowanie do wychowania zasad naukowej organizacji.¹⁾ Dr. Boyd zaznacza jednak, że jest różnica między zagadnieniami spotykanymi w przemyśle, a zagadnieniami wychowawczymi. Pierwsze są bardzo proste, a przynajmniej można je rozłożyć na zagadnienia proste. Drugie są niesłychanie skomplikowane i stanowią nieraz niedająca się rozłożyć całość. Dlatego też poza czysto naukowym analitycznym eksperymentem, musi być też stosowany eksperyment intuicyjny w formie wypróbowywania całych systemów wychowawczych. Tutaj jednak eksperyment naukowy musi przyjść z pomocą eksperymentowi intuicyjnemu przez obiektywną kontrolę i ocenę faktów i ich skutków. Przez co skraca się czas trwania eksperymentu intuicyjnego i zmniejsza liczbę popełnianych błędów.

Dr. Boyd zaznacza jeszcze konieczność powołania nauczycielstwa do współpracy z psychologami i pedagogami — teoretykami w badaniu zagadnień wychowawczych, uważając za szkodliwą sytuację obecną, że wobec garstki czynnych naukowców badaczy stoją całe masy biernych wychowawców.

Nawet Adolphe Ferrière, który głęboko filozoficznie a nawet mistycznie ujmuje zagadnienia wychowawcze, wypowiada się w swoim referacie (De la Nécessité d'orienter la Psychologie vers l'Etude de l'Individualité) za użyciem testów. Ferrière przewodniczył grupie, która zajmowała się psychologią indywidualną i typami psychologicznymi. Twierdzi on, że testy wyprzedziły teorie, wykazują bowiem te różnice indywidualne, któremi teoria nie zajmuje się dostatecznie. Ferrière robi zarzut nauce, że nie zwraca dostatecznej uwagi na badanie indywidualności. Psychologja i fizjologja, według niego, zajmują się dotąd przede wszystkim wykrywaniem praw. Wykrywając prawa, pomija się to, co indywidualne, ujmując się to, co ogólne. Tymczasem wychowanie i nauczanie odnosi się nie do dziecka wogóle, ale do poszczególnych i różnych dzieci. Musimy poznać różne osobowości, chcąc je wychowywać. Do wykrywania różnic indywidualnych służą przede wszystkim testy. Niestety testy dotąd odnoszą się przeważnie do wykrywania różnic w inteligencji. Tymczasem większe jesz-

1) O zastosowaniu do pracy szkolnej zasad naukowej organizacji mówiłam w referacie pod tytułem „Naukowa organizacja na terenie szkoły” wygłoszonym na II Zjeździe Naukowej Organizacji w Warszawie w maju 1928 r.

cze i ważniejsze dla wychowawcy są różnice w charakterze. W każdym razie testy pozwalają nam poznawać i rozumieć różnice zachodzące między jednostkami i to drogą ścisłej metody naukowej. Stąd wielka ich rola w przyszłości. Zrozumienie różnic pozwoli nam bowiem na różne traktowanie dzieci, na istotne indywidualizowanie nauczania i wychowania, do czego zdążają nowe idee wychowawcze.

JANINA KRASUSKA - BUŻYCKA.

Sprawozdanie

z prac psychologicznych, wykonanych na terenie Szkoły Badawczej przy ul. Białoleńskiej Nr. 36 w roku szkolnym 1928—29.

W roku szkolnym 1928—29 została otworzona w Warszawie na Bródnie, dla celów eksperymentalnych pedagogicznych, pod jednym kierownictwem, męska szkoła powszechna i gimnazjum. W pierwszym roku założenia tej nowej pedagogicznej placówki uruchomiono pięć oddziałów szkoły powszechnej i pierwszą klasę gimnazjalną.

* * *

Działalność psychologa na terenie Szkoły Badawczej miała na celu, zgodnie z postulatami inicjatorów tej nowej pedagogicznej placówki, przyczynić się do wyświeflenia zagadnienia jednolitości szkolnictwa.

Sprawą ujednostajnienia programów i metod zajęła się specjalna Komisja Naukowo - Pedagogiczna.

Zadaniem psychologa było, niezależnie od Komisji Naukowej, przeprowadzanie badań specjalnych, które umożliwiłyby poznawanie uczniów pod względem rozwoju inteligencji i poszczególnych uzdolnień.

O przyjęciu psychologa do szkoły zdecydowano dość późno i dlatego stanowisko to zostało objęte dopiero w listopadzie, kiedy szkoła już funkcjonowała przeszło dwa miesiące. Psycholog szkolny nie miał więc wpływu na rozmieszczenie uczniów w oddziałach. Do badań przystąpiono w tym składzie uczniów, w jakim zostali oni przez władze szkolne rozmieszczeni. Następnie podkreślić należy, że plan lekcyjny w szkole był już zatwierdzony przez wyższe władze, przyczem nie uwzględniono w nim specjalnych godzin dla badań psychologicznych. Badania odbywały się w ten sposób, że p. dyrektor wyznaczał zawczasu klasę i godzinę najodpowiedniejszą dla przeprowadzania prób zbiorowych, stosując się do potrzeb psychologa, nauczyciel zaś, który miał mieć lekcję w danej klasie, przechodził do innej klasy.

We wszystkich wypadkach ściśle przestrzegano, aby uczniowie nie byli zmęczeni pracą szkolną i z tych względów badania odbywały się zawsze na drugiej lub co najpóźniej na trzeciej godzinie szkolnej.

W celu uniknięcia porozumiewania się pomiędzy grupami klasowymi, badania przeprowadzano jednocześnie w dwóch równorzędnych oddziałach na jednej i tej samej godzinie szkolnej.

Główny nacisk w badaniach psychologicznych, zgodnie z założeniami organizatorów tej szkoły, położono na te oddziały szkoły powszechnej i gimnazjum, które miały bezpośrednio podlegać eksperymentowi pedagogi-

cznemu, a więc na oddział szkoły powszechnej, oznaczony jako klasa V-a i pierwszą klasę gimnazjum, oznaczoną jako klasa V-b. Klasy te traktowano jako równorzędne, ponieważ ujednostajniono je pod względem programu i metod nauczania. W innych niższych klasach szkoły powszechnej przeprowadzono badania indywidualne nad uczniami tylko w wyjątkowych i koniecznych wypadkach.

Wyniki badań komunikowano Radzie Pedagogicznej podczas omawiania postępów szkolnych.

Personel nauczycielski dopomagał do ściślejszego określania uczniów pod względem różnic charakterów i temperamentów, przyczyniając się do racjonalnej obserwacji dzieci na terenie szkoły.

W celu uzyskania możliwie dokładnej charakterystyki poziomu intelektualnego uczniów, badano licznymi próbami inteligencji oraz te cechy psychiczne, które wpływają na wydajność pracy szkolnej.

Wyniki badań zużytkowywano podwójnie. Z jednej strony służyły one jako materiał dla profilów psychologicznych każdej pojedynczej jednostki, z drugiej zaś strony stanowiły przyczynek do charakterystyki cech poszczególnych grup klasowych.

Naogół zastosowano w każdej grupie klasowej 20 testów, przeznaczonych dla badań zbiorowych. Poza tem kontrolowano wyniki badaniami indywidualnymi.

Wyniki badań przedstawiają następujące liczbowe zestawienia:

	V-a. (piąty oddz. szkoły powsz.)	V-b. (pierwsza klasa gimnazjum)
Liczba uczniów:	18.	26.
<i>Wiek uczniów:</i>		
Liczba jedenastoletnich	8 (44,5%)	10 (38,43%)
" dwunastoletnich	10 (55,5%)	12 (42,1%)
" trzynastoletnich	0	3 (11,53%)
" czternastoletnich	0	1 (3,85%)
Medjana wieku:	12;2	12;5
Modalna wieku:	12;0	12;0
Srednia arytm.:	12;1	12;4

Naogół zaznacza się w porównywanych grupach klasowych niewielka różnica pod względem wieku.

	<i>Inteligencja uczniów:</i>		
	Klasa V-a.		Klasa V-b.
Liczba bardzo słabych:	3 (17%)	—	3 (13%)
" słabych:	4 (22%)	—	9 (39%)
" średnich:	5 (28%)	—	5 (22%)
" dobrych:	4 (22%)	—	6 (26%)
" bardzo dobr.:	2 (11%)	—	0 (0%)

Pod względem poziomu inteligencji uczniowie gimn. stoją niżej od uczniów szkoły powszechnej. Klasa V b. nie posiada ani jednego ucznia o inteligencji wybitnej, pomimo, że posiada 4 uczniów ponad wiek przepisowy. Należałoby oczekiwać, że klasa V-b, mając czterech uczniów ponad wiek przeciętny, da w sumie lepsze wyniki. Brak uczniów o wybitnej inteligencji stanowi ważny minus dla klasy gimnazjalnej.

Próby badające inteligencję (w sumie 9) miały ujawniać, nie opierając się na wiadomościach lub postępkach, takie cechy umysłowości, jak: szybkość orientacji, poprawność rozumowania, pomysłowość i kombinacyj-

ność. W tym celu zastosowano zbiór testów inteligencji układu prof. *Baley'a*, serję prób układu p. *Marji Kaczyńskiej*, oraz testy zagraniczne, sprawdzone i dostosowane do warunków miejscowych.

Niezależnie od powyżej wymienionych prób inteligencji, badano również dodatkowo uwagę, pamięć i wyobraźnię uczniów. W tym celu zastosowano 7 prób specjalnych.

Wyniki tych badań są następujące:

Klasa V-a. (Zbadanych 17) Klasa V b. (zbadanych 21)

Uwaga uczniów:

Liczba słabych:	2 (12%)	7 (33%)
" średnich:	10 (59%)	10 (48%)
" dobrych:	5 (29%)	4 (19%)

Szkoła powszechna pod względem skupienia uwagi przewyższa klasę gimnazjalną.

Pamięć natychmiastowa wyrazów:

	V-a. (17 uczn.)	V-b. (21 uczn.)
Liczba słabych:	6 (35%)	3 (14%)
" średnich:	10 (59%)	10 (48%)
" dobrych:	1 (6%)	8 (38%)

Widać z wyników, że ten rodzaj pamięci klasa gimnazjalna posiada w wyższym stopniu, niż klasa szkoły powszechnej.

Pamięć cyfr:

	V-a. (17).	V-b. (21).
Liczba słabych:	4 (24%)	8 (38%)
" średnich:	6 (35%)	8 (38%)
" dobrych:	7 (41%)	5 (24%)

Pamięć skojarzeniowa:

Liczba słabych:	5 (29%)	6 (28%)
" średnich:	9 (53%)	10 (48%)
" dobrych:	3 (18%)	5 (24%)

Pod względem zapamiętywania cyfr i pod względem pamięci skojarzeniowej klasa V-a (szkoła powsz.) znacznie przewyższa klasę gimnazjalną.

Wyobraźnia:

	V-a. (17)	V-b. (19).
Liczba średnich:	5 (29%)	2 (11%)
" słabych:	10 (59%)	12 (63%)
" dobrych:	2 (12%)	5 (26%)

Próby na wyobraźnię dały lepsze wyniki wśród uczniów gimnazjum.

Po za powyższymi próbami badano sprawność mechanicznego liczenia. W tym celu zastosowano 4 próby psychologiczne (dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie) E. Claparède'a.

Szybkość liczenia:

	V - a. (18).	V - b. (22).
Liczba słabych:	6 (33%)	4 (18%)
" średnich:	8 (45%)	12 (55%)
" dobrych:	4 (22%)	6 (27%)

Na podstawie otrzymanych wyników można stwierdzić, że naogół klasa V- a (w szkole powszechnej) dała lepsze wyniki, niż klasa V— b (gimnazjalna). Poza tem w grupach klasowych V- a i V- b ujawniają się w roku bieżącym nieznaczne różnice na korzyść szkoły powszechnej. Większa liczba dzieci o wyższej inteligencji w szkole powszechnej była kwestją przypadku, nie zaś celowego wyboru uczniów.

Niewielkie odchylenia w porównywanych grupach klasowych są usprawiedliwione tem, że wszystkie badane dzieci pochodzą z jednego środowiska i że nie stosowano selekcji, czyli wyboru lepszych uczniów dla klasy gimnazjalnej. Tę samą zasadę należy przestrzegać i nadal. Materiał otrzymany drogą badań psychologicznych powinien posłużyć jako podstawa do zastosowania w najbliższej przyszłości, czyli w roku szkolnym 29 — 30 t. zw. metody grup ekwiwalentowych, wg. której w każdej z porównywanych grup klasowych procentowość słabych, średnich i dobrych powinna być jednakowa. Np. jeżeli grupa A ma 15% słabych uczniów, 50% średnich i 35% dobrych, to i grupa B, powinna zawierać taką samą procentowość.

Porównywanie zaś dwóch różnorodnych i niewspółmiernych pod względem rozwoju inteligencji grup nie może być dostatecznym materiałem dla poważnego pedagogicznego eksperymentu.

Możnaby tutaj tylko zwrócić uwagę, że ponieważ takiej matematycznej dokładności nie da się w praktyce ściśle zastosować, więc bardzo niewielkie odchylenia w liczbach procentowych czy to w grupie dobrych, czy też średnich lub słabych uczniów nie stanowią przeszkody przy porównywaniu klas. Możliwe więc uważać za równoznaczne takie klasy, w których w jednej procentowość najslabszych wynosi np. 15, a w drugiej równorzędnej 14 lub 16; średnich w jednej grupie np. 50, a w drugiej 49 lub 51; dobrych w jednej np. 35, a w drugiej 34 lub 36. Trzeba jednak przestrzegać, aby jakościowe różnice w stosunku do całości poszczególnych grup wahały się co najwyżej w granicach jedności.

Należy też uważać za niewskazane, aby już teraz, czyli na początku eksperymentów przeprowadzano wybór do klas gimnazjalnych lepszych uczniów, a do klas szkoły powszechnej gorszych, ponieważ tym sposobem podnosi się poziom nauki w klasie gimnazjalnej, a obniża w szkole powszechnej.

Jeżeli zastosujemy podobną metodę już obecnie, to badając i porównując uczniów odpowiednich klas równoznacznych, stwierdzimy zawsze w szkole powszechnej niższy poziom pod względem rozwoju inteligencji, a co zatem naogół idzie i gorsze postępy szkolne.

Jeżeli teraz, przy takim systemie selekcji najlepszych uczniów dla klas gimnazjalnych, chcielibyśmy odpowiedzieć na postawione przez Komisję Naukową postulaty ujednostajnienia nauki w szkołach powszechnych i szkołach średnich (gimnazjach), to musielibyśmy powiedzieć, że jest to trudne lub nawet niemożliwe, albowiem uczniowie szkół średnich postęпами w naukach i inteligencją znacznie przewyższaliby uczniów szkoły powszechnej.

Byłby to jednak błędny wniosek wysnuty na podstawie nieodpowiednio dobranego materiału porównawczego.

Naukowa, psychologiczna selekcja uczniów może i powinna mieć miejsce, ale dopiero w najwyższej klasie szkoły powszechnej i równorzędnie jej odpowiadającej klasie szkoły średniej z punktu widzenia racjonalnego poradnictwa zawodowego. Wówczas będzie nawet rzeczą konieczną zbadać uczniów wielostronnie, rozpatrzyć wyniki i zdecydować, którzy z pośród wszystkich uczniów w dwóch równoległych sobie grupach klasowych najbardziej nadają się, ze względu na rodzaj i stopień inteligencji, oraz dobre postępy szkolne do dalszych studiów w klasach gimnazjalnych. Reszta uczniów, stosownie do swych właściwości psychicznych i uzdolnień specjalnych może zostać skierowana bądź do szkół zawodowych, bądź

do odpowiednich warsztatów pracy. Taka selekcja uczniów, przeprowadzana w ostatniej klasie szkoły powszechnej i równoległej klasie gimnazjalnej, odciąża gimnazjum od balastu nieodpowiednich kandydatów i wskazuje właściwy kierunek tym wszystkim, którzy do gimnazjum nie będą mogli być przyjęci.

Zestawienia wyników badań psychologicznych nad inteligencją uczniów z opinją i obserwacjami Rady Pedagogicznej nad inteligencją uczniów wykazały dużą zgodność oraz przychylne potwierdzenie orzeczeń psychologa szkolnego przez osoby wykładające. Na konferencjach pedagogicznych rozpatrywano i omawiano wyniki badań psychol. ujęte w formę wykresów, jako profile psychologiczne.

Porównywanie ocen inteligencji z ocenami postępów szkolnych również wykazało korelację dodatnią. W klasie V-a (szkoła powsz.) na 18 uczniów, w 15 wypadkach ocena psychologiczna inteligencji najzupełniej odpowiadała modalnej z oceny postępów szkolnych. W trzech wypadkach zachodziła rozbieżność, a mianowicie.

	Ocena inteligencji:	Postępy szkolne:
1) Uczeń Kar.	4.	2.
2) " Sop.	2.	3.
3) " Świąt.	3.	2.

W pierwszym wypadku zarówno próby zbiorowe, jak i badania indywidualne nad inteligencją ucznia K., dały wyniki najzupełniej dodatnie. Uczeń wykazywał bardzo szybką orientację i wyjątkową łatwość w wykonywaniu skomplikowanych prób. Wykonał poprawnie nie tylko wszystkie próby inteligencji, odpowiadające jego wiekowi, ale i próby przeznaczone dla starszych chłopców. Rada pedagogiczna potwierdziła opinię, iż pod względem rozwoju inteligencji stoi on zupełnie na poziomie klasy, ale jako uczeń zasługuje na najgorszą ocenę: nie odrabia nigdy zadawanych lekcji, wykazuje najdalej posunięte niedbalstwo, a w klasie zachowuje się najgorzej ze wszystkich uczniów. Jest to prawdziwe dziecko ulicy najzupełniej pozbawione opieki domowej. W drugim wypadku uczeń S., wykazujący słabą inteligencję, otrzymał dostateczne oceny z postępów dzięki dużej staranności i pracowitości. W trzecim wypadku uczeń Świąt. zaznaczał się stale niestarannością i brakiem pilności, co było przyczyną ocen szkolnych.

W klasie V-b (klasa gimnazjalna) na 26 uczniów, w 24 wypadkach ocena psychologiczna inteligencji odpowiadała ocenie postępów szkolnych.

Rozbieżność ujawniła się w dwóch następujących wypadkach:

	Ocena intelig.	Ocena postępów
Uczeń Kup.	2.	3.
" Purz.	2.	3.

W obydwu wypadkach uczniowie ci pomimo słabej inteligencji odznaczali się pracowitością i starannością, co wpływało na polepszenie ocen szkolnych.

Wynika z powyższego, że istnieje duża zależność postępów szkolnych od stopnia inteligencji uczniów; niemniej jednak cechy charakteru mają również poważne znaczenie i wpływają na postępy szkolne.

Próby psychologiczne w Szkole Badawczej potwierdzają w zupełności możliwość przeprowadzania dalszych eksperymentów pedagogicznych na danym terenie. Dodatnim warunkiem dla pracy badawczej jest i to, że uczniowie, pochodząc z jednego środowiska, przedstawiają jednolity materiał pod względem poziomu umysłowego i kulturalnego, co w znacznym stopniu ułatwia możliwość przegrupowywania i porównywania poszczególnych oddziałów.

W chwili obecnej niektóre zagadnienia, stawiane przez Komisję Pedagogiczną, tracą na swej aktualności wobec rozporządzenia władz Szkolnych, które usuwa różnice zasadnicze między trzema najwyższymi klasami szkoły powszechnej i trzema najniższymi klasami dzisiejszego ośmioklasowego gimnazjum.

Niemniej jednak sprawa wyrównywania programów w gimnazjach i szkołach powszechnych nasręcza jeszcze pewne poważne wątpliwości i dlatego jest pożądane, aby mogła być na terenie pedagogicznej, eksperymentalnej placówki w sposób obiektywny sprawdzana i ulepszana.

Na zasadzie psychologicznej analizy istniejących w Szkole Badawczej warunków pracy należy przypuszczać, że rozpoczęte eksperymenty przyniosą owocne rezultaty i przyczynią się w przyszłości do wyjaśnienia licznych rozpatrywanych przez Komisję Naukową zagadnień.

SPRAWOZDANIE Z POSIEDZEŃ Tow. Psychologicznego im. J. Joteyko

32 posiedzenie w dniu 19 maja 1928 r.

Posiedzenie poświęcono uczczeniu pamięci Profesorki *Józefy Joteyko* założycielki i przewodniczącej Koła. Przewodniczący zebrania p. *K. Makuch* zagał zebranie serdecznym wspomnieniem o ś. p. Zmarłej, którego obecni wysłuchali stojąc. Następnie p. *M. Kaczyńska* wygłosiła referat p. t. „Praca *Józefy Joteyko* zagranicą,” p. Dr. *Z. Sikorowska* „Praca *Józefy Joteyko* w kraju”.

Uchwałą zmieniającą nazwę Koła na „Towarzystwo Psychologiczne im. *Józefy Joteyko*” zamknięto posiedzenie.

33 posiedzenia w dniu 31 października 1928 r.

Zebraniu przewodniczyła p. Dr. *M. Grzegorzewska*, która w zagajeniu zakomunikowała zebrany, że wydawnictwo Polskiego Archiwum Psychologii, zawieszona w styczniu 1928 r. z powodu śmierci redaktorki będzie wznowiona. Dalej informowała p. *Grzegorzewska* o akademjach, które się odbyły ku czci ś. p. *J. Joteyko* i o akademii organizowanej w Warszawie, jakoteż o wydawnictwie specjalnego zeszytu Archiwum, który ma być wydany w charakterze Księgi Pamiątkowej poświęconej Profesorce *Joteyko*.

Na początku obrad przedyskutowano i przyjęto statut „Towarzystwa Psychologicznego im. *Józefy Joteyko*”, opracowany przez Zarząd na zasadzie wskazówek i materiałów ś. p. Przewodniczącej. Referował *St. Sedlaczek*. Po krótkiej dyskusji projekt statutu przyjęto z kilku zmianami, upoważniając Zarząd do ostatecznego wystylizowania go i zalegalizowania u władz. Jako członkowie - założyciele podpiszą statut członkowie Zarządu Koła. Do zarządu koła uchwalono zaprosić i kooptować p. Prof. Dr. *St. Baley*.

P. Kaczyńska wygłosiła referat p. t. „Naukowa organizacja pracy na terenie szkoły”.

34 posiedzenie w dniu 1 grudnia 1928 r.

Pod przewodnictwem p. Prof. inż. *J. Wojciechowskiego* wysłuchano referatu p. *M. Kaczyńskiej* p. t. „Przyczynki do psychologii porównawczej dziecka wiejskiego i miejskiego”. Protokół prowadziła Dr. *Z. Sikorowska*.

35 posiedzenie w dniu 12 stycznia 1929 r.

Przewodniczył *K. Makuch*. Na początku referat p. *Zawirskiej* p. t. „Poradnictwo zawodowe a szkoła”. W dyskusji zabierali głos: p. *Makuch*, p. Dr. *Sikorowska*, inż. *Wojciechowski*, p. *Walawska*, p. Dr. *Grzegorzewska*, p. *Malczewska*, p. Dr. *Lipszycowa*. Zwrócono uwagę, że 1) niektóre pytania stawiane badanym są niejasne, 2) że nauczycielstwo mające przeprowadzać badania w związku z poradnictwem musi być odpowiednio

przygotowane, 3) że pytania są niezbędne co do takich tylko spraw, jakie nie mogą być wyjaśnione w badaniu psychotechnicznym n. p. pytanie, jak odnosi się dziecko do społeczeństwa, klasy; jak pracuje, wytrwale czy dorywczo (Dr. Lipszycowa), 4) że należy położyć większy nacisk na zdanie rodziców o dziecku.

Dr. Grzegorzewska wskazuje, że na zachodzie istnieją różne typy kart, ale są i tablice, n. p. w szkołach komunalnych Brukseli, które obejmują wszystkie ważne dla szkoły i pracowników wiadomości, więc dotyczące i strony pedagogicznej, i lekarskiej, i warunków domowych. P. Zawirska wyjaśnia, że tylko przetłumaczyła kartę niemiecką, proponuje opracowanie karty indywidualnej. Na wniosek p. Grzegorzewskiej postanowiono opracowanie karty powierzyć Sekcji Psychologów Szkolnych.

36 posiedzenie w dniu 11 maja 1929 r.

Zebrań rozpoczęto od serdecznego wspomnienia poświęconego ś. p. Dr. Z. Sikorowskiej-Rudnickiej zmarłej 23 lutego 1929, wybitnej członkini Koła zasłużonej w jego pracach, zwłaszcza w sekcji psychologów szkolnych. Następnie P. Z. Krassowska wygłosiła referat p. t. „O nowych kierunkach w psychologii”.

37 posiedzenie w dniu 8 czerwca 1929 r.

Prof. Dr. St. Baley wygłosił referat „O behawioryzmie”. (Referat ten został ogłoszony drukiem w „Roczniku Pedagogicznym” t. IV cz. I).

W dyskusji zabierali głos pp. Kaczyńska, Krassowska i Studencki.

Informacje w sprawie kroków zarządu co do legalizacji statutu zakończyło zebranie.

38 posiedzenie w dniu 9 listopada 1929 r.

Posiedzenie było poświęcone wysłuchaniu sprawozdań: p. Kaczyńskiej „O psychologii na V kongresie Ligi Nowego Wychowania w Helsingör”, oraz p. Dr. Librachowej. „O III Kongresie Wszechświatowej Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych w Genewie”.

39 posiedzenie w dniu 14 grudnia 1929 r.

Na początku był referat p. Zawirskiej p. t. „O ujmowaniu związku przyczynowego przez dzieci”. W dyskusji zwrócono uwagę, że badania były tak przeprowadzone, iż niejednokrotnie odpowiedzi dzieci były oparte na wiadomościach szkolnych a nie na samodzielnym ujmowaniu związków przyczynowych (Sedlaczek, Kaczyńska). Zestawienie odpowiedzi dzieci wiejskich i miejskich budzi poważne wątpliwości (Bogucka). Zbiorowe przeprowadzanie takich badań uniemożliwia stwierdzenie, czy niema się do czynienia poprostu z odpowiedziami mechanicznymi, powtórzeniem wyuczonych w szkole zdań (Dr. Grzegorzewska).

Następnie p. Bużycka mówiła „O pracowni psychotechnicznej w Kopenhadze przy Miejskiem Centralnem Biurze Pośrednictwa Pracy”. W dyskusji podniesiono, że sposób prowadzenia badań w pracowni jest niesłychanie zmechanizowany, co uniemożliwia jakąkolwiek głębszą analizę badanego (Dr. Grzegorzewska). P. Zawirska podkreśliła dwójność współpracy przy pośrednictwie czynników państwowych i poradni.

St. Sedlaczek
sekretarz Tow. Psychologicznego.

Biuletyn
Sekcji Psychologów Szkolnych
przy
Tow. Psychol. im. JÓZEFY JOTEJKO.
Nr. 3.*)

Warszawa, październik, 1929.

Sprawozdanie z działalności Sekcji Psychologów Szkolnych przy Towarzystwie Psychologicznem im. Józefy Joteyko za rok szkolny 1928—29.

Po przerwie półtorarocznej, spowodowanej chorobą i śmiercią prof. Józefy Joteyko, Sekcja Psychologów Szkolnych wznowiła swoje posiedzenia na jesieni roku 1928. W ciągu roku szkolnego 1928—29 odbyło się 10 posiedzeń. Prace Sekcji poszły w następujących kierunkach:

I. Kilka posiedzeń poświęcono przedyskutowaniu i ostatecznemu opracowaniu przedstawionych przez odnośnych referentów programów prac psychologów szkolnych: 1-o na terenie szkolnictwa powszechnego, 2-o na terenie szkolnictwa zawodowego.

II. Kilka posiedzeń poświęcono sprawozdaniom z dotychczasowej działalności psychologów szkolnych i wiążącym się z tą działalnością zagadnieniom.

III. Zajęto się zagadnieniem zeszytów obserwacyjnych i wyłoniono specjalną komisję celem opracowania tych zeszytów.

*) Przypominamy, że Nr. 1 Biuletynu był drukowany w Polskiem Archiwum Psychologii, tom I 1926—27 Nr. 4, Warszawa, oraz przedrukowany w postaci odbitki; Nr. 2 Biuletynu ukazał się w postaci odbitki z kwartalnika „Psychotechnika” Nr. 2 (X) r. 1929 i zawierał program działalności psychologa szkolnego. Program ten podajemy obecnie w Archiwum.

Protokóły posiedzeń Sekcji.

*Posiedzenie VI (pierwsze po przerwie), 24 października 1928 r.**)*

Obecnych 12 osób.

Posiedzenie zagaja przewodniczący senator *Kopciński*, tłumacząc długą przerwę w działalności Sekcji oraz podkreślając konieczność jej wznowienia celem realizacji sprecyzowanych już dawniej, za życia Założycielki, celów. *P. Sikorowska*, zamiast sprawozdania z dotychczasowej działalności, powołuje się na drukowany Biuletyn Sekcji i przypomina program najbliższej pracy, komunikowany jej przez prof. *Joteyko*, która pragnęła, by Sekcja z kolei opracowała cele i zadania psychologa szkolnego w szkolnictwie zawodowym i seminarjach nauczycielskich. *P. Kaczyńska* zabiera głos w sprawie przyszłych prac Sekcji, zwracając uwagę na następujące punkty: pomoc psychologom szkolnym, czynnym już na terenie szkół, współdziałanie przy przeprowadzaniu badań zbiorowych, nawiązanie kontaktu z nauczycielstwem i zorganizowanie uświadamiania zawodowego młodzieży VII klas szkół powszechnych.

W dyskusji nad planem pracy Sekcji zabierali głos pp.: *Cygielstreich*, *Kaczyńska*, *Kopciński*, *Studencki* i *Sikorowska*. Początkowo zaznaczyły się dwa stanowiska: p. *Cygielstreich* proponował pominięcie takich zagadnień teoretycznych, jak cele i zadania psychologów na terenie różnych typów szkół, a przejście do bezpośredniej pracy nad palącymi kwestjami pedagogicznymi i organizacyjnymi naszego szkolnictwa, jak jednolitość szkoły lub wartość systemu daltońskiego. *P. Studencki* i p. *Sikorowska* nie widzą trudności w pracy w obu kierunkach: 1) bardziej teoretycznym, obliczonym na przyszłość, jak określanie zadań psychologa szkolnego na terenie różnych rodzajów szkolnictwa, propaganda idei o konieczności urzędu psychologa szkolnego, planu organizacji tego urzędu, i 2) w pracy bezpośredniej w kontakcie z czynnymi dziś psychologami, przeprowadzania badań nad zagadnieniami natury pedagogicznej, opracowywanie metod badań psychologicznych i t. p. Referat p. *Kaczyńskiej* na następnym zebraniu na temat: „Praca psychologa na terenie szkoły powszechnej”, referat sprawozdawczy z dotychczasowej jej pracy, będzie zainicjowaniem pracy bezpośredniej w kontakcie z czynnymi już dziś psychologami.

**) Protokóły posiedzeń od VI do IX włącznie były pisane przez ś. p. *Zofję Sikorowską*. W rękopisach, pozostałych po Niej, udało się wyznaleźć tylko protokóły VI i VII posiedzenia.

Posiedzenie VII, 28 listopada 1928 r.

Na porządku dziennym:

1. Wybory do Zarządu Sekcji.
2. Referat p. *Kaczyńskiej* na temat: „Praca psychologa szkolnego na terenie szkoły powszechnej” (sprawozdanie z rocznej pracy).

Ad. 1. Zarząd Sekcji ukonstytuował się, na zasadzie wyborów, w następującym składzie:

przewodniczący—senator dr. *Stefan Kopciński*.

vice-przewodnicząca—*Maria Kaczyńska*.

sekretarki—dr. *Zofja Sikorowska* i *Felicja Felhorska*.

Ad. 2. W referacie swoim p. *Kaczyńska* zaznaczyła, że praca jej, jako psychologa szkolnego nie poszła po linii opracowanego przez Sekcję programu, lecz po linii potrzeb, które wysunęło życie. Sytuacja realna — jeden psycholog i rozmaite potrzeby szkół—wskazała dziś następujące drogi: 1) współpraca ze szkołą eksperymentalną (szk. № 126) jako pomoc w realizacji celów tej szkoły, to jest w przeprowadzeniu eksperymentu pedagogicznego; 2) wciągnięcie w orbitę działania jaknajwiększej liczby szkół celem racjonalnej organizacji pracy na terenie tych szkół.

W szkole eksperymentalnej zapoznała się referentka z inteligencją dzieci, badając porównawczo klasy eksperymentalne i klasy zwyczajne równoległe na początku i na końcu roku, oceniając tem samem wyniki stosowania nowych metod i programów. Na terenie szkół zwyczajnych wysunęły się zagadnienia: wielkiej liczby repetantów (do 30%) oraz stanu umysłowego młodzieży, kończącej szkołę powszechną. Badania przeprowadzone w jednym i drugim kierunku (w szk. Nr. 126) wykazały wielką różnorodność pod względem inteligencji, jak również wieku dzieci tych samych klas, oraz wykazały niski poziom inteligencji młodzieży VII kl. Celem zapoczątkowania racjonalnej organizacji pracy na terenie wielu szkół, przeprowadzono z pomocą nauczycielstwa badanie inteligencji i wiadomości szkolnych dzieci kl. I, II i III w 29 szkołach jednego rejonu.

Po referacie wywiązała się dyskusja, w której brali udział: p. *Sikorowska*, p. *Studencki*, p. *Grzegorzewska*, p. *Wawrzynowski* i p. *Kaczyńska*. Polecono p. *Kaczyńskiej* przedstawić projekt programu aktualnych prac psychologa szkolnego na terenie szkolnictwa powszechnego, jako uzupełnienie programu pomieszczonego w Biuletynie Nr. 1.

Posiedzenie VIII, grudzień 1928 r.

Na porządku dziennym:

Referat pp. *Z. Sikorowskiej* i *M. Kaczyńskiej*—„Tezy, dotyczące aktualnych zadań psychologa szkolnego na terenie szkolnictwa powszechnego”.

Posiedzenie IX, styczeń 1929 r.

Na porządku dziennym:

1. Ostateczne omówienie i przyjęcie tez, dotyczących aktualnych zadań psychologa szkolnego na terenie szkolnictwa powszechnego.
 2. Projekt współdziałania Sekcji w badaniach zbiorowych na terenie szkolnictwa powszechnego, organizowanych przez p. *Marję Kaczyńską*.
- Ad. 1. Patrz niżej „Program działalności psychologa szkolnego”.

Posiedzenie X, 6 lutego 1929 r.

Obecnych 11 osób.

Na porządku dziennym referat p. *M. Kaczyńskiej*: „Sprawozdanie z badań psychologicznych, przeprowadzonych w szkołach powszechnych w roku 1928” (patrz: „Praca Szkolna”, październik i grudzień r. 1928).

Po referacie wywiązała się dyskusja, w której wzięli udział pp. *Lipszycowa*, *Studencki* i *Kaczyńska*. Wszyscy zgodzili się na to, że praca tegoroczna na terenie szkolnictwa powszechnego ma iść w kierunku pogłębienia badań, a nie rozszerzenia ich.

Posiedzenie XI, 20 lutego 1929 r.

Obecnych osób 11.

Na porządku dziennym referat p. *Studenckiego*: „Praca psychologiczna na terenie szkolnictwa zawodowego”.

P. *Studencki* w referacie swym przedstawił wyniki pracy kilkoletniej na terenie szkół zawodowych, (patrz: „Psychotechnika” № 8 rok 1928).

Dyskusja, jaka się po referacie wywiązała, dotyczyła głównie zagadnienia t. zw. „prymusów”. P. *Studencki* przypuszcza, że w szkole są faworyzowane potulne, ale mierne jednostki i to jest powodem, że „prymusi” okazują się w życiu niedołążni. P. *Kaczyńska* uważa, że przyczyna tkwi również w samym systemie nauczania: system słowny, pamięciowy, zachowanie stosunku biernego uczniów; pozatem różni nauczyciele różnie oceniają; dobrzeby było wprowadzić oceny obiektywne dla większych grup uczniów.

Na zakończenie, p. *Studencki* zwrócił się do Zarządu Sekcji, przynaglaając go do najszybszego rozpoczęcia projektowanej pracy nad zeszytami obserwacyjnymi dla szkół powszechnych. Po zmarłej p. *Feigin-Gartensteyg*, która miała tę sprawę referować, podjęła się przedstawić projekt zeszytów obserwacyjnych p. *Lipszycowa*.

Posiedzenie XII, 12 marca 1929 r.

Na porządku dziennym:

1. Przemówienie d-ra *S. Kopcińskiego*, poświęcone pamięci ś. p. dr. *Zofji Sikorowskiej*.
2. Referat p. *St. Studenckiego*: „Program pracy psychologa szkolnego na terenie szkolnictwa zawodowego”.

Ad. 2. Po referacie p. *Studenckiego* wywiązała się ożywiona dyskusja; ujawniła się konieczność wprowadzenia do programu pewnych poprawek. P. *Studencki* proponuje, aby zebranie wyłoniło Komisję, któraby przygotowała ostateczne sformułowanie tezy; na wniosek p. *Kaczyńskiej*, do Komisji zostali wybrani: pp. *Bratkowska*, *Lipszycowa* i *Studencki*.

Posiedzenie XIII, 17 kwietnia 1929 r.

Obecnych osób 15.

Na porządku dziennym:

1. P. *S. Studencki*: „Tezy, dotyczące zadań psychologa szkolnego na terenie szkolnictwa zawodowego” (w sformułowaniu Komisji, wybranej na poprzednim zebraniu).
2. P. *J. Zawirska*: „O kartach szkolnych”.

Ad. 1. Po wprowadzeniu jeszcze pewnych poprawek, program został ostatecznie przyjęty (patrz niżej: „Program działalności psychologa szkolnego”).

Ad. 2. Po przedstawieniu przez p. *Zawirską* kilku przykładów kart szkolnych zagranicznych, zebranie zajęło się rozstrząsaniem zagadnienia kart szkolnych dla naszych szkół. Wyłoniło się zasadnicze zagadnienie, czy jest możliwe, aby jeden wzór zeszytów obserwacyjnych mógł służyć dla 2 celów: z jednej strony dla celów szkoły, z drugiej dla celów poradnictwa zawodowego, i w związku z tem zagadnienie, jakiego rodzaju zeszyty mają być obecnie przez Sekcję opracowane. Zdania w tym względzie były podzielone. Ostatecznie p. *Studencki* stawia wniosek, aby zebranie wyłoniło Komisję, któraby zajęła się opracowaniem kart obserwacyjnych wogóle i któraby ewentualnie

wyłoniła podkomisję do opracowania oddzielnych kart obserwacyjnych dla celów poradnictwa. Wniosek ten przyjęto jednogłośnie*).

Posiedzenie XIV, 22 maja 1929 r.

Obecnych osób 8.

Na porządku dziennym referat p. *J. Bużyckiej*: „O współpracy poradni zawodowej ze szkołą”.

Treścią referatu p. *Bużyckiej* było sprawozdanie z dokonanej próby współpracy oddziału Pracowni Psychotechnicznej Miejskiej na Pradze z nauczycielstwem tych szkół powszechnych, w których przeprowadzono badanie inteligencji uczniów w VII oddziałach. Nawiązanie bliższego i stałego kontaktu ze szkołami okazało się bardzo cenne dla celów poradnictwa.

W celu ustalenia zgodności między badaniami psychologicznymi, a obserwacjami szkolnymi, na posiedzeniach psychologiczno-pedagogicznych porównywano oceny wyników badań nad inteligencją z opinią całego personelu nauczycielskiego, wykładowego w danej klasie.

Naogół omówiono i sprawdzono 469 wyników.

Współpraca ze szkołami dostarczyła ciekawego materiału, dotyczącego charakterystyki uczniów. Personel nauczycielski w szkołach powszechnych żywo interesuje się przyszłością swych wychowanków i dlatego zagadnienia, będące w związku z poradnictwem zawodowym, spotykają się w szkołach z gorącym i czynnym poparciem.

W ogólnym zestawieniu wyników współpracy ze szkołami powszechnymi wysunięto na konferencjach psychologiczno-pedagogicznych szereg zagadnień, dotyczących zarówno dzieci uczęszczających do szkół, jak i opuszczających szkoły powszechne.

Zagadnienia te dotyczyły:

1. Opieki nad młodzieżą szkolną.
2. Opieki nad młodzieżą, kończącą szkoły powszechne.
3. Projekty utworzenia klasy dla dzieci trudnych do prowadzenia.

Dyskusję odłożono do następnego posiedzenia.

Posiedzenie XV, 5 czerwca 1929 r.

Obecnych osób 8.

P. Bużycka, po streszczeniu swego sprawozdania, wygłoszonego na poprzednim zebraniu Sekcji, przedstawiła najbar-

*) Komisja ukonstytuowała się ostatecznie w następującym składzie: pp. *Bużycka, Dzierzbicka, Kaczyńska, Librachowa, Lipszycowa, Studencki i Zawirska*. Do końca r. szk. 1928—29 odbyły się 4 posiedzenia.

dziej, zdaniem jej, palące dezyderaty, jakie się wyłaniają przy bliższym zetknięciu się poradni ze szkołą:

1-o prowadzenie pogadarek dla wychowawców na temat obserwacji uczniów;

2-o prowadzenie systematycznych pogadarek dla młodzieży kl. VII o różnych rodzajach pracy zawodowej;

3-o pomoc materialna w szczególności dla młodzieży uzdolnionej, kończącej szkołę powszechną, pozatem pomoc materialna i moralna dla młodzieży szkolnej wogóle.

Zebranie zajęło się zagadnieniem umieszczonem pod 3-o, zaś dyskusja nad głównym tematem referatu, t. j. nad współpracą poradni zawodowej ze szkołą, została odłożona do jednego z następnych posiedzeń Sekcji.

Postanowiono bezzwłocznie przystąpić do akcji w kierunku rozszerzenia opieki społecznej nad młodzieżą.

Obecna na zebraniu p. *Zawirska* zaofiarowała swoją pomoc dla młodzieży szkół powszechnych na terenie Tow. „Patronat”.

Pani *Bratkowska* wyraziła gotowość zajęcia się zagadnieniem zorganizowania warsztatów szybkiego wyszkalania zawodowego dla młodzieży poszukującej pracy. W tym celu postanowiono złożyć memoriał u odpowiednich czynników. Do współpracy nad realizacją tego projektu powołano p. *J. Zawirską* i p. *J. Bużycką*.

Polecono również p. *Bogackiej*, p. *Bużyckiej* i p. *Zaniewskiej* zajęcie się sprawą opieki nad młodzieżą szkolną.

Na tem posiedzenie zamknięto. Było to ostatnie posiedzenie przedwakacyjne.

Felicja Felborska.

Sekr. Sekcji Psychologów Szkolnych.

Ponieważ po śmierci prof. Józefy Joteyko Polskie Archiwum Psychologii nie ukazywało się przez czas dłuższy w druku, przeto program poniższy, opracowany przez Sekcję Psychologów Szkolnych jeszcze w zimie roku ubiegłego, został umieszczony w Kwartalniku „Psychotechnika” Nr. 2 (X)—1929 r.

Obecnie podajemy program ten na łamach Archiwum.

Program działalności Psychologa Szkolnego.

(Uchwały Sekcji Psychologów Szkolnych Towarzystwa Psychologicznego im. Józefy Joteyko).

a) *W szkołach powszechnych.*

Zadania psychologa szkolnego w szkołach ogólnokształcących, opracowane przez Sekcję Psychologów Szkolnych w Biuletynie № 1, przewidują rozwiniętą sieć psychologów, czynnych na

terenie każdej poszczególnej szkoły. Ponieważ stan ten nieprędko będzie zrealizowany, przeto Sekcja Psychologów Szkolnych opracowała dodatkowo program prac *aktualnych*, licząc się z sytuacją dzisiejszą, kiedy liczba psychologów w szkołach jest bardzo ograniczona, oraz z zasadą, by praca tych nielicznych jednostek miała możliwie największe znaczenie ogólne. W chwili dzisiejszej praca psychologa może się ograniczać do terenu szkoły lub też obejmować kompleks szkół. W myśl zasady osiągnięcia możliwie dużego efektu społecznego psycholog szkolny, czynny na terenie *jednej szkoły*, obok zwykłego celu—roztoczenia psychologicznej opieki nad dziećmi (patrz Biul. № 1), może spełniać następujące zadania o *znaczeniu ogólnem*:

- 1) opracowywać metody badań;
- 2) propagować ideę poddania szkolnictwa opiece psychologicznej przez zapoznawanie społeczeństwa z wynikami swej pracy i ich wartością dla szkoły, w której pracuje;
- 3) w szkole eksperymentalnej dopomagać do realizowania celów, jakie szkoła sobie zakreśla, t. j. do rozwiązania na drodze eksperymentalnej jakiegoś zagadnienia natury organizacyjnej, pedagogicznej lub dydaktycznej, a to w szczególności: a) przez współpracę z nauczycielstwem w skryształowaniu projektu eksperymentu i opracowaniu metody jego przeprowadzenia; b) przez zapoznanie się ze stanem umysłowym dzieci, oraz czuwanie nad ich rozwojem psychicznym przez cały czas eksperymentu; c) przez kontrolowanie wyników pracy, odbywającej się w różnych warunkach, a tem samem obiektywne ocenianie tych warunków z punktu widzenia wydajności pracy szkolnej; d) przez regulowanie przebiegu eksperymentu.

Praca psychologa na terenie kompleksu szkół winna mieć na celu naukową organizację pracy szkolnej, t. j. organizację pracy opartą o metody naukowe. W związku z tem psycholog szkolny na terenie kompleksu szkół powinien:

- 1) Uświadamiać nauczycielstwo o potrzebie badań psychologicznych w szkole i o sposobach ich przeprowadzania, ażeby tym sposobem wyrobić sobie współpracowników, oraz podnieść wartość pedagogiczną nauczycielstwa.
- 2) Uświadamiać nauczycielstwo o sposobach prowadzenia obserwacji i w tym celu zorganizować systematyczne prowadzenie w szkole arkuszy obserwacyjnych dzieci.
- 3) Organizować z pomocą nauczycielstwa masowe badania celem rozwiązywania zagadnień o znaczeniu ogólnem dla szkolnictwa.
- 4) Przeprowadzać z pomocą nauczycielstwa badania inteligencji i wiadomości szkolnych dzieci dla celów każdej poszczególnej

gólnej szkoły, a mianowicie dla zobrazowania stanu pod powyższymi względami każdej badanej klasy i szkoły, dla obiektywnego ocenienia osiągniętych wyników, dla racjonalnej organizacji klasy i szkoły i t. p.

Wobec powyżej nakreślonych zadań, Sekcja Psychologów Szkolnych uważa za konieczne, aby na terenie każdego rejonu szkolnego działał przynajmniej jeden psycholog, mający stałą podstawę w jednej szkole rejonu, bądź eksperymentalnej, bądź wzorowej i opierający się na współpracy całego nauczycielstwa danego kompleksu szkół.

b) W szkołach zawodowych.

Ze względu na swoisty charakter i odmienny w porównaniu ze szkołą ogólnokształcącą zakres pracy szkoły zawodowej, program działalności psychologa szkolnego w szkole zawodowej zasadniczo się różni od programu działalności psychologa szkolnego w szkole ogólnokształcącej. Program ten składa się z dwóch części: części ogólnej, wspólnej dla szkół zawodowych różnych typów, i części szczegółowej, dostosowanej do charakteru poszczególnych typów szkół zawodowych (męskich i żeńskich, technicznych, handlowych, rzemieślniczych, gospodarczych i innych).

I. 1) Mając na względzie praktyczny charakter i wyraźnie skonkretyzowany cel pracy szkolnej w szkołach zawodowych (bezpośredniego przygotowania młodzieży do określonego zawodu), psycholog szkolny już obecnie ma możliwość skutecznego wpływu na całokształt tej pracy przez stosowanie selekcji młodzieży, wstępującej do szkoły zawodowej.

2) Śledzenie jej postępów w czasie trwania nauki szkolnej przez przeprowadzanie badań psychotechnicznych.

3) Badanie czynników, wpływających na rozwój psychiczny młodzieży.

4) Doradzanie najbardziej skutecznych sposobów usuwania braków, wykrytych przy badaniach psychotechnicznych.

5) Propagandę wśród młodzieży racjonalnych metod pracy i techniki uczenia się.

6) Współpracę z nauczycielstwem w sprawach naukowej organizacji pracy szkolnej.

7) Współpracę z Radą Pedagogiczną przy kwalifikowaniu młodzieży, promowaniu, wydalaniu i t. p.

Wpływ psychologa szkolnego na działalność wychowawczą i dydaktyczną szkoły zawodowej jest tem bardziej pożądanym, że personel nauczycielski tych szkół składa się przeważnie ze specjalistów techników i praktyków, niedostatecznie przygotowanych pod względem pedagogicznym.

II. Psycholog szkolny w szkole zawodowej powinien posiadać nie tylko gruntowne teoretyczne przygotowanie psychologiczne, lecz również i doświadczenie życiowe i pedagogiczne, oraz wiadomości z dziedziny zawodoznawstwa, a zwłaszcza w zakresie zawodu, do którego dana szkoła przygotowuje. Psycholog szkolny w szkole zawodowej powinien być jednocześnie psychotechnikiem.

Sprawozdania z książek i czasopism.

„O dążeniach i zadaniach bibliopsychologii”.

Pod tym tytułem wygłosiła w Rzymie (w czerwcu r. b.) na Międzynarodowym Zjeździe Bibliotekarzy odczyt p. *Teodorowa*, bibliotekarka międzynarodowego instytutu rolniczego. Bibliopsychologię zainicjował już w 1889 r. dr. Mikołaj *Rubakin*, obecny kierownik instytutu psychologii bibliologicznej w Lausanne. Zadaniem bibliopsychologii jest badanie reakcji czytelnika na książkę. Książka jest tylko pewną podniętą dla czytelnika — jej wpływ zależy od psychiki tego, kto ją czyta. Wpływ tej samej książki zmienia się w zależności od charakteru, wykształcenia, umysłowości, chwilowego nastroju, stanowiska społecznego lub wieku czytelnika. Pełnie inne wydają się np. książki Dostojewskiego, czytane w 18 roku życia od tych samych książek czytanych w 30 roku.

Książka — to środek do podniecenia naszych własnych przeżyć. Najsilniej działa na czytelnika ta książka, którą napisał człowiek o podobnej do niego organizacji psychicznej. Wobec takich założeń jednym z najważniejszych zadań bibliopsychologii jest znalezienie tej analogii — poznanie psychiki czytelników i książek (t. j. autorów) i skierowanie odpowiednich książek do odpowiednich czytelników. Później stopniowo można czytelnikom dawać i książki pisane przez autorów o innym typie psychicznym i społecznym niż oni sami. Ale najpierw musi się każda biblioteka publiczna zaopatrzyć w książki nie tylko dobre i kształcące, lecz przede wszystkim odpowiadające psychice czytelników.

Rubakin dzieli książki na trzy zasadnicze grupy: 1. Typ intelektualny, t. j. książka, która działa przede wszystkim na rozumową stronę czytelnika, 2. Typ uczuciowy — książka działająca na uczucie i 3. Typ woluntarystyczny — książka, która działa przede wszystkim na wolę.

Każdy z tych typów dzieli *Rubakin* na szereg grup mniejszych. Są więc książki abstrakcyjne, konkretne, analityczne i syntetyczne, dedukcyjne i indukcyjne i wreszcie mieszane. Podział ten uwzględnił *Rubakin* przy układaniu bibliografii, opatrzonej wyjaśnieniami dla czytelników. Oznaczając przez E — uczucia, R — wyobrażenia, N — pojęcia, V — akty woli, pragnienia i instynkty i t. d. dopisywał *Rubakin* w katalogu do każdej książki jej krótką charakterystykę psychologiczną z pomocą tych znaków. Oto przykład:

Dostojewski „Bracia Karamazow”. E. R. C. An. II, — To znaczy — jest to książka o typie mieszanym uczuciowo (E) - rozumowym (R). Opis zdarzeń konkretny (C) i analityczny (An.), drugi stopień trudności książki.

Następnie *Rubakin* przeprowadzał szereg badań, by poznać psychikę czytelników. Oto przykłady. Os. badane (stali czytelnicy czytelni publicznych m. Lausanne) miały przed sobą spis najróżniejszych zjawisk psychicznych, opatrzony numerami kolejnymi. Następnie każda Os. b. otrzymuje tekst złożony z 300 — 400 słów i ma po przeczytaniu każdego słowa notować numery przeżyć jakie dane słowo w niej wywołało. Ilość podanych numerów świadczy o ilości reakcji wywołanych przez dany tekst. Rodzaj reakcji świadczy o typie psychicznym czytelnika. Np. czytelnik o umysłowości konkretnej będzie na dany tekst reagował większą ilością obrazów od czytelnika o typie abstrakcyjnym. Jako wynik takiego eksperymentu otrzymuje *Rubakin* ilościową i jakościową charakterystykę czytelnika. Częstość podawania przeżyć psychicznych danego rodzaju zapisuje *Rubakin* liczbami, rodzaje przeżyć — literami. — W ten sposób otrzymujemy formułki czytelników, podobne do tych, które są w katalogach. Np. E 48, R. 32, N 17,

V 3 — tak się zapisuje czytelnika o charakterze uczuciowym i konkretnym. N. 54, V. 23, E. 18, R. 5 — to znowu jest formułka intelektualisty.

Wobec takich wyników bibliotekarz może dobrać odpowiednie książki dla danego czytelnika. Na podstawie podobnych badań ustalono współczynniki bibliopsychologiczne dla czytelników różnych narodowości.

Żeby pogłębić znajomość psychiki czytelników przeprowadzono w roku 1925 ankietę wśród czytelników bibliotek ludowych w Lausanne.

P. *Teodorowa* w swym odczycie podała tylko parę z 60 pytań tej ankiety. Oto one:

a) Czy wolisz czytać książki (długie, czy krótkie), dzienniki, czy broszury polityczne lub propagandowe?

b) W jakim celu zajmujesz się samokształceniem? Dlaczego czytasz książki, czego w nich szukasz?

c) Wskaż 5 książek, artykułów lub broszurek, które najbardziej Cię zajęły.

d) Czy podczas czytania dzieł de Amicis, V. Hugo, Gorkie'go, Tolstoja, Dostojewskiego i t. d. wyobrażasz sobie wyraźnie wszystko to, co w tych książkach jest opisane: osoby, zdarzenia, przyrodę? Czy jest to jakby żywe przed twymi oczami — czy też nie?

e) Czy lubisz marzyć, budować zamki na lodzie? Czy ci to sprawia przyjemność?

f) Czy lubisz czytać powieści fantastyczne, jak np. dzieła Bellamy, Wells'a, Jules Verne'a i t. p. Czy też wolisz poematy jak np. „Russlan i Ludmiła” Puszkina lub „Demon” Lermontowa?

g) Co najlepiej zapamiętujesz: słowa, wiersze, cyfry, obrazy, osoby, melodie muzyczne?

h) Ile stron ciekawej powieści możesz przeczytać w ciągu godziny?: 20, 30, 50. Czy więcej? A ile stron książki naukowej możesz przeczytać przez godzinę?

i) Czy lubisz przyrodę? Czy bardziej Cię interesuje życie i przyrody czy życie społeczne czy wreszcie życie wewnętrzne? i t. d. . .

Na podstawie tych badań dokonano w bibliotekach w Lausanne zakupu nowych książek, odpowiadających typom psychicznym czytelników. Książki te cieszyły się większą poczytnością od poprzednich. Instytut międzynarodowy psychologii bibliologicznej w Lausanne jest w ciągłym kontakcie z bibliotekami publicznymi — dzieli się z nimi wynikami swych badań; w ten sposób możliwe jest coraz większe zbliżenie między biblioteką i czytelnikami.

W myśl dążeń bibliopsychologii musi wzorowy bibliotekarz po za dotychczasowymi wiadomościami posiadać gruntowne wykształcenie i wielką intuicję psychologiczną. Dobrym bibliotekarzem według p. *Teodorowej* można być tylko z powołania, podobnie jak księdzem, malarzem i t. p.

Bibliopsychologia zajmuje się poza tem innemi zagadnieniami — np.: bada jak należy pisać, by trafić do czytelników. Chodzi tu przede wszystkim o wskazówki jak należy popularyzować naukę, pisać podręczniki szkolne, słowniki, encyklopedje i t. p. *Rubakin* na podstawie swych badań i korespondencji z 12.000 czytelników stworzył książki przeznaczone dla różnych określonych typów psychicznych.

Podobnie zewnętrzna szata książki, jej wymiar, tytuł, druk, okładka i t. p. mają być przedmiotem badań bibliopsychologii.

Autorka załącza bogatą bibliografię przedmiotu — podajemy tutaj tylko parę wymienionych książek.

N. A. *Rubakin*, „Introduction à la psychologie bibliologique”, Paris 1922, *Ferrière*, „La psychologie bibliologique d'après les travaux de Ruba-

kine", (Archives de Psychologie 1916, Nr. 12). *Ottlet*, „L'avenir du livre et de la bibliographie". (Bul. I. I. Bruxelles, 1911, Nr. 4—6). *Benno Erdmann and Raymond Dodge* „Psychologische Untersuchungen über des Lesen auf experimenteller Grundlage", Halle, 1896. — „Les formules bibliopsychologiques des livres", Collaboration intellectuelle Nr. 13—14, 1924. Lausanne. — „Comment organiser les bibliothèques ouvrières?", Bull. Nr. 187. Maison du Peuple, Lausanne. — „Enquête de la Maison du Peuple" — Lausanne. (Bull. Nr. 161, 1925). — Section de la psychologie bibliologique „L'organisation scientifique du travail intellectuel dans l'Institut international de Bibliographie". Septembre—octobre 1924. — „Section de psychologie bibliologique et son activité 1924—1925".

P. Teodorowa zaznacza wyraźnie, że mówi tylko pobieżnie o metodach bibliopsychologii, ponieważ właściwem jej zadaniem jest podanie celów i dążeń tej nauki.

Wobec tego trudna jest krytyka tych metod, gdyż—być może—dużo rażących wad jest wynikiem zbyt pobieżnego, nieścisłego sposobu przedstawienia metod bibliopsychologii. Nie możemy przeto nic powiedzieć o technice eksperymentu — ale jedną rzecz zaznacza autorka wyraźnie. Oto osoby badane zapisywały swe reakcje na *każde osobne słowo* z podanego tekstu. W ten sposób badano charakter ich, jako czytelników—t. zn. chciano wiedzieć, w jaki sposób reagują na książki. Tkwi tu fałszywe założenie, że książka—to suma słów. Poza tem, jak to na wstępie zaznacza sama autorka, reakcja danego człowieka na pewną treść zależy od jego dyspozycji stałych i chwilowego nastroju. Jakże więc można na podstawie reakcji na jeden tekst charakteryzować czytelnika? Spisanie wyników takiego eksperymentu za pomocą formułek bibliopsychologicznej nie podnosi wartości naukowej tej charakterystyki.

Z urywków kwestjonariusza można przypuszczać, że to jest lepsza droga do poznania czytelników.

Przy charakterystykach książek znowu spotykamy się z szufladkowym pojowaniem psychiki ludzkiej. Ta książka działa na uczucie, ta na wolę, a ta na rozum. A jeśli ktoś jest skłonny do przeżywania silnych uczuć logicznych i dozna wielkiej przyjemności czytając dowodzenie w podręczniku geometrii (który napewno miałby w katalogu pierwszą literę R.), Jak może książka wywoływać pragnienie — nie wywołując uczuć? albo postawienia bez sądów? i t. p. . .

Taki podział książek jest rzeczą bardzo dowolną zależną od tego, co przy ich czytaniu przeżył bibliotekarz.

Ale wróćmy do najważniejszego założenia bibliopsychologii.—Głosi ono, że na czytelnika działa najsilniej ta książka, której autor ma podobną do czytelnika organizację psychiczną. Czy tak jest zawsze? To znaczy czy 1) autor wiernie oddaje swe własności psychiczne w książce, którą pisze? i czy 2) czytelnik najsilniej reaguje na książkę podobną do siebie. Sądzę, że nie zawsze. Często książka jest jakby negatywem, kliszą fotograficzną duszy autora—u swych bohaterów podkreśla częstokroć te cechy charakteru, których on sam nie posiada, lecz o których marzy. Często w ten sposób broni się autor przed swem bolesnem poczuciem niższości. Podobnie dzieje się z czytelnikiem—ktoś przykuty przy biurku chętnie czyta o dalekich wyprawach podbiegunowych, — ktoś kto ucieka przed każdym samochodem marzy o bohaterach Londona i t. p. Nie zawsze więc sprawdza się starożytna zasada, że „podobne przyciąga podobne".

Bibliopsychologia to nauka stosowana o praktycznych celach społecznych — możemy więc zastanowić się nad tem, czy takie dążenie do dostarczenia książek podobnych czytelnikom do nich jest celowe społecznie? Czy nie prowadzi to do jednostronności zamiast wszechstronnej wzbogacania życia—co jest celem samokształcenia. W odczuciu swym mówi p. Teodorowa często o dopasowaniu książek do charakteru czytelników

i ich środowiska społecznego. Są to dwie różne rzeczy, bo przecież w pewnej grupie społecznej nie mamy tylko ludzi o podobnym charakterze. Otóż poznanie upodobań pewnych warstw czytelników może być rzeczą niezmiernie pożyteczną dla bibliotek publicznych. Naogół wzięwszy dążenia bibliopsychologii do uwzględnienia praw rządzących psychiką przy kierowaniu bibliotek i redagowaniu wydawnictw jest bardzo cenne. Sądzę, że szczególnie dużo można w tym kierunku zdziałać w dziedzinie popularyzacji wiedzy i tu właśnie przyda się charakterystyka grupy społecznej, dla której książka dana jest przeznaczona. Po zatem, jak słusznie podkreśla p. Teodorowa, bibliopsychologia ma dużo do powiedzenia o szacie zewnętrznej książki.

Mag. Aniela Mayer-Ginsbergowa.

Dr. S. Batawia, J. Budkiewicz, Dr. M. Skrzywan-Zębrowska — *Badania nad nieletnimi przestępcami. Poczucia moralne*. Z przedmową prof. W. Makowskiego. Monografie opracowane w Seminarjum prawa karnego U. W. VI. Warszawa, F. Hoesick, 1929. 154 s.

Szczęśliwą inicjatywę podjęło Seminarjum prawa Karnego U. W., zapraszając do wykonania pewnych specjalnych zadań fachowców z poza swego grona. Zadania te były natury psychologicznej: „poznać żywą treść, jaka się kryje pod martwymi schematami statystyki kryminalnej”. Powołano zatem do współpracy zawodowych psychologów — p. Janinę Budkiewicz i dr. M. Skrzywan-Zębrowską.

Potrzebę i znaczenie dla kryminologii badań psychologicznych nad przestępcami, zwłaszcza nieletnimi, jasno, zwięźle i przekonująco przedstawia dr. St. Batawia. Zwalczać przestępczość najskuteczniej można wtedy, gdy się nie dopuści do tego, aby wyrastali na dorosłych przestępców ci młodociani, którzy wkraczają na występłą drogę. Osiągnąć to można poznając przyczyny przestępczości zarówno dorosłych, jak i młodocianych. Wśród przyczyn rozróżnia się dwie grupy: czynnik indywidualny, konstytucja biopsychiczna, oraz czynnik społeczny. W kryminologii współczesnej toczy się spór o rolę tych czynników przy powstaniu przestępstwa. W rozwiązaniu tych zagadnień doniosłe znaczenie mają badania psychologiczne zarówno dla wyjaśnienia sprawy osobowości przestępcy, jak i mechanizmu oddziaływania wpływów społecznych. Badanie osobowości przestępcy najłatwiejsze jest w zastosowaniu do nieletnich; dziecko łatwiej da się przeniknąć, poznać, osobowość jego mniej jest jeszcze skomplikowana, niż ukształtowana już psychika dorosłego przestępcy, na której wycisnęło swe piętno długoletnie uprawianie zawodu. Badanie dzieci pozwala poznać proces rozwoju indywidualności przestępnej *in statu nascendi*. W procesie tym szczególniejsze znaczenie posiada rozwój poczuciu etycznych. Zbadanie tych poczuciu jest zadaniem omawianej pracy. Rozwiązanie tego właściwego zadania musi poprzedzić rozwiązanie zadania innego: znalezienie właściwej metody badania poczuciu etycznych, wobec braku takiej metody już istniejącej.

Po tym wstępie, charakteryzującym zadania pracy, zabierają głos psychologowie. Dr. M. Zębrowska poświęca rozdział na przedstawienie i krytyczne omówienie metod dotychczas używanych w celu poznania rozwoju moralnego dzieci. Rozróżnia trzy grupy metod z pośród stosowanych dotychczas:

1. Metody, które badają wiedzę dzieci o sprawach moralnych, „nie mając pretencji do ujawnienia głębszych odczuć i zasad, które dziecko posiada, ani też jego zdolności do wydania ocen etycznych”.

2. Metody, które zwracają się przedewszystkiem do badania motywów, jakie dzieci podają na uzasadnienie znanych nakazów lub zakazów etycznych.

3. Wreszcie te metody, „które przy rozstrzygnięciu czy ocenie jakiegoś konfliktu moralnego żądają od osoby badanej głębszego wczucia się w przedstawioną sytuację, i odwołują się w ten sposób w mniejszym lub większym stopniu do jej poczuć etycznych”.

Metody te są scharakteryzowane nader wyraziście, plastycznie, a żadnej z bystrych uwag krytycznych nie można odmówić słuszności. Autorka podkreśla przytem konieczność odróżniania od siebie celów, jakie osiągnąć można z pomocą każdej z tych trzech metod, i interesuje się przede wszystkim metodami trzeciego typu, jako temi, które zwracają się do jednego z trzech ważnych czynników moralności (wiedza etyczna, poczucia etyczne, postępowanie), mianowicie do poczuć etycznych.

Po odrzuceniu metod, nienadających się zupełnie do obranego celu, dr. Żebrowska wybiera z pośród metod grupy trzeciej te, które najbardziej odpowiadają stawianym wymaganiom, i uzasadnia modyfikacje wprowadzone nie tylko do technicznej realizacji, ale i do zasadniczej koncepcji tych metod. I znowuż, jak przy każdej z tych trzech metod, czytelnik w każdym punkcie musi zgodzić się z autorką. Szeroki zakres uwzględnianych wymagań metody, przezorne liczenie się z trudnościami, trafne ich omiwanie, czujny krytycyzm w odniesieniu do spodziewanej użyteczności metody — oto co charakteryzuje te nadzwyczaj interesujące i pouczające rozważania. Jeden tylko nasuwa się zarzut: niedostateczna wydaje się analiza samego przedmiotu badań, t. j. poczuć etycznych, dzięki czemu nie są one dostatecznie wyróżnione od dyspozycji pokrewnych, np. sympatji, solidarności i t. p. Przyznać jednak trzeba, że brak ten daje się odczuć tylko w ustępach, obejmujących rozważania teoretyczne, natomiast w toku analizy konkretnych wypadków zaznaczone powyżej rozróżnienie zostało uwzględnione w należytej mierze.

Metoda, przy której zatrzymały się autorki, uwarunkowana była charakterem zadania i materiału, nad którym pracowały. Materiałem tym byli nieletni więźniowie, odsiadujący kary lub znajdujący się pod śledztwem w więzieniach warszawskich. Zadaniem było poznać te dzieci (w wieku przeważnie od lat 14 do 17) na tyle, aby móc z dostatecznym stopniem prawdopodobieństwa orzec, jak one reagują na sprawy moralne. Warunkiem tego — pozyskanie zaufania dzieci, zdobycie od nich szczerych wyznań. Uzyskały to autorki w sposób wymagający ogromnego nakładu czasu i sił, umiejętności i dobrej woli: w ciągu kilku miesięcy przychodziły do więzienia, odbywały z dziećmi pogadanki zbiorowe, rozmawiały z każdym z nich oddzielnie, załatwiały im sprawy na miejscu, porozumiewały się z rodziną, a po opuszczeniu więzienia wynajdywały im pracę, opiekowały się nimi, korespondowały. Ten olbrzymi trud opłacił się autorkom; życzliwością i czynną dobrocią zjednały sobie dzieci, zyskały ich zaufanie. Dopiero na tle tego stosunku osobistego autorki do obiektu badanego można ocenić należycie wartość wyników i przyznać im tę wiarygodność, jaką przypisują im (bardzo ostrożnie zresztą) same autorki.

Badanie właściwe odbywało się w dwójakiej postaci. Badania zbiorowe polegały na tem, że autorki, występując w charakterze nauczycielek lub „osób z patronatu nad więźniami” (jak przypuszczają badane dzieci) urządały pogadanki z większą grupą młodocianych więźniów. Odczytywały z góry wybrany ustęp (urywki z „Serca” Amicisa, z opowiadań Prusa), a potem omawiały z całą klasą treść przeczytanego ustępu, zadając dzieciom pytania, wśród których były wplątane pytania o treści etycznej. Pogadanki nie miały charakteru lekcji, lecz raczej rozrywki kulturalnej, nie było przymusu odpowiadania. Odczytane ustępy wybrane były tak, aby apelowały do wyobraźni dzieci i mogły w nich wzbudzić żywy oddźwięk uczuciowy. Charakterystyczne odezwania się dzieci pozwoliły zwrócić uwagę na pewne jednostki i powziąć pewne przypuszczenia co do ich poczuć etycznych.

Te ciekawe jednostki badano potem indywidualnie, z czego zdaje sprawę druga autorka, p. *Janina Budkiewicz*. Badania te miały na celu

dokładne poznanie dziecka; sferę intelektualną badano testami Termana; przedewszystkiem jednak chodziło o wydobycie z dziecka wyznań, dotyczących jego sposobu odczuwania spraw moralnych na tle jego postępowania. Dane o postępowaniu dziecka kontrolowano wywiadami z rodziną, opiekunami, kolegami i przełożonymi w więzieniu.

Cały ustęp, dotyczący badań indywidualnych, posiada również wszystkie walory rozdziałów poprzednich.

Końcowym rezultatem wszystkich badań były charakterystyki psychologiczne dzieci, z których pięć opracowała *J. Budkiewicz* i jedną *dr. Żebrowska*. O charakterystykach tych wystarczy powiedzieć, że są napisane nie tylko na poziomie najwyższych wymagań naukowych, ale z niewątpliwym talentem. Każda z nich zawiera bogactwo materiału, a napisane są zwięźle; niesposób i niema celu streszczać ich tutaj; warto je przeczytać w całości. Każda świadczy o rzadkiej rozległości obserwacji, głębokiej wnikliwości, umiejętności interpretowania i plastycznego przedstawiania osobowości. Żałować tylko trzeba, że autorki nie podały analizy metody, z pomocą której dochodziły do rekonstrukcji swych wyników. Ten wykład metody ułatwiłby ewentualną pracę innym mniej utalentowanym i doświadczone.

Omawiana praca wnosi do nauki nową metodę, niesłychanie trudną, bo wymagającą od badacza nie tylko dużych walorów intelektualnych, ale i czynnej dobroci w stosunku do nieszczęśliwych obiektów badania, — metodę jednak niewątpliwie owocną. Wyniki jej dotychczas ogłoszone są nader szczupłe, ale już teraz cenne, bo choć w jednostkowych wypadkach przytaczają przykłady przeciwko teorii „zbrodniarza urodzonego”, świadczą o istnieniu popędów społecznie cennych obok występnych u tych samych jednostek oraz o możliwości poprawy początkujących przestępców, jeśli się odpowiednio zmienia warunki materialne i wpływy środowiska społecznego.

Nie tylko psychologowi, ale zwłaszcza psychologowi lektura tej książki daje niecodzienne zadowolenie intelektualne i estetyczne.

Dr. B. Zawadzki.

Psychologja indywidualna Alfreda Adlera jako metoda pracy wychowawczej w szkole. I. Ad. Rondthaler. Trzy odczyty. II. A. Simon i K. Seelman. Z praktyki szkolnej. Spolszczył Ad. Rondthaler. Wydanie drugie. Nr. 147. Biblioteka nauczycielska. Tom XII. Warszawa. Wydawnictwo księgarni J. Lisowskiej (bez daty).

Książka ta składa się z dwu nierównych wymiarami części. Część pierwsza zawiera trzy odczyty o t. zw. psychologii indywidualnej jako podstawie praktyki wychowawczej w szkole, druga zaś — przykład kilku charakterystyk uczniów „trudnych do prowadzenia”. Wartość naukowa obydwóch części również nie jest jednakowa. Część pierwsza jest w stosunku do treści w niej zawartej zbyt obszerna. Można by zdaniem naszym powiedzieć to, co p. *Rondthaler* miał do powiedzenia, na jakichś ośmiu do dziesięciu stronicach, gdy tymczasem autor zużył aż trzydzieści sześć stronic. Pochodzi to stąd, że autor uważał za właściwe wydrukować dwa odczyty o tej samej niemal treści i o identycznym tytule: odczyt pierwszy nosi tytuł: „Metoda psychologii indywidualnej d-ra Alfreda Adlera”; w tytule drugiego zaś opuszczony został przed nazwiskiem *Adlera* jego stopień naukowy, dodano zaś wyrazy: „w zastosowaniu do pracy wychowawczej w szkole”. Sam autor, zdając sobie sprawę z tego, że się powtarza, tłumaczy się przed

czytelnikiem tem, że są to dwa odczyty, wygłoszone w różnym czasie. Ta okoliczność nie usprawiedliwia autora i należało zdecydować się na druk jednego lub drugiego odczytu, albo też posługując się obydwoma stworzyć nową całość, lepiej nadającą się do druku. Czyż zachodziła potrzeba uwiecznienia obydwóch?

W odczytach tych przedstawia autor w sposób jasny choć zbyt ogólnikowy, poglądy psychologiczne Alfreda Adlera, który wyszedł ze szkoły *Freuda*, lecz potem zaczął kroczyć własnymi drogami, tworząc własne koncepcje psychologiczne, w których wielką rolę odgrywają takie pojęcia, jak pojęcie „małowartościowości” (tak tłumaczy p. Rondthaler termin „Minderwertigkeit”), „nadkompenstaty” i „urojonej linii życia”. Autor słusznie podkreśla płodność koncepcyj Adlerowskich, gdy chodzi o wychowanie młodzieży; znajomość podstawowych idei psychjatrii wiedeńskiego pozwala lepiej przeniknąć duszę dziecka trudnego do prowadzenia, wykryć przyczyny oporów, na jakie natrafia nauczyciel i które utrudniają mu pracę wychowawczą, a co zatem idzie — trafić do psychiki ucznia, wy tłumaczyć mu przyczyny jego niepowodzeń i co najważniejsze — wpłynąć na ucznia tak, że staje się on podatny na wpływy wychowawcze i zostaje zdobyty dla życia społecznego. Dla nauczyciela-pedagoga z powołania, który jeszcze nie nabrał zabójczej rutyny, lecz który w każdym uczniu widzi żywą indywidualność, posiadającą wartość moralną, koncepcje Adlera, negującego niemal, (ale czy słusznie?) dziedziczność w sferze psychiki, nacechowane zdrowym optymizmem będą bardzo sympatyczne. To też pomimo ogólnikowości, odczyty p. Rondthalara należy powitać zyczliwie. Niepotrzebnie tylko autor, który widocznie nie jest fachowym psychologiem, przedsiębierze krytykę „tradycyjnej psychologii szkolnej”, z podziałem psyche ludzkiej na trzy dziedziny: sferę myśli, uczucia i woli, z nauką o typie wzrokowym, słuchowym i motorycznym, z nauką o czterech zasadniczych temperamentach. Tak prosto sprawa się nie przedstawia. Owa tak zwana przez autora „psychologia tradycyjna” jest karykaturą psychologii naukowej, która zdaje się być autorowi obca. Ale miejmy nadzieję, że czytelnik, dla którego książeczka jest przeznaczona, potrafi wyłuskać z niej zdrowe ziarno.

Odczyt drugi p. t. „Praca wychowawcza a psychologia” mógłby być równie dobrze pominięty w książeczce. Nosi on charakter czysto publicystyczny i nadawałby się conajwyżej do jakiegoś dziennika. Myśl jednak przeprowadzona w nim, a mianowicie zwrócenie uwagi na pożytek, jaki może przynieść szkole specjalista-psycholog, jest na czasie. Czy musi taki psycholog szkolny koniecznie hołdować wyłącznie idejom Adlera, to jeszcze wielkie pytanie! Znajomość gruntowna owej pogardzonej przez p. Rondthalara „psychologii tradycyjnej” z jej nowoczesnymi metodami eksperymentalnymi może się takiemu specjalistcie tylko przydać.

• Część druga książeczki, zawierająca żywe przykłady rozmaitych uczniów „trudnych do prowadzenia” posiada dwie zalety. Poszczególne charakterystyki są napisane z dużym talentem i wnikliwością psychologiczną, a czytając je odnosi się wrażenie, że ta poprawa, jaka została osiągnięta, jest trwała i że autorzy, przeprowadzający ową „psychoanalizę” byli na dobrej drodze.

Książka godna jest polecenia. Nadaje się ona zarówno do lektury w zakładach, przygotowujących przyszłych pedagogów, jak też i dla pedagogów czynnych, którym przestudjowanie charakterystyk, napisanych przez Simona i Seelmanna, niewątpliwie ułatwi ich trudną i odpowiedzialną pracę wychowawczą.

Prof. W. W. Zienkowski. *Psychologia dziecięctwa.* Z oryginału rosyjskiego przełożył Piotr Macewicz. Str. 455. Książnica-Atlas 1929. Biblioteka przekładów dzieł pedagogicznych. Tom 9. Pod redakcją Dr. Zygmunta Ziemińskiego.

Polska literatura psychologiczna jest niezmiernie uboga w dzieła prawdziwie naukowe, zarówno oryginalne, jak i tłumaczone, któreby obejmowały całokształt zagadnień, dotyczących psychologii dziecka. Jeżeli pominiemy prace o charakterze raczej monograficznym, częstokroć bardzo cenne (przeważnie tłumaczone z języków obcych), to właściwie nie posiadamy niemal nic oprócz przekładu znakomitego dzieła psychologa angielskiego *Sully'ego* p. t. „Dusza dziecka.” Niestety dzieło to zostało w przekładzie polskim okaleczone: tłumaczka p. I. Moszczyńska z niewiadomych powodów usunęła z książki jeden z najcenniejszych jej rozdziałów, traktujący o rysunkach dziecka, nie powiadamiając o tem czytelnika, który nabywając książkę, będzie przekonany, że dzieło w języku polskim zawiera pełny przekład. Jakkolwiek dzieło *Sully'ego* posiada wielką wartość naukową, to jednak, już chociażby ze względu na to, że od chwili ukazania się jego psychologia dziecka uczyniła znaczne postępy, nie można dziś na niem poprzestać. Tak więc w literaturze naszej dawał się odczuć brak książki o charakterze mniej więcej podręcznikowym, któraby stała na poziomie dzisiejszej wiedzy o życiu psychicznem dziecka. Uczeń pedagogium, czy też student uniwersytetu, nie władający językiem obcym, nie miał książki, z którejby mógł czerpać wiedzę o dziecku. I dlatego też przyklasnąć należy decyzji redaktora Biblioteki przekładów dzieł pedagogicznych d - ra *Ziemińskiego* wydania w tej Bibliotece przekładu nowszej pracy z tej dziedziny. Pozwolimy sobie jednak wyrazić zdziwienie z dokonanego wyboru. Nie chcemy przez to powiedzieć, że książka autora rosyjskiego, na którą padł wybór, jest bezwartościowa; jesteśmy bardzo dalecy od potępienia jej. Owszem, posiada ona nawet liczne zalety, jak się o tem przekonamy w toku niniejszej recenzji, ale jesteśmy zdania, że gdy chodzi o przekład dzieła naukowego z obcego języka, należy pamiętać o zasadzie głoszącej, że „le meilleur est l'ennemi du bien”. Są w językach obcych dzieła znacznie lepsze od książki *Zienkowskiego*, będące bądź ważnymi etapami rozwoju psychologii dziecka, bądź też dające w sposób oryginalny i twórczy niejako syntezę współczesnego stanu naszej wiedzy w tej dziedzinie, że wymienimy chociażby książki *Groosa*, *Sterna*, *Bühlera*, których znajomość jest dla psychologa, zajmującego się okresem dziecięctwa, nieodzowna. Książka *Zienkowskiego*, która (podkreślamy to z uznaniem) nie nosi charakteru kompilacyjnego, niemal na każdej stronicy na wyżej wspomnianych badaczy, na ich teorie, poglądy i wyniki się powołuje. Czytelnik, dla którego książka *Zienkowskiego* jest przeznaczona, skorzystałby znacznie więcej, gdyby miał możność przestudowania choćby np. „Psychologii wczesnego dzieciństwa” *Sterna*, który treści do swego dzieła nie czerpał z innych książek, traktujących o tym przedmiocie, lecz przede wszystkim z niezmiernie bogatej skarbnicy własnych obserwacji. Tymczasem u *Zienkowskiego* napotykamy bardzo mało własnych spostrzeżeń.

Przejdźmy do omówienia tej książki. Nie jest ona pozbawiona pewnej oryginalności. Oryginalność ta dotyczy jednak nie tyle sposobu traktowania zagadnień samego dziecięctwa, ile raczej pewnych kwestyj psychologii ogólnej, jak np. fantazji, uczuć i ich rozwoju, oraz ewolucji duchowej wogóle. Autor stara się dać nowe i podług niego naukowo płodne rozważania dotyczące duszy dziecięcej, rozpatrując ją ze stanowiska swoich poglądów i teorii z zakresu psychologii ogólnej. I ta właśnie okoliczność uchroniła książkę uczonego rosyjskiego od piętna kompilacyjności, jakkolwiek powtarzam, *Zienkowski* nie wzbogaca psychologii dziecka

pod względem materiału empirycznego. Inna sprawa, czy owe oryginalne teorie ogólnie psychologiczne są realnym postępem naukowym i czy naprawdę ich zastosowanie w psychologii dziecka jest tak płodne, jak to autor zdaje się przypuszczać. Pozwalamy sobie o tem wątpić.

Teoria fantazji, którą autor rozwija w rozmaitych miejscach swojej książki w sposób zresztą dość ogólnikowy, nie wydaje się nam trafną, jakkolwiek zgodzić się należy z autorem, gdy twierdzi, że „klasyczna” teoria fantazji, kładąca nacisk na kombinację treści wyobraźniowych, jest błędna i zupełnie nie nadaje się do wytlumaczenia przejawów fantazji dziecka. Z drugiej jednak strony autor przeoczył niektóre nowsze próby ujęcia zjawisk fantazji, dalekie od schematów psychologii asocjacyjistycznej. Według autora fantazja jest przejawem sfery emocjonalnej, jej główną funkcją jest obsługa tej sfery. Autor nawiązuje do sformułowanego przezeń gdzieśindziej „prawa dwoistego wyrażania uczuć”. „Obrazy” fantazji mają na celu według autora uczynienie treści uczucia „bardziej jasną” i utrwalenie jej w ten sposób w systemie życia duchowego. Autor ani nie wyjaśnia, co to znaczy owo rozjaśnienie treści uczucia, która, jakby z jego twierdzenia wynikało, zawarta jest w niem mętnie, zanim ją obraz „rozjaśni”, ani też nie próbuje wykazać, w jaki to sposób uczucie przejawia się w „obrazie”, jako jego ekspresja, nie mówiąc już o tem, że nie uzasadnia ani jednym słowem ryzykownej teorii uczuć, będącej założeniem jego „teorii” fantazji, nie popartej żadnym materiałem empirycznym. Wobec tego bowiem, że owych „obrazów fantazji” może istnieć nieograniczona liczba i że mogą się one różnić pod względem jakościowym, musielibyśmy założyć, że i w dziedzinie uczuć, których owe obrazy mogą być wyrazem, istnieje conajmniej także bogactwo odmian jakościowych. Twierdzenia tego, posiadającego w psychologii nielicznych zwolenników, do których należy zaliczyć i naszego autora, notabene twierdzenia bardzo ryzykownego, należało uprzednio dowieść, czego Zienkowski nie uczynił. Zresztą i to nie uratowałoby teorii fantazji, posiadającej charakter dyletancki. Pomijając logiczną niejasność pojęcia „wyrazu”, użytego w celu oznaczenia stosunku pomiędzy obrazem a odnośnym uczuciem, nasuwa się pytanie, czy chodzi tu o jakieś prawo ogólne, z pod którego nie wyłamuje się żadne uczucie, czy każde uczucie dąży do „wyrażenia się” w obrazie, a więc i uczucie przyjemne jakiego doświadczamy np. podczas zaspokajania głodu i t. p., czy też chodzi tu może tylko o niektóre uczucia, występujące przytem może w specjalnych warunkach. Napróżno szukamy na to pytanie odpowiedzi w książce Zienkowskiego: ogólnie psychologiczne fundamenty jego teorii fantazji dziecka są niebardzo mocne.

Zienkowski słusznie kładzie bardzo silny nacisk na znaczenie fantazji w okresie wczesnego dzieciństwa i szczególnie na jej rolę w zabawach dziecka, które stanowią najbardziej podatny grunt dla jej rozwoju. Autor nasz nie zdołał się jednak uchronić od znacznej przesady pod tym względem, twierdzi on bowiem, że niema zabawy bez udziału fantazji. Twierdzenie to nie jest zgodne z rzeczywistością, ponieważ istnieje cała dziedzina zabaw, w których fantazja nie odgrywa żadnej roli jak np. zabawy, które Groos podciąga pod kategorię nazwaną przezeń „das spielen-de Experimentieren”. To niesłuszne twierdzenie wypływa u Zienkowskiego z jego błędnej teorii fantazji jako wyrazu uczuć. „Zabawa” powiada autor „służy przedewszystkiem wymogom uczucia”, a że uczucie „wyraża się” w obrazach fantazji, więc stąd zaliczenie wszelkiej zabawy do czynności fantazji. Należy jednak z uznaniem podnieść, że zagadnienie zabawy opracowane jest w książce Zienkowskiego wszechstronnie, gruntownie i z prawdziwą kompetencją.

W sprawie zagadnienia życia emocjonalnego, które u dziecka odgrywa tak znaczną rolę, zajmuje autor stanowisko krątcowo pluralistyczne; uważa on, że istnieje nieograniczona ilość jakościowych odmian uczuć, pogląd, który czytelnik musi przyjąć, niestety, na wiarę, jakkolwiek jest on

zdaniem naszym bardzo mało prawdopodobny, czego w tem miejscu rozwi-
ając nie możemy. Z tym poglądem łączy się inny, a mianowicie pogląd,
że uczucia t. zw. wyższe, jak uczucie socjalne, moralne, religijne i t. p.
są, jak się wyraża autor, nie pochodne, t. j. nie dadzą się sprowadzić
do uczuć i wzruszeń pierwotnych względnie prostych. I to twierdzenie
nie zostało jednak udowodnione. Brak również jakiejś próby krytycznego
rozpatrzenia teorii o pochodności owych t. zw. uczuć wyższych, teorii
bardziej prawdopodobnej niż teorii, którą autor bierze za podstawę,
na której rozwija swoje poglądy na ewolucję tych uczuć u dziecka.
Odnosi się wrażenie, że w wyborze teorii kierował się autor pobudkami
natury uczuciowej: przykreść widocznie sprawiała mu myśl, że uczucia
tak szczytne i głębokie, jak uczucia religijne i moralne, mogą być tak
skromnego pochodzenia. To stanowisko autora ma jednak ten niepo-
żądany naukowo skutek, że niezmiernie ciekawa i teoretycznie ważna dla
psychologii kwestja, jak powstają i rozwijają się uczucia wyższe u dzie-
cka, dla autora niemal że nie istnieje. Conajwyżej autor może sobie posta-
wić tylko pytanie, kiedy, t. j. w jakim momencie życia dziecka ukazuje się
poraz pierwszy to czy inne uczucie wyższe. Autor kładzie również zbyt
słaby nacisk na wielkie znaczenie, jakie dla rozwoju uczuć posiada roz-
wój intelektualny dziecka, będący warunkiem nieodzownym, bez którego
niema rozwoju uczuć takich, jak uczucia religijne, społeczne, moralne i es-
tetyczne. To też pomimo, iż autor sferze emocjonalnej dziecka, która jak
to Zienkowski sam słusznie zaznacza, stanowi punkt ciężkości w życiu
psychicznym dziecka, poświęca lwią część swojej książki, to jednak naszej
wiedzy o owych uczuciach wyższych dziecka nie pomnaża jakimiś no-
wymi oryginalnymi przyczynkami. Liryczne wylewy jak na gust referenta
zbyt obfite w książce czysto naukowej, nie zastępują chłodnej analizy psy-
chologicznej.

Wyrażone powyżej uwagi krytyczne nie mają jednak na celu dys-
kwalifikowania tych części książki, które zostały poświęcone sferze em-
cjonalnej dziecka. Pomijając wytknięte braki, należy stwierdzić, że rozdzia-
ły dotyczące strony uczuciowej wieku dziecięcego zostały potraktowane
przez Zienkowskiego *con amore*. Czytelnik nie obeznany z psychologią
dziecka, a dla takich wszak w pierwszym rzędzie autor przeznaczył swoje
dzieło, znajdzie w niem dużo ciekawych wiadomości, wyłożonych przej-
rzysto, przystępnie i naogół bardzo jasno. Szczególnie dobrze opracował
autor kwestję pierwotnych uczuć i wzruszeń dziecka, jak strach, gniew,
wstyd, zazdrość i t. p. z uczuć zaś wyższych szczególnie dobrze udało
się autorowi przedstawić uczucia estetyczne, rozwój zdolności rysunkowych
u dziecka, sprawę rozwoju seksualnego. Nadmienić wypada, że omówienie
sfery emocjonalnej dziecka zajmuje u autora aż sto sześćdziesiąt stronic.
Znacznie już pobieżniej opracowane zostały sfery intelektualne i woli. Tak
np. zagadnieniom tak podstawowym, jak sprawa rozwoju postrzeżeń, uwa-
gi, abstrakcji, wyobrażeń, odpoznania, pamięci i kojarzenia poświęcił autor
zaledwie 26 stronic. Szerzej coprawda, ale jednak zbyt pobieżnie i jakby
bardziej niedbale omawiał autor zagadnienie myślenia dzieci. Natomiast
sprawa pomiarów inteligencji testami Binet'a i Simon'a została omówiona
jasno i dobrze. Niestety również pobieżnie rozpatruje autor sferę aktywno-
ści i woli dziecka. Najbardziej jednak po macoszemu potraktował autor
zagadnienia rozwoju woli dziecka. Coprawda rozdział, poświęcony temu
zagadnieniu, zawiera 22 strony, ale z tego 13 stronic zawiera omawianie
zabaw i ich klasyfikacje, co jest wadą kompozycji, ponieważ psychologji
i znaczeniu biologicznemu zabaw dzieci poświęcono dużo miejsca na po-
czątku książki; należało więc uwagi, dotyczące np. klasyfikacji zabaw włą-
czyć do rozdziałów początkowych traktujących o tem samem zagadnieniu.
Przeszło 5 stronic znowu zajmuje omawianie tworzenia się nawyków, co
należy raczej do rozdziału omawiającego zjawiska pamięci i kojarzenia.
Po odliczeniu więc tych stronic, mających luźny związek z psychologją

aktywności woli, pozostaje niespełna 5 stron na których autor zajmuje się procesami woli. O ile sobie uprzytomnimy tę okoliczność, że omawianie uczuć zajmuje 160 stron, to będziemy musieli stwierdzić rażąca dysproporcję. I dziwić się wobec tego nie można, że w zakresie tak szczupłym można dać jedynie ogólniki. Ten rozdział należy do najsłabszych w książce.

Słabo również wypadł rozdział o osobowości dziecka. Autor roztrząca przed czytelnikiem mętne wywody natury metafizycznej o istocie osobowości, o jej rzekomo pozaempirycznych składnikach, utrzymując bez dowodu, że „empiryczne pojęcie osobowości nie daje możliwości wyjaśnienia rozwoju życia psychicznego”. Natomiast o osobowości dziecka dowiadujemy się z książki Zienkowskiego bardzo mało, a i to, czego się dowiadujemy, stoi w nadzwyczaj luźnym związku z uprzednimi wywodami metafizycznymi. Do stwierdzenia tego, że osobowość dziecka odznacza się zmiennością, ruchliwością, kruchością i delikatnością, można się było doskonale obyć bez metafizycznych spekulacji.

Oto główne uwagi krytyczne, jakie nasuwają się przy lekturze „Psychologii dziecięstwa”. Wymienione braki obniżają naturalnie wartość książki, która jednak mimo to posiada ważne zalety. Rzućmy na nią okiem, kierując się kolejnością rozdziałów.

W rozdziale pierwszym znajdujemy bardzo dobry i zwięzły przegląd historyczny kierunków, w których rozwijała się i rozwija psychologia dziecka, omówienie stosunku psychologii dziecka do innych dyscyplin psychologii, wreszcie przegląd najważniejszych metod stosowanych w tej dziedzinie wiedzy.

W rozdziale drugim i trzecim omawia autor obszernie i gruntownie zagadnienie zabaw dziecka i ich znaczenie dla rozwoju psychicznego dziecka, opierając się głównie na słynnej i płodnej naukowo koncepcji Groosa. W związku z omawianiem specjalnej treści zabaw dziecięcych, zaznajamia autor czytelnika z pojęciem dziedziczności socjalnej i z etapami rozwoju samowiedzy dziecka. Idzie tu autor za teorią *Baldwina*, którego koncepcje w tej dziedzinie zmieniły radykalnie dawne poglądy psychologów na tę sprawę. Na dobro autora należy zapisać uwzględnienie wielkiej roli czynnika socjalnego w rozwoju samowiedzy dziecka.

W rozdziale czwartym omówione zostało zagadnienie długotrwałości dziecięstwa u człowieka oraz zagadnienie podziału dziecięstwa na okresy. W rozdziale tym zasługuje na uwagę trafna charakterystyka rozmaitych faz dziecięstwa i okresu młodzieńczego.

W rozdziałach piątym i szóstym zajmuje się autor rozwojem fizycznym i psychicznym niemowlęcia. Dane dotyczące rozwoju fizycznego dziecka przedstawione są zwięźle i dokładnie. Następnie omawia autor rozwój zmysłów niemowlęcia, jego pamięć, skojarzenia i uwagę, poczem przechodzi do rozpatrywania przeżyć uczuciowych dziecka, przeciwstawiając się teorii, według której w ewolucji życia uczuciowego dziecka ważną odgrywa rolę mechanizm skojarzeniowy i broniąc mało prawdopodobnego poglądu, jakoby rozwój polegał na przekształcaniu duszy jako całości. „Właściwie niema żadnej ewolucji uczucia, lecz ewolucji ulega dusza”. W sprawie powstawania uczuć moralnych zajmuje autor stanowisko jakiegoś krańcowego natywizmu, co zresztą wynika konsekwentnie z jego poglądu o niepochodności uczuć wyższych, o czym już była mowa poprzednio. Koniec rozdziału piątego poświęcony został zagadnieniu dziedziczności psychicznej, przyczem autor opiera się na znanych wynikach *Galtona* i *Petersa*. Rozdział szósty zajmuje się zagadnieniem rozwoju aktywności u dziecka. Omówione są tu odruchy, instynkty, ruchy impulsywne i ruchy ekspresji. Wreszcie więcej miejsca zajmuje zagadnienie woli w ścisłym znaczeniu tego słowa. W analizie procesów woli autor opiera się przeważnie na znanych badaniach *Ach'a* i przyjmuje niepochodny charakter tych procesów. Faktów dotyczących powstawania pierwszych przejawów woli autor jednak

nie przytacza. Nie zajmuje się on również wyświetleniem „mechanizmu” pierwotnych aktów woli, co jest zresztą u niego zrozumiałe wobec tego, że według niego akt-woli jest nie pochodny, że więc i o jego mechanizmie mowy być nie może.

Bardzo dobry jest rozdział siódmy, poświęcony zagadnieniu mowy dziecka. Autor oparł się tu głównie na klasycznych badaniach Sterna.

Dalsze rozdziały są poświęcone głównie życiu psychicznemu dziecka od końca pierwszego roku życia do końca szóstego. W rozdziale ósmym jest mowa o życiu emocjonalnym wczesnego dzieciństwa. Rozdziały od dziewiątego do jedenastego włącznie zajmują się omawianiem uczuć wyższy t. j. uczuć socjalnych, estetycznych i religijnych. Uwagi, dotyczące rozdziałów, zostały sformułowane już wyżej.

Rozdziały dwunasty i trzynasty traktują o rozwoju strony intelektualnej dziecka, rozdział czternasty — o rozwoju aktywności dziecka i wreszcie rozdział piętnasty — o osobowości dziecka.

Pomimo wytkniętych wyżej braków i usterek książka Zienkowskiego, jakkolwiek pod względem oryginalności nie dotrzymuje kroku takim dziełom, jak *Sully'ego*, *Sterna*, *Groosa*, *Bühlera* i innych badaczy, to jednak musi być uznana za dzieło bardzo pożyteczne i ukazanie się w szacie polskiej wobec braku dzieł innych, traktujących o tym przedmiocie — uważać należy za zjawisko dodatnie. Książka Zienkowskiego naogół stoi na poziomie wiedzy dzisiejszej i jej przestudjowanie przyniesie korzyść czytelnikowi. Wykład utrzymany jest na poziomie akademickim. Książka Zienkowskiego zasługuje na to, by ją polecić studentom pedagogiki, uczniom pedagogów, nauczycielstwu i każdemu, kto interesuje się z tych czy innych powodów życiem psychicznym dziecka.

Przekład czyta się gładko. Nie zgodziłbym się tylko z tłumaczem na niektóre neologizmy, zdaniem moim niefortunne. Tak np. poco tworzyć termin „samoświadomość”, kiedy istnieje od dawna w języku polskim termin „samowiedza” oznaczający to samo. Wyrazu „przednajduje” (*vorfinden*) język polski nie zna, istnieje natomiast dobre słowo „zastawać”. Na stronie 129 tłumacz z niewiadomych powodów pisze „refleks” zamiast polskiego „odruch”. Wyraz „istnić się” napotykam po raz pierwszy w życiu; wnoszę z kontekstu, że nie można go zastąpić wyrazem „urzeczywistnić się”. Termin „ruchy wyrażające” jest niezręczny, ponieważ poczucie językowe domaga się dopełnienia np. wyrażające radość, smutek. Wolałbym w tym wypadku użyć terminu obcego, a mianowicie „ruchy ekspresji”. Wreszcie zupełnie niefortunny przymiotnik „woluntalny”. Czyżby naprawdę nasz dobry termin polski „dowolny” już wyszedł z obiegu. I czy rzeczownik „wola” w różnych przypadkach nie wystarcza? Zdaniem moim można doskonale powiedzieć: „ruchy względnie działania dowolne”, „aktywność woli”, „konflikty woli”, „procesy woli” i t. p. Drobnie te usterki nie obniżają jednak wartości przekładu, który jest dobry.

J. Segal.

O. Decroly i R. Buyse. *La pratique des tests mentaux. Préface par Henri Pieron*. Alcan. 1928. str. 402. Z atlasem.

Dzieło dwóch autorów belgijskich pod nagłówkiem powyższym ukazało się jako piąty tom cennego wydawnictwa „Bibliothèque de psychologie de l'enfant et de pédagogie” i czyni zadość istotnej potrzebie, odczuwanej przez coraz liczniejsze koła osób, które pragną samodzielnie przeprowadzać próby inteligencji przy pomocy testów. Liczni badacze europejscy, a w szczególności amerykańscy, ułożyli własne systemy testów bądź to w postaci różnych modyfikacji i t. zw. „revisions” skali *Binet'a* i *Simona*, bądź też wychodząc z zasad odrębnych od zasad, na których opierali się Binet i Si-

mon, że wspomniemy tu choćby tytułem przykładów takie np. modyfikacje jak *Boberaga*, *Jaederholma*, *Burta*, *Termana*, albo też próby *Sante de' Sanctis'a*, profile *Rossolimo*, skala *Yerkes'a*, testy Alpha i Beta z armii amerykańskiej i wiele innych. Oprócz tego w ostatnich szczególnie czasach, po zwróceniu uwagi na wielkie znaczenie życiowe inteligencji praktycznej, którą testy Binet'a i Simona, apelujące przeważnie do sprawności językowej osób poddawanych próbom, uwzględniają w słabej jedynie mierze, wymyślono liczne testy, których zadaniem jest właśnie rozpoznawanie owej niesłusznie pomijanej inteligencji praktycznej, t. zw. „performance-tests”. Względy znów inne wysunęły na czoło sprawę prób zbiorowych, jako wymagających znacznie mniej czasu niż próby indywidualne. I oto liczba dotychczasowych „systemów” testów stale powiększa się o nowe próby testów zbiorowych. Te najróżnorodniejsze propozycje reform dotychczasowych prób ukazują się w licznych publikacjach, wydawanych nierzadko przez poszczególne uniwersytety amerykańskie, bardzo, jak wiadomo, zasobne w środki materialne, oraz są rozsiane po niemiłej licznych fachowych czasopismach psychologicznych. Jest rzeczą niezmiernie trudną nawet dla specjalisty zdobyć, a tem samem opanowanie naukowe tego z każdym dniem powiększającego się materiału w znacznej mierze niedostępnego. I dlatego też z uznaniem i wdzięcznością witać należy ukazywanie się książek, w których zebrane są i uporządkowane najprzeróżniejsze testy do badania inteligencji, względnie innych funkcji umysłowych. Nasza literatura naukowa posiada, jak wiadomo, cenne dzieło Józefy *Joteyko*, w którym poza wywodami z dziedziny metodyki i statystyki, podane zostały ważniejsze i częściej używane testy do badania inteligencji („Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa” 1924). Literatura francuska posiadała do niedawna tylko jedną książkę tego typu, a mianowicie *Claparède'a* „Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers”, pracę, która w sposób przystępny, a jednocześnie gruntowny zaznajamia czytelnika nie tylko z samymi testami w ich pełnem najczęściej brzmieniu, lecz zarazem wprowadza go w teorię zagadnień, bez której praktyki testów zrozumieć w pełni niepodobna oraz uzasadnia bardzo jasno i oryginalnie statystyczne metody opracowania wyników, poruszając przytem ważne zagadnienie cechowania testów.

Książka *Decroly i Buyse'a* nosi charakter nieco odmienny. Brak jej mianowicie niemal zupełnie podbudówki teoretycznej, poza krótkimi, umieszczonemi we wstępie uwagami o znaczeniu praktycznem prób inteligencji. Autorzy zamierzają omawiać zagadnienia teoretyczne w tomie następnym. Właściwie należałoby, zdaniem naszym, od teoretycznych rozważań rozpocząć, bez nich wywody praktyczne wiszą w powietrzu. Tak więc przynajmniej na razie t. j. aż do ukończenia się zapowiedzianego tomu teoretycznego czytelnik będzie musiał szukać uzasadnień teoretycznych gdzieindziej, najlepiej we wspomnianych książkach *J. Joteyko* i *Claparède'a*, albo też w znakomitem dziele *W. Sterna* p. t. „Inteligencja dzieci i młodzieży”.

Przyznać jednak należy, że cel, jaki autorzy sobie postawili, został naogół osiągnięty; pracownikom naukowym przybyła książka bardzo pożyteczna, która im ułatwi pracę. Wartość książki podnosi znacznie ta okoliczność, że autorzy nie poprzestali na samem tylko podaniu rozmaitych testów w przekładzie na język francuski, lecz wyprobowali ważniejsze z nich na setkach, a niekiedy i tysiącach dzieci belgijskich, co pozwoliło im wycechować niektóre z tych testów, a jednocześnie otrzymać interesujące przyczynki psychologiczne do poznania poziomu umysłowego młodzieży w zależności od różnorodnych czynników, jak wiek, płeć, narodowość i środowisko społeczne. I dla tych powodów dzieło psychologów belgijskich należy uważać za poważną i samodzielną pracę naukową, nie zaś tylko za zbiór wybranych testów. Nie wszystkie testy podane są szczegółowo i w pełnem brzmieniu (co, jak wiadomo, jest zasadniczym warunkiem ich stosowalności w praktyce). Niektóre z nich zostały przytoczone bardziej lub mniej ogólnikowo i pobieżnie. Przypuszczać należy, że są to albo testy, których autorzy nie

mieli sposobności wypróbować samodzielnie, albo też testy, o których wartości autorzy nasi nie są zbyt wysokiego mniemania. Przytaczania tych testów nie uważamy za celowe, ponieważ w redakcji podanej w książce Decroly'ego i Buysse'a nie nadają się one do użytku. Uwaga ta dotyczy szczególnie grupy t. zw. „niemych” testów zbiorowych, jak np. *Otis'a*, *Haggerty'ego*, *Kressey'a*, *Kingsbury'ego*, *Pintner'a-Cunninghama*, *Dearborn'a* i innych.

Układ książki jest przejrzysty. W księdze pierwszej omówili *Decroly* i *Buysse* badania indywidualne poziomu inteligencji. Poświęcono tu dużo miejsca rozmaitym „rewizjom” skali *Binet'a* i *Simona* i jej przekształceniom (skala *Yerkes'a*, *Herryg'a*) oraz skalom *Sante de Sanctis'a* i *Herderschée'go* (dla głuchoniemych), profilem psychologicznym *Rossolimo* i *Vermeylen'a* oraz bardzo pomysłowym „performance-tests”. Z tych ostatnich uwzględniono obszernie testy labiryntu *Porteus'a*, „form-board” w rozmaitych modyfikacjach, testy *Pintner'a-Paterson'a*, test *Kohsa*, testy „mechaniczne” *Stenquist'a* i test otwierania pudełek *Decroly'ego*. Księga druga poświęcona została testom zbiorowym. W jednym rozdziale tej książki zebrano ważniejsze testy „słowne”, t. j. takie, których rozwiązanie wymaga posługiwania się mową (m. i. testy armji amerykańskiej w zastosowaniu do szkół, testy „narodowe”, *Terman'a*, *Ballard'a* i inne oraz testy t. zw. „mieszane”, z których zostało bardzo szczegółowo przedstawione testy *Thurston'a* wraz z ich „adaptacjami” hiszpańską i francuską, *Chapman'a* i *Ballard'a*). Bardzo szczegółowo — z wszelkimi niezbędnymi wskazówkami technicznymi oraz z podaniem wyników omówione zostały testy do przedwstępnej selekcji najbardziej uzdolnionych. Inny znów rozdział zawiera bogaty zbiór testów „niemych”, m. i. testów obrazkowych. — Do dzieła dodany jest cenny atlas z licznymi rysunkami.

J. Segal.

K r o n i k a .

Pierwszy Międzynarodowy Kongres Psychologii Stosowanej (*I Congrès International de Psychologie Appliquée*) odbył się w dn. od 21 do 27 marca ub. r. w Paryżu. Zwołany przez komitet, w którego imieniu podpisywali zaproszenia p. *Masson-Oursel* i prof. *Piéron*, kongres zapowiadał się interesująco, obiecując w swym programie poruszenie wielu ważnych i ciekawych zagadnień z różnych dziedzin psychologii stosowanej. W rzeczywistości jednak poziom Kongresu nie odpowiadał przewidywaniom. Przedewszystkiem w ostatniej chwili wycofali się z Kongresu poważniejsi przedstawiciele nauki francuskiej; podobnie tylko nieliczni Niemcy i Anglicy wzięli udział w Kongresie, dzięki czemu odpadło szereg zapowiadzianych poważnych referatów. Poziom Kongresu wypadł bardzo nierównomiernie: obok referatów znanych uczonych, jak *Piaget*, *Decroly*, *Baudouin*. — spotykało się referaty ludzi, jak się zdaje, nie pracujących naukowo, referaty o zupełnie niskim poziomie, nie mające wartości ani jako dorobek naukowy, ani też jako podstawa do dyskusji.

Obrady Kongresu były przytem utrudnione przez wadliwą jego organizację, nieścisłe i niepunktualne spełnianie programu i t. p.

Z ciekawszych tematów wymienimy tutaj: *Piaget* „Le respect de l'esprit de l'enfant autorise-t-il l'éducateur à oublier que sa tâche est d'en faire un adulte?”. *Baudouin* „Regret et regression chez l'enfant” i „La psychagogie, ses principes, ses méthodes (éducation de la volonté, suggestion, psychanalyse)”. *Decroly* „De l'instinct à l'intelligence par la fonction glo-

bale"; *Minkowski* (Polak) „Les tendances théoriques et pratiques de la psychiatrie contemporaine”; *Guérin-Desjardins* „La pédagogie du sens social”.

Z pośród Polaków, dość licznie na Kongresie reprezentowanych, wygłosili referaty: *M. Jasinowski* „Les données de l'introspection comme dérivées du processus historique” (w sekcji psychologii stosowanej do stosunków społecznych), *M. Kaczyńska* „La Psychologie appliquée à l'enseignement scolaire en Pologne” (w sekcji psychologii stosowanej do wychowania) i *M. Żebrowska* „L'état actuel de la psychologie appliquée en Pologne” (w sekcji metodologii i historii psychologii stosowanej).

W wyniku swych prac Kongres powołał do życia organizację międzynarodową: „*Association Internationale de Psychologie Appliquée*”. Do Komitetu Centralnego tej organizacji weszli: p. p. *Thurnwald* (Niemcy), *Decroly* i *Dwelshauwers* (Belgja), *Casacoff* (Bułgarja), *Janet*, *Fontègne*, *Dally* (Francja), *Varkonyj* (Węgry), *Loria* i *Michels* (Włochy), pani *Melline d'Asbeck* i *Ch. Cornelissen* (Holandja), *M. Kaczyńska* i *Dr. Hossiason* (Polska), *Meldovan* (Rumunja), *Piaget* i *Baudouin* (Szwajcaria), *Seracky* (Czechosłowacja).

IX-ty Kongres Towarzystwa Psychologii Eksperymentalnej (*Gesellschaft für experimentelle Psychologie*) w Wiedniu, 9—13 kwietnia 1929 r.

Niemieckie „*Towarzystwo Psychologii Eksperymentalnej*” obchodziło w roku ub. 25-ą rocznicę swego istnienia. To też odbyty w kwietniu r. ub. w Wiedniu Kongres tego Towarzystwa miał charakter uroczysty, zaznaczony nie tylko w specjalnych przemówieniach (*W. Stern*), ale w ogromnym bogactwie referatów (42) i licznym udziale członków i gości. Z pośród referatów, obejmujących zagadnienia psychologii teoretycznej, wymienić tu przede wszystkim wypadnie referat *W. Sierna*: „Zur Theorie der Personalen Ganzheit und Tiefe”, w którym autor rozwija pewne pojęcia swego „personalizmu”; podkreślał przede wszystkim potrzebę odróżnienia „całości osobowej” („personale Ganzheit”) od takich pojęć jak „postać”, „struktura”, w których nie da się pomieścić to, co charakterystyczne dla osoby jako całości: jest ona zarazem strukturą i płynącym życiem, postacią i jej brakiem, rzeczywistością i możliwością. Z drugiej strony autor omawiał pojęcie „głębi”, rozumiejąc przez nie te wszystkie możliwości i gotowości osoby, które nie wyczerpują się w danych w każdej chwili przeżyciach i działaniach. Naukowe ujęcie głębi możliwe jest jedynie za pomocą interpretacji (*Deutung*), ale nie interpretacji „monosymptomatycznej”, łączącej jakiś jeden dany symptom z określoną własnością psychiczną, tylko interpretacji, polisymptomatycznej”, ogarniającej całość osobowości.

Cohn (Fryburg) w referacie „*Stellung des Gefühls im Seelenleben*”, stojąc na gruncie rozróżnienia aktu i treści psychicznej, starał się uzasadnić pogląd, że uczucie jest właśnie aktem psychicznym (ale nie odwrotnie: nie każdy akt jest uczuciem). Podobnie, jak inne akty psychiczne, uczucia nie dadzą się obserwować, znikają lub zmieniają się, gdy zwracamy na nie uwagę; możemy je sobie przypominać, ale nawet wtedy nie dadzą się one w całości opisać; zawsze zostanie jakaś część aktu, która nie daje się ująć, określić.

Heinz Werner (Hamburg) wygłosił referat p. t. „*Das Empfinden und seine experimentelle Prüfung*”, w którym omawiał znaczenie terminu „*Empfindung*” w związku ze stosunkiem podmiotu do przedmiotu. Stosunek ten przy spostrzeganiu może być różny: tak np. słyszany dźwięk może dla nas mieć charakter wyraźnie podmiotowy, innym razem odczuwamy go jako coś bardzo subiektywnego. W pierwszym wypadku należy mówić o „*Wahrnehmung*”, w drugim dopiero, gdy trudno już jest oddzielić od siebie różne wrażenia, gdy szereg różnych zjawisk psychologicznych składa się na jedno przeżycie, zlewa się w jedną całość, w której bierze udział cały człowiek—w tym wypadku należy mówić o „*Empfindung*”.

H. Düker (Göttingen) mówił o udziale woli w pracy wykonywanej swobodnie i pod przymusem; badania jego wykazały, że pracę pod przymusem (np. dyktando) wykonujemy z mniejszym nakładem energii, aniżeli pracą zupełnie swobodną, od naszej tylko woli zależną; pierwsza praca daje przytem lepsze wyniki zarówno pod względem jakościowym, jak ilościowym. Popierał swe wywody bogatym materiałem doświadczalnym.

Z innych referatów, dotyczących zagadnień psychologii ogólnej wymienimy: *Ach* „Gefügigkeitsqualität“, *Sterzinger* „Rhythmische Charakterzüge der psychischen Energie“, *O. Klemm* „Eigengesetzlichkeit Körperlichen Tuns“, *Selz* „Struktur der Steigerungsreihen“, *Juhász* „Grundprobleme der psychologischen Mechanik“, *Keller* „Über das Zukunftsbewusstsein“, *Lehmann* „Kulturpsychologische Bezogenheiten in der experimentellen Beobachtung“, *Pfahler* „Über den Intelligenzbegriff im Lichte des Vererbungsbegriffs“, *Wreschner* „Die Beziehungen zwischen Intellekt und Gefühl“ i in.

Szereg ciekawych prac kongresu stanowiły referaty z psychologii dziecka. Pani prof. *Ch. Bühler* w referacie p. t. „Sinn und Gestalt“ omawiała wyniki eksperymentów *H. Hetzer* i *E. Wiehemyer* nad rozumieniem obrazków przez dzieci; badania te, mające na celu ustalenie, kiedy i w jakich warunkach zjawia się u dzieci po raz pierwszy rozumienie obrazków, — obejmowały dzieci w wieku 0; 9 do 2; 0; pokazywano im obrazek oraz szereg na jednej tablicy namalowanych barwnych figur bez sensu. Autorki ustaliły, że rozumienie faktu, iż obrazek „przedstawia” przedmioty rzeczywiste zjawia się nieco później, niż rozumienie wyrazów mowy jako symbolów; dziecko, które nie rozumie jeszcze żadnego wyrazu, nie będzie również rozumiało obrazków.

H. Hetzer (Wiedeń) mówiła o tem, jak się spontaniczność dzieci może przejawiać podczas eksperymentów. Już od najmłodszego wieku zaznacza się ona w tem, że w różnych okresach rozwoju i zależnie od nich dziecko spostrzeża odmienne podniety z tego samego otoczenia. Najpierw jakby nastawione na podniety optyczne, potem na akustyczne, — na początku drugiego roku życia znowu zwraca się do wzrokowych podniety, a specjalnie zwraca uwagę na związek między kształtem i barwą. To specjalne nastawienie może być określone jako spontaniczność duchowa lub zainteresowanie, które bardzo intensywnie rozwija się w drugim roku życia.

Pani *Zillig* (Würzburg) zdawała sprawę ze swych badań nad kłamiwością dzieci. Stawiała dzieci w sytuacjach, możliwie zbliżonych do sytuacji życiowych i wywołujących u nich kłamstwa ze wstydu, strachu, potrzeby popisania się i t. p.; obserwowała przytem różne typy dzieci (np. kłamiwych i raczej prawdomównych, kłamiących z trudnością), stosunek kłamstwa do inteligencji, do wyrobienia etycznego, fantazji i różnych cech charakteru, różnice między płciami i t. d.

Pani *Moers* (Innsbruck) w referacie o „Badaniach nad zrozumieniem etycznym u dzieci i młodzieży” przedstawiała pewną modyfikację metody Fernald'a, w której kazała dzieciom oceniać kilka podanych motywów jakiegoś czynu i układać je w szereg od najlepszego do najgorszego. Autorka stwierdza wielką przydatność tego testu do wykrywania zrozumienia etycznego u dzieci, zwłaszcza, gdy się bada dzieci indywidualnie i pozwala im obszernie uzasadniać podaną odpowiedź np. w rozmowie z drugim dzieckiem, które inaczej przykłady uszeregowano.

Z zakresu psychologii stosowanej poruszano na Kongresie zagadnienie psychotechniki przemysłowej (*Moede*, Berlin), przyczem *Poppelreuter* podkreślał konieczność gruntownego opracowania teoretycznych podstaw tej nauki. *B. Herwig* mówił o znaczeniu badań nad inteligencją przy przyjmowaniu uczniów do szkół średnich, opierając się na swych doświadczeniach w szkołach w Braunschweig. *W. Weber* (Düsseldorf) omawiał sprawę stosowania psychologii w najrozmaitszych gałęziach prawa i nauk prawnych.

Kończąc na tem przegląd najważniejszych prac Kongresu, musimy jeszcze nadmienić, że jedną z uchwał Kongresu było postanowienie zmie-

nienia nazwy Towarzystwa: zamiast „Towarzystwo psychologii eksperymentalnej” będzie nosiło nazwę „*Niemieckie Towarzystwo psychologiczne*” (*Deutsche Gesellschaft für Psychologie*).

— W dniach 4—6 stycznia b. r. obradowała w Warszawie **Pierwsza Ogólnopolska Konferencja Psychotechniczna**, zwołana przez Polskie Towarzystwo Psychotechniczne. Udział w niej wzięli liczni specjaliści — psychotechnicy, wśród których znajdowali się przedstawiciele poszczególnych pracowni psychotechnicznych z różnych miast Polski, — a także psychologowie, nauczyciele, pracownicy na polu oświaty, członkowie Instytutu Naukowej Organizacji i t. d.

Program Konferencji obejmował szereg referatów oraz komunikaty poszczególnych pracowni, przyczem bardzo sprężysta i dobrze obmyślona organizacja Konferencji oraz treściwe i zwarte referaty nadały obradom charakter nader poważny.

Ponieważ referaty, wygłoszone na Konferencji, mają być drukowane in extenso w najbliższych zeszytach „Psychotechniki”, ograniczymy się tutaj jedynie do krótkiego ich streszczenia.

Inż. *J. Wojciechowski* (Warszawa) Prezes Polskiego Tow. Psychotechnicznego, mówił o obecnym stanie psychotechniki i poradnictwa zawodowego w Polsce, opierając swoje sprawozdanie na dokładnych danych statystycznych. Obecnie istnieje w Polsce 18 odnośnych placówek z tego 8 w Warszawie, 3 w Poznaniu, 1 w Łodzi, 1 w Krakowie, 1 we Lwowie, 1 w Lublinie, 1 w Katowicach, 1 w Sosnowcu, 1 w Wilnie. Część tych instytucyj zajmuje się tylko poradnictwem zawodowym (5), część — sprawą doboru pracowników do poszczególnych zawodów (6), pozostałe służą i jednemu i drugiemu celowi. Zaopatrzenie poszczególnych pracowni w środki materialne i techniczne jest dosyć nierównomierne. Większość pracowni musi walczyć z dużymi trudnościami ze względu na brak odpowiednich lokali, wykwalifikowanych pracowników, środków pieniężnych na prowadzenie pracowni i t. d.

Podany w tym referacie w sposób ogólny stan badań psychotechnicznych w Polsce uzupełniły komunikaty poszczególnych pracowni, które dostarczyły szczegółowych danych co do rozwoju pracy psychotechnicznej w różnych miastach Polski.

Prof. S. Baley (Warszawa) mówił o „Potrzebach rozwojowych psychotechniki w Polsce”, zwracając przedewszystkiem uwagę na zagadnienia organizowania pracy, wdrażanie do niej pracowników i ich przeszkalania; zagadnienia te pomijano dotychczas, zajmując się jedynie psychognostyką. Ważną sprawą jest dalej powołanie do życia jakiegoś organu centralnego, który prowadziłby wykaz wszystkich placówek psychotechnicznych i zasad ich organizacji, udzielał wskazówek i aprobaty nowotworzącym się instytucjom i uzgadniał działalność już istniejących. Konieczne jest zwłaszcza unormowanie badań psychotechnicznych na terenie szkolnym. Potrzebny byłby wreszcie naukowy instytut, który ugruntowałby naukowe podstawy praktyki psychotechnicznej.

Mówiąc o „Postulatach poradnictwa zawodowego w Polsce” *Dr. Br. Biegeleisen* (Kraków) wymienił dwa rodzaje celów, którym ma służyć to poradnictwo: 1) indywidualny, t. j. uzyskanie syntezy człowieka i pracy przez dobór takiego zawodu, któryby pod względem fizycznym i psychicznym najlepiej odpowiadał jego skłonnościom i zdolnościom, — oraz 2) społeczny: dostarczenie do każdego zawodu najodpowiedniejszych pracowników, uniknięcie przepięnienia, braku kandydatów i t. d. Do tych celów prowadzą 3 główne drogi: A) zawodoznawstwo, t. j. uzyskanie obiektywnych danych o każdym zawodzie, warunkach, kształceniu i t. d. B) badanie ekonomicznego stanu rynku pracy — część poradnictwa najbardziej u nas zaniedbana, a wymagająca gruntownego przygotowania ekonomicznego — oraz C) badania psychotechniczne; mówiąc o nich autor zatrzymuje się głównie nad analizą celów

i metod współpracy poradnictwa ze szkołą. — Ważnym bardzo czynnikiem w dobrze prowadzonym poradnictwie zawodowym jest osoba doradcy; koniecznym jest specjalne kształcenie i szkolenie odpowiednich pracowników.

Sprawą tą zajęła się specjalnie w swoim referacie mgr. *J. Kączkowska*, wysuwając szereg wniosków, zmierzających do jaknajszyszego unormowania i załatwienia tej sprawy w praktyce.

P. S. M. Studencki (Warszawa) zastanawiał się nad „Formami współpracy pracowni psychotechnicznych”, podkreślając konieczność odpowiedniego jej zorganizowania. Wśród najważniejszych form współpracy wymieniał: posługiwanie się temi samymi testami, stosowanie tych samych metod oceny, wzajemne komunikowanie sobie wyników, tworzenie „zespołów pracy”, kongresy. Projekt zrealizowania tych form współpracy autor ujął w szereg wniosków, przyjętych przez Konferencję.

Dr. Z. Lipszycowa (Warszawa) omawiała konieczność zwrócenia przez psychotechnikę uwagi na zawody specyficznie kobiece, do których należą np. t. zw. zawody opiekuńcze. Poradnictwo zawodowe dla dziewcząt musi się zająć analizą psychotechniczną tych zawodów i opracowaniem metod badania przydatności do nich.

Dr. W. Medyński (Kraków) mówił o „Roli psychopatologa w poradnictwie zawodowym”, podkreślając przede wszystkim doniosłe znaczenie badań konstytucyjnych; uwzględnienie momentu charakterologicznego i badań nad temperamentem jest bardzo ważne dla wszechstronnego poznania człowieka, a poznanie to jest warunkiem koniecznym każdego dobrego poradnictwa.

Dr. E. Zdziarska poruszała „Zagadnienie wywiadu w poradnictwie zawodowym”, p. *S. Hoffman* — sprawę konieczności badań psychotechnicznych dla szoferów.

W wyniku obrad konferencji powzięto cały szereg wniosków, dotyczących najbardziej palących potrzeb psychotechniki i zmierzających do rozwinięcia i ułatwienia dalszych prac na tem polu. Podkreślić należy dużą ilość wniosków w sprawie poradnictwa zawodowego na terenie szkoły, konieczności współpracy psychotechników z pedagogami i t. d.

— W roku ubiegłym odbyły się trzy ważne międzynarodowe kongresy pedagogiczne: kongres Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Nauczycieli Szkół Średnich w Hadze (18—24. VII. 29), którego głównym przedmiotem obrad było żeńskie szkolnictwo średnie. — III Kongres Światowej Federacji Związków Pedagogicznych w Genewie (25. VII — 4. VIII. 1929), który obradował przez 10 dni na posiedzeniach plenarnych i w licznych komisjach nad takimi zagadnieniami jak: współpraca międzynarodowa na terenie wychowania, związki nauczycielskie, przygotowanie nauczycieli, dom i szkoła, wychowanie fizyczne, wychowanie praktyczne, wychowanie wiejskie, zbliżenie socjalne przez wychowanie, bibliotekarstwo międzynarodowe i t. d. Wreszcie w dn. 8—21 sierpnia odbył się w Helsingör V Międzynarodowy Kongres Ligi Nowego Wychowania; prace kongresu prowadzone były w formie odczytów i kursów; w pierwszych omawiano następujące sprawy: filozofia nowego wychowania, psychologja dziecka, technika nauczania, realizacja nowej szkoły w szkolnictwie państwowem i prywatnem, i in. Na kursach poruszano takie tematy, jak: badanie programów szkolnych, metoda Montessori, Decroly'ego, plan Daltoński, technika Winnetki, metoda projektów, psychoanaliza w wychowaniu i t. p.

Ze względu na to, że szczegółowe sprawozdania z tych kongresów drukowane już były u nas w szeregu pism pedagogicznych, poprzestajemy tutaj na tej krótkiej wzmiance.

Marja Żebrowska.

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE.

Friedlaender Michał Dr. *Zmiany duchowe u młodzieży w wieku przełomowym*. Lwów. C. K. O. Lw. Druk. Jaegera, 1929 str. 20.

Grzegorzewska Marja Dr. *Psychologja niewidomych. t. I* Warszawa - Lwów, NKT. Nauk. Tow. Pedagogicznego, Książnica-Atlas, [1929], str. 348.

Koniński Karol Dr. *Szkoła na miarę (Projekt szkoły średniej indywidualizującej)*. Lwów - Warszawa, Książnica - Atlas, 1929. str. 168.

Meumann E. Prof. *Zarys pedagogiki eksperymentalnej*. Z II wyd. niemieckiego przełożył Wiktor Mondalski. Brześć n/Bugiem, Druk. L. Paka. 1929, str. 80.

Młodzież szkół zawodowych w świetle badań psychotechnicznych. Warszawa, Patronat nad Polską Młodz. Rzem. i Przemysł., 1929. str. 170. (Prace Instytutu Psychotechnicznego).

Pawłowski F. i Warczak A. *Testy Binet'a - Simon'a w układzie Uniwersytetu Stanfordzkiego*. Wskazówki metodyczne opracowane w prac. pedagog. Państw. Sem. Nauczycielskiego w Tucholi. Pomorze. Tuchola, Druk. J. Lewandowskiego, 1929, str. 96.

Piaget J. *Mowa i myślenie u dziecka*. Z oryg. franc. przełożyła J. Kołodzka. Warszawa, Książnica - Atlas, 1929, str. 274.

Rowid Henryk Dr. *Fychologja pedagogiczna*. Podręcznik dla młodzieży, przygotowującej się do zawodu naucz. Warszawa, s. gł. Gebethner i Wolff, 1929, str. 356.

Stout G. F. *Zarys psychologii*. Z oryginału angielskiego „The Groundwork of Psychology” przełożył Dr. Cz. Znamierowski. Wyd. II. Warszawa, M. Arct, 1929, str. 256.

Titchener E. B. *Podręcznik psychologii*. Przetłumaczył Artur Chojecki. Warszawa. K. im. Mianowskiego, 1929, str. 458.

Zienkowski W. W. *Psychologja dziecięctwa*. Z oryginału rosyjskiego przełożył P. Macewicz. Lwów - Warszawa, Książnica - Atlas, 1929, str. 455.

Coster G. *Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych*. Przełożyła z oryg. angielskiego M. Górski, Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1929, str. 155.

W styczniu b. r. ukazał się, pod redakcją prof. S. Błachowskiego, pierwszy zeszyt *Kwartalnika Psychologicznego*, wydawanego przez Poznańskie Tow. Psychologiczne.

Ukazały się następujące odbitki z kwartalnika

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI

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

SZKOŁA SPECJALNA

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

Redaktor: DR. M. GRZEGORZEWSKA.

Przedpłata otwarta na ROK VI-ty: 1929 — 30

Cena rocznika 8 zł.

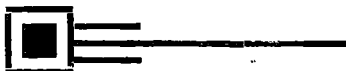
Cena pojedynczego zeszytu 2 zł. 50 gr.

Abonamenty przyjmuje Administracja:

ul. Święto-Krzyska № 30, Warszawa.

Telefon № 269-49.

Konto czekowe № 9503.



Archives polonaises de Psychologie

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

Fondée par le prof. J. JOTEYKO.

Comité de direction:

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

Prière d'envoyer les travaux pour l'impression, les échanges et les livres pour l'analyse à la Direction: pl. 3-ch Krzyży, 8 — 25, Varsovie. Tél. 60-65. Pour les abonnements s'adresser à l'Administration, 123, rue Marszałkowska.

Resumés des Articles.

Ed. Claparède. La Mentalisation. Cet article est imprimé in extenso en français à la p. 3.

Stefan Szuman. — Die Entwicklung der Persönlichkeit als ein Prozess von geschichtlicher Eigenart im Gegensatz zur gesetzmässigen durchschnittlichen psychischen Entwicklung.

Es ist notwendig zwischen zwei Arten von psychischer Entwicklung zu unterscheiden: einerseits die durchschnittliche psychische Entwicklung des Individuums, wie sie bei jedem Menschen prinzipiell ebenso verläuft, andererseits die historische, eigenartige, Entwicklung seines psychischen Lebens. Die durchschnittliche psychische Entwicklung des Menschen ist Gegenstand der Entwicklungs-Psychologie. Diese Entwicklung verläuft grundsätzlich bei allen Individuen ebenso. Sobald man ihren Gang endgültig wissenschaftlich festgelegt hat, hat man auch für jedes einzelne Individuum die Stufen und die allgemeine Linie seiner Entwicklung festgelegt. Die Kinder- und Jugendpsychologie sucht z. B. solche allgemeingültige Feststellungen für die Entwicklung des Menschen zu gewinnen.

Im Gegensatz dazu steht die Entwicklung der Persönlichkeit des Individuums. Der Gang dieser Entwicklung lässt sich nicht in allgemeingültige Regeln fassen. Diese Entwicklung ist einmalig und individuell, d. h. historisch. Der Verfasser betont die Notwendigkeit, die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit vom Standpunkte geschichtswissenschaftlicher Prinzipien und Methoden zu studieren.

Die Entwicklung der Einzelpersönlichkeit ist Geschichte insofern sie abhängig ist nicht nur von der individuellen psychischen Struktur jedes besonderen Individuums, sondern auch von „historisch“ auftretenden äusseren Umständen und persönlichen Reaktionen von historischem Einfluss auf die weitere Entwicklung des Individuums. Nun hat jeder Mensch sein besonderes Schicksal d. h. es trifft ihn eine Summe von Ereignissen, wie sie in ihrer Folge, Zusammensetzung und Eigenart nur ihm und niemand anderem zuteil wird. Aber dieses äussere Schicksal ist nur ein Moment des geschichtlichen Charakters seiner persönlichen Entwicklung. Die andere Seite dieses Prozesses ist gegeben in den persönlichen, eigenartigen Reaktionen jedes Individuums auf sein persönliches Schicksal. Diese Reaktionen sind nach Ansicht des Verfassers bestimmt nicht nur durch die gegebene persönliche Struktur und Richtung seiner eigenartigen Psyche, sondern auch durch eine Anzahl Faktoren, welche auf die jeweilige Art der Reaktion einen wichtigen, aber nicht vorauszusehenden Einfluss haben. Es ist z. B. von der jeweiligen Stimmung, Eingebung, Laune abhängig, wie das betreffende Individuum handeln wird. Es besteht im Bereiche der historischen Entwicklung der seelischen Person fast ständig die Möglichkeit, auf einen gegebenen Reiz, in einem gegebenen Milieu verschiedenartig zu reagieren. Die Reaktion des Individuums aber ist nicht festgelegt durch seine gegebene psychische Struktur, sondern sie ist abhängig von seiner unbewussten oder bewussten Entscheidung und Wahl. Diese ist in jedem Augenblick des Lebens und in jedem Einzelfalle nicht sicher im voraus zu bestimmen und auch vom betreffendem Individuum nicht sicher vorauszusehen. Nun aber hat jede Wahl unter mehreren Möglichkeiten, jede Entscheidung Einfluss nicht nur auf den nachfolgenden Akt, sondern sie wirkt nach im äusseren und inneren Leben jedes Menschen die zukünftige Formung der Individualität und des Charakters oft stark und entscheidend beeinflussend. Die Formung der seelischen Persönlichkeit hat nicht nur angeborene, dispositionelle und strukturelle Grundlagen; ihre Entwicklung ist desweiteren nicht nur durch das Zusammenwirken äusserer Reize und Einflüsse mit diesen inneren Anlagen und Richtungen der Persönlichkeit bedingt. Historisch ist die Entwicklung der Person insofern, als jeweilig auf äussere Reize bei gegebenen inneren Anlagen und Richtungen, nicht wie bei der biologischen, durchschnitt-

tlichen Entwicklung im allgemeinen nur eine, vorauszusehende und vorausbestimmbare Reaktion erfolgen kann und muss, sondern jeweilig mehrere Reaktionen erfolgen können und nur eine davon erwählt und ausgeführt wird. Jede dieser Einzelentscheidungen wirkt aber weiter, nicht nur auf die äusseren Ereignisse der personalen Geschichte, sondern auch auf die innere Person, indem sich so individuelle Kenntnisse, Erfahrungen, Einschätzungen, Gewohnheiten, Einstellungen historisch von Fall zu Fall formen und festlegen. Im einzelnen unterwirft der Verfasser die Eigenart von persönlichen Ereignissen und Erfahrungen, die für die Entwicklung des Einzelindividuums „historische“ Bedeutung haben, einer näheren Analyse.

Marja Grzywak-Kaczyńska. Méthode de tests mentaux au Congrès de Helsingör.

Janina Krasuska-Bużycka. Compte-rendu de travaux psychologiques, exécutés sur le terrain de l'Ecole Expérimentale, 36, Rue Białołęcka, Varsovie, dans les années 1928 — 29.

Comptes-rendus des séances de la Société Psychologique Joséphine Joteyko.

Bulletin de la Section de Psychologues Scolaires auprès de la Société Psychologique Joséphine Joteyko.

Analyses de livres et de périodiques.

Chronique.

Notes bibliographiques.

ODBITO W DRUKARNI
I N S T Y T U T U
GŁUCHONIEM. I OCIEMN.
W WARSZAWIE
PL.3 KRZYŻY 4-6.
TELEFON
446-62.

—