

# Polskie Archiwum Psychologii

kwartalnik założony przez prof. dr. J. JOTEYKO, poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego.

**Komitet Redakcyjny: STEFAN BALEY, MARJA GRZEGORZEWSKA I JAKÓB SEGAL**

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

Redakcja: Plac 3 Krzyży 8, m. 25, tel. 9-60-65.

Administracja: ul. Marszałkowska 123, tel. 205-88 i 269-08.

Konto P. K. O. 13.951.

STEFAN BALEY

## Uwagi o „dojrzałości szkolnej“

(Jako wstęp do artykułu p. Władysława Chomy)

Zagadnieniem badania dzieci, wstępujących do szkoły, zajmuje się obecnie wielu psychologów, zwłaszcza niemieckich. Stworzono tam osobne pojęcie „dojrzałości szkolnej” (Schulreife), a ostatnio pojawił się szereg książek i rozpraw, które tem pojęciem specjalnie się zajmują. Jednym ważnym ośrodkiem, w którym koncentrują się badania nad dziećmi, wstępującymi do szkoły, jest Wiedeń. Mianowicie psychologowie, grupujący się około p. *Charlotty Bühler*, przeprowadzali szereg badań na tym terenie. Drugim ośrodkiem badań takich jest Lipsk, gdzie pracują na tym terenie psychologowie z ramienia Związku Nauczycieli Lipskich. Można by wskazać jeszcze inne placówki, w których zagadnienie dojrzałości szkolnej jest przedmiotem dociekań. Nie jest jednak moim zamiarem na tem miejscu podawać dokładną orientację co do zakresu tych badań, a tylko wskazać na nie ogólnikowo<sup>1)</sup>.

Badaniami dzieci w okresie wstępowania ich do szkoły zajmowano się już dawniej. Istnieje też cały szereg testów, dostoso-

<sup>1)</sup> Dokładniej omawiałem te badania w odczycie, wygłoszonym w Tow. im. J. Joteyko.

wanych do tego wieku. Były to jednak prawie wyłącznie testy, dotyczące inteligencji. Otóż dzisiejsze badania usiłują zmienić nieco zasadniczy kierunek. Psychologowie zaczynają obecnie zdawać sobie z tego sprawę, że ten czynnik psychiki, który określamy zazwyczaj jako inteligencję, nie jest wystarczający, gdy chodzi o przydatność dziecka do nauki w ramach szkoły tak zorganizowanej, jak to się dzieje jeszcze obecnie. Punktem wyjścia odnośnych rozważań bywają między innymi sporadyczne niepowodzenia, wynikłe z usiłowań rozstrzygnięcia o przydatności „szkolnej” dziecka za pomocą badania testami *Bineta-Termana*. Praktyka wykazuje niejednokrotnie, iż dziecko, które badane *Termanem*, osiąga stopień inteligencji, wystarczający rzekomo do korzystania z nauki w szkole „normalnej”, a zatem mające iloraz inteligencji powyżej 70, przecież w szkole zupełnie zawodzi. Wynika na tem tle niekiedy nawet niemiły spór pomiędzy psychologiem, który na podstawie swoich badań inteligencji orzeka, iż dziecko nadaje się do szkoły, a nauczycielem, który to dziecko wziął pod opiekę w szkole i po jakimś czasie stanowczo twierdzi, iż dziecko do nauki szkolnej się nie nadaje; przyczem oczywiście nie wchodzi tu w grę względy „moralnej” natury.

Otóż, dziś zaczynamy uświadamiać sobie w sposób coraz bardziej jasny to, o czem zresztą wiedział już *Binet*, że t. zw. ogólna inteligencja nie pokrywa się zupełnie z przydatnością do szkoły. Tem się też tłumaczy fakt wspomniany powyżej, iż psychologowie próbując określić bliżej samo pojęcie dojrzałości szkolnej i stworzyć sposoby eksperymentalne jej badania, wychodzą w swoich poszukiwaniach poza teren inteligencji. Nie będą na tem miejscu omawiał szczegółowo wszystkich rodzajów usiłowań, które podjęte zostały w tym kierunku w ostatnich czasach. Wspomnę jedynie, iż p. *Bühler* wraz ze swą szkołą kładzie nacisk na dwie sprawy: na zdolność dziecka podejmowania się pewnych zadań oraz na zdolność posługiwania się w myśleniu symbolami. W sprawie pierwszej chodzi o to, czy można już z dzieckiem zawrzeć taką umowę, na podstawie której ono zgodziłoby się wykonać jakieś zadanie, proponowane przez osobę starszą, a przyjąwszy propozycję usiłowało konsekwentnie przeprowadzić zadanie do końca, nie przerywając pracy w dowolnym momencie bez motywowania. Jest to zatem zdolność podejmowania się i przeprowadzania zadań chociażby bardzo prostych. Zawiodą w tej próbie dzieci, które wogóle nie chcą poddawać się sugestjom osób starszych, które nie uznają ich kierownictwa, a z drugiej strony te, którym brak tego stopnia siły woli i zdolności koncentracji, która jest niezbędna, ażeby, podjąwszy się jakiejś próby, wytrwać przy niej przez czas jakiś mimo pewnych trudności i nie zagubić przy tem wytkniętego raz celu. Szkoła wiedeńska utrzymuje słusznie, że zdolność

taka musi być wymagana przez szkołę, chociaż leży ona poza sferą inteligencji właściwej. Zdolność druga, tycząca się myślenia symbolicznego, wymagana jest od dzieci wstępujących do szkoły ze względu na naukę pisania i czytania. Tu bowiem przyporządkowuje się dźwiękom pewne symbole (litery), do czego ostatecznie czytanie i pisanie się sprowadza. Chodzi więc o to, czy dziecko zdolne jest do wzajemnego przyporządkowania sobie rzeczy i znaków, pomiędzy którymi nie zachodzi podobieństwo, ani też jakiś wyraźny związek logiczny.

Szkoła wiedeńska, chociaż ustala wymienione powyżej zdolności przy pomocy pewnych prób, nie zdołała im jeszcze do tej pory nadać formy testów, mających ściśle ustalony sposób stosowania oraz wycechowaną skalę oceny wyników. Otóż psychologowie lipscy starają się przeciwnie badania swoje nad dojrzałością szkolną doprowadzić do wytworzenia testów, które, wypróbowane na odpowiednio dużym materiale i następnie zweryfikowane przez praktykę, nadawałyby się wprost do użytku. Rezultatem takich usiłowań są testy *Herberta Winklera*, które w r. 1930 ukazały się w drugim wydaniu<sup>1)</sup>. Charakterem swoim testy te przypominają nieco znane testy do badania inteligencji. Bliższe rozejrzenie się w nich oraz komentarze samego autora wskazują jednak wyraźnie, iż nie chodzi mu o badanie samej inteligencji, lecz o inne różne właściwości, które są wymagane w pracy szkolnej, a które mogą istnieć w pewnym stopniu niezależnie od inteligencji.

Jak z powyższych uwag wynika, badania nad dojrzałością szkolną są ciekawe pod względem teoretycznym, mają też niewątpliwie dużą praktyczną doniosłość. I to był właśnie wzgląd, dla którego zagadnieniem powyższym starałem się zainteresować moich słuchaczy z Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie. Wydało mi się rzeczą pożądaną, ażeby na terenie warszawskim podjęte zostały badania w tym kierunku. Jako dogodny punkt wyjścia nasuwała się myśl przeprowadzenia na materiale polskich dzieci serii testów dr. *Winklera* właśnie ze względu na to, iż posiadają one dokładnie opracowaną formę i szczegółowo obmyśloną technikę, co oczywiście zastosowanie ich niezmiernie ułatwia. Na propozycję moją słuchacze Instytutu podjęli się naprzód przekładu testów p. *Winklera* za zgodą wydawcy i autora. Przekład ten ukaże się w najbliższym czasie w „Kwartalniku Pedagogicznym”. Na tem miejscu p. *Władysław Choma* zda sprawę z badań, przeprowadzonych na polskim materiale dziecięcym przy pomocy tych testów. Ilość dzieci badanych jest stosunkowo zbyt mała, by na niej oprzeć jakies ogólniejsze wnioski. Chodziło nam jednak raczej o próbę zastosowalności

<sup>1)</sup> Dr. *Herbert Winkler*. Testserie zur psychologischen Untersuchungen von Schulneulingen. Leipzig, 1930.



powyższych testów na naszym terenie i o ogólnikowe zorientowanie się, czy wyniki, uzyskane przez p. *Winklera* na dzieciach niemieckich, będą zbliżały się do rezultatów, które my uzyskamy na dzieciach w Polsce. Mam wrażenie, że próba nasza dała rezultat dodatni i że testy p. *Winklera* zasługują na to, ażeby ktoś podjął się w Polsce wypróbowania ich na większą skalę, przyczem, jak sądzę, byłyby wskazane pewne przeróbki.

Jak już zaznaczyłem, rozprawa p. *Chomy* nie zawiera samego tłumaczenia testów. P. *Choma* omawia jednak nietylko rezultat każdego testu, ale także techniczną jego stronę tak szczegółowo, że i ten czytelnik, który nie zna testów p. *Winklera* z oryginału i nie miał w ręku ich przekładu, będzie mógł w sposób dostateczny zapoznać się na podstawie pracy p. *Chomy* także z samymi testami. Fakt, iż w pewnych wypadkach, jak o tem będzie mowa na innym miejscu, tam, gdzie badanie testami *Termana* przemawiało za przyjęciem dziecka do szkoły, a opinia nauczyciela brzmiała raczej przeciwnie, badanie testami *Winklera* przemówiło raczej za opinią nauczyciela, wskazuje, iż testy p. *Winklera* mogłyby być ewentualnie użyte celem kontroli w tych przypadkach, w których między wynikami badania testami *Termana* a opinią nauczyciela zachodzi rozbieżność.

---

WŁADYSŁAW CHOMA

## Próba zastosowania testów Dra Herberta Winklera do badania dojrzałości szkolnej dzieci

### I. C e l b a d a ń

Sprawozdanie niniejsze dotyczy wyników badań dzieci, przeprowadzonych przeze mnie na propozycję prof. *S. Baleya* testami dr. *Herberta Winklera* celem zorientowania się co do ich wartości i zastosowalności do badania dzieci polskich. Kompletna serja testów tych, mających na celu zbadanie t. zw. „dojrzałości szkolnej” dzieci, zamierzających wstąpić do szkoły powszechnej, jest dość obszerna, składa się bowiem z 17 zadań. Autor przewiduje jednak możliwość opuszczenia niektórych z nich i zastosowania skróconej serji tak, że liczba 17 zostałaby zredukowana do 8 (testy 1, 2, 5, 6, 8, 14, 15, 16 z serji, którą przytoczymy w dalszym ciągu pracy). Do stosowania skróconej serji testów radzi autor ograniczyć się tylko wtedy, gdyby z braku czasu nie można użyć pełnej serji. Od zdolności rozwiązywania tych zadań uzależnia autor uznanie, czy dane dziecko jest przygotowane i zdolne do pracy szkolnej, czy też z wpisaniem go do szkoły należy się wstrzymać. W swej serji testów rozróżnia autor zadania ważniejsze i mniej ważne w tem rozumieniu, że jeśli nierozwiązanie pewnych zadań może być uwzględnione i do pewnego stopnia tolerowane, to nierozwiązanie innych wyklucza uznanie danego dziecka za zdolne do pobierania nauki szkolnej.

Autor zwraca uwagę, że stosując jego testy, badamy nietylko zdolności, ale i wiadomości dzieci, np. badanie, polegające na poleceniu nazywania kolorów i rzeczy, dotyczy wiadomości nabytych przez dzieci w domu. Badanie wytrwałości i zdolności koncentracji dotyczy natomiast bardziej woli dziecka niż jego uzdolnień. Za najważniejsze uważa autor zadania, badające zdolność ujmowania kształtów (2)<sup>1)</sup> i liczb (8), a dalej badania zdolności obser-

<sup>1)</sup> Liczby w nawiasach oznaczają tu, jak wyżej, numer porządkowy w serji testów, która w dalszym ciągu pracy będzie omawiana szczegółowiej.

wacji (14), sprawności ręki (16), pamięci ruchowej (3), pamięci wzrokowej (9) i słuchowej (4), zapamiętania treści opowiadania (5), powtarzania wyrazów niezrozumiałych (6), sprawności wymowy (7), fantazji (11), konstruktywnej kombinacji (1) i tworzenia pojęć (13). Za niedojrzałe do pracy w szkole uważa autor to dziecko, które nie odpowie jednemu z następujących wymagań: a) nie przerysuje kwadratu (2), b) nie potrafi zapamiętać prostego ruchu (3), c) nie umie wzrokowo trójki (8), d) nie nazwie przynajmniej 5 przedmiotów na obrazku (14), e) nie wytnie nożyczkami narysowanego na papierze hełmu tak, aby praca ta zasłużyła przynajmniej na jeden punkt (16).

Niezbędność rozwiązania tych testów jako sprawdzianu dojrzałości szkolnej autor usprawiedliwia w ten sposób, iż dziecko, które nie potrafi ująć i odrysować trójkąta, lub nawet czworoboku, jest niezdolne ująć i przyswoić sobie pierwszej lepszej części składowej liter. Dla nauki rachunków zdolność ujęcia liczby odgrywa rolę zasadniczą; byłoby rzeczą niemożliwą żądać wykonania najprostszych zadań rachunkowych od dziecka, które nie potrafi ująć naraz trójki. Zaś pamięć ruchową oraz sprawność ręki uważa autor za niezbędne do nauki pisania.

Testy ułożył autor na podstawie badań 800 dzieci; z jego wynikami porównywać będziemy wyniki, przez nas otrzymane.

Zanim przystąpimy do omówienia poszczególnych zadań i osiągniętych przez nas przy badaniu wyników, w kilku zdaniach scharakteryzujemy materiał dziecięcy, który zbadaliśmy.

Ogółem zbadaliśmy 53 dzieci, w tem 31 chłopców i 22 dziewczynki. (Jeden chłopczyk po wykonaniu kilku zadań odmówił dalszych odpowiedzi, wobec czego mamy w początkach do czynienia z 31 chłopcami, potem zaś bierzemy pod uwagę tylko wyniki 30 chłopców). Wśród badanych były dzieci katolickie i żydowskie. Dzieci katolickich było 41 (względnie potem 40), żydowskich zaś 12.

Dzieci katolickie stanowiły: 19 (18) dzieci z Warszawy, uczęszczających do przedszkoli z wyjątkiem jednego, 12 dzieci z miasta prowincjonalnego, z których tylko jedno było w przedszkolu i 10 dzieci wiejskich. Dzieci miejskich ogółem było 43 (42), uczęszczających do przedszkoli 31 (30).

W Warszawie badaliśmy dzieci katolickie przedszkola przy ul. Leszno, Puławskiej, Zielnej i Wileńskiej, dzieci żydowskie badaliśmy w przedszkolu żydowskim przy ul. Okopowej. Mieliśmy tedy do dyspozycji dzieci z różnych dzielnic Warszawy.

W każdym z tych przedszkoli zbadano mniej więcej tę samą ilość dzieci. Wyjątek stanowiło przedszkole żydowskie. Badaliśmy dzieci w wieku 6—7 lat, pomiędzy nimi znajduje się



kilkoro dzieci, które bądź ten wiek przekroczyły, bądź też do niego jeszcze nie doszły. Średnia topologiczna (mediana) wieku chłopców wynosi 6 lat 7 miesięcy, dziewczynek 6 lat 4 miesiące. Badaliśmy zarówno dzieci, oceniane przez nauczycieli jako zdolne, jak też i te, które uchodziły za słabe.

Przy badaniu dzieci warszawskich pomagał mi jeden z kolegów z Instytutu jako protokulant. Przy badaniu dzieci miasta prowincjonalnego byli obecni ich rodzice. Wszystkie dzieci warszawskie i większość innych były badane o tej samej porze dnia (dzieci miejskie w czasie 9<sup>30</sup> — 12 godz., dzieci wiejskie w czasie 12<sup>30</sup> — 14 godz.). Czas trwania badań wynosił przeciętnie około 45 minut.

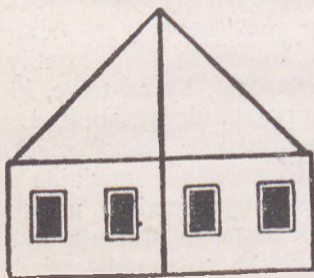
Ilość zbadanych przez nas dzieci jest niewielka i wysnuwanie ogólnych wniosków na podstawie wyników naszych badań byłoby niedopuszczalne, niemniej jednak nasunęły się nam pewne uwagi i przypuszczenia, które z należytymi zastrzeżeniami wypowiemy w dalszym ciągu pracy.

## II. Przebieg badań i ich wyniki

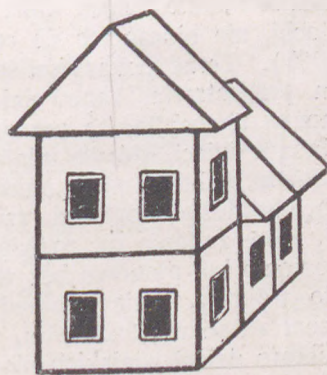
1. Serję testów rozpoczyna próba, mająca na celu zbadanie zdolności kombinacji konstruktywnej (Konstruktive Kombination).

Próba ta składa się z trzech części:

a) Zadanie pierwsze, podane w książeczce Winklera pod numerem 1a, polega na ułożeniu z czterech drewnianych klocków, a to dwu w kształcie prostokątnym i dwu w kształcie trójkątnym, frontu domku, przedstawionego na schematycznym rysunku (zob. ryc. 1). Chodzi tu, jak widzimy, o złożenie z klocków tego, co jest narysowane na obrazku.



Ryc. 1. Zadanie 1a.<sup>1)</sup>

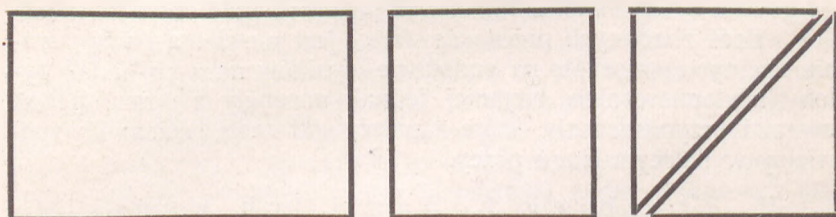


Ryc. 2. Zadanie 1b.

<sup>1)</sup> Rycina ta jak i następane zaczerpnięta jest z pracy Winklera, Testserie zur psychologischen Untersuchung von Schulneulingen. Leipzig, 1930.

b) Druga część próby wymaga od dziecka złożenia z czterech prostopadłościennych i trzech trójkątnych klocków przedstawionego na schematycznym rysunku w skrócie perspektywicznym domku o piętrowym froncie i parterowej oficynie (zob. ryc. 2). Wymagane tu jest zatem zrozumienie perspektywy rysunku.

c) Trzecie zadanie polega na tym, że dziecko ma ułożyć z trzech tekturek, jednej w kształcie kwadratu i dwóch w kształcie prostokątnych trójkątów, powstałych z przecięcia kwadratu, prostokąt według przedstawionego wzoru (zob. ryc. 3).



Ryc. 3. Zadanie 1 c. Szablony do układania (w zmniejszeniu).

Za rozwiązanie każdego z tych zadań liczy się po 1 punkcie.

Badanie rozpoczynaliśmy, zgodnie z wskazówkami *Winklera*, zadaniem 1a. Postępowaliśmy w ten sposób, że dawaliśmy naprzód dziecku wszystkie klocki do obejrzenia. Zachowanie dzieci było rozmaite: jedne oglądały chętnie i próbowały nawet coś sobie układać, tych było najmniej, inne brały klocki do ręki, oglądały je i kładły zpowrotem na stole, takich było więcej niż połowa, były jednak i takie dzieci, które obejrzały, a raczej popatrzyły się na klocki, nie biorąc ich do ręki i czekały rozpoczęcia badania (do 10%). Teraz pokazywaliśmy dziecku rysunek i pytaliśmy je, co on przedstawia, zapewniając, że z podanych czterech klocków można ułożyć to, co przedstawia wzór i polecałymi to uczynić. Naogół dzieci, którym udało się dobrze domek ustawić, czyniły to odrazu, niektóre miały nieco kłopotu z dachem, były i takie, które chciały ułożyć klocki na rysunku, aby je potem ułożyć obok. Dzieci, które zadania nie rozwiązały dobrze, układały klocki dowolnie, poziomo lub pionowo bez żadnego z sobą związku, stawiając często trójkąty, mające przedstawiać dach, bezpośrednio na stole, czem zdradzały całkowitą, zdaje się, niezdolność ułożenia wzoru. Kilko dzieci wiejskich nie mogło zrozumieć, co przedstawiał rysunek.

Z dzieci, badanych przeze mnie, próbę rozwiązało 20 chłopców t. j. 65.5% i 14 dziewcząt t. j. 63.6%; z dzieci, badanych przez *Winklera*, próbę rozwiązało 45% chłopców i 28% dziewcząt.



Trzecią część próby stanowiło ułożenie z kwadratu i dwóch trójkątów prostokąta. Dzieci miały tu do czynienia z trzema elementami; właściwie kłopot sprawiało im tylko ułożenie kwadratu z trójkątów. Niektóre, będące pod wrażeniem poprzedniego zadania, kładły na bok kwadratu trójkąt kątem prostym do góry, budując w ten sposób coś w rodzaju domku. Te dzieci zazwyczaj nie zdołały już ostatecznie ułożyć wzoru.

Wykonało zadanie u nas: 28 chłopców t. j. 90.3% i 17 dziewczynek t. j. 77.2%.

Wyniki *Winklera*: chłopcy — 80%, dziewczynki — 62%.

Najtrudniejsza była druga część zadania. Miały tu dzieci do czynienia z rysunkiem o ujęciu perspektywicznym przedmiotu. Całość trzeba było złożyć z siedmiu klocków, nic tedy dziwnego, że tylko kilkoro dzieci rozwiązało to zadanie: 6 chłopców t. j. 18.3% i 2 dziewczynki t. j. 9.1%.

Wyniki *Winklera*: chłopcy — 20%, dziewczynki — 11%.

Z dzieci, które nie dały dobrych rozwiązań, pewna część zdawała sobie nieco sprawę z perspektywy rysunku, ale nie potrafiła nawet przy naszej pomocy ułożyć wzoru, inne układały z klocków dowolne figury i tych była przeważająca ilość; były zaś i takie dzieci, które układały klocki na stole bez żadnego związku; kilkoro dzieci wogóle wzbraniało się układać, tłumacząc się tem, że tego nie potrafią uczynić.

Wyniki całego zadania przedstawiają się następująco:

Po 3 punk. otrzymało	chłop.	6 t.j.	19.3%	dziew.	2 t.j.	9.1%	przeciętnie	14.2%
„ 2 „	„	14 „	45.1%	„	11 „	50%	„	47.6%
„ 1 „	„	9 „	29%	„	5 „	22.7%	„	25.8%
„ 0 „	„	2 „	6.4%	„	4 „	18.2%	„	12.3%

Gdybyśmy chcieli oddzielić wyniki dzieci katolickich od żydowskich, to zestawienie wyglądałoby tak:

Po 3 p. otrzymało	dzieci katol.	6 t.j.	14.6%	żyd.	2 t.j.	16.6%	z przed.t.j.	katol.	6 t.j.	31.5%
„ 2 „	„	19 „	46.3%	„	6 „	50%	„	„	9 „	47.3%
„ 1 „	„	11 „	26.8%	„	3 „	25%	„	„	2 „	10.4%
„ 0 „	„	5 „	12.1%	„	1 „	8.3%	„	„	2 „	10.4%

Podział dzieci wedle środowisk przedstawi się znowu inaczej. Przyjęliśmy tu podział na: a) dzieci miejskie wogóle, b) dzieci wiejskie, c) dzieci miejskie, uczęszczające do przedszkoli i d) dzieci miasta prowincjonalnego, nie uczęszczające do przedszkoli.

Wygląda to w ten sposób:

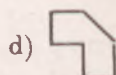
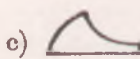
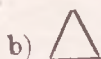
Otrzymały po:	D z i e c i							
	miejskie wogóle		wiejskie		z przedszkoli		z miasta prow.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 punkty	8	18,6	—	—	8	25,8	—	—
2 punkty	23	53,4	2	20	15	48,3	8	66,6
1 punkt	8	18,6	6	60	5	16,1	3	25
0	4	9,3	2	20	3	9,7	1	8,3
Razem	43	99,9	10	100	31	99,9	12	99,9

Jak z powyższego widzimy, wyniki chłopców są nieco lepsze; w rozwiązaniu zadania 1b były one procentowo dwa razy lepsze niż wyniki dziewcząt.

Jeśli chodzi o różnice wyników dzieci katolickich i żydowskich, to porównując ogół dzieci katolickich i żydowskich, widzimy, że wyniki tych drugich są nieco lepsze. Po zastanowieniu dochodzimy jednak do przekonania, że ten sposób porównania jest niesłuszny, gdyż wyniki dzieci katolickich są obniżone przez wspólne obliczenie wyników dzieci z przedszkoli, dzieci miasta prowincjonalnego i dzieci wiejskich. Możemy porównywać tylko dzieci z katolickich przedszkoli i dzieci żydowskie (z przedszkoli), a w takim razie wyniki dzieci przedszkoli katolickich okazują się wyraźnie lepsze.

Dzieci wiejskie w porównaniu z dziećmi miejskimi przedstawiają się o wiele słabiej. Różnica ta zwiększyłaby się, gdybyśmy je porównali z dziećmi przedszkoli. Zdaje się, że powody takiego stanu są w tym wypadku dość jasne: dziecko wiejskie w dotychczasowym swym życiu nie zetknęło się nigdy z klockami do układania.

2. Zadanie drugie (u j m o w a n i e k s z t a ł t ó w, Formauffassung) wymaga, aby dziecko, mając przed sobą wzór, wycięty z kartonu (patrz ryc. 4), narysowało: a) kwadrat, b) trójkąt równoboczny, c) figurę czworoboczną (ryc. 4c) i wreszcie d) figurę siedmioboczną (ryc. 4d).



Ryc. 4. Zadanie 2. Wzory do przerysowywania (w zmniejszeniu).

Za narysowanie kwadratu i trójkąta liczy się razem jeden punkt, zaś za narysowanie każdej z figur następnych liczy się po jednym punkcie.

Kwadrat narysowało 31 chłopców, t. j. 100%, 18 dziewczynek, t. j. 81.8%, przeciętnie 90.9%.

Wyniki Winklera: przeciętnie 93%.

Wśród dzieci wiejskich dziewczynki, które nie potrafiły narysować kwadratu, rysowały coś przypominającego raczej koło. Na pytanie, czy narysowały dobrze, dwie odpowiedziały twierdząco, dwie zaś, że nie wiedzą. Dziewczynki te nie narysowały figur następnych.

Trójkąt narysowało chłopców 26, t. j. 83.8%, dziewczynek 17, t. j. 77.2%, przeciętnie 80.5%.

Wyniki Winklera: przeciętnie 83%.

Rysowały wszystkie dzieci. Przy rysowaniu obu wymienionych figur dzieci mierzyły ołówkiem ich boki, chcąc się przekonać, czy narysowały dobrze.

Figurę c) narysowało chłopców 22, t. j. 70.9%, dziewczynek 10, t. j. 45.4%, przeciętnie 58.2%.

Wyniki Winklera: przeciętnie 53%.

Z rysunków tych dzieci, które zadania tego nie wykonały dobrze, nie można wyodrębnić wyraźnych kategorii. Były to figury o trzech lub czterech bokach, zdaniem wykonawców, podobne do wzoru. Jedno z dzieci nic nie narysowało, twierdząc uporczywie, że nie potrafi tego narysować.

Figurę d) narysowało chłopców 18, t. j. 58.3%, dziewczynek 10, t. j. 45.4%, przeciętnie 51.8%.

Wyniki Winklera: przeciętnie 33%.

Wśród dzieci, które nie uczyniły zadość wymaganiom, były i takie, które nie ujęły wzoru jako figury zamkniętej, ale rysowały kilka przecinających się, lub obok siebie położonych linii. Jeden chłopczyk narysował domek. Zapytany, czy rysunek jego jest podobny do wzoru, odpowiedział, że nie, gdyż tego nie umie; chcąc jednak coś narysować, narysował to, co umie. Jedno z dzieci odmówiło rysowania.

Przy rysowaniu zachowywały się dzieci spokojnie, nie rozmawiały. Niektóre tylko mówiły: „Tak, tak, a teraz tak”. Dzieci, które rysowały, nie zawsze rysowały wszystkie figury, tak np. jedna z dziewczynek narysowała tylko figury a) i b). Spotykaliśmy wypadki, że dzieci przesuwali palcem po obwodzie figur i to albo wszystkich figur, albo tylko figury c) i d).



Ostateczny wynik, przedstawiony w punktach, jest następujący:

Otrzymali po:	chłopcy		dziewczęta	
	ilość	%	ilość	%
3 pk	17	54,8	8	36,4
2 „	6	19,2	4	18,2
1 „	3	9,6	5	22,6
0 „	5	16,1	5	22,7

Wyniki przy podziale dzieci na katolickie i żydowskie:

Otrzymały po:	D z i e c i					
	katolickie		żydowskie		katol.-przedsz.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	21	50,9	4	33,3	15	78,6
2 „	6	14,6	4	33,3	—	—
1 „	7	17,1	1	8,3	3	15,7
0 „	7	17,1	3	25	1	5,2

Przy podziale na środowiska otrzymamy takie zestawienie:

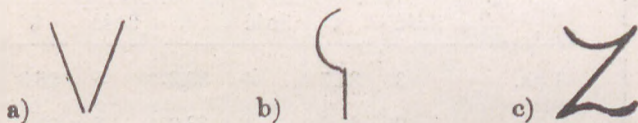
Otrzymały po:	D z i e c i							
	miejskie wogóle		wiejskie		przedszkola		miasta prowін.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	24	55,8	1	10	19	61,2	5	41,6
2 „	8	18,6	2	20	4	12,9	4	33,3
1 „	6	13,9	2	20	4	12,9	2	16,7
0 „	5	11,5	5	50	4	12,9	1	8,3

Wyniki, określone ilością punktów, uzyskane przez chłopców, są lepsze od wyników, uzyskanych przez dziewczynki. Różnica między dziećmi katolickimi a żydowskimi wypada na korzyść dzieci katolickich, zaś katolickie dzieci przedszkoli wybitnie się wyróżniły tak, że np. różnica procentowa między dziećmi, które otrzymały po 3 punkty, wynosi 45% na korzyść dzieci z przedszkoli katolickich.

Słabo przedstawiają się dzieci wiejskie i nie wytrzymują porównania z żadną inną grupą, dość powiedzieć, że 50% dzieci wiejskich nie otrzymało ani jednego punktu, podczas gdy dzieci miejskie, nie uczęszczające do przedszkoli, dały w tej kategorii tylko 8.3%, uczęszczające do przedszkoli 12.9%, miejskie wogóle 11.5%.

Nieduże różnice dały się zauważyć między dziećmi przedszkoli a dziećmi miasta prowincjonalnego. Różnica wypada na korzyść dzieci, uczęszczających do przedszkoli.

3. W zadaniu trzecim (p a m i ę ć r u c h o w a, Motorisches Behalten) chodzi o to, aby dziecko narysowało na papierze linje o pewnym kształcie, które badający trzykrotnie jego ręką w powietrzu zakresli. Linje te widzimy na załączonej rycinie 5.



Ryc. 5. Zadanie 3. Wzory linii.

Figurę a)	narysowało	chłopców	22 t.j.	70,9%	dziewczynek	16 t.j.	75%
" b)	"	"	22 "	70,9%	"	11 "	50%
" c)	"	"	14 "	45,1%	"	6 "	27,2%

Winkler wyników tego testu nie podaje.

Złe narysowanie figury a) polegało na tem, że dzieci rysowały tylko dwie obok siebie leżące linje. Jeśli chodzi o figurę b), to spotykamy się tu z różnymi kombinacjami linji krzywej i prostej, niepodobnymi do wzoru. Przy rysowaniu figury c) spotykamy różne błędy. Poza zamkniętymi kombinacjami linji prostych i krzywych rysowały dzieci niepołączone, ani kierunkowo niepodobne do wzoru linje, najczęściej proste.

Widzieliśmy dużą niepewność szczególnie u tych dzieci, które nie wykonały zadania; dzieci, które narysowały dobrze, czyniły to zazwyczaj szybko i bez zastanowienia.

Nie mieliśmy wypadku, aby dziecko po narysowaniu w powietrzu przypominało sobie wzór ruchem ręki, jedna tylko dziewczynka zrobiła to przed narysowaniem (wykonała figurę odwróconą). Dzieci pytały się, czy narysowały dobrze, czego w poprzednich zadaniach naogół nie czyniły. Prawie wszystkie dzieci rysowały rytmicznie, często wymawiając głośno: raz, dwa...

W ocenie punktowej ogólne wyniki przedstawiają się następująco:

Otrzymali po:	chłopcy		dziewczeta	
	ilość	%	ilość	%
3 pk.	11	35,4	6	27,3
2 "	9	29	4	18,2
1 "	7	22,6	7	31,8
0 "	4	12,8	5	22,7

Wyniki, osiągnięte przez dzieci katolickie i żydowskie:

Otrzymały po:	D z i e c i					
	katolickie		żydowskie		katol. przedsz.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	13	31,7	4	33,3	5	26,3
2 "	9	21,9	4	33,3	6	31,5
1 "	13	31,6	1	8,3	6	31,5
0 "	6	14,6	3	25	2	10,5

Wyniki wedle podziału na środowiska:

Otrzymały po:	D z i e c i							
	miejskie		wiejskie		przedszkoli		miasta prowін.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	14	32,5	3	30	9	29	5	41,6
2 "	13	30,2	—	—	10	32,2	3	25
1 "	9	20,9	5	50	7	22,6	2	16,6
0 "	7	16,2	2	20	5	16,1	2	16,6

Z zestawień powyższych widzimy, że chłopcy osiągnęli lepsze wyniki niż dziewczynki. Jeżeli chodzi o dzieci żydowskie, to te



w kategorii 2 i 3 punktów przedstawiają się o jakie 2% lepiej od dzieci z przedszkoli katolickich, natomiast 1 punktu nie otrzymało 25% dzieci żydowskich, podczas gdy dzieci z katolickich przedszkoli tylko 10,5%.

Dzieci wiejskie przedstawiają się gorzej niż miejskie, natomiast ciekawy jest fakt, że dzieci nie uczęszczające do przedszkoli, t. j. dzieci miasta prowincjonalnego, osiągnęły nieco lepsze wyniki w tym teście niż ich rówieśnicy z przedszkoli.

4. Zadanie czwarte (pamięć słuchowa, Akustisches Behalten) wymaga od badanego zapamiętania wypowiedzianych przez badającego kolejno sześciu następujących wyrazów: gałąź, krzesło, pies, kamień, dom, kwiat. Za zapamiętanie, a tem samym za powtórzenie wyrazów 1—2 liczy się 1 punkt, 3—4 liczy się 2 punkty, za 5—6 liczy się 3 punkty.

Podajemy najpierw zestawienie, wykazujące, jak przedstawia się procentowo zapamiętanie poszczególnych wyrazów przez chłopców i dziewczęta.

Zapamiętało wyrazy:

	chłopców	20 t.j.	64,5%	dziewcząt	19 t.j.	86,3%	przeciętnie	75,4%
gałąź	"	15	48,3%	"	14	63,6%	"	59%
krzesło	"	16	51,6%	"	11	50%	"	50,8%
pies	"	21	67,7%	"	11	50%	"	58,8%
kamień	"	22	70,9%	"	15	68,1%	"	69,8%
dom	"	14	45,1%	"	12	54,5%	"	49,8%
kwiat	"			"			"	
przeciętnie			58%			60,2%		

Dzieci powtarzały wyrazy naogół w takim porządku, w jakim słyszały, tylko kilkoro z nich wypowiadało najpierw wyrazy końcowe, przypominając sobie potem wyrazy, słyszane na początku.

Zapamiętane wyrazy wypowiadały dzieci naogół szybko, jakby chcąc odciążyć swą pamięć, nie brakło jednak i takich wypadków, gdzie dzieci wypowiadały je powoli. Związku między ilością zapamiętanych wyrazów a szybkością ich wypowiedzenia nie możemy określić.

Wyniki w punktach przedstawiają się następująco:

Otrzymali po:	chłopcy		dziewczęta	
	ilość	%	ilość	%
3 pk.	6	19,3	3	13,6
2 "	19	61,2	19	86,3
1 "	5	16,1	—	—
0 "	1	3,3	—	—

Dzieląc zaś dzieci na katolickie i żydowskie, otrzymujemy takie zestawienie:

Otrzymały po:	D z i e c i					
	katolickie		żydowskie		katol. przedsz.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	6	14,6	3	25	3	15,8
2 „	30	73,2	8	66,6	12	63,1
1 „	4	9,7	1	8,3	3	15,8
0 „	1	2,4	—	—	1	5,2

Przy podziale zaś na środowiska, z których dzieci pochodzą:

Otrzymały po	D z i e c i							
	miejskie		wiejskie		przedszkoli		miasta prowin.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	9	20,9	—	—	6	19,4	3	25
2 „	28	65,1	10	100	21	67,8	7	58,2
1 „	5	11,5	—	—	4	12,9	1	8,3
0 „	1	2,3	—	—	—	—	1	8,3

Z zestawienia wyników widzimy, że większą ilość zapamiętanych wyrazów notujemy u dziewczynek czyli, że przewagę w tym teście mają dziewczynki, czego w poprzednich zadaniach nie było. Wyniki 1 punkt i 0 otrzymali tylko chłopcy.

Dzieci żydowskie osiągnęły nieco lepsze wyniki od dzieci katolickich, co w liczbach przedstawiałyby się stosunkiem 216 : 183.

Wszystkie dzieci wiejskie otrzymały po 2 punkty, przeciętne wyniki te nie ustępują wynikom dzieci miejskich nawet z przedszkoli. Jest to pierwsze zadanie, w którym dzieci wiejskie osiągnęły takie dobre stosunkowo rezultaty. Tłumaczymy to sobie w zupełnie prosty sposób, a mianowicie, że w grę tu wchodziła pamięć, co u dzieci w tym wieku, zdaje się, nie zależy od środowiska, z którego dziecko pochodzi.

5. W zadaniu piątym (zapamiętanie treści opowiadania, Behalten sinnvoller Stoffe) chodzi o to, aby badane dziecko powtórzyło opowiedzianą mu powiastkę, która składa się

z 10 elementów. Treść jej jest następująca: Fryderyk pojechał z mamusią na jarmark. Fryderyk kupił sobie ciastko i balonik. Potem jechał zupełnie sam na białym koniu na karuzeli. Mamusia kupiła sobie kilka garnków. Fryderyk ani się spostrzegł, a jego piękny balon uciekł.

Zapamiętanie 3 do 4 elementów liczy się jako 1 punkt, za 5—7 elementów liczy się 2 punkty, za 9—10 elementów 3 punkty.

Dzieci zapamiętały:

	chłopcy:	dziewczęta:	przeciętnie:
1. towarzystwo mamusi	25 t. j. 80,6%	20 t. j. 91,1%	85,9%
2. targ	28 „ 90,3%	20 „ 91,1%	90,4%
3. kupienie ciastek	20 „ 64,5%	16 „ 75%	69,7%
4. „ balonika	21 „ 67,7%	18 „ 81,8%	74,8%
5. zupełnie sam	2 „ 6,4%	5 „ 22,7%	14,6%
6. karuzela	5 „ 16,1%	1 „ 4,5%	10,3%
7. biały koń	24 „ 77,4%	11 „ 50%	63,7%
8. zakup garnków	19 „ 61,2%	10 „ 45,4%	52,8%
9. nie uważał	—	—	—
10. balonik uciekł	24 „ 77,4%	17 „ 77,2%	77,3%

Te same wyniki uporządkujemy i przedstawimy w szeregu malejącym, a spostrzeżemy jakie zachodzą różnice między chłopcami a dziewczętami w uznawaniu czegoś za ważne:

chłopcy:	dziewczęta:	przeciętnie:
1. targ 90,3%	1. z mamusią 91,1%	1. targ 90,4%
2. z mamusią 80,6%	2. targ 91,1%	2. z mamusią 85,9%
3. biały koń 80,6%	3. kupno balonika 81,1%	3. zguba balonika 77,3%
4. balonik uciekł 77,4%	4. zgrab. balonika 77,2%	4. kupno balonika 74,8%
5. kupno balonika 67,7%	5. kupno ciastek 75%	5. „ ciastek 69,7%
6. „ ciastek 64,5%	6. „ garnków 45,4%	6. biały koń 63%
7. „ garnków 61,2%	7. biały koń 45,4%	7. kupno garnków 46,6%
8. karuzela 16,1%	8. sam 22,7%	8. sam 14,6%
9. sam 6,4%	9. karuzela 4,5%	9. karuzela 10,3%

Widzimy, że 80% chłopców wspomniało o koniu, a dziewcząt tylko 45%. Dziewczynki wspominają w 91.1% o mamusi, chłopcy zaś tylko w 80%. Chłopcy zwrócili więcej uwagi na zgubienie niż na kupno balonika, u dziewczynek było odwrotnie. Żadne z dzieci nie wspomniało o tem, że balonik zginął wskutek nieuwagi. Tylko wyjątkowo, bo chłopcy w 16.1%, dziewczynki w 4.5%, wspomniały dzieci o karuzeli.





Wyniki otrzymane w punktach przedstawiają się następująco:

Otrzymali po:	chłopcy		dziewczynki	
	ilość	%	ilość	%
3 pk.	—	—	—	—
2 „	24	77,4	14	63,5
1 „	6	19,3	8	36,3
0 „	1	3,2	—	—

Wyniki, osiągnięte przez dzieci katolickie i żydowskie, są następujące:

Otrzymały po:	D z i e c i					
	katolickie		żydowskie		katol. przedsz.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	—	—	—	—	—	—
2 „	28	68	10	83,3	14	73,3
1 „	12	29,2	2	16,7	4	21,1
0 „	1	2,4	—	—	1	5,3

Podział według środowisk, z jakich dzieci pochodzą:

Otrzymały po:	D z i e c i							
	miejskie		wiejskie		przedszkoli		miasta prowinc.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	—	—	—	—	—	—	—	—
2 „	33	76,7	5	50	24	77,4	9	75
1 „	9	20,9	5	50	6	19,4	3	25
0 „	1	2,3	—	—	1	3,2	—	—

Z tabelek powyższych widzimy, że lepsze wyniki osiągnęli chłopcy. Dzieci żydowskie mają lepsze wyniki niż dzieci katolickie, dzieci miejskie lepsze niż dzieci wiejskie, niewiele, a jednak lepsze wyniki mają dzieci miasta prowincjonalnego niż dzieci przedszkoli warszawskich.

6. Zadanie szóste (powtarzanie wyrazów niezrozumiałych, Sprachliche Auffassung). Badane dziecko

ma powtórzyć wypowiedziane po jednym słowa: fasola <sup>1)</sup>, nautilus, rapsodja, firmament, doremi, antemagnum, mafiszflus, eudajmonja. Za dobre powtórzenie 1 — 3 wyrazów liczy się 1 punkt, 4 — 6 wyrazów 2 punkty, 7—8 wyrazów 3 punkty.

Wyniki były następujące:

Otrzymali po:	chłopcy		dziewczynki	
	ilość	%	ilość	%
3 pk.	23	74,1	11	50
2 „	5	16,1	11	50
1 „	2	6,4	—	—
0 „	1	3,2	—	—

Zestawienie wyników dzieci katolickich i żydowskich:

Otrzymały po:	D z i e c i					
	katolickie		żydowskie		katol. przedsz.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	24	58,5	10	83,5	11	57,8
2 „	14	34,2	2	16,7	6	31,6
1 „	2	4,8	—	—	1	5,3
0 „	1	2,4	—	—	1	5,3

Podział według środowisk, z jakich dzieci pochodzą:

Otrzymały po:	D z i e c i							
	miejskie		wiejskie		przedszkoli		miasta prowinc.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	30	69,7	4	40	21	67,8	9	74,8
2 „	10	32,2	6	60	8	25,8	2	16,6
1 „	2	4,6	—	—	1	3,2	1	8,3
0 „	1	2,3	—	—	1	3,2	—	—

<sup>1)</sup> W przystosowaniu testów do dzieci polskich słowo to powinno właściwie być zastąpione innym, gdyż w języku polskim jest ono zbyt znane już dzieciom w tym wieku.

Widzimy pewną przewagę po stronie chłopców.

Dzieci żydowskie osiągnęły lepsze wyniki, niż dzieci katolickie.

Najlepsze wyniki z pośród dzieci katolickich widzimy u dzieci miasta prowincjonalnego. Dzieci wiejskie bardzo niewiele różnią się od dzieci miejskich.

7. Zadanie siódme (sprawność wymowy, Sprachgewandtheit). Dziecko ma powtórzyć za badającym wyraz: „Postkutschkasten”, zmieniony przez nas na „radjoodbiornik” i zdanie: „Ich habe drei Drachen gesehen”, w tłumaczeniu: „Widziałem trzy aeroplany”. Za dobre bezpośrednie powtórzenie liczy się trzy punkty. Gdy badający musi jeszcze raz powtórzyć, liczy się 2 punkty. Przy 3—5 powtórzeniach liczy się 1 punkt.

Sprawność wymowy zbadanych przez nas dzieci przedstawia się w punktach następująco:

Otrzymali po:	chłopcy		dziewczęta		przeciętnie
	ilość	%	ilość	%	%
3 pk.	18	58	13	59	58,5
2 „	9	29	4	18,2	23,6
1 „	3	9,6	5	22,7	16,1
0 „	1	3,2	—	—	—

W badaniach *Winklera* 64% dzieci otrzymało po 3 punkty.

Wyniki wedle podziału na rasy są następujące:

Otrzymały po:	D z i e c i					
	katolickie		żydowskie		katol. przedsz.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	23	56,0	8	66,6	10	52,4
2 „	9	21,9	4	33,3	5	26,2
1 „	8	19,6	—	—	3	15,9
0 „	1	2,4	—	—	1	5,3

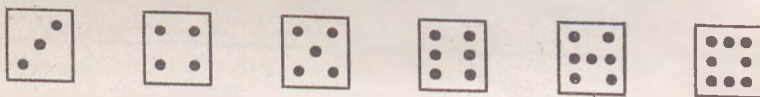


Wyniki dzieci wedle środowisk, z jakich pochodzą, przedstawiają się następująco:

Otrzymały po:	D z i e c i							
	miejskie		wiejskie		przedszkol.		młasta prowinc.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	24	55,8	7	70	18	58	6	50
2 „	12	27,8	1	10	9	29	3	25
1 „	6	13,9	2	20	3	9,7	3	25
0 „	1	2,3	—	—	1	3,2	—	—

Wyników tych bliżej interpretować nie będziemy.

8. Zadanie ósme (u j m o w a n i e l i c z b, Zahlaufassung) ma na celu zbadanie zdolności wzrokowego ujmowania liczb. Wymagamy od dziecka, aby widząc przez 1 sekundę karton z namalowanymi krążkami, ułożonemi w figurę liczbową (na jednym 3, na następnych 5, 4, 6, 8, 7; por. ryc. 6), wymieniło ich liczbę i ułożyło z leżących na stole krążków w jednym rzędzie tyle, ile ich widziało w eksponowanej figurze liczbowej. Za ujęcie 3-ki oraz 4-ki liczy się 1 punkt, za ujęcie 7-ki 2 punkty, za 8-kę 3 punkty.



Ryc. 6. Zadanie 8. Kartony do badania ujmowania liczb (w zmniejszeniu).

Wyniki, przez nas otrzymane, przedstawiają się następująco:

Trójkę ujęło	chłopców 28	t.j. 93,3%	dziewcząt 22	t.j. 100%
czwórkę	„ „ 28	„ 93,3%	„ 18	„ 81,8%
piątkę	„ „ 25	„ 88,3%	„ 16	„ 75%
szóstkę	„ „ 22	„ 73,3%	„ 16	„ 75%
siódemkę	„ „ 14	„ 46,6%	„ 11	„ 50%
ósemkę	„ „ 12	„ 40%	„ 7	„ 31,8%

Wykonywanie zadania przez dzieci było różne, tak samo, jak rozmaitych sposobów używały dzieci, aby zapamiętać, ile krążków im pokazano. Naogół dzieci najchętniej, o ile liczbę ujęły, chciały ją dokładnie odwzorować, a dopiero po zwróceniu im uwagi układały w rząd. Jednak w takim wypadku, przynajmniej w wyobraźni przechowywały obraz figury liczbowej i układając rząd krążków, często mówiły: „Tu było trzy, na górze też trzy”, lub „Było po dwa, w środku jeden”. W jednym wypadku dziecko wy-

pukało palcem figurę liczbową na stole, aby potem ułożyć krążki w rząd. Były dzieci, które nie umiały nazwać liczb od czterech w górę, a jednak zupełnie dobrze je wzrokowo ujmowały. („Nie wiem ile, ale ułożę”). Przy układaniu kolejnych liczb jedne dzieci zmieniały zbiory już ułożone przez dokładanie lub odejmowanie, inne rozpoczynały od początku. Czasami dziecko nazywało zbiór trafnie, lecz układało inną ilość liczmanów, lub przeciwnie. Po ułożeniu krążków dziecko pytało czasami: „Czy tyle?”. Działo się to zazwyczaj wtedy, gdy dziecko nie odpowiedziało zadaniu. Te dzieci układały ilość krążków niewiele większą czy mniejszą od żądanej, zdając sobie choć w przybliżeniu sprawę z wielkości zbioru. Inne dzieci, widząc karton z 7-ką czy 8-ką, układały tyle krążków, ile było na stole (t. j. 10). Widziały one dany zbiór jako „dużo” i układały możliwie najwięcej krążków. Dzieci te zazwyczaj ujmowały tylko trójkę i czwórkę, czasem zaś nawet i to im się nie udało.

Spotkaliśmy kilka wypadków, gdzie jaskrawo występował brak korelacji między zdolnościami dzieci. Były dzieci, które przy rozwiązywaniu innych testów wywiązywały się z zadań dobrze, tu zaś szwankowały, były też takie, które inne zadania rozwiązywały słabo lub źle, tu zaś bez trudu ujmowały liczby.

Wyniki w ilości punktów przy podziale na chłopców i dziewczęta:

Otrzymali po;	chłopcy		dziewczęta		przeciętn. %
	ilość	%	ilość	%	
3 pk.	12	40	7	31,8	35,9
2 „	15	50	9	40,8	45,4
1 „	3	10	6	27,2	18,6

W badaniach *Winklera* 60% osiągnęło 2 punkty.

Podział wedle ras byłby znowu taki:

Otrzymały po:	D z i e c i					
	katolickie		żydowskie		kat. przedsz.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	15	37,5	4	33,3	5	27,7
2 „	19	47,5	5	41,7	12	66,6
1 „	6	15	3	25	1	5,5

## Wyniki przy podziale na środowiska:

Otrzymały po:	D z i e c i							
	miejskie		wiejskie		przedszkoli		miasta prowinc.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	15	35,7	4	40	9	30	6	50
2 „	22	52,3	2	20	17	56,6	5	41,7
1 „	5	11,9	4	40	4	13,3	1	8,3

Jak widzimy, wyniki chłopców są lepsze niż wyniki dziewczynek. Ciekawie przedstawia się uszeregowanie grup wedle ilości punktów. Otóż najlepsze wyniki osiągnęły dzieci miasta prowincjonalnego, po nich idą dzieci przedszkoli katolickich, potem dzieci żydowskie, na końcu zaś dzieci wiejskie. Różnice jednak są stosunkowo nieduże.

9. W zadaniu dziewiątym (p a m i ę ć w z r o k o w a, Visuelles Behalten) badany otrzymuje szereg przedmiotów, które ma włożyć do pudełka. Po włożeniu i zamknięciu ma wymienić owe przedmioty. Są nimi: klucz, zegarek, ołówek, grosz, książka, scyzoryk i nożyczki.

Za zapamiętanie trzech przedmiotów liczymy 1 punkt, 4—5 przedmiotów 2 punkty, 6 — 7 przedmiotów 3 punkty.

Przedmioty te leżały na stole, skąd dzieci w dowolnym porządku zabierały je i unieszczały w pudełku.

Z tego powodu nie możemy powiedzieć, jaki stosunek zachodzi między zapamiętaniami przedmiotami, a porządkiem, w jakim dziecko składało przedmioty do pudełka.

Przytoczmy teraz zestawienie zapamiętanych przedmiotów:

Chłopcy:	Dziewczynki:	Przeciętnie:
zegarek — 28 t.j. 93,3%	zegarek — 22 t.j. 100%	zegarek — 96,7%
nożyczki — 24 „ 80%	książka — 21 „ 95,4%	książka — 87,7%
książka — 24 „ 80%	grosz — 19 „ 86,3%	nożyczki — 83,2%
ołówek — 23 „ 76%	nożyczki — 19 „ 86,3%	grosz — 76,5%
klucz — 21 „ 70%	scyzoryk — 15 „ 68,1%	ołówek — 77,1%
grosz — 20 „ 66,6%	ołówek — 15 „ 68,1%	scyzoryk — 67,4%
scyzoryk — 20 „ 66,6%	klucz — 9 „ 40,9%	klucz — 55,5%

Dzieci wymieniały zazwyczaj schowane przedmioty szybciej niż wyrazy słyszane, choć nie brakło wypadków, że wymieniały je powoli z zastanowieniem. Przy wymienianiu schowanych przedmiotów tylko jedno z dzieci dodało jeszcze 1 klucz.



Jest różnica w tem, co zapamiętali chłopcy, a co dziewczęta. Wszystkie prawie dzieci nie zapomniały o zegarku. Może uważały go za najważniejszy przedmiot, może najwięcej nim się interesowały, składając go bowiem do pudełka, czyniły to z dużą ostrożnością, usuwając od niego wszystkie inne przedmioty. Zazwyczaj brały go na końcu. Klucz zapamiętało 70% chłopców, a tylko 40.9% dziewcząt; natomiast grosz chłopców 66.6% zaś dziewczynek 86.3%.

Wedle ilości otrzymanych punktów wyniki są następujące:

Otrzymali po:	chłopcy		dziewczęta		przeciętnie
	ilość	%	ilość	%	%
3 pk.	12	38,7	11	50	44,4
2 „	17	56,6	11	50	53,3
1 „	1	3,3	—	—	1,7

U *Winklera* 2 punkty osiągnęło 43%.

Wyniki przy podziale na dzieci katolickie i żydowskie:

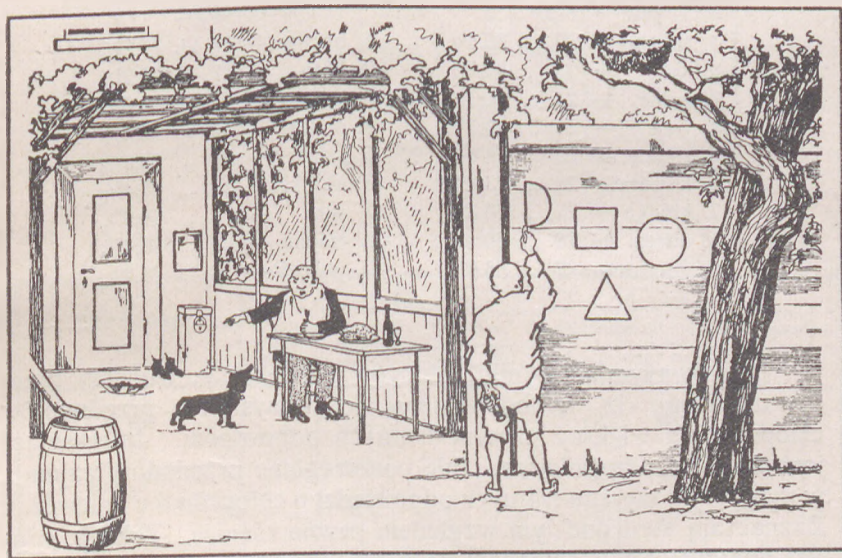
Otrzymały po:	D z i e c i					
	katolickie		żydowskie		kat. przedszkol.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	17	42,5	6	50	10	55,5
2 „	22	55	6	50	8	44,4
1 „	1	2,5	—	—	—	—

Wyniki wedle środowiska, z jakich dzieci pochodzą:

Otrzymały po:	D z i e c i							
	miejskie		wiejskie		przedszkol.		miasta prowinc.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	20	47,6	3	30	16	53,3	4	33,3
2 „	21	50	7	70	14	46,6	7	58,3
1 „	1	2,3	—	—	—	—	1	8,3

Widzimy, że chłopcy uzyskują gorsze wyniki aniżeli dziewczęta. Dzieci przedszkoli katolickich mają lepsze wyniki niż dzieci żydowskie, dzieci przedszkoli od dzieci miasta prowincjonalnego, zaś dzieci wiejskie lepsze niż miejskie, nie uczęszczające do przedszkoli. Zwracamy uwagę, że dzieci wiejskie zajmują zupełnie dobre miejsce.

10. Zadanie dziesiąte (nazywanie przedmiotów, Sachbenennung) polega na nazywaniu przedmiotów, wskazywanych przez badającego na obrazku, gdzie między innymi są narysowane też: gniazdo, beczka, rynna, obcęgi, kłódka, gałąź, kwadrat, koło i trójkąt. (Por. ryc. 7). Nazwanie każdego przedmiotu liczy się po 1 punkcie, figury geometryczne podwójnie. Razem byłoby jednak 12 pkt., chcąc tedy utrzymać zasadę trzypunktową, liczymy za 1 — 4 przedmiotów 1 punkt, za 5 — 8 2 punkty, a za 9 — 12 3 punkty.



Ryc. 7. Zadanie 10 i 11. Obrazek do badania nazywania przedmiotów i fantazji (w zmniejszeniu).

Przytoczmy teraz zestawienie trafnie nazwanych przedmiotów:

	Chłopcy:	Dziewczęta:	Przeciętnie:	Wyniki <i>Winklera</i> :
beczkę	—29 t.j. 96,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	17 t.j. 77,2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	86,9 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	63 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
gniazdo	—17 „ 56,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	6 „ 41,9 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	49,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	63 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
gałąź	—24 „ 80 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	10 „ 45,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	62,8 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	45 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
obcęgi	—18 „ 60 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	11 „ 50 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	55 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	58 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
rura	—24 „ 80 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	9 „ 40,9 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	60,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	60 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
kłódka	—22 „ 73,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	10 „ 45,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	59,4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	56 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
kwadrat	—22 „ 73,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	14 „ 63,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	68,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	35 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
koło	—28 „ 90,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	17 „ 77,2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	83,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	22 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
trójkąt	—23 „ 76,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	8 „ 36,8 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	66,4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	18 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>

W szeregu malejącym będzie się to przedstawiać w ten sposób:

Chłopcy:	Dziewczęta:
1. beczka — 29 t.j. 96,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	1. beczka — 17 t.j. 77,2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
2. koło — 28 „ 80,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	2. koło — 17 „ 77,2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
3. gałąź — 24 „ 80,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	3. kwadrat— 14 „ 63,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
4. rura — 24 „ 80,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	4. obcęgi — 11 „ 50 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
5. trójkąt — 23 „ 76,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	5. gałąź — 10 „ 45,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
6. kwadrat— 22 „ 73,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	6. kłódka — 10 „ 45,4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
7. kłódka — 22 „ 73,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	7. rura — 9 „ 40,9 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
8. obcęgi — 18 „ 60 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	8. trójkąt — 8 „ 36,4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
9. gniazdo— 17 „ 56,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	9 gniazdo— 6 „ 27,2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>

Porównywując wyniki chłopców i dziewcząt, widzimy przede wszystkim, iż w odniesieniu do wszystkich przedmiotów chłopcy dają większy procent trafnych odpowiedzi. Interesujące jest może ponadto miejsce, jakie poszczególne przedmioty zajmują w malejącym szeregu trafnych odpowiedzi u chłopców i u dziewcząt. Zaznaczają się i pod tym względem pewne różnice. Tak np. trójkąt znajduje się u chłopców na 5-em miejscu, u dziewczynek na 8-mem. Widocznie figura ta lepiej jest znana chłopcom niż dziewczętom. Rura zajęła u chłopców 4-te miejsce, u dziewcząt 7-me, natomiast kwadrat, który u chłopców występuje dopiero na 6-tem miejscu, u dziewcząt znalazł się już na 3-ciem. Dziwnem może wydać się to, iż obcęgi znalazły się u chłopców na 8-mem, a u dziewcząt na 4-tem miejscu.



W punktach wyniki przedstawiają się następująco:

Otrzymali po:	chłopcy		dziewczęta	
	ilość	%	ilość	%
3 pk.	19	63,3	7	31,8
2 „	10	33,3	8	36,2
1 „	1	3,3	6	27,2
0 „	—	—	1	4,5

Podział na dzieci żydowskie i katolickie daje takie wyniki:

Otrzymały po:	D z i e c i					
	katolickie		żydowskie		kat. przedsz.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	21	52,5	5	41,6	13	72,2
2 „	11	27,5	7	58,3	2	11,1
1 „	7	17,5	—	—	3	16,6
0 „	1	2,5	—	—	—	—

Podział wedle środowiska, z jakiego dzieci pochodzą:

Otrzymały po:	D z i e c i							
	miejskie		wiejskie		przedszkoli		miasto prowinc.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	23	54,7	3	30	18	60	5	41,7
2 „	15	35,7	3	30	9	30	6	50
1 „	4	9,5	3	30	3	10	1	8,3
0 „	—	—	1	10	—	—	—	—

Dzieci przedszkoli katolickich przedstawiają się lepiej niż dzieci żydowskie. Z dzieci katolickich najlepiej przedstawiają się dzieci przedszkoli, po nich idą dzieci miasta prowincjonalnego, a na końcu dzieci wiejskie.

Jeśli chodzi o nazywanie rzeczy, to naogół dzieci nazywały trafnie, lub nie nazywały wcale. Tylko w kilku wypadkach nazwa- no kłódkę zegarkiem, a beczkę bańką na mleko, niektóre zaś dzieci wszystkie figury geometryczne nazywały „kwadracikami”. Gniazdo nazywano miską, a dopiero zwrócenie uwagi na obok siedzącego ptaka w przeważającej ilości wypadków powodowało poprawne nazwanie przedmiotu. Tak samo i gałąź nazywały czasem dzieci drzewem, a dopiero zapytane o nazwę całości, podawały poprawną nazwę.

11. Zadanie jedenaste (f a n t a z j a, Phantasie). Na obrazku, który dziecko ogląda (tym samym, który był używany do zadania poprzedniego, por. ryc. 7), przedstawiony jest mężczyzna przy obiedzie, wskazujący palcem psu miseczkę z jedzeniem, stojącą opodal. Dziecko ma wytłumaczyć ruch ręki owego mężczyzny, a w szczególności powiedzieć: 1) „co mówi pan do psa?”, 2) „dokąd on ma iść?” i 3) „dlaczego on ma odejść?”. Za każdą odpowiedź poprawną liczy się 1 pkt., za natychmiastowe wytłumaczenie 3 punkty.

Zazwyczaj, kiedy polecało się dzieciom, aby opowiedziały, co jest przedstawione na obrazku, te wymieniały przedmioty, czasem nawet starały się nadać swej odpowiedzi formę opisu czy nieudolnego opowiadania. Rzadko kiedy spontanicznie tłumaczyły fragmenty obrazka, których wyjaśnienia żąda instrukcja testu. O to zazwyczaj trzeba było pytać. Naogół dzieci mówiły dość pewnie, w niewielu tylko wypadkach zmieniały zdanie, względnie wypowiadały się warunkowo, np. na drzewo: „Może dzikie wino” lub: „...babcia przy stole. To pan, bo w spodniach”. Psa nazwano raz kotkiem.

Wyniki w punktach przedstawiają się tak:

Otrzymali po:	chłopcy		dziewczęta		przecięt.
	ilość	%	ilość	%	%
3 pk.	12	40	4	18,2	29,1
2 „	2	6,6	3	13,6	10,1
1 „	4	13,2	4	18,2	15,7
0 „	12	40	11	50	45

W badaniach *Winklera* 2 punkty osiągnęło 43% dzieci.

Chłopcy mają wyniki lepsze niż dziewczynki. W zestawieniu powyższem zwraca uwagę fakt, że jest duża liczba dzieci, które nie otrzymały ani jednego punktu jak również, że względnie dużo dzie-

ci otrzymało po 3 pkt.; a zatem, dzieci albo od razu rozwiązywały zadanie dobrze, albo też mimo pomocy nie dawały zadawalającej odpowiedzi.

Było wiele odpowiedzi naiwnych, jak np.: „Pan pokazuje na zegarek, żeby pies zobaczył, która godzina”, lub: „Babcia pokazuje pieskowi paluszkiem, że tam zakluczone”. Inna odpowiedź niewiele lepsza: „Pan ma kieliszek i pokazuje palcem na buty, żeby pies te buty przyniósł”, albo: „Pan daje mu jeść. (Ma w ręku małą miseczkę)”. Jedna z dziewczynek uzasadnia swoje twierdzenie: „Pan będzie jadł, bo trzyma widelec”.

Jeżeli otrzymane wyniki rozpatrzemy przy podziale na dzieci katolickie i żydowskie, będzie to wyglądało następująco:

D z i e c i						
Otrzymały po:	katolickie		żydowskie		kat. przedszkoli	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	16	40	—	—	9	50
2 „	3	75	2	16.6	3	16.6
1 „	4	10	4	33.3	1	5.5
0 „	17	42.5	5	50	5	27.7

Przy podziale na środowiska, z jakich dzieci pochodzą:

D z i e c i								
Otrzymały po:	miejskie		wiejskie		przedszkoli		miasta prow.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	15	35.7	1	10	9	30	6	50
2 „	5	11.9	—	—	5	16.6	—	—
1 „	7	16.6	1	10	5	16.6	2	16.6
0 „	15	35.7	8	80	11	36.6	4	33.3

W wykonaniu tego zadania dzieci żydowskie w 50% nie otrzymały wcale punktów; nie wytrzymują one porównania z dziećmi katolickimi.

Lepiej od dzieci z przedszkoli przedstawiają się ich rówieśnicy z miasta prowincjonalnego. Dzieci wiejskie przedstawiają się bardzo słabo, 80% nie otrzymało wcale punktów.

12. W zadaniu dwunastem (n a z y w a n i e b a r w, Farbbenennung) przedstawiamy dziecku cztery zasadnicze barwy oraz 11 barw pośrednich. Żądamy, aby dziecko barwy te nazwa-



ło; w razie zaś podejrzenia, że dziecko jest ślepe na kolory, każemy mu wybrać wszystkie podobne. Za trafne nazwanie zasadniczych barw liczy się 1 punkt, za trafne nazwanie jeszcze jednej barwy — 2 punkty, za trafne nazwanie jeszcze jednej względnie więcej barw liczy się 3 punkty.

Wyniki, jeśli chodzi o rozpoznanie i nazwanie barw zasadniczych, były następujące:

		chłopców:	dziewcząt:	przeciętnie:	u Winklera:
kolor żółty	rozpoznało	25 t.j. 83,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub> ,	20 t.j. 90 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	86,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	82 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
„ „	czerw. „	29 „ 96,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub> ,	22 „ 100 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	98,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	92 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
„ „	zielony „	25 „ 83,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub> ,	22 „ 100 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	91,7 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	83 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
„ „	niebies. „	25 „ 83,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub> ,	21 „ 95,4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	89,4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	75 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>

Prócz tych barw dzieci nazywały trafnie jeszcze i inne, których liczba dochodziła do siedmiu. Były to: pomarańczowa, jasno zielona, jasno żółta, ciemno zielona, jasno czerwona, karminowa, fioletowa i czarna.

W punktach przedstawiają się wyniki następująco:

Otrzymali po:	chłopcy		dziewczęta	
	ilość	%	ilość	%
3 pk.	15	50	14	63,6
2 „	3	9,9	1	4,5
1 „	4	13,2	5	22,7
0 „	8	26,6	2	9,1

Podział na dzieci katolickie i żydowskie:

Otrzymały po:	D z i e c i					
	katolickie		żydowskie		kat. przedszk.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	21	52,5	8	66,6	15	83,2
2 „	4	10	—	—	—	—
1 „	7	17,5	2	16,6	2	1,11
0 „	8	20	2	16,6	1	5,5

Wyniki wedle podziału na środowiska, z jakich dzieci pochodzą:

Otrzymały po:	D z i e c i							
	miejskie		wiejskie		miejsk. przedsz.		miasta prow.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	28	66,6	1	10	23	76,6	5	41,7
2 „	2	4,8	2	20	—	—	2	16,6
1 „	4	9,5	5	50	4	13,3	—	—
0 „	8	20	2	20	3	10	5	41,7

Jak widzimy z tabeli, 10 dzieci nie potrafiło nazwać czterech barw zasadniczych. Wśród tych dzieci były i takie, które nie nazwały czterech żądanych barw, czyniły to w stosunku do barw mieszanych.

Stwierdzamy dalej, że dziewczęta osiągnęły większą ilość punktów niż chłopcy. Po 3 punkty otrzymało 63.3% dziewcząt i 50% chłopców, 0 punktów otrzymały 2 dziewczynki (9.1%) i 8 chłopców (26.6%).

Dzieci żydowskie przedstawiają się tu gorzej niż dzieci katolickich przedszkoli. Przy badaniu byliśmy często zdziwieni tem, że niektóre dzieci żydowskie, wykazujące dobre wyniki przy rozwiązywaniu innych zadań, tu zawodziły. Dzieci przedszkoli osiągnęły lepsze wyniki niż dzieci miasta prowincjonalnego. Dzieci wiejskie w nazywaniu barw napotykały na duże trudności, czasem zdobycie jednego punktu następowało dopiero po długich namysłach, porównaniach i pytaniach pomocniczych.

Przy rozpoznawaniu barw dzieci niekiedy posługiwały się porównaniami. Zazwyczaj, jeśli dziecko od razu nie potrafiło nazwać barwy, naprowadzanie i pytania pomocnicze na nic się nie przydawały. Dzieci, szczególnie wiejskie, z wyraźną przyjemnością przyglądały się pięknej zresztą skali barw i wprost mówiły, że takich pięknych kolorów jeszcze nigdy nie widziały.

13. Zadanie trzynaste (t w o r z e n i e p o j ę ć, Begriffsbildung). Żądamy, aby dziecko na pytanie: „Co to jest?” podało definicję następujących słów: lalka, koń, żołnierz (žandarm).

Dziecko może określić znaczenie tego wyrazu użytkiem, ale takie określenie liczy się mniejszą ilością punktów. Za opis lub jedną definicję użytkową liczy się 1 punkt, za dwie definicje użytkowe lub jedną definicję ściślejszą liczy się 2 punkty, za dwie definicje użytkowe i jedną ściślejszą liczy się 3 punkty.

Wyniki były następujące:

		chłopcy:	dziewczęta:	przeciętnie:	wyn. <i>Winklera</i> :
lalka:	def. ściślejsza	20 t.j. 66,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	11 t.j. 50 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	58,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	17 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
	def. użyteczn.	27 t.j. 90 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	19 t.j. 86,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	88,2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	—
koń:	def. ściślejsza	20 t.j. 66,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	9 t.j. 40,9 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	57,8 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	21 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
	def. użyteczn.	30 t.j. 100 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	22 t.j. 100 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	100 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	—
żołnierz:	def. ściślejsza	22 t.j. 73,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	12 t.j. 54,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	63,9 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	23 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
	def. użyteczn.	27 t.j. 90 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	19 t.j. 86,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	88,2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	—

Dzieci nie zdradzały większej ochoty do odpowiedzi na pytanie: „Co to jest?”.

Zazwyczaj starały się dać w odpowiedzi określenie użyteczności i dopiero po dokładnem, czasem już powtórnem, wyjaśnieniu i podaniu przykładów dawały odpowiedzi wymagane. Były i takie wypadki, kiedy dziecko od razu podawało dobrą odpowiedź. Np. chłopczyk na pytanie: „Co to jest koń?” bez chwili zastanowienia odpowiada: „Koń jest to pożyteczne zwierzę”.

Dla zorientowania się i przykładu podamy, jakie definicje dawały dzieci.

**L a l k a:** „bawić się, drzewo lub gips”, „To zabawka”, „To jest taka dziewczyna, tylko nieżywa”, „Z masy zrobiona do bawienia”, „To jest dziecko, którem się bawi”. Były też i gorsze odpowiedzi, np.: „Lalka to jest lalka”, lub taka: „Lalka to jest żywe dziecko, któremu mama daje jeść”.

**O k o n i u** wypowiadały się dzieci w ten sposób: „Koń to zwierzę do pracy”, „Koń to stworzonko”, „To zwierzę, które wozi ciężary”, „Koń to jest cielaczek”.

Nierzadko badane dzieci starały się podać nieco rozszerzony opis. Np. „Koń jest, by można wyjechać do Falenicy, do Otwocka, na to, by dobrze wyglądać”. W jednym wypadku chłopak stara się możliwie najwięcej powiedzieć o koniu. Powiada on: „Koń jest do jeżdżenia. Żywy koń ma skórę. On ciągnie. Koń płoszy się przed „autem. Pan Bóg go stworzył; je siano, koń jest stworzony”.

Jeśli chodzi o definicję słowa „żołnierz”, to nie wszystkie dzieci pytaliśmy o to, gdyż niektóre (wiejskie) żołnierza nie widziały, zastąpiliśmy go więc w stosunku do tych dzieci słowem „żandarm”. Instrukcja do testów *Winklera* dopuszcza takie zmiany.

Definicje wyrazu „ż o ł n i e r z” brzmiały: „Człowiek, który chce być oficerem”, „To chłop z wojska”, „To pan, żeby szedł do wojny”, „By na wojnę, tego, co na wojnie jest, to jest pan”. „Chodzi na wojnę i strzela ludzi”, „Żołnierz pilnuje polityki, to człowiek”, „Żołnierz, aby wypędzili bolszewików i nie dali polskiej ziemi, żołnierz to człowiek”, „Żołnierz to pan, tylko, że nosi żołnierskie ubranie i karabin, żołnierz, żeby strzelał i uważał, aby krzyków nie było, aby nikt nie łamał”, „Żołnierz jest przy wojsku, trzyma karabin i ma wojskowe ubranie i plecak. Przy wojsku służą ludzie, wojsko jest, aby chodziło na ćwiczenie”, „Żołnierze stoją przy grobie P. Jezusa”. Żandarm na to, „aby brać do aresztu, jak chłop, ma karabin”, „Złodziei łapać, chłop inny niż wszyscy”.



Wyniki wedle podziału na chłopców i dziewczęta przedstawiają się następująco:

Otrzymali po:	chłopcy		dziewczynki	
	ilość	%	ilość	%
3 pk.	24	80	13	59
2 „	4	13,2	4	18,2
1 „	2	6,6	5	22,7

Podział na dzieci katolickie i żydowskie:

Otrzymały po:	D z i e c i					
	katolickie		żydowskie		kat. przedszk.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	26	65	11	91,6	14	50
2 „	7	17,5	1	8,3	2	11,1
1 „	7	17,5	—	—	2	11,1

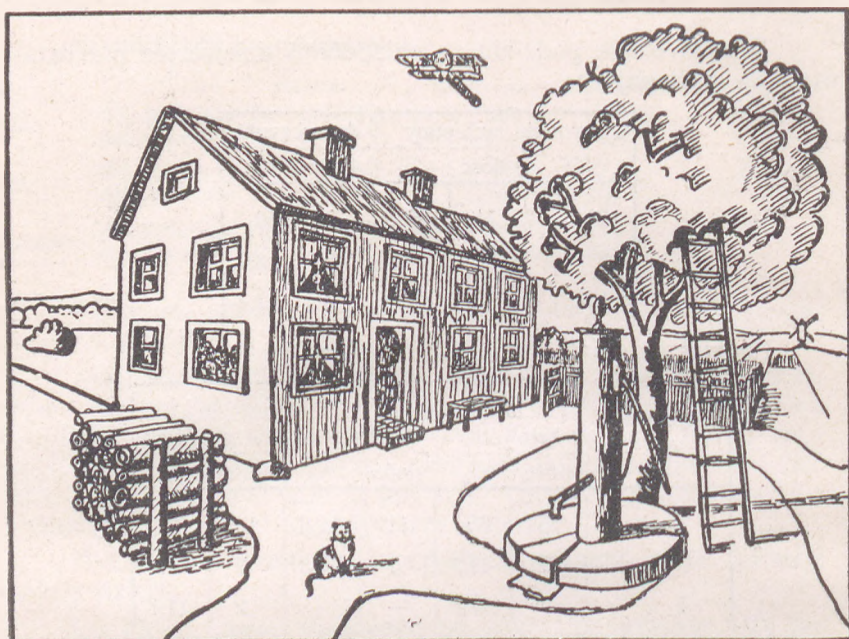
Podział na środowiska, z jakich dzieci pochodzą:

Otrzymały po:	D z i e c i							
	miejskie		wiejskie		przedszkoli		miast prowinc.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	31	73,8	6	60	25	83,3	6	50
2 „	7	16,6	1	10	3	10	4	33,3
1 „	4	9,5	3	30	2	6,7	2	16,6

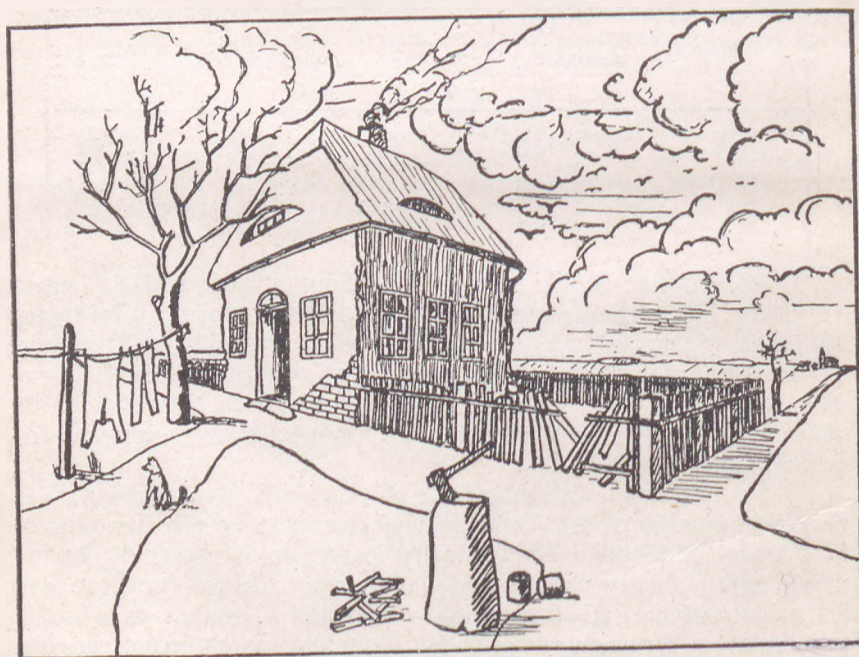
Porównując wyniki, widzimy, że chłopcy mają o wiele lepsze rezultaty niż dziewczęta. W definiowaniu pojęć wyróżniali się dzieci przedszkoli żydowskich, osiągając w 91,6% po 3 punkty, podczas gdy dzieci katolickich przedszkoli osiągnęły tę ilość punktów tylko w 77,7%. Odpowiedzi dzieci wiejskich były proste, ale dobre i procentowo naogół lepsze, niż odpowiedzi dzieci miasta prowincjonalnego.

14. Zadanie czternaste (zdolność obserwacji, Beobachtungsfähigkeit). Dajemy dziecku równocześnie dwa obrazki o treści podobnej i żądamy, aby przez porównywanie powiedziało nam, co widzi na nich podobnego, a co różnego (por. ryc. 8). Za spostrzeżenie 10 przedmiotów liczymy 1 punkt, za 11—25 przedmiotów 2 punkty, za 26—50 3 punkty. Niektóre szczegóły trudniejsze do zauważenia liczy się za 2 spostrzeżone jednostki.

OBRAZEK A.



OBRAZEK B.



Ryc. 8. Zadanie 14. Obrazki do porównywania (w zmniejszeniu).



Jeśli chodzi o podanie wyników, to ze względu na dużą ilość szczegółów ograniczymy się do dokładnego zestawienia tylko wyników przedmiotów trudniejszych do zauważenia, resztę traktując ogólniej.

## Zauważyli:

	chłopcy	2 t. j.	6,6%	dziewczyny	2 t. j.	9,1%	przeciętnie	7,9%
schodki	"	2	6,6%	"	1	4,5%	"	3,3%
firanki	"	2	6,6%	"	1	4,5%	"	3,3%
krzaki	"	1	3,3%	"	1	4,5%	"	3,9%
furtkę	"	2	6,6%	"	1	4,5%	"	3,3%
podział okien	"	1	3,3%	"	—	—	"	1,6%
pole	"	1	3,3%	"	—	—	"	1,6%
ptaki	"	4	13,2%	"	2	9,1%	"	11,2%
chmury	"	4	13,2%	"	1	4,5%	"	8,9%
drzewa	"	4	13,2%	"	2	9,1%	"	4,5%
dym	"	3	9,9%	"	1	4,6%	"	7,3%
drogę	"	4	9,9%	"	3	13,6%	"	11,8%

Jeżeli chodzi o inne różnice i podobieństwa, to w przeważającej ilości wypadków zakres ich nie przekraczał wymienienia rzeczy wpadających w oczy, jak dom, pies, kot, drzewa, studnia, siekiera, bielizna, parkan. Maksymalna ilość różnic i podobieństw, spostrzeżona przez dziecko, wynosi 28 na 50. Dzieci niechętnie przносиły swoją uwagę z jednego obrazka na drugi, natomiast chciały wymieniać spostrzeżone przedmioty najpierw na jednym, a potem na drugim obrazku. Kiedy żądaliśmy od dzieci, aby wyszukiwały podobieństwa, podawały właśnie różnice, dopiero gdy powtarzaliśmy żądanie, po namyśle odpowiadały. Jak z zestawienia widzimy, przedmioty trudniejsze do zauważenia spostrzegały dzieci rzadko, bo najwyżej w 11%, wielu takich szczegółów nie zauważyło żadne z dzieci.

Wyniki w ilości otrzymanych punktów są następujące:

Otrzymali po:	chłopcy		dziewczyna		przeciętnie	wyniki Winklera
	ilość	%	ilość	%	%	%
3 pk.	2	6,6	1	4,5	5,6	18
2 „	17	56,6	7	31,8	44,2	6,5
1 „	4	13,2	8	36,1	24,7	17
0 „	7	23,1	6	27,2	25,2	—



Przy podziale na dzieci katolickie i żydowskie:

Otrzymały po:	D z i e c i					
	katolickie		żydowskie		katol. przedszk.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	3	7,5	—	—	3	16,6
2 „	15	37,5	9	75	9	50
1 „	9	22,5	3	25	2	11,1
0 „	13	32,5	—	—	4	22,2

Podział na środowiska, z jakich dzieci pochodzą, daje nam takie zestawienie:

Otrzymały po:	D z i e c i							
	miejskie		wiejskie		przedszkoli		miasta prowinc.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	3	7,1	—	—	3	10	—	—
2 „	24	57,1	—	—	18	60	6	50
1 „	8	19	4	40	5	16,6	3	25
0 „	7	16,6	6	60	4	13,3	3	25

Wyniki, uzyskane przez chłopców, są lepsze, niż wyniki dziewcząt. Po dwa i trzy punkty otrzymało chłopców 63,2%, dziewcząt zaś 36,3%. Różnica ta na korzyść chłopców uwydatnia się w zauważeniu trudniejszych do spostrzegania szczegółów, gdzie stosunek ten liczbowo przedstawiał się 76 : 50. Trzeba tu jednak dodać, że stosunek szczegółów zauważonych do liczby szczegółów, znajdujących się na obrazku, przedstawia się jak 1100 : 76,6 dla chłopców, a 1100 : 50 dla dziewcząt, z czego widzimy, jak małą część szczegółów dzieci zdołały zaobserwować.

Dzieci żydowskie otrzymały w 75% po 2 punkty, a w 25% po punkcie, żadne dziecko żydowskie nie otrzymało 3 punktów, niema tu też dzieci, któreby nie osiągnęły ani jednego punktu. Utrzymały się przeto w stosunku do dzieci katolickich równiej i lepiej.

Bardzo słabe są wyniki dzieci wiejskich, które w 60% pozostały bez punktów, a tylko w 40% uzyskały po 1 punkcie. Dwoje dzieci wiejskich nie umiało wskazać, ani nazwać nawet jed-

nego przedmiotu. Obrazek był dla nich tylko nazwą, mówiły bowiem na wszystkie wskazywane przedmioty, że to jest obrazek, ale co ten obrazek przedstawiał, tego określić nie potrafiły.

Dość poważne różnice znajdujemy w wynikach dzieci przedszkoli i dzieci miasta prowincjonalnego na korzyść dzieci przedszkoli.

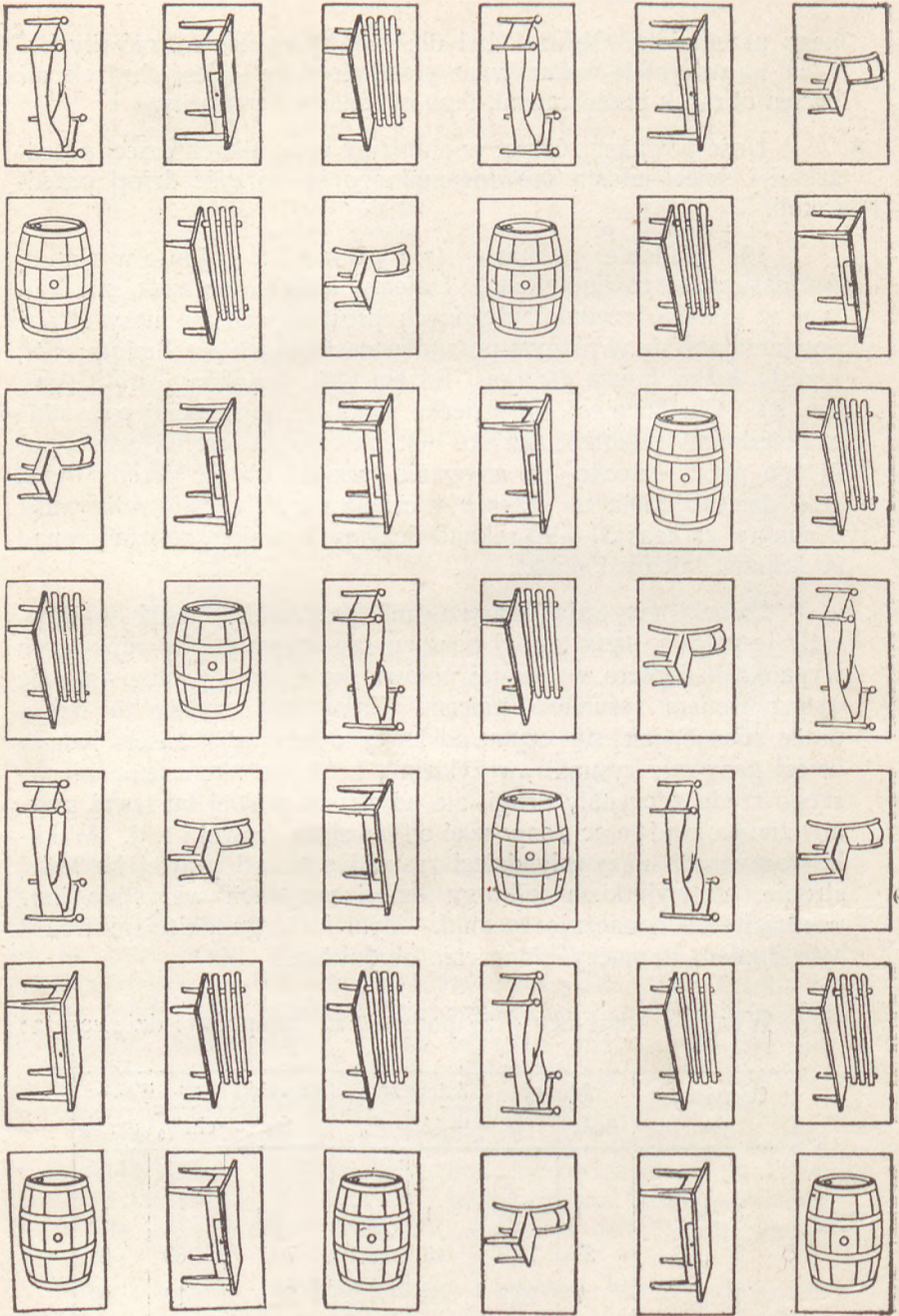
15. Zadanie piętnaste (s z y b k o ś ć u j m o w a n i a, Auffassungsgeschwindigkeit). Dajemy dziecku obrazek, na którym w małych, rzędami ułożonych prostokątach, są narysowane powtarzające się w różnym porządku następujące przedmioty: stół, krzesło, łóżko, ławka, beczka. Razem tych rysunków jest 42 (por. ryc. 9). Chodzi o to, aby dziecko możliwie najszybciej wszystkie te przedmioty pokolei nazwało. Ocena zależna jest od czasu, zużytego przez dziecko na nazwanie wszystkich 42 przedmiotów. Jeśli dziecko zdoła to uczynić w czasie do 50 sekund, otrzymuje 3 punkty, za czas 51—90 sekund liczymy 2 punkty, za czas ponad 90 sekund dajemy 1 punkt.

Dzieci, nazywając narysowane przedmioty, bądź wskazywały je palcem, bądź też tej pomocy nie używały. W niektórych wypadkach dopiero w drugiej połowie nazywania posługiwały się wskazywaniem rysunków palcem. Zazwyczaj czyniły to dzieci w ten sposób, jak się czyta, od lewej do prawej, czasem jednak dzieci nazywały rysunki „wężykiem”, t. zn. po ukończeniu pierwszego rzędu zaczynały drugi, ale od strony prawej ku lewej poło, aby znowu rząd trzeci rozpocząć od lewej do prawej i t. d. W kilku wypadkach nazywały dzieci rysunki stale od prawej ku lewej stronie. Z wyjątkiem kilkorga dzieci wiejskich wszystkie inne wiedziały, co oznaczają rysunki. Tym kilkorgu dzieciom trzeba było dopiero tłumaczyć znaczenie obrazków.

Wyniki w punktach przy podziale na chłopców i dziewczęta:

Otrzymali po:	chłopcy		dziewczęta		przecięt. %	wyn. Winklera	
	ilość	%	ilość	%		ch. %	dz. %
3 pk.	1	3,3	1	4,5	3,9	19	14
2 „	22	73,3	15	68,1	70,7	69	62
1 „	7	23,3	6	27,2	25,3	12	24





Ryc. 9. Zadanie 15. Tablica do badania szybkości ujmowania (w zmniejszeniu).



Wyniki przy podziale na dzieci żydowskie i katolickie:

Otrzymały po:	D z i e c i					
	katolickie		żydowskie		kat. przedsz.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	1	2,5	1	8,3	1	5,5
2 „	28	70	9	75	14	77,7
1 „	11	27,5	2	16,6	3	16,6

Wyniki przy podziale na środowiska, z jakich dzieci pochodzą:

Otrzymały po:	D z i e c i							
	miejskie		wiejskie		przedszkoli		miasta prowinc.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	2	4,7	—	—	2	6,7	—	—
2 „	33	78,5	4	40	23	76,6	10	83,4
1 „	7	16,6	6	60	5	16,6	2	16,6

Wyniki chłopców i dziewcząt są prawie równe, minimalna różnica wypada na korzyść chłopców. Tak samo mała różnica jest między wynikami dzieci żydowskich i katolickich na korzyść dzieci żydowskich. Najlepszy czas wynosił 42 sekundy.

Dzieci wiejskie przedstawiają się słabo. To, że 60% otrzymało po 1 punkcie, niewiele nam jeszcze mówi; trzeba dodać, że jedno dziecko wykonało zadanie w 320 sekundach, inne w 240 sekundach. Także w grupie 2 punktów dzieci miejskie procentowo dwukrotnie przeważają. Dzieci z przedszkoli różnią się od dzieci miasteczka, jeśli chodzi o ilość punktów, dwoje dzieci przedszkoli osiągnęło po 3 punkty, czego dzieci prowincji dokonać nie zdołały.

16. Zadanie szesnaste (s p r a w n o ś ć r ę k i, Handgeschicklichkeit) polega na tym, że dziecko ma nożyczkami wyciąć z papieru narysowany hełm (por. ryc. 10). Za wycięcie pra-



Ryc. 10. Zadanie 16.

Hełm do wycinania (w zmniejszeniu).

wie po linii rysunku liczy się 3 punkty, za wycięcie z nieznacznymi niedokładnościami 2 punkty, z większymi 1 punkt, za zupełnie złe wycięcie nie daje się wcale punktu.

Dzieci, które zadanie wykonały dobrze, czyniły to w dwojaki sposób: jedne cięły papier wzdłuż konturów rysunku, inne ścinały naprzód zbyteczny papier, aby potem jeszcze raz poprawiać wycinankę w szczegółach. Dzieci, które zadania nie wykonały, zazwyczaj wycinały krążek, w którym mieścił się rysunek, często go nadcinały, w jednym wypadku dziecko wiejskie, nie umiejąc uczynić zadość wymaganiu, pocięło kartkę na kawałki. W niektórych wypadkach, jeśli wycinanka była dobra, dziecko brało ją do ręki, z zadowoleniem oglądało, a dopiero potem oddawało. Zazwyczaj dzieci nie wiedziały, co przedstawia rysunek.

Wyniki przy podziale na chłopców i dziewczęta:

Otrzymali po:	chłopcy		dziewczęta		przecięt
	ilość	%	ilość	%	%
3 pk.	21	70	9	40,9	55,5
2 „	5	16,6	6	27,2	21,9
1 „	3	9,9	1	4,5	7,2
0 „	1	3,3	6	27,2	15,3

W badaniach *Winklera* 42% dzieci osiągnęło 2 punkty.

Podział na dzieci katolickie i żydowskie daje następujące zestawienie:

Otrzymały po:	D z i e c i					
	katolickie		żydowskie		kat. przedsz	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	23	57,5	7	58,3	12	66,6
2 „	7	17,5	4	33,3	4	22,2
1 „	3	7,5	1	8,3	1	5,5
0 „	7	17,5	—	—	1	5,5

Podział dzieci wedle środowisk, z jakich pochodzą:

Otrzymały po:	D z i e c i							
	miejskie		wiejskie		przedszkoli		miasta prowinc.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	29	69	1	10	19	63,3	10	83,4
2 „	10	23,8	1	10	8	26,6	2	16,6
1 „	2	4,7	2	20	2	6,6	—	—
0 „	1	2,4	6	60	1	3,3	—	—

Przy porównaniu wyników chłopców i dziewcząt, wbrew temu, co zgóry możnaby przypuszczać, chłopcy osiągnęli lepsze wyniki.

Przy porównaniu dzieci katolickich z żydowskimi nieco lepsze wyniki mają dzieci katolickie. Najlepsze wyniki osiągnęli dzieci miasta prowincjonalnego. Najstąbiej przedstawiają się dzieci wiejskie, które w 60% nie osiągnęły ani jednego punktu, podczas gdy dzieci miejskie z tej kategorii stanowiły 2.4%. Niektóre z dzieci wiejskich nie umiały nawet wziąć nożyczek do ręki, gdyż dotychczas wcale, lub bardzo mało miały z nimi do czynienia.

17. Ostatniem wreszcie zadaniem jest zbadanie wytrwałości oraz zdolności koncentracji (Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit). Dziecko otrzymuje arkusz pokratkowany (21 × 27 kartek) i w następujące po sobie kratki ma wrysowywać naprzemian kółka i krzyżyki. Zdolność koncentracji mierzy się ilością zrobionych błędów i przerw w pracy, zaś wytrwałość ilością wpisanych elementów. Za wpisanie krzyżyków i kółek w dwu szeregach kratek (54) liczy się 1 punkt, za wypełnienie 2—6 szeregów 2 punkty, za wykonanie większej ilości liczy się 3 punkty. Aby otrzymać za zdolność koncentracji 3 punkty, ilość błędów w rzędzie nie może wynosić więcej, niż 0.5%, przy ilości błędów 0.6%—3.5% liczy się 2 punkty, przy większej ilości błędów tylko 1 punkt.

Przy wykonywaniu tego zadania dzieci zachowywały się spokojnie, nie rozmawiały, ani też nie czyniły przerw w pracy. Niektóre dzieci chcąc zapobiec robieniu błędów, wpisywały wprawdzie kółka w co drugą kratkę, a dopiero potem krzyżyki. Były wypadki, że dzieci zgóry zapowiadały, ile rzędów wypełnią znakami. Wszystkie przyrzeczeń dotrzymały. Jedno dziecko powiedziało, że jeśli wypełni dwa rzędkie, będzie „pisać” więcej, co rzeczywiście



nastąpiło. Spotykaliśmy i takie pilne dzieci, które po „zapisaniu” całego arkusza chciały jeszcze więcej „pisać”. W wykonaniu pracy rozróżnić możemy wykonanie staranne lub też „pismo” niedbałe. Nie mieliśmy wypadku, aby dziecko kratki opuszczało, lub wypełniało dwie kratki jednym elementem.

Wyniki w punktach przedstawiają się następująco:

W y t r w a ł o ś ć:

Wyniki przy podziale na chłopców i dziewczęta:

Otrzymali po:	chłopcy		dziewczęta		przeciętnie %
	ilość	%	ilość	%	
3 pk.	5	16,6	3	13,5	15,1
2 „	5	16,6	6	27	21,9
1 „	20	66	13	59	62,8

Wyniki przy badaniach *Winklera*: 60% dzieci osiągnęło 2 punkty.

Przy podziale na dzieci katolickie i żydowskie:

Otrzymały po:	D z i e c i					
	katolickie		żydowskie		miasta prowinc.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	7	17,5	1	8,4	6	33,3
2 „	8	20	3	25	4	22,2
1 „	25	62,5	8	66,6	8	44,4

Podział dzieci wedle środowiska, z jakiego pochodzą:

Otrzymały po:	D z i e c i							
	miejskie		wiejskie		przedszkoli		miasta prowinc.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	8	19	—	—	7	23,3	1	8,3
2 „	9	21,4	2	20	7	23,3	2	16,6
1 „	25	29,5	8	80	16	53,3	9	75

Przy porównaniu wyników chłopców i dziewcząt pod względem wytrwałości widzimy, że tylko nieznaczna różnica

(153.8 : 149) wypada na korzyść dziewcząt. Ten fakt zdawałby się wskazywać na to, że przysłowiowa pilność dziewcząt nie znajduje poparcia w naszych badaniach. Być może, że w ten sposób przedstawia się sprawa w badanym przez nas wieku dzieci lub, że skład grupy, którą zbadaliśmy, był tego rodzaju.

Dzieci katolickie osiągnęły wyniki znacznie lepsze, niż dzieci żydowskie; gdybyśmy nawet porównali wyniki wszystkich dzieci katolickich z wynikami dzieci żydowskich, to i tak dzieci katolickie przedstawiają się nieco lepiej.

Wyniki dzieci wiejskich są o wiele gorsze. Dzieci te bowiem napotykały na trudność w samym rysowaniu. Niektóre z nich nie umiały nawet ołówka wziąć do ręki.

Jeśli chodzi o wyniki badania zdolności koncentracji, to ograniczymy się tylko do podania wyników liczbowych, wstrzymując się od interpretacji tych danych. Wydaje nam się bowiem niesłusznym dawanie 3 pkt. dziecku, które umieściło na kartce kilka krzyżyków i kółek w należyтым porządku, zaś tylko 2 punkty temu, które „wpisało” przeszło 400 znaków, a zrobiło tam 10 błędów czy przerw.

### Zdolność koncentracji:

Wyniki przy podziale na chłopców i dziewczęta:

Otrzymali po:	chłopcy			dziewczęta		
	w naszych badaniach		u Winklera	w naszych badaniach		u Winklera
	ilość	%	%	ilość	%	%
3 pkt.	8	26,4	—	11	50	—
2 „	20	66	65	7	31,8	56
1 „	2	6,6	—	4	18,2	—

Podział na dzieci katolickie i żydowskie:

Otrzymały po:	Dzieci					
	katolickie		przedszkoli		miasta prowinc.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pkt.	17	42,5	2	16,6	18	61,1
2 „	18	45	9	75	7	38,8
1 „	5	12,5	1	8,3	—	—

## Podział dzieci na środowiska, z jakich pochodzą:

Otrzymały po:	D z i e c i							
	miejskie		wiejskie		przedszkoli		miasta prowinc.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
3 pk.	17	40,4	2	20	13	43,3	4	33,3
2 „	22	52,3	5	50	16	53,3	6	49,9
1 „	3	7,1	3	30	1	3,3	2	16,6

Resumując krótko wyniki ilościowe, do jakich doszliśmy w naszych badaniach, możemy stwierdzić, że wśród dzieci, które zbadaliśmy, lepsze wyniki osiągnęli chłopcy w następujących zadaniach: w kombinacji konstruktywnej, w ujmowaniu kształtów, w pamięci ruchowej, w zapamiętywaniu treści opowiadania, w powtarzaniu wyrazów niezrozumiałych, w ujmowaniu liczb, w nazywaniu przedmiotów, fantazji, tworzeniu pojęć, obserwacji, sprawności ręki.

Dziewczęta dały natomiast lepsze wyniki: w pamięci słuchowej, pamięci wzrokowej, nazywaniu barw i wytrwałości.

Jednakowe wyniki procentowe dały dzieci obu płci w sprawności wymowy i szybkości ujmowania.

Dzieci katolickich przedszkoli w stosunku do dzieci przedszkoli żydowskich wykazały lepsze wyniki: w kombinacji konstruktywnej, ujmowaniu kształtów, w pamięci ruchowej, ujmowaniu liczb, pamięci wzrokowej, nazywaniu przedmiotów, fantazji, nazywaniu barw i wytrwałości.

Dzieci żydowskie wysunęły się na czoło w wynikach z pamięci słuchowej, zapamiętywania treści opowiadania, powtarzania wyrazów niezrozumiałych, sprawności wymowy, tworzenia pojęć, obserwacji i szybkości ujmowania.

Jeśli chodzi o dzieci miejskie i wiejskie, to dzieci miejskie, z jednym wyjątkiem sprawności wymowy, osiągnęły procentowo lepsze wyniki niż dzieci wiejskie.

Gdy porównamy wyniki, otrzymane przez nas i podane przez *Winklera*, to okaże się, że dzieci nasze w przeważającej ilości testów osiągnęły lepsze wyniki. Gorsze są jedynie rezultaty naszych dzieci w następujących zadaniach: 1b w konstruktywnej kombinacji, w zadaniu 2 przy rysowaniu figur a) i b), sprawności wymowy, obserwacji i wytrwałości.

Dr. *Winkler* nie podał wyników, dotyczących zadania pamięci ruchowej i powtarzania wyrazów niezrozumiałych. Gdyby



nawet i tu dzieci, badane przez nas, okazały wyniki gorsze, to jednak w całości wyniki ich są lepsze, niż wyniki, dotyczące dzieci niemieckich. Pisząc to, zdajemy sobie sprawę, że porównanie nasze nie jest oparte na ścisłych podstawach, gdyż pomijając już różnicę między ilością badań, dokonanych przez nas, a liczbą badań, na które powołuje się dr. *Winkler*, nie wiemy także dokładnie, w jakim wieku były badane dzieci niemieckie oraz, w jakim stopniu badacz niemiecki naprowadzał dziecko, o ile od razu nie rozumiało instrukcji; co do tego punktu bowiem *Winkler* w swoich wskazówkach do testów nie wypowiada się jasno.

Podaliśmy tu wyniki naszych badań, nie analizując poszczególnych testów z punktu widzenia ich przydatności do oceny tak zdolności, jak i umiejętności potrzebnych dziecku, które ma rozpocząć pracę w szkole. Przydatność i wartość tych testów mogliśmy tylko częściowo ocenić, a to na podstawie porównania naszych ocen, opartych na badaniach i zdaniach nauczycieli o danych dzieciach. Dotyczy to przede wszystkim dzieci przedszkoli, gdyż o innych dzieciach tylko w niewielkiej ilości mogliśmy dotychczas zebrać informacje o ich postępach w szkole. Może być, że opinii nauczycielek przedszkoli nie należałoby brać pod uwagę jako zupełnie miarodajnych, gdyż zajęcia dzieci w przedszkolu nie są identyczne z zajęciami dzieci w szkole powszechnej, niemniej jednak i tu mamy do czynienia z systematycznymi zajęciami, wobec czego zdania nauczycielek przedszkoli nie są bez wartości. Dodamy tu, że nie wypowiedzieliśmy po badaniu swego zdania o dziecku, pytając o to nauczycielkę. Przy porównaniu tych opinii z naszymi spostrzeżeniami okazało się, że były one naogół zgodne, w kilku tylko wypadkach dziecko, uchodzące za mało-zdolne, przy badaniu okazało się bezwzględnie lepsze. Nie badaliśmy przyczyn, dla których to miało miejsce, zdaje się jednak, że dziećmi temi nikt dokładniej się nie zajął, a ponieważ wyglądem zewnętrznym i zachowaniem czyniły wrażenie mniej rozwiniętych od swych rówieśników, za takie je uznano.

W przeważającej ilości wypadków sąd nasz pokrywał się w całej rozciągłości ze zdaniem o danych dzieciach ich nauczycielek, w innych wypadkach w najważniejszych punktach.

Gdyby chodziło o wypowiedzenie się o stopniu trudności testów, to naogół nie są one, biorąc pod uwagę stopniowanie ich ważności, podane na początku, zbyt trudne. To, że dzieci nie rozwiązywały zadania 1b (kombinacja konstruktywna), lub nie określiły znaczenia fragmentu ryciny (fantazja), czy też nie zauważyły wielu szczegółów na obrazku (zdolność obserwacji), nie mo-

że powodować, aby całość uznawać za trudną; niewykonanie tego, co nakazywały wymienione zadania, nie wpłynęłoby, w myśl intencji autora testów, na uznanie dzieci takich za niedojrzałe do nauki szkolnej.

Zdaniem naszym testy dr. *Winklera* nadawałyby się zatem do badania dojrzałości szkolnej dzieci miejskich. Inaczej jednak ma się sprawa, gdy chodzi o dzieci wiejskie. Dzieci te, w swem życiu przedszkolnem, mało lub zupełnie nie mają do czynienia z takimi rzeczami, jak układanki kostkowe, figury geometryczne, rycin i wycinanki. Nic tedy dziwnego, że w zadaniach, gdzie spotykało się dziecko wiejskie z temi przedmiotami, osiągało marne wyniki; z tego też powodu uważamy, że słabe rezultaty w wykonaniu tych zadań nie powinny wpływać na przyjęcie dziecka wiejskiego do szkoły, a przynajmniej nie w tym stopniu, jak to przewiduje autor testów. W tem przekonaniu utwierdza nas fakt, że, jak przekonaliśmy się później, dzieci te po kilku miesiącach pobytu w szkole braki wyrównywały do tego stopnia, że czynności w zakresie wspomnianych zadań nie przedstawiały dla nich poważniejszych trudności.

Mamy przekonanie, że testy dr. *Winklera*, stosowane przez psychologa lub inteligentnego nauczyciela, mogą przynieść mu znaczne korzyści i ułatwić orientację w dojrzałości szkolnej dzieci, z którymi ma pracować.

### 3. Częściowa weryfikacja testów

Badania testowe, o których mówiliśmy dotychczas, przeprowadzone zostały we wrześniu i październiku 1931 roku. Chcąc przekonać się, czy prognozy, które można było postawić dzieciom na podstawie wyników, osiągniętych w rozwiązywaniu testów *Winklera*, były trafne, starałem się na początku 1932 roku odszukać w szkołach powszechnych te dzieci, które badałem na jesieni w roku 1931 przed przyjęciem ich do szkoły. Otóż na ogólną ilość 53 (52) badanych dzieci, 38 odszukałem w I oddziale szkół powszechnych. W szkołach tych, wszedłszy w kontakt z kierownictwem szkoły i z nauczycielką I oddz., informowałem się szczegółowo, czy dzieci, o których mowa, przedstawiają się na tle innych, jako dojrzałe do pracy szkolnej. Poniżej podana tabela unaocznia stosunek oceny na podstawie testów *Winklera* do oceny szkolnej dla tych właśnie dzieci, podzielonych na takie same kategorie, jak to czyniliśmy w poprzedniej części pracy.

D Z I E C I :	Dzieci, obecnie uczniowie szkół powszechnych, o których otrzymano informacje od nauczyciela	Dzieci uznane za <b>dojrzałe</b> na podstawie badań testami dr. <i>Winklera</i>	Dzieci uznane za <b>dojrzałe</b> do szkoły przez nauczyciela i na podstawie badań testami dr. <i>Winklera</i>	Dzieci uznane za <b>niedojrzałe</b> do szkoły na podstawie badań testami dr. <i>Winklera</i>	Dzieci uznane za <b>niedojrzałe</b> przez nauczyciela i na podstawie badań testami dr. <i>Winklera</i>	Dzieci uznane przez nauczyciela za <b>dojrzałe</b> , zaś na podstawie badań za <b>niedojrzałe</b>	Dzieci uznane przez nauczyciela za <b>niedojrzałe</b> , zaś na podstawie badań za <b>dojrzałe</b>
Warszawskie, które ukończyły przedszkole . . . . .	18	18	18	—	—	—	—
Miasta prowincjonalnego, które <b>nie były</b> w przedszkolu.	9	8	8	1 (test. 14)	—	—	—
Miasta prowincjonalnego, które <b>były</b> w przedszkolu . . . . .	1	1	1	—	—	—	1
Wiejskie (nie były w przedszkolu) . . . . .	10	1	1	9 test. 3, 14, 16—1 dz. test. 3, 16, —3 dz. test. 14, 16, —1 dz. test. 14, —1 dz.	4	5	—
R a z e m . . . . .	38	28	28	10	4	5	1

Widzimy, iż wśród tych dzieci, przyjętych do szkoły, znajdują się i takie, które na podstawie badań *Winklera* oznaćby było trzeba za niedojrzałe. Wiemy, mianowicie, iż w serii *Winklerowskiej* są pewne testy, których nierozwiązanie stanowczo dyskwalifikuje dzieci pod względem ich dojrzałości szkolnej. Otóż dzieci takich dyskwalifikowanych wśród przyjętych do szkoły znalazło się 10. Tabela wymienia szczegółowo w każdym wypadku test dyskwalifikujący. Z tej dziesiątki czworo dzieci także przez nauczycielkę danej szkoły powszechnej uznane zostało za niedojrzałe do szkoły, w pięciu wypadkach dzieci, niedojrzałe według testów *Winklera*, uznane były jako dojrzałe przez nauczycielkę. W jednym wypadku dziecko dojrzałe według badań testowych, uznane zostało za niedojrzałe przez nauczycielkę danej szkoły.

Niezgodność wyniku testów i oceny szkolnej, jak to poucza tabela, dotyczy prawie wyłącznie dzieci wiejskich. Dla nich, jak się okazuje, badanie testami *Winklera* posiada wartość prognostyczną wątpliwą. Natomiast w odniesieniu do innych dzieci zgodność trzeba oznać za wcale znaczną. Przychylna zatem opinia co do przydatności testów *Winklera* do badań dojrzałości szkolnej, którą sformułowaliśmy w poprzedniej części pracy, w związku z omawianiem samych badań i zgodności ich wyników z opinią wychowawczyń przedszkoli, zdaje się znajdować potwierdzenie w opinii szkoły samej.



BENEDYKT BORNSTEIN

## Sąd a konsonans

### I

Między dziedziną logiki i dziedziną akustyki psychologicznej zachodzi najgłębsza odpowiedniość, przejawiająca się przede wszystkim w tem, że podstawowy dla logiki stosunek zawierania się wzgl. zawierania również odnajdujemy, i to na pierwszym planie, w dziedzinie czuć słuchowych. Wiemy, że istnieją czucia słuchowe złożone i proste, i że te właśnie czucia złożone (całościowe = „Gesamtempfindung” *Helmholtza* = „Empfindungsganze” *Stumpfa*), czyli dźwięki, zawierają w sobie czucia proste, t. zw. tony składowe, a więc przede wszystkim dominujący ton „zasadniczy” (pierwszy ton składowy), a następnie szereg tonów słabszych, wyższych od niego, zwanych tonami harmonicznymi górnymi lub nadtonami harmonicznymi <sup>1)</sup>.

Otóż wystarczy teraz zwrócić uwagę na to, że stosunek, jaki łączy podmiot i orzeczenie w sądzie powszechnym, jest właśnie stosunkiem zawierania się treści orzeczenia w treści podmiotu („praedicatum inest subjecto”), ażeby zrozumieć, że i w dziedzinie akustyczno-muzycznej istnieć musi odpowiednik sądu logicznego, wytwór, który jest takim samym zjednoczeniem najściślejsem dwóch tonów, jakie widzimy w sądzie między dwoma jego pojęciami (terminami). I tak też jest w istocie rzeczy. Wiemy, mianowicie, że gdy równocześnie dane nam są dwa tony, będące względem siebie w pewnym, ściśle określonym stosunku, np. oktawy, kwinty i t. p., to tony te nie pozostaną oddzielone od siebie, bez związku

---

<sup>1)</sup> Nadtony harmoniczne cechuje ta własność, że ich wysokości, a więc i odpowiadające im liczby drgań, są całkowitymi wielokrotnościami wysokości tonu zasadniczego, (która jest równocześnie wysokością dźwięku złożonego), tak że szereg tonów składowych danego dźwięku, charakteryzują wysokości (liczby drgań) proporcjonalne do szeregu liczb naturalnych: 1, 2, 3, 4, 5, 6 i t. d.

z sobą, lecz zleją się z sobą, spłyną w jedną całość, przyczem jednak nie tracą swej indywidualności, będą mogły być w tej całości wyróżnione. Mamy tu spływanie tonów, zlewanie się ich, stapianie się („Verschmelzung” *Stumpfa*), które całkowicie odpowiada temu ścisłemu zjednoczeniu („Ineinsetzung” *Sigwarta*), jakie widzimy w sądzie prawdziwym między jego podmiotem i orzeczeniem. I podobnie, jak sąd prawdziwy jest wytworem tego zjednoczenia się pewnych pojęć, tak samo i współdźwięk harmoniczny jest wytworem zjednoczenia i stopienia się pewnych czuć akustycznych, jest ich „stopem”<sup>1)</sup>; przytem, jak stosunek podmiotu do orzeczenia w sądzie prawdziwym nazywany zgodnością lub odpowiedniością, tak samo stosunek dwóch zlewających się z sobą czuć w współdźwięku nazywamy harmonją lub konsonansem (niekiedy „konkordancją”, jak u *Oettingena*<sup>2)</sup>). Często harmonją lub konsonansem nazywamy nietylko stosunek dwóch czuć akustycznych, lecz i wytwór tego stosunku, ów współdźwięk, ów dwudźwięk harmonizujących z sobą, odpowiadających sobie czuć — i w tem właśnie znaczeniu mówimy w tytule tej rozprawy o „sądzie i konsonansie”.

Musimy teraz przedewszystkiem zobaczyć, jakie to tony czy dźwięki są z sobą zgodne lub — jak się często mówi — spokrewnione z sobą. Otóż *Helmholtz* nazywał takie dźwięki spokrewnionemi (w pierwszym stopniu), które posiadają dwa jednakowe tony składowe, przytem to pokrewieństwo jest tem silniejsze, im te tony składowe mają bliższy numer porządkowy, a więc w zasadzie im są intensywniejsze<sup>3)</sup>. *Oettingen* w myśl zasady dualności (dwoistości), utwierdzonej przez niego w akustyce, podaje to określenie pokrewieństwa w formie dualnej, mówiąc: „spokrewnionemi w pierwszym stopniu nazywamy dźwięki, które bądź posiadają dwa jednakowe tony składowe, bądź też są tonami składowemi jednego i tego samego tonu zasadniczego<sup>4)</sup> — przytem, również jak i *Helmholtz* kładzie nacisk zasadniczy na to, że o bliskości i sile tego pokrewieństwa stanowi numer porządkowy, a więc bliskość tonów składowych do danych dźwięków. Zwracamy przytem uwagę, że te dwa dualne rodzaje zgodności — przez wspólny ton składowy, zawarty

<sup>1)</sup> „Schmelz” lub „Schmalz” u *Stumpfa* (*Tonpsychologie*, 1890, t. II, str. 129).

<sup>2)</sup> Das duale System der Harmonie. *Annalen d. Naturphilosophie*, t. IV, 1905, str. 136.

<sup>3)</sup> Por. *H. Helmholtz*. *Die Lehre von den Tonempfindungen*, drugie wydanie, 1865, str. 420.

<sup>4)</sup> *A. Oettingen*. *Harmoniesystem in dualer Entwicklung*, 1866, str. 48. *Wundt* to pokrewieństwo przez wspólne tony składowe nazywa pokrewieństwem bezpośredniem (directe Klangverwandschaft), pokrewieństwem zaś przez ton zasadniczy — pokrewieństwem pośredniem (indirecte Klangverwandschaft), por. *Grundzüge der physiologischen Psychologie*, 1902 (5 wyd.), tom II, str. 395.

w danych dźwiękach i przez ton zasadniczy całościowy, zawierający dane dźwięki — nie wyłączają się bynajmniej, że raczej przeciwnie idą z sobą w parze, są dwoma wyrazami tego samego stosunku <sup>1)</sup>).

Otóż w związku z powyższem zagadnieniem zgodności dwóch dźwięków nasuwa się potrzeba odróżnienia dwojakiego rodzaju konsonansów zależnie od tego, czy jeden z dźwięków konsonujących zawiera się w drugim, czy też nie zawiera. Jeżeli się zawiera (to znaczy, jeżeli jego wysokość jest wielokrotnością wysokości drugiego) w takim razie stosunek między nimi (zgodność) jest — mówiąc krótko — stosunkiem części do całości i konsonans takich dźwięków nazywać będziemy analitycznym; jeżeli zaś żaden z dwóch konsonujących dźwięków nie zawiera się w drugim, wtedy jedną ich być może tylko inny, trzeci dźwięk, i taki konsonans, którego elementy są względem siebie w stosunku części do tej samej, odrębnej od każdego z nich, całości (lub dualnie: w stosunku dwóch całości do tego samego, odrębnego od każdej z nich składnika), nazywać będziemy konsonansem syntetycznym. Taki będzie nasz zasadniczy podział konsonansów (harmonij).

#### A) KONSONANS ANALITYCZNY I SĄD ANALITYCZNY

Jeżeli mówimy, że jeden z konsonujących dźwięków zawiera się w drugim, to rozumiemy przez to, że wysokość jednego dźwięku jest wielokrotnością wysokości drugiego, że więc jeden dźwięk, wyższy, pod względem wysokości jest identyczny z tonem składowym drugiego, niższego (o ile, oczywiście, ten drugi dźwięk jest dźwiękiem złożonym). Jeżeli więc wysokość dźwięku niższego przyjmiemy za 1, to wysokość konsonującego z nim wyższego dźwięku będzie wyrażona przez jedną z liczb szeregu harmonicznego tonów: 2, 3, 4 i t. d.; przytem w miarę tego, im liczba ta będzie wyższa (liczby wyżej 6 w zasadzie nie wchodzą już w rachubę), konsonans będzie mniej doskonały.

<sup>1)</sup> Najniższy wspólny ton składowy dwóch dźwięków nazywa *Oettingen* „fonicznym nadtonem” („phonischer Oberton”) — jego wysokość jest, jak łatwo sprawdzić, najmniejszą wielokrotną wysokości danych dźwięków; najwyższy zaś z dźwięków, zawierających dane dźwięki, nazywa on tonicznym tonem zasadniczym („tonischer Grundton”) — jest to dźwięk o wysokości, równej największemu wspólnemu dzielnikowi danych dźwięków. My zaś ze względu na pokrewieństwo tych dwóch tonów z sumą i iloczynem logicznym (patrz niżej) nazywamy pierwszy z nich iloczynem harmonicznym, drugi zaś — sumą harmoniczną. W pierwszym przypadku mówić możemy krótko o zgodności dwóch dźwięków w wspólności, w drugim zaś przypadku o ich zgodności w całości.



Weźmy najdoskonalszy wogóle konsonans — konsonans oktawy, a więc dwóch dźwięków o wysokościach 1 : 2. Dźwięk o wysokości (względnej) 2 będzie zawierał się w dźwięku o wysokości 1, t. zn. (o ile dźwięk 1 będzie złożony) będzie identyczny pod względem wysokości z jego drugim tonem składowym, czyli pierwszym nadtonem. Podobnie przy konsonansie duodecimy (1 : 3), drugiej oktawy (1 : 4) i t. d.

Tego rodzaju konsonanse *Helmholtz* nazywa bezwzględniemi (absolutnemi) i dodaje słusznie: „drugi dźwięk nie dodaje tu nic nowego, wzmacnia tylko część pierwszego dźwięku”<sup>1)</sup>.

Nie potrzeba już teraz zbytnej przenikliwości, ażeby w tego rodzaju konsonansie odpoznać najściślej odpowiednik sądu analitycznego. Przyjrzyjmy się charakterystyce tego sądu, danej przez *Kanta*. „Albo orzeczenie B—mówi *Kant*”<sup>2)</sup>—należy do podmiotu A, jako coś, co w tem pojęciu A (w sposób utajony) jest zawarte, albo też B leży całkiem poza pojęciem A, chociaż znajduje się z niem w związku. W pierwszym przypadku nazywam sąd analitycznym, w drugim — syntetycznym. Sądy analityczne (twierdzące) są to więc takie, w których połączenie orzeczenia z podmiotem pomyślane zostało na mocy tożsamości... Moznaby je nazwać także sądami wyjaśniającemi... ponieważ przez orzeczenie nic nie dodają do pojęcia przedmiotu, tylko je przez rozczłonkowanie dzielą na pojęcia częściowe (Theilbegriffe), które w niem już były (choć sposobem powikłanym<sup>3)</sup> pomyślane”. Widzimy natychmiast, że tej charakterystyce sądu analitycznego całkowicie odpowiada podana wyżej charakterystyka konsonansu analitycznego („konsonansu bezwzględnego” *Helmholtza*), i że od jednej przejść możemy do drugiej, zamieniając wyrazy: „pojęcie” na „dźwięk” (lub „ton”), „sąd” na „konsonans” („dwudźwięk harmoniczny”) i t. p. Poniższa tabliczka przedstawia nam tę odpowiedniość ad oculos.

Przez sąd analityczny<sup>4)</sup> rozumiemy taki sąd, w którym orzeczenie *b*

należy do podmiotu *a*, jako coś, co w tem pojęciu w sposób utajony jest zawarte; jest to więc sąd, w którym połą-

Przez konsonans analityczny (harmoniczny dwudźwięk analityczny) rozumiemy taki konsonans, w którym dźwięk wyższy *b*

należy do dźwięku niższego *a*, jako coś, co w tym dźwięku (czuciu) w sposób utajony jest zawarte; jest to więc konso-

<sup>1)</sup> *Helmholtz*, l. c. str. 287.

<sup>2)</sup> *Kant*. Krytyka czystego rozumu, tł. polskie, str. 45.

<sup>3)</sup> W oryg.: *verworren* = w sposób niewyraźny. W *Prolegomenach* (tł. polskie, str. 47) używa *Kant* dla scharakteryzowania tego stanu rzeczy wyrażen: w sposób nie tak jasny, nie z taką świadomością, niewyraźnie.

<sup>4)</sup> Patrz odnośnik na str. 52.

czenie orzeczenia z podmiotem uskutecznione zostaje na zasadzie tożsamości orzeczenia

z częścią podmiotu. Sąd analityczny można nazwać także wyjaśniającym, ponieważ przez orzeczenie nic on nie dodaje do pojęcia podmiotu, tylko je przez rozczłonkowanie rozkłada na pojęcia częściowe (składowe — niem. *Theilbegriffe*), które w nim już były choć w sposób nie tak jasny pomyślane.

Tak dorównaną jest odpowiedniość dziedziny myśli i dziedziny dźwięków!

Zatrzymamy się tu jeszcze nad zasadą tych analitycznych konsonansów zarówno dźwiękowych, jak i pojęciowych (konsonansem bowiem pojęciowym mamy prawo — na zasadzie powyższego — nazwać przez analogię sąd prawdziwy). Zarówno w dziedzinie sądów jak i harmonicznym współdźwięków analitycznych zasadą ich jest tożsamość jednego człona tych wytworów z częścią drugiego, a więc to, że zajmuje on miejsce w szeregu elementów częściowych (składowych) tego drugiego człona — mówiąc w sposób uproszczony, zasadą ich jest to, że jeden człon zawiera się w drugim, jako część w całości. Mamy tu więc do czynienia ze zgodnością przez całość (lub dwoiście: przez wspólność równoważną z wspomnianą wyżej tożsamością), przyczem właśnie cechą charakterystyczną konsonansu analitycznego jest to, że całość  $a + b$ , która jest tu zasadą zgodności konsonujących elementów, koincyduje tu z jednym z elementów tego konsonansu (i podobnie też dla zasady dwoistej, elementu wspólnego  $ab$ ). Tak więc zasada

nans, w którym połączenie wyższego dźwięku z niższym uskutecznione zostaje na zasadzie tożsamości wyższego dźwięku z częścią niższego. Konsonans analityczny można nazwać także wyjaśniającym, ponieważ przez wyższy dźwięk nic on nie dodaje do dźwięku niższego, tylko go przez rozczłonkowanie rozkłada na tony częściowe (składowe — niem. *Theiltöne*, *Partialtöne*), które już w nim były choć w sposób nie tak jasny wyczute (wysłuchane).

<sup>1)</sup> Podajemy tu za *Kantem* określenie sądu analitycznego, gdyż przy tem określeniu aż do szczegółów widoczną się staje tożsamość struktury tego sądu i konsonansu analitycznego dwóch dźwięków, z których jeden (niższy) jest dźwiękiem złożonym. W istocie jednak rzeczy to określenie sądu analitycznego można uogólnić i pozbawić je zawartych w niem momentów *p o z n a w c z o - p o d m i o t o w y c h*, uniezależniając je mianowicie od tego, czy pojęcie podmiotu pomyślane jest jako złożone i składające się z pojęć częściowych, czy też pomyślane jest jako proste, byleby tylko *p r z e d m i o t o w o z a w i e r a ł o w s o b i e p o j e c i e* orzeczenia (więc *p o d m i o t o w o m o g ł o j e z a w i e r a ć*). Wtedy takiemu określeniu sądu analitycznego odpowiadać będzie również konsonans analityczny dwóch tonów prostych (por. niżej, rozdz. II), przyczem, oczywiście, sąd analityczny straci swój charakter sądu tylko wyjaśniającego.



połączenia członów konsonansu nie jest tu względem nich zewnętrzna, lecz immanentna ( $a + b = a$ ,  $ab = b$ )<sup>1)</sup>. Rozpatrzmy to bliżej na przykładach.

Wszystkie t. zw. konsonanse bezwzględne są, jak już wiemy, konsonansami analitycznymi. Weźmy np. konsonans duodecimy, 1 : 3. Zasadą konsonansu tych dźwięków jest to, że dźwięk  $b$  o wysokości względnej  $= 3$  zawiera się w dźwięku  $a$  o wysokości względnej  $= 1$ , jako jego trzeci ton składowy; inaczej mówiąc, zasadą tego konsonansu jest sam dźwięk 1, jako zawierający w sobie nadton 3 (dwoistą zasadę przez wspólność pomijamy tu, aby nie komplikować sprawy). Jeżeli teraz do dźwięku 1 dodamy samodzielnie istniejący dźwięk 3, to dźwięk ten, zlewając się, stapiając się z trzecim tonem składowym dźwięku 1, stopi się tem samem z dźwiękiem 1, przytem nic nowego do tego dźwięku pod względem wysokości nie wniesie, a tylko uczyni go bardziej rozczłonkowanym i wyraźnym. Tutaj zasada konsonansu, dźwięk 1 ( $1=1+3$ , gdzie  $+$  oznacza dodawanie logiczne lub, mówiąc arytmetycznie, szukanie największego wspólnego dzielnika dwóch liczb) koincyduje z jednym z elementów tego konsonansu ( $= 1$ ), i tak jest właśnie we wszystkich konsonansach analitycznych.

I zupełnie analogicznie w sądach analitycznych. Zasadą sądu analitycznego: „złoto jest żółte” jest pojęcie (pojęcie-przedmiot) „złoto”, jako zawierające w sobie składnik „żółtości”. Jeżeli teraz do pojęcia „złoto” dodamy w sądzie pojęcie „żółte”, to nic nowego ono już do pojęcia złota nie doda pod względem treści, a tylko rozczłonkowanie tego pojęcia uczyni bardziej jasnym i wyraźnym. Tutaj zasada konsonansu pojęciowego (sądu) koincyduje z jednym z jego elementów, i tak jest właśnie we wszystkich konsonansach pojęciowych (sądach), w których jeden człon przedstawia całość, w której skład wchodzi człon drugi.

Przechodzimy z kolei rzeczy do konsonansów syntetycznych i rozpatrzmy bliżej:

## B) KONSONANS SYNTETYCZNY I SĄD SYNTETYCZNY

Przedewszystkiem przypominamy, co rozumiemy przez tego rodzaju konsonans. Jest to, mianowicie, konsonans dwóch dźwięków  $a$  i  $b$  takich, że ani  $a$  nie zawiera się w  $b$ , ani  $b$  w  $a$  (pod

<sup>1)</sup> Suma  $a + b$  i iloczyn  $ab$  przedstawiają nie tylko sumę i iloczyn harmoniczny (por. odnośnik <sup>1</sup> na str. 50), lecz również i przedewszystkiem sumę i iloczyn, zwane w obrębie logiki logicznymi. To zaś, że mamy tu  $a + b = a$  i  $ab = b$  jest właśnie innym tylko wyrazem tego, że  $b$  zawiera się w  $a$  ( $b < a$ ), w myśli twierdzenia algebry logiki:  $b < a = (a + b = a) = (ab = b)$ .



względem wysokości). Weźmy, jako przykład, interwał małej tercji ( $1 : \frac{4}{5} = 5 : 6$ ), dwa dźwięki np.  $e (=5)$  i  $g (=6)$ .

W szeregu tonów składowych 5-ki nie znajdziemy 6-ki i odwrotnie; dźwięki te nie zawierają się w sobie. Posiadają jednak tony składowe wspólne oraz istnieje dźwięk, który zawiera w sobie oba te dźwięki. Tonem składowym, im obu wspólnym, jest ton  $= 30$  (szósty ton składowy dźwięku 5 i piąty ton składowy dźwięku 6), zaś dźwiękiem, który oba te dźwięki zawiera w sobie, jest dźwięk  $= 1$ . Zasadnicza różnica między konsonansem syntetycznym i analitycznym na tem właśnie polega, że gdy suma harmoniczna ( $a + b$ ) w tym ostatnim koincydowała z jednym z elementów tego konsonansu ( $a + b = a$ ), to w konsonansie syntetycznym koincydencja ta znika, i w naszym przykładzie  $a + b (=1)$  nie  $= a (=5)$ . I dwoiście, gdy w konsonansie analitycznym iloczyn harmoniczny ( $ab$ ) koincydował z jednym z elementów tego konsonansu, to w konsonansie syntetycznym to nie zachodzi, i w naszym przykładzie  $ab (=30)$  nie  $= b (=6)$ . I ten brak zrównań  $a + b = a$  i  $ab = b$  jest właśnie innym tylko wyrazem tej zasadniczej własności konsonansu syntetycznego, że elementy jego nie zawierają się w sobie, innemi słowy, że np. element  $b$  nie jest pod względem wysokości tożsamy z jakimkolwiek tonem składowym elementu  $a$  (z częścią elementu  $a$ ).

Teraz już staje się widoczną odpowiedniość, łącząca konsonans syntetyczny z sądem syntetycznym. Ażeby ją sobie uświadomić dokładnie, zestawimy przedewszystkiem w poniższej tabliczce określenie sądu syntetycznego, dane przez *Kanta* (por. Kr. cz. rozumu, tł. polskie, str. 45, 46) z cechami syntetycznego konsonansu.

Przez sąd syntetyczny rozumiemy taki sąd,

w którym orzeczenie  $b$  nie zawiera się zupełnie w pojęciu  $a$ , chociaż znajduje się z niem w związku, jest to więc sąd, w którym połączenie orzeczenia z przedmiotem uskutecznione zostaje nie na zasadzie tożsamości orzeczenia z częścią podmiotu. Sąd syntetyczny można nazywać także rozszerzającym, ponieważ do pojęcia  $a$  podmiotu dodaje orzeczenie  $b$ , które w nim

Przez konsonans syntetyczny (harmoniczny dwudźwięk syntetyczny) rozumiemy taki konsonans,

w którym dźwięk wyższy  $b$  nie zawiera się zupełnie w dźwięku niższym  $a$ , chociaż znajduje się z nim w związku, jest to więc konsonans, w którym połączenie wyższego i niższego dźwięku uskutecznione zostaje nie na zasadzie tożsamości wyższego dźwięku z częścią niższego. Konsonans syntetyczny można nazwać też rozszerzającym, ponieważ do dźwięku niższego  $a$  dodaje dźwięk

nie było pomyślane i żadnym rozczłonkowaniem nie mogłoby z niego być wydobyte.

wyższy *b*, który w nim nie był wyczuty (wysłuchany) i żadnym rozczłonkowaniem nie mógłby z niego być wydobyty.

Otóż bliżej jeszcze wniknąć musimy w istotę konsonansu syntetycznego, ażeby jego odpowiedniość z sądem syntetycznym uznać ostatecznie za opartą na najgłębszych podstawach. W tym celu musimy wyjaśnić sobie wyżej negatywnie tylko podaną zasadę tego konsonansu; wiemy bowiem dotychczas tylko, że połączenie, że stapianie się dźwięków syntetycznie konsonujących zachodzi nie na zasadzie tożsamości jednego dźwięku z częścią drugiego, lub — co z tem jest równoważne — nie na zasadzie zawierania się jednego dźwięku w drugim. Jaka jest jednak pozytywna zasada tego połączenia? Otóż zasadą tą nie jest wprawdzie zawieranie się elementu *b* w elemencie *a*, lecz jest zawieranie się zarówno elementu *a*, jak i elementu *b* w trzecim, nowym elemencie  $c = a + b$ . Oto ten trzeci element  $c = a + b$ , odrębny od elementów *a* i *b* (dualną zasadę  $d = ab$  pomijamy tu), jest właściwą zasadą syntezy dźwięków *a* i *b*, źródłem ich pokrewieństwa i związku, tem co ich łączy w całość naturalną, i tak samo w sądzie syntetycznym trzeba szukać trzeciego elementu dla uzasadnienia syntezy podmiotu i orzeczenia. W obydwóch dziedzinach dwa elementy *a* i *b* łączą się syntetycznie (konsonują syntetycznie dźwiękowo czy pojęciowo) dlatego, że są elementami składowymi tego samego trzeciego elementu *c*, odrębnego od elementów konsonujących, i będącego ich sumą logiczną wzgl. harmoniczną.

Teraz właśnie dotarliśmy do najgłębszego źródła odpowiedniości konsonansu syntetycznego i syntetycznego sądu. Ażeby powiązać z sobą w sądzie pojęcia *a* i *b*, które nie są z sobą związane analitycznie, trzeba wyjść poza nie do pojęcia (czy przedmiotu), w którym one są z sobą związane syntetycznie, jako części tego pojęcia, jako części tej samej całości. Przytem właśnie ten element, umożliwiający (uzasadniający) to powiązanie, nie koincyduje z żadnym z członów tego powiązania, jest on całością *c* nie równą ani *a* ani *b*. Weźmy przykład jakiś, zalecający się prostotą: jeżeli chcemy powiązać w sądzie pojęcia prostokąta (*a*) i równoboczności (*b*), to będziemy w prawie to uczynić, gdy znajdziemy pojęcie-przedmiot (*c*), w którym elementy *a* i *b* są zawarte; na zasadzie samych tylko pojęć „prostokąt” i „równoboczność” tego powiązania uskutecznić nie możemy, gdyż ani „równoboczność” nie zawiera się w „prostokątności” (lub, co na jedno wychodzi, z „prostokątności” nie wynika „równoboczność”), ani też odwrotnie. Dopiero, gdy wyjdziemy poza te pojęcia *a* i *b*, gdy odniesiemy się do pojęcia przedmiotowego *c*, w danym przypadku do pojęcia „kwadrat”,

do tej całości, w której „prostokątność i „równoboczność” są zawarte, wtedy dopiero znajdziemy zasadę dla poszukiwanego sądu, wtedy powiedzieć będziemy mieli prawo: niektóre prostokąty są równoboczne. Analogicznie i dla syntetycznych konsonansów dźwiękowych. W takim konsonansie dodajemy do danego dźwięku dźwięk w nim nie zawarty i, chociaż dźwięk ten jest nowy, to jednak stapia się z dawnym, manifestując w ten sposób swoje z nim pokrewieństwo. Zasadą zaś pokrewieństwa, związku i zgodności jest właśnie dźwięk  $c = 1$ , odmienny od dźwięków konsonujących  $a$  i  $b$ , lecz oba te dźwięki w sobie zawierający, tak zupełnie, jak pojęcie  $c$  w powyższym przykładzie zawierało pojęcia  $a$  i  $b$ , jako swe składowe. Konsonans w ten sposób staje się uzasadniony, on zlewa, stapia takie dźwięki, które w sposób naturalny są już z sobą złączone, jako składowe części tego samego dźwięku, który w ten sposób okazuje się zasadą tego konsonansu.

Najgłębsza odpowiedniość sądu i konsonansu zarówno analitycznego, jak i syntetycznego teraz już nie ulega wątpliwości.

## II

W teorii sądu i konsonansu pojęcie zawierania wzgl. zawierania się odgrywa — jak widzieliśmy — pierwszorzędną rolę. W analitycznym sądzie i konsonansie jeden z łączących się elementów zawiera w sobie drugi element, w syntetycznym sądzie i konsonansie oba łączące się elementy okazują się zawarte w odrębnym od nich, trzecim elemencie. To zaś oznacza, że w teorii tej pojęcie całości, złożonej z elementów składowych, „jest pojęciem zasadniczym. Otóż przeciwko takim teorjom konsonansu *Helmholtzowskiego* pochodzenia występuje bardzo stanowczo *Stumpf*, przytaczając szereg argumentów, wśród których najbardziej przekonującym wydaje się ten, który podkreśla zlewanie się tonów prostych. „Oktawa — mówi *Stumpf* — dana zapomocą dwóch widełek strojowych..., przyczem nadtony są prawie zupełnie wyłączone, robi wrażenie w niczem pod względem jednolitości nieustępujące temu, jakie czyni oktawa, dana przez dwie trąby”<sup>1)</sup>). Widełki strojowe dają tony proste, pozbawione nadtonów, ton niższy nie zawiera tu w sobie swej oktawy górnej, jako pierwszego nadtonu, a mimo to dwa takie tony proste konsonują. Przyczyna tego konsonansu nie leży tu w tonie niższym, gdyż nie zawiera on właśnie wyższego, i tem samem nie leży w tonie wyższym, gdyż nie zawiera się on w niższym. I wogóle, według *Stumpfa*, nie tylko świadomość pokre-

<sup>1)</sup> *Stumpf*. Tonpsychologie, 1890, II tom, str. 195.



wieństwa tonów, lecz i wszelkie inne psychologiczne przyczyny zlewania się tonów, a więc ich konsonansu, muszą być odrzucone, a przyczyn istotnych tych najprostszych zjawisk naszej czuciowości należałoby szukać w dziedzinie fizjologicznej, w procesach, w synergjach, zachodzących w ośrodku słuchu <sup>1)</sup>).

Cóż to wszystko znaczy? Czyżby rzeczywiście stosunek zawierania się, stosunek części do całości, nie tylko nie był zasadniczy, lecz wogóle żadnej roli nie odgrywał w zjawiskach konsonansu, a może i sądu? Czy bylibyśmy istotnie w błędzie, mówiąc o zasadach tych połączeń, zasadach, wysuwających właśnie te stosunki na plan pierwszy? Otóż znajdujemy się tu w obliczu pewnego zasadniczego nieporozumienia, posiadającego pierwszorzędne znaczenie gnozeologiczne wogóle, a specjalnie ważnego, jeżeli chodzi o interesujący nas tu stosunek psychologii do logiki. Musimy bliżej istotę tego nieporozumienia rozpatrzyć, by w ten sposób usunąć je i unieszkodliwić.

Jeżeli mówimy, że zasadą sądu analitycznego jest zawieranie się orzeczenia w podmiocie, to chcemy przez to powiedzieć, że sąd analityczny jest prawdziwy (i w tym sensie uzasadniony), jeżeli właśnie jego orzeczenie mieści się w podmiocie. Kwestja, czy to zawieranie się zachodzi, czy też nie zachodzi, nie jest, przedmiotowo rzecz biorąc, zupełnie kwestją psychologiczną, nie zależy od tego, czy myśląc podmiot, myślimy również orzeczenie, jako w nim zawarte, i czy myśl ta jest wyraźna lub mniej wyraźna, lecz jest sprawą zupełnie obiektywną, mianowicie, czy pojęcie - przedmiot, odpowiadające podmiotowi sądu, zawiera składnik, figurujący w orzeczeniu, czy też go nie zawiera.

Sąd: „złoto jest żółte” jest sądem analitycznym, niezależnie od tego, czy myśląc podmiot: „złoto”, myślimy „żółtość” jako w nim zawartą, i czy myślimy ją w sposób jasny lub niejasny; jest on analitycznym i przytem prawdziwym sądem dlatego, że przedmiot „złoto”, a więc i adekwatne pojęcie, które przedmiotowi temu odpowiada (pojęcie - przedmiot), zawiera w sobie składnik „żółtość”. Możemy wypowiedzieć sąd: „złoto jest żółte”, nie myśląc zupełnie o tem, że żółtość zawarta jest w złocie, jako jego cecha, a mimo to sąd ten nie przestanie być prawdziwym i uzasadnionym; pojęcie „złoto” subiektywnie, podczas aktu sądzenia, może być dla nas pojęciem prostym, nierozkładalnym, nic w sobie niezawierającym, a jednak, dodając do niego pojęcie „żółtości”, jako orzeczenie, postępujemy zasadnie, gdyż obiektywnie „żółtość” zawar-

<sup>1)</sup> Stumpf, l. c. str. 213, 214.

ta jest w „złocie”.<sup>1)</sup> Jak widzimy, uzasadnienie sądu jest zupełnie niezależne od tego, co zachodzi w naszej świadomości podczas aktu sądenia, a z drugiej strony ten akt sądenia i jego wytwór — sąd — mogą przebiegać i naogół przebiegają również zupełnie niezależnie od świadomości zasady sądu. Sprawa zasady sądu, jego uzasadnienia i prawdziwości, jest sprawą logiczną; natomiast zupełnie odrębną jest kwestja przyczyny, dlaczego w taki, a nie inny sposób sądzimy, jakie czynniki grają rolę przy wydawaniu sądu — to jest już sprawa właściwie psychologiczna.

Podobnie sprawa się przedstawia i w dziedzinie konsonansu — i całe nieporozumienie powyższe ma właśnie swą przyczynę w nieodróżnianiu obiektywnej zasady konsonansu od jego subiektywnej przyczyny. Niewątpliwie, dwa tony, różniące się o oktawę, konsonują niezależnie od tego, czy w czuciu niższego tonu wyróżniamy ton wyższy, czy też nie wyróżniamy, co więcej, czy w tem czuciu można wogóle ton wyższy wyróżnić, czy on jest składnikiem tego czucia dźwiękowego o niższej wysokości; niewątpliwie, świadomość zawierania się czucia  $c'$  w czuciu  $c$  nie jest przyczyną konsonansu tych czuć — co do tego słusność ma *Stumpf*. A jednak te dwa dźwięki  $c$  i  $c'$ , chociażby to były tony proste przez drgania widełek strojowych otrzymane, są mimo wszystko najbliżej z sobą spokrewnione, spokrewnione przedmiotowo i, żeby się o tem przekonać, dość spojrzeć na obraz linii falowych, odpowiadających tym dźwiękom: długość fali tonu  $c$  jest dokładnie dwa razy większa od długości fali tonu  $c'$ , każda fala tonu  $c$  obejmuje w tym sensie, zawiera w sobie dokładnie dwie fale tonu  $c'$ . Konsonans tonów prostych jest również uzasadniony obiektywnie, jak i konsonans odpowiadających im dźwięków złożonych, uzasadniony przytem w ten sam sposób, przez tą samą zasadę pokrewieństwa, w której rolę zasadniczą odgrywają właśnie momenty arytmetycznego zawierania się. Co do tego mają tu niewątpliwą słusność akustycy matema-

<sup>1)</sup> Podkreślamy tu z naciskiem raz jeszcze (por. odnośnik na str. 52), że sąd analityczny w pojmowaniu przedmiotowym może być równocześnie pod względem poznawczo-podmiotowym sądem rozszerzającym, wtedy mianowicie, gdy jego podmiot jest pomysłany jako pojęcie proste. A więc sąd analityczny w pojmowaniu przedmiotowym posiada zakres szerszy, aniżeli w zrozumieniu poznawczo-podmiotowym (czyli Kantowskim), i obejmuje: 1) sądy powszechne i konieczne wyjaśniające tylko, a więc sądy analityczne w terminologii Kanta oraz 2) sądy powszechne i konieczne rozszerzające, czyli sądy syntetyczne a priori w terminologii Kanta. Sądom zaś syntetycznym w pojmowaniu przedmiotowym odpowiadałyby Kantowskie sądy syntetyczne a posteriori, które, jako sądy nie-konieczne i nie-powszechne (por. Kr. cz. roz., tł. pol. str. 128—129), powinnyby występować zawsze w skromnej postaci sądów szczegółowych — co jednak u Kanta nie jest przeprowadzone konsekwentnie. To samo dotyczy również pojmowania i terminologii analitycznych i syntetycznych konsonansów.

tyczni (względem których *Stumpf* usposobiony jest tak niechętnie), o ile tylko potrafią odróżnić zasadę od przyczyny i nie będą uważali tej teorii stosunków arytmetycznych między tonami za bezpośrednie psychologiczne objaśnienie subiektywnego konsonansu.

Sprawa więc obiektywnej zasady konsonansu (zarówno analitycznego, jak i syntetycznego) przedstawia się nam w sposób następujący. Dwa dźwięki (czy tony) fizyczne, których czucia konsonują, są dźwiękami odpowiadającymi sobie, jako że ich wysokości charakteryzuje prosty stosunek liczb całkowitych, znajdujący wyraz również w stosunku ich linii falowych. Arytmetycznie i geometrycznie bądź zawierają się one w sobie, bądź też są zawarte w tym samym trzecim dźwięku zasadniczym (o wysokości względnej = 1).

Są to więc elementy, stanowiące obiektywnie naturalną całość, zgodnie z sobą, dopasowane, harmoniczne; elementy, stanowiące obiektywnie „dobry kształt”, „dobrą postać” („gute Gestalt” niemieckich teoretyków postaci). Przytem jest sprawą obojętną, czy i fizycznie dwa takie tony zawierają się w sobie, czy np. ton *c'* jest tonem składowym dźwięku złożonego *c*; niezależnie od tego, czy dźwięk *c* jest złożony, czy też prosty, między tonami *c* i *c'*, stanowiącymi oktawę, istnieje obiektywna, matematyczna, arytmetyczna i geometryczna odpowiedniość, stanowią one obiektywną „dobrą postać”. Ta właśnie obiektywna zgodność i harmonja dźwięków, to ich dopasowanie wzajemne, ta okoliczność, że całość z nich utworzona jest naturalną, harmoniczną postacią, jest właśnie zasadą ich konsonansu czuciowego, stanowi o tem, że ten konsonans, ta harmonja *czuć*, nie mogą być uważane za zjawiska wyłącznie subiektywne, lecz za coś, co przebiega zgodnie z obiektywnym stanem rzeczy, co posiada znaczenie poznawcze, jako wyraz i odpowiednik przedmiotowych stosunków, stosunków właśnie obiektywnej harmonji.

A teraz druga kwestja odmienna: jakie są przyczyny subiektywne, wywołujące w nas to stapienie się, ten konsonans *czuć* dźwiękowych. Ze nie działa tu bezpośrednio świadomość ich pokrewieństwa — co do tego niema kwestji; wszystko raczej przemawia za tem, że w dziedzinie czuciowej zespolenia elementów odbywają się, że tak powiemy „odrzuchowo”, bez udziału świadomości, niezależnie od jakichkolwiek refleksyj. A mimo to konsonans dźwięków jest — jak widzieliśmy — przedmiotowo uzasadniony, chociaż dochodzi do skutku bez wszelkiej świadomości tego uzasadnienia. Czuciowość nasza, sama z siebie, bez reguł i zasad, naturalnym porządkiem łączy to, co powinno być złączone, jako pokrewne, łączy elementy dźwiękowe, odpowiadające składnikom



naturalnych całości<sup>1)</sup>. Wykazuje ona właściwość, której nie sposób odmówić również naszej myśli dyskursywnej, mianowicie przyrodzoną zdolność orientowania się w prostych stosunkach przedmiotowych, wyczuwanie pokrewieństw i związków, wyczuwanie, którego źródła i przyczyny zdają się tkwić głęboko pod poziomem świadomości. Umysłowość nasza jest funkcją celową, skierowaną na poznanie świata, i tkwią w niej odpowiednio do tego elementarne siły i zdolności, umożliwiające to poznanie; „elementarne” przedewszystkiem w tem znaczeniu, że są to siły naturalne, żywiołowe, nie refleksyjne, nie świadome, „natura” w duchu.

Nigdzie może bardziej, niż w dziedzinie dźwięków, nie staje się widocznem, że to przypuszczenie harmonji między podmiotem a przedmiotem znajduje potwierdzenie w faktach i nie jest tylko spekulatywną hipotezą. Cała struktura czuć dźwiękowych jest dokładnem odzwierciedleniem struktury dźwięków fizycznych: i tu i tam dźwięki złożone i proste, i tu i tam możliwość analizy i syntezy dźwięków, i tu i tam te same kategorie części i całości, zawierania się i zawierania. Jakkolwiekbyśmy sobie tłumaczył chcieli tę harmonję podmiotu i przedmiotu, w każdym razie musimy przyjąć ją w dziedzinie dźwięków za fakt nieulegający wątpliwości i oprzeć się na nim przy objaśnianiu zjawisk tej dziedziny. Pokrewieństwo struktury, a więc i sił, działających tu w dziedzinie podmiotu i przedmiotu, objaśnia nam właśnie to, że zjawisko konsonansu, przebiegające według praw naszej czuciowości, okazuje się równocześnie przedmiotowo uzasadnione, zgodne z przedmiotem, że harmonja czuć dźwiękowych odpowiada harmonji matematycznej dźwięków fizycznych, ich zespolenie w podmiotowej „dobrej postaci” odpowiada ich „dobrej postaci” w przedmiocie. Harmonja jakościowo-matematyczna, znamionująca fizyczne tony harmoniczne, zachowuje się w ich odpowiednikach psychicznych i wyraża się właśnie w zjawisku konsonansu, w wytworze sił, będących substratem harmonizujących z sobą treści. Że siły te leżą pod poziomem świadomości, o tem już wiemy, czy jednak słuszną jest rzeczą redukować je do synergij wyłącznie fizjologicznych — jak to czyni *Stumpf* — jest dla nas wysoce wątpliwe<sup>2)</sup>, i miejsce ich raczej widzimy w dziedzinie psychicznie-nieświadomego.

W ten sposób — jak się nam wydaje — usunięte zostaje nieporozumienie między obiektywnem i subiektywnem „objaśnia-

<sup>1)</sup> Zachodzi to tylko jednak dla najprostszycch stosunków; przy stosunkach, wyrażających się większymi liczbami np. 8 : 9, konsonans nie następuje, stąpienie się tonów jest tak nieznaczne, że odczuwane jest już jako dysonans.

<sup>2)</sup> Pojmowanie sił, wytwarzających konsonans, jako sił tylko fizjologicznych, wskazuje na epifenomenistyczne ujmowanie świata psychicznego i na pozbawianie go własnej, psychicznej przyczynowości.

niem" konsonansu: i jedno i drugie może być słuszne, jeżeli tylko ogranicza się do właściwej sobie dziedziny, do właściwego punktu widzenia. Obiektywne, matematyzujące teorie są słuszne, jako podające „zasady” konsonansu, jako uzasadniające konsonans w jego wartości poznawczej, objaśnienia zaś konsonansu w dziedzinie psycho-fizjologicznej są uprawnione, jako próby wykrycia jego sprężyn dynamicznych, jego „przyczyn” realnych. To odróżnienie, tak pospolite i tak już utarte, jeżeli chodzi o dziedzinę poznania pojęciowego, gdzie łatwo wszak odróżniamy, np. jeżeli chodzi o sąd, logiczny punkt widzenia od psychologicznego, musi sobie dopiero drogę mozolnie torować, jeżeli chodzi o dziedzinę zmysłowości. Bezsprzecznie, wiele do takiego stanu rzeczy przyczynił się wpływ zasadniczo błędnej teorii *Kanta* o stosunku zmysłów do rozsądku. Według *Kanta* wszelka prawda tkwić może tylko w rozsądku, zmysły dają wprawdzie materiał poznawczy, lecz właśnie tylko materiał; poznanie jednak same z siebie niezdolne są wytworzyć, gdyż potrzebna do tego syntetyczna organizacja materiału czuciowego ma być dziełem wyłącznie rozsądku. Zgodnie z tem *Kant* twierdzi: „że prawda, czy złuda nie są w przedmiocie, o ile jest oglądany, lecz w sądzie o nim, o ile bywa pomyślany; można więc zaiste powiedzieć słusznie, że zmysły nie błędzą, lecz nie dlatego, jakoby zaraz wydawały sąd trafny, lecz dlatego, że go wcale nie wydają” (Kr. cz. rozumu, tł. polskie, str. 294). W myśl więc powyższego dualistycznego poglądu *Kanta* na funkcje zmysłowości i rozsądku nie może być mowy o prawdzie w dziedzinie treści zmysłowych, o ich wartości poznawczej, o ich charakterze przedmiotowym, a jeżeli tak, to również nie może być mowy o „zasadach” zmysłowości, o uzasadnieniu jej wytworów. Moglibyśmy, jeżeli chodzi o dziedzinę czuć zmysłowych, badać tylko ich związki naturalne, przyczynowe, nigdy — zasady; inaczej mówiąc, w myśl tych poglądów mielibyśmy tylko psychologję zmysłów (czuciowości), nauka zaś o ich przedmiotowych zasadach, logika zmysłowości, byłaby niemożliwa. A więc i pod tym względem inaczej, niż w dziedzinie pojęciowej, gdzie mamy niewątpliwie i logikę i psychologję myśli. Tego rodzaju poglądy są do dnia dzisiejszego szeroko rozpowszechnione nie tylko wśród filozofów, lecz i psychologów.

Otóż w naszej „Architektonice zmysłowości i rozsądku” (Warszawa 1927, Hoesick) staraliśmy się wykazać całą błędność tej teorii *Kantowskiej* o zasadniczo odmiennej roli zmysłowości i rozsądku w poznaniu, wskazując w dziedzinie optycznej na daleko, aż do szczegółów idącą identyczność struktur tych dwóch dziedzin, i co za tem idzie na momenty wartości i prawdy, niewątpliwie istniejące w dziedzinie czuć i spostrzeżeń przestrzeni. W niniej-

szej zaś pracy, w pierwszym jej rozdziale, przekonaliśmy się, jak daleko sięga ta paralelizacja dziedziny pojęciowej i czuciowej, jeżeli chodzi o świat czuć i spostrzeżeń akustycznych. Gdy poprzednie badania w dziedzinie optyki psycho-fizjologicznej doprowadziły nas do wykazania równoległości „sądzenia i widzenia”<sup>1)</sup>, teraz znów mówić możemy o najdalej posuniętej równoległości, właściwie tożsamości struktur „sądzenia i słyszenia”. Sprawa przedstawia się więc całkowicie inaczej, niż to *Kant* przypuszczał. Funkcje zmysłowości i rozsądku nie tylko nie są sobie biegunowo przeciwstawne, lecz, owszem, wykazują głęboko idące pokrewieństwo, i tu i tam mamy nie tylko analizę, lecz i syntezę (którą *Kant* tylko rozsądkowi chciał przypisać), i tu i tam to skierowanie na przedmiot, które jest właśnie nierozdzielnie związane z ich wartością poznawczą. A jeżeli tak — a tak jest niewątpliwie — to mamy wszelkie prawo, a nawet obowiązek, odróżniać od psychologii zmysłów te badania, które dotyczą ich przedmiotowości i prawdziwości, możemy i powinniśmy odróżniać w dziedzinie czuć i percepcyj zmysłowych, tak jak to czynimy w dziedzinie pojęciowej, „przyczyny” od „zasad”; słowem — należy przyjąć nie tylko jako możliwość, lecz jako fakt przynajmniej zapoczątkowany: „logikę elementów zmysłowych (czuciowych)”, naukę o strukturach immanentnych naszej czuciowości i o zasadach przedmiotowych tej czuciowości, które w tych strukturach podmiotowych znajdują swe odzworowanie i odbicie. Jest to nauka, która w takim znajduje się stosunku do psychologii zmysłów, w jakim logika świata pojęciowego znajduje się do psychologii myśli. Gdyby, pomimo powyższych wyjaśnień, termin „logika elementów zmysłowych” („logika czuć”) miał prowadzić do jakichkolwiek nieporozumień, wolelibyśmy mówić wprost o „teorii czuć” względnie o „estetyce teoretycznej”.

---

<sup>1)</sup> Por. również „Sądzenie a widzenie”. Przegląd Filozoficzny, 1923, (zeszyt III — IV).



## Sprawozdanie z działalności Tow. Psychologicznego im. Józefy Joteyko

Towarzystwo Psychologiczne im. *Józefy Joteyko* po pewnej reorganizacji wznowiło swą działalność w końcu roku 1930. Reorganizacja miała na celu większe zjednoczenie i skoordynowanie prac Towarzystwa; między innymi zmieniono skład Zarządu, wprowadzając do Zarządu przedstawicieli Sekcyj w osobie przewodniczących, dzięki czemu nastąpiło silniejsze zespolenie Towarzystwa z Sekcjami, a to wpłynęło na większą sprawność i sprężystość przeprowadzania prac na terenie całego Towarzystwa<sup>1)</sup>.

Działalność naukowa Towarzystwa polega: 1-o — na referatach, wygłaszanych na zebraniach ogólnych Towarzystwa; 2-o — na pracach Sekcyj, istniejących w tonie Towarzystwa.

Ad. 2-o. W Towarzystwie istnieją obecnie 2 Sekcje: Sekcja Psychologów Szkolnych, która powstała w roku 1927 z inicjatywy prof. dr. *Józefy Joteyko* i przez nią została zorganizowana; oraz Sekcja Nauczycieli Psychologii w Zakładach Kształcenia Nauczycieli, powstała ona w roku 1931 na wniosek p. *Z. Krassowskiej*. Zaznaczyć należy, że powstanie tej nowej Sekcji znalazło duże uznanie wśród nauczycieli psychologii, czego dowodem jest fakt, że na posiedzenia Sekcji często przyjeżdżają nauczyciele z prowincji. Prace obu tych Sekcyj skupiają się około pewnych określonych zagadnień, a charakter pracy każdej z nich jest uzależniony od potrzeb, jakie wysuwa sam temat pracy, i tak w Sekcji Psychologów Szkolnych posiedzenia plenarne odbywają się obecnie stosunkowo rzadko, pracuje natomiast Komisja Charakterologiczna, zaś w niedawno powstałej Sekcji Nauczycieli Psychologii praca w okresie sprawozdawczym polegała na referatach, wygłaszanych na posiedzeniach Sekcji, a powołanie Komisji jest projektowane na przyszłość. O ile wynik pracy Sekcyj lub Komisji jest natury ogólniejszej i tego rodzaju, że mógłby zainteresować ogół członków, wtedy jest on wygłaszany w postaci referatu na plenum Towarzystwa.

<sup>1)</sup> W myśl tego zmieniona została również forma zawiadomień o posiedzeniach, mianowicie członkowie otrzymują co miesiąc w postaci Kalendarzyka posiedzeń zawiadomienia o wszystkich zebraniach, jakie mają się odbyć w tym miesiącu na terenie Towarzystwa; w ten sposób każdy członek jest poinformowany zarówno o zebraniach ogólnych Towarzystwa, jak i o zebraniach Sekceji.

Pozostawiając szczegółowsze sprawozdanie z prac Sekcji pp. Sekretarkom Sekcji, przypominamy tu na zakończenie, że Sekcja Psychologów Szkolnych ma poza sobą następujące prace:

1. „O celach i zadaniach Psychologa Szkolnego w szkołach ogólnokształcących” — wnioski z referatu prof. *J. Joteyko*, przyjęte w ostatecznym sformułowaniu na posiedzeniu Sekcji w dniu 24 maja 1927 r. (patrz Polskie Archiwum Psychologii, tom I, Nr. 4, 1926—27).

2. „Program działalności Psychologa Szkolnego: a) w szkołach powszechnych, b) w szkołach zawodowych” — uchwały Sekcji Psychologów Szkolnych (patrz Polskie Archiwum Psychologii, tom III, Nr. 1, 1930 r.).

3. Ponadto wyłoniona przez Sekcję specjalna Komisja opracowała Arkusz Obserwacyjny, przeznaczony dla użytku nauczycieli (patrz Polskie Archiwum Psychologii, tom III, Nr. 3, 1930 r.). Arkusz ten został wydrukowany przez „Naszą Księgarnię”; obecnie pierwsze wydanie jest już wyczerpane.

### Sprawozdanie za rok 1931

W skład Zarządu Towarzystwa, wybranego na walnym zebraniu dnia 12 grudnia 1930 r., weszły następujące osoby: p. dr. *S. Kopciński* — przewodniczący, p. *S. Sedlaczek* — zastępca przewodniczącego, p. *F. Felhorska* — sekretarka, p. *Z. Krassowska* — skarbniczka i przedstawicielka Sekcji Nauczycieli Psychologii (na jesieni r. 1931 Zarząd kooptował na skarbniczkę p. *J. Bużycką*), p. *M. Kaczyńska* — przedstawicielka Sekcji Psychologów Szkolnych; p. dr. *M. Grzegorzewska*, prof. dr. *S. Baley*, p. wizytator *K. Makuch* — członkowie Zarządu.

W skład Komisji Rewizyjnej weszły następujące osoby: p. *Z. Bogdanowiczowa*, p. *K. Porowska*, p. inż. *J. Wojciechowski*.

Dnia 14 marca po referacie p. *Z. Krassowskiej* wyłoniona została Sekcja Nauczycieli Psychologii.

Zarząd wszedł znowu w porozumienie z Polskim Archiwum Psychologii. Od 1 stycznia 1932 r., zgodnie z uchwałą nadzwyczajnego Walnego Zebrania z dnia 28 listopada 1931 r., składka członkowska wraz z prenumeratą Archiwum wynosi 16 zł.

W okresie sprawozdawczym przybyło 12 członków.

W okresie sprawozdawczym odbyło się ogółem 10 posiedzeń, w tem 5 ogólnych zebrań naukowych Towarzystwa, 1 walne zebranie, 1 posiedzenie Sekcji Psychologów Szkolnych oraz 3 posiedzenia Sekcji Nauczycieli Psychologii.

### Posiedzenia Towarzystwa:

Posiedzenie 45-e (numeracja od początku istnienia Koła Psychologicznego). 12.XII-30 r.<sup>1)</sup> Walne Zebranie. Porządek dzienny: Projekty w sprawie zmian Statutu Towarzystwa. Wybory do Zarządu.

Posiedzenie 46-e. 21.II-31 r. Porządek dzienny: Referat p. *Z. Krassowskiej* — „O nauczaniu psychologii w Zakładach Kształcenia Nauczycieli”.

Posiedzenie 47-e. 14.III-31 r. Porządek dzienny: 1-o. Referat p. *Z. Krassowskiej* — „Nauczanie psychologii w Zakładach Kształcenia Nauczycieli”; 2-o. Zorganizowanie Sekcji Nauczycieli Psychologii.

<sup>1)</sup> Zebranie to zostało zaliczone do okresu sprawozdawczego ze względu na jego organiczną łączność z całokształtem dalszej działalności Towarzystwa.

Posiedzenie 48-e. 18.IV-31 r. Porządek dzienny: 1-o. Komunikaty i sprawy organizacyjne; 2-o. Referat dr. *Marji Librachowej* — „Struktura przedstawień oglądowych”.

Posiedzenie 49-e. 7.XI-31 r. Nadzwyczajne Walne Zebranie. Porządek dzienny: 1-o. Wybór Komisji Rewizyjnej; 2-o. Referat prof. *S. Bałeya* — „Zagadnienie dojrzałości szkolnej”.

Posiedzenie 50-e. 28.XI-31 r. Nadzwyczajne Walne Zebranie. Porządek dzienny: 1-o. Sprawa składki członkowskiej i prenumeraty Polskiego Archiwum Psychologii; 2-o. Referat dr. *Z. Karpińskiej-Woyczyńskiej* — „Wrażenia z Moskwy ze szczególnem uwzględnieniem kolonji dla młodocianych złodziei”.

#### Posiedz. Sekcji Psychologów Szkolnych<sup>2)</sup>:

Posiedzenie XX (numeracja od początku istnienia Sekc. Psychol. Szk.). 5.II-31 r. Porządek dzienny: 1-o. Wybory do Zarządu; 2-o. Sprawozdanie z dotychczasowej działalności i projekty prac.

#### Posiedzenia Sekcji Nauczycieli Psychologii:

Posiedzenie 1-e. 25.IV-31 r. Porządek dzienny: 1-o. Wybory do Zarządu; 2-o. Referat p. *Z. Krassowskiej* — „Cele nauczania psychologii w Zakładach Kształcenia Nauczycieli”; 3-o. Program prac Sekcji.

Posiedzenie 2-e. 24.X-31 r. Porządek dzienny: Dyskusja na temat nauczania psychologii w Zakładach Kształcenia Nauczycieli. Zagajenie do dyskusji wygłosił p. *B. Kubski*.

Posiedzenie 3-e. 5.XII-31 r. Porządek dzienny: Referat dr. *Z. Korczyńskiej* — „Zainteresowania młodzieży, jako punkt wyjścia w nauczaniu psychologii”.

Dnia 19.III-31 r., jako w dniu Imienin ś. p. prof. dr. *Józefy Joteyko*, Zarząd Tow. złożył kwiaty na Jej grobie.

W dniu Rocznicy Śmierci prof. dr. *Józefy Joteyko*, dnia 24.IV-31 r., odprawiona została w Kościele Zbawiciela Msza Św., na którą oprócz różnych instytucyj ideowo bliskich Zmarłej oraz osób prywatnych Zarząd Tow. zaprosił szereg szkół, a między innymi szkołę powszechną im. *Józefy Joteyko* (Nr. 126) — szkoły przybyły do kościoła ze swemi sztandarami.

W końcu kwietnia Zarząd Towarzystwa otrzymał zawiadomienie od Samorządu seminarjum nauczycielskiego żeńskiego w Lublinie, że w trzecią Rocznicę śmierci prof. dr. *J. Joteyko*, z inicjatywy Samorządu, w dniu 25.IV-31 r. dokonane zostanie uroczyste zawieszenie portretu Jej w czytelnicy szkolnej oraz nadanie tej czytelnicy imienia dr. *J. Joteyko*.

*F. Felhorska*

Sekretarka Tow. Psychologicznego  
im. *Józefy Joteyko*

<sup>2)</sup> Oprócz wymienionego na tem miejscu posiedzenia, odbywały się posiedzenia Komisji Charakterologicznej.



# Głosy dyskusyjne i sprawozdawcze

FR. OLESIŃSKA

## ODCZYT DRA ALFREDA ADLERA W WIEDNIU

Dnia 4-go stycznia b. r., w Międzynarodowym Związku Psychologów Indywidualnych wygłosił dr. A. Adler odczyt p. t.: „Osobowość jako zamknięta całość”.

Adler wstąpił do Wiednia na krótko, w przejeździe z Berlina do Jugosławii i przywiózł właśnie swoim adeptom pomyślnie wiadomości z Niemiec, gdzie indywidualna psychologia rozwija się podobno wspaniale i już tak głębokie korzenie zapuściła, że się w żaden sposób usunąć nie da.

Pierwsza część odczytu była, jak zwykle u Adlera, poświęcona gruntownej rozprawie z przeciwnikami. Prelegent zapewniał, że bardzo go cieszą sypiące się zewsząd, coraz ostrzejsze zarzuty przeciw jego nauce, bo dają mu one sposobność do prostowania wszystkich możliwych nieporozumień.

I Adler się dziwi, że jego system tak często nazywają teorią środowiska, kiedy on, przeciwnie, odrzuca zarówno teorię środowiska, jak i dziedziczności. Nie znaczy to, żeby wierzył, że w ludzkiej rodzinie może się pewnego razu urodzić zamiast dziecka gęś lub szczer, jak mu 'to podsuwają przeciwnicy, twierdzi tylko, że w ramach człowieczeństwa zjawia się zawsze ktoś nowy, którego cechy indywidualne nie są wyznaczone przez cechy przodków.

Co do Milieutheorie, to obalają ją, zdaniem Adlera, badania nad bliźniętami, które zastają w rodzinie takie same warunki, a wyrastają na różnych ludzi.

Według prelegenta życie ludzkie nie jest tylko szeregiem reakcyj na bodźce zewnętrzne i, choć z niejaką sympatją spogląda w stronę behaviorystów, jednak przyjmuje istnienie zjawisk psychicznych jako hipotezę, bez której nie umie wytłumaczyć faktów.

Działanie ludzkie zależy od popędów, a temi popędami kieruje i cele im stawia siła twórcza (Schöpfungskraft), która przewiduje, co robić trzeba i wiąże życie psychiczne w jednolitą całość.

II. Inne nieporozumienie: zarzucają Adlerowi, że wierzy w równość wszystkich ludzi, w to, że wszystkie noworodki przychodzą na świat jednokowe. Niesłusznie, nigdy prelegent niczego podobnego nie twierdził.

III. Ostatnie sprostowanie: Adler wcale nie sądzi, żeby w każdym człowieku można było rozwinąć pełną wartość życiową. Są przecież ludzie, którym natura tych możliwości nie dała, ludzie chorzy, że źle funkcjonują-

cemi gruczołami wydzielania wewnętrznego, kaleki. To tak, jakby żądać pisaną prawą ręką od kogoś, kto jej nie ma.

W drugiej części odczytu powrócił Adler do swego pojęcia siły twórczej. Ze szczególnym upodobaniem szuka w życiu i literaturze typów, w których jaskrawo występuje jednolitość osobowości. Znajduje takie postacie u *Dostojewskiego*, *Szekspera*, *Goethego*.

W życiu mamy zwykle do czynienia z tak różnorodnymi objawami, że nielatwo je w całość powiązać, jednak, w praktyce lekarskiej, zdarzały mu się wypadki, w których jednolitość występowała szczególnie wyraźnie.

Pierwszy przykład. Pewnego razu zwrócił się do prelegenta bogaty kupiec, który tylko niewiele czasu mógł poświęcić badaniom. Wobec tego Adler poprosił go odrazu o wspomnienia z najwcześniejszego dzieciństwa. Pacjent opowiedział, że był najmłodszym dzieckiem bardzo licznej i bardzo ubogiej rodziny. Był ulubieńcem matki, która nie pozwalała mu przyjąć zarobkowego zajęcia, żeby się z nim nie rozstawać. Cieszył się sympatją sąsiadów i często dostawał od nich jedzenie, łakocie i małe upominki. Miał defekt wymowy i dlatego kazano mu recytować wiersze, które bawiły słuchaczy, a jemu przysparzały miedziaków. Pamięta, że ogromne wrażenie zrobił na nim kiedyś w dzieciństwie spotkany żebrak, który śpiewem zarabiał na jałmużnę.

Adler: „Ależ to Pan miał życie żebraka.

Pacjent zaskoczony: „Tak, zupełnie słusznie. Przecież mnie nawet moi klienci traktują, jak żebraka: łaskawie i pobłażliwie”.

Pacjent wyjechał i po kilku dniach przysłał Adlerowi swój artykuł, napisany przed kilku laty, p. t. „Organizacja żebraków”.

Drugi przykład. Znowu kupiec, najmłodsze i ukochane dziecko w rodzinie. Od małego panował despotycznie nad rodzicami. Potem w młodości zawsze szukał stanowisk, na których mógłby rządzić. Ożenił się z dziewczyną, którą całkowicie zawojował i która go ujęła swoją łagodnością i posłuszeństwem. Nie ma przyjaciół.

W okresie badania miewa charakterystyczne sny: raz śni, że mu dali paczki do noszenia, co go zawsze przyprawia o wściekłość. Innym razem miał we śnie sprawdzić rachunki, swoje i cudze. We własnych nie znalazł błędów, inne roily się od omyłek, więc poodsyłał je autorom do przejrzania i poprawienia. Kiedy indziej znów śniły mu się jego kapelusze: stary melonik na deszcz i nowy, miękki kapelusz na pogodę. Adler istotnie zauważył, że w czasie niepogody pacjent przychodzi do niego w meloniku, żeby nie niszczyć nowego kapelusza. W tych snach widzi prelegent polecenia, z tupetem kierowane w swoją stronę: „Tak Ci się wydaje, że jesteś nieomylny, a ja Ci jednak radzę, sprawdź raz jeszcze swoje rozumowanie. I nie licz za dużo za leczenie, bo ja jestem człowiekiem oszczędnym i nie lubię wyrzucać pieniędzy”.

Obaj cytowani pacjenci w różnych okresach swego życia i w różnych formach zachowania przejawiają stale i konsekwentnie tę samą postawę psychiczną.

W dyskusji nikt głosu nie zabierał, więc na tem posiedzenie zamknięto. Odczyt był wygłoszony głosem cichym, bezbarwnym, jednostajnym. Auditorjum, bardzo liczne, składało się w osiemdziesięciu procentach z kobiet, a w dziewięćdziesięciu — z osób o rysach wybitnie semickich.

## Sprawozdania z książek i czasopism

**Dr. Stanisław Batawia.** *Wstęp do nauki o przestępcy.* Zagadnienie skłonności przestępczych. Warszawa. „Biblioteka Polska”. 1931.

We wstępie autor wyraźnie przedstawia, jakie korzyści mogą odnieść z należytych badań nad przestępczością zarówno wymiar sprawiedliwości jak i wykonywanie kary, a tem niemniej i teoria przestępczości — kryminologja. Aby jednak te badania nad przestępcami były istotnie użyteczne, muszą mieć jasno i poprawnie wytknięte zadania i posługiwać się właściwymi metodami. Dotychczasowy sposób stawiania zagadnień w kryminologii opierał się na błędnych założeniach, a w badaniach posługiwano się pojęciami niejasnemi.

Autor wykazuje mętność pojęć takich, jak anormalność przestępców ich psychopatja, degeneracja i ograniczoność umysłowa, oraz wykrywa błędy w metodach, zapomocą których przypisywano powyższe właściwości przestępcom; następnie autor wykazuje, iż klasa „przestępców” nie jest klasą jednorodną i dlatego nie można stworzyć teorii, któraby słusznie orzekała cokolwiek o każdym przestępcy (poza tem, co zawarte jest w definicji przestępcy). Analizując pojęcie przestępcy urodzonego, autor stwierdza: niema takich wrodzonych chorobliwych stanów psychicznych ani takich wrodzonych dyspozycyj psychicznych, które musiałyby z nieubłaganą koniecznością wywoływać popełnianie przestępstw (str. 61). Ta radykalna teza autora wydaje się wątpliwa, dopóki się nie stwierdzi, iż sadyzm i kleptomanja nie są właściwościami wrodzonymi. Słuszmem natomiast wydaje się twierdzenie autora, że struktura moralna (charakter) człowieka nie jest wrodzona, lecz rozwija się w ciągu życia na podłożu wrodzonych cech temperamentu. Pojęcie struktury moralnej nie zostało w tekście dostatecznie sprecyzowane. Słuszne również są uwagi autora wyjaśniające, dlaczego nie można uznać za dowiedzioną tezę o dziedziczeniu skłonności przestępczych. Rozważając podłoże dyspozycyj przestępczych, autor silnie podkreśla wpływy środowiska, tkwiące w genecie przestępstwa narówni z właściwościami indywidualnemi, które wcale nie muszą być wrodzone, lecz nabyte na tle danego środowiska i sposobu życia. Wśród tych cech indywidualnych szczególną rolę odgrywa struktura moralna. Autor stawia sobie pytanie: czy w typowych przypadkach ludzie, zaczynający popełniać przestępstwa przeciwko mieniu, różnią się w swej strukturze moralnej od większości innych osobników, należących do tego samego środowiska społecznego? Na to pytanie odpowiada autor przecząco, a to na podstawie własnych badań, rozmów z przestępcami młodocianymi i dorosłymi, które autor prowadził w charakterze nauczyciela więziennego. Abstrahując od bardzo nielicznych wypadków „moral insanity” oraz wczesnych stadiów schizofrenji, poczucia mo-



ralne kradnących młodocianych nie różnią się zasadniczo od poczuć innych rówieśników z tej samej sfery społecznej. Nie szczególnie defekty moralne, ale złe wpływy wychowawcze (w najszerszym znaczeniu) popychają ich na drogę włóczęgostwa i kradzieży. Chcąc zwalczać u źródła najpospolitszy rodzaj przestępstw, trzeba usuwać te właśnie zgubne warunki wychowania to jest — jedna z ważniejszych — tez praktycznych tej ciekawej i pożytecznej książki. Obfite wykorzystanie najnowszej literatury z dziedziny kryminologii, medycyny i psychologii sprawia, że książka daje szczegółowy obraz stanu badań w zakresie tego skomplikowanego tematu.

Bohdan Zawadzki

**Ks. Paweł Siwek T. J. Konnersreuth w świetle nauki i religii.** Kraków, 1931. Wydawnictwo Księży Jezuitów.

Autor przed niedawnym czasem dał się poznać w literaturze filozoficznej ogólnoeuropejskiej dzięki dwóm pracom o stosunku duszy i ciała u *Arystotelesa* i *Spinozy* („La Psychophysique humaine d'après Aristote” i „L'âme et le corps d'après Spinoza”). Zapewne ten sam kierunek zainteresowań, który wyraził się w pracach historycznych, kazał mu zająć się jednym z najciekawszych współczesnych zjawisk, które zagadnienie stosunku duszy i ciała czyni na nowo niepokojącym. Autor w dziełku swem podaje dokładną biografię *Teresy Neumann*, szczegółową historję jej choroby i niezwykłych dotyczących jej zjawisk, oraz plastycznie odmalowuje tło psychiczne tych danych, nastroj i wpływy środowiska. Po tej części sprawozdawczej omawia stanowiska, jakie się wytworzyły wśród piszących o Konnersreuth, a zatem teorię świadomego oszustwa, którą odrzuca, przekonywując argumentując, oraz teorię naturalistyczną, którą chciała wszystkie te dziwne zjawiska uznać za możliwe do wyjaśnienia zapomocą dzisiejszych danych naukowych, w końcu omawia krytycznie stosunki Kościoła Katolickiego wobec Konnersreuth. W dalszej części, szczegółowo fakt za faktem, rozpatruje wszystkie zdumiewające zdarzenia, tajemnicze choroby i częściowe uzdrowienia *Teresy Neumann*, jej stygmaty, wizje, jasnowidzenia, przemawianie w języku nieznanym jej (aramejskim), wreszcie faktów krytyczne: przedewszystkiem rozważa, o ile dane zdarzenie można uznać za fakt naukowo stwierdzony, następnie zaś, czy dany fakt — o ile istotnie zachodzi — można w zadowalający sposób wyjaśnić naukowo, czy też trzeba przyjąć interwencję nadnaturalną. W konkluzji autor stwierdza, iż same fakty są niedostatecznie zbadane, i dlatego nie można z pewnością opowiedzieć się za żadną z możliwych interpretacji tych faktów, autor wysuwa — jedynie słuszny w tym stanie rzeczy — postulat, aby *Teresę Neumann* umieścić w jakiejś „neutralnej” klinice i umożliwić obiektywne, naukowe badanie faktów. Obok już podkreślonych zalet dziełka na szczególną uwagę zasługuje język piękny, prosty a jasny.

Bohdan Zawadzki

**Carl Rahn. Nauka i życie religijne.** Studium psycho-fizjologiczne. Z oryg. ang. tłumaczył Władysław Okiński. Poznań, 1932.

Myśli przewodnie tej książki możnaby krótko ująć, zdaje się, następująco: wśród zwolenników ewolucjonizmu („naturalizmu”) istnieje rozpowszechnione przekonanie, że rozwój gatunków zwierzęcych zakończył się na człowieku i że ludzkość może rozwijać się dalej tylko przez udoskonalenie kultury a nie na drodze biologicznej; autor wierzy natomiast w możliwość dalszego rozwoju gatunku „*homo sapiens*” i stara się znaleźć środki, któreby umożliwiły planowe wpływianie na ten rozwój. Środki te widzi w technice, zapomocą której osoby religijne dochodzą do „nawroceń”,

„odrodzeń” i t. p. (na wzór „revivals” metodystów). Instrukcje do wprowadzania się w odpowiedni stan psychofizjologiczny znajdują się w pismach mistyków, w „Uczcie” Platona i t. p. Autor przeciwstawia postawę naukową, badawczą, która często rzekomo prowadzi do depresji, postawie religijnej, która ma dawać radość, działać ożywczo i pobudzająco; zarazem autor stara się dać analizę psychologiczną obu tych postaw oraz ich odpowiedników fizjologicznych, przyczem gmatwa się w gąszczu niejasnych, ogólnikowych i wątpliwych hipotez. Chaotyczny bieg myśli autor, styl zawikłany, mglisty i pretensjonalny (na co tłumacz niewiele zapewne mógł pomóc) sprawiają, że czytanie tej książki jest udręką, rozświetloną gdzieś przez poszczególne inteligentne i ciekawe spostrzeżenia.

Bohdan Zawadzki

**Prof. Jan Mazurkiewicz.** *Zarys fizjologicznej teorii uczuć.* Rocznik psychiatr. Zesz. XII, str. 31—75 i Zesz. XIII, str. 1—66.

W pracy swej autor uzgadnia najnowsze rezultaty badań nad fizjologią mózgu z faktami psychologii uczuć. Nawiązuje do praw *Semona* o engrafji i ekforji zjawisk. Zmienia jednak zasadniczo podstawy tych praw, wprowadzając w zakres pojęć *Semonowskich* pojęcie wędrówki czynności fizjologicznych ku przodowi mózgu. Dzięki temu zmienia się dawny, statyczny i mechaniczny pogląd *Semona* na nowy, biogenetycznie pojęty kąt widzenia. Dla *Semona* przedstawiał się świat psychiczny w formie wrażeń, dochodzących do świadomości przez wrota zmysłów, względnie w formie przedstawień, w których reprodukcja wrażeń zmysłowych przebiegała w myśl praw ekforji. *Mazurkiewicz* wprowadza jeszcze jeden element psychiczny, w uczuciach znajduje równie pierwotny, a od wrażeń jakościowo różny składnik przeżyć. Wrażenia zmysłowe zawsze są od zmian fizykalnych, zachodzących w świecie zewnętrznym; materiału do uczuć dostarczają procesy biopsychiczne, zachodzące w ustroju. Wrotami tych wrażeń jest sieć rozgałęzień współczulnych, rozmieszczona w narządach ciała. Sieć współczulna stanowi odbiornik dla wrażeń cielesnych oraz dla pierwotnego, protopatycznego uczucia bólu i doprowadza te podrażnienia drogą neuronu obwodowego do wzgórza wzrokowego. Wzgórze wzrokowe stanowi stację pośrednią, w której przełączają się uczucia cielesne na trzeci neuron, doprowadzający te podrażnienia do kory.

W mistrzowski sposób, operując pojęciami biogenetycznymi, śledzi *Mazurkiewicz* przeobrażenia funkcji psychicznych na ich rozwojowej drodze, znajduje niejedno jasne wytłumaczenie dla pozornie dziwnych i sprzecznych zjawisk życia psychicznego. Zgodnie z zapatrywaniami nowoczesnej fizjologii mózgu dzieli on przejawy systemu nerwowego na trzy kondygnacje: 1) na kondygnację najniższą, obejmującą rdzeń pacierzowy i części mózgu, sięgające aż do śródmózdzia, kondygnację, która reguluje mechaniczne odruchy, 2) na kondygnację jąder podkorkowych, w której umiejscawiają się dziedziczne poznania, uczucia i reakcje instynktowne oraz regulacja funkcji wegetatywnych i wreszcie 3) na kondygnację korową, która obejmuje poznania, uczucia i działania, nabyte w życiu pozapłodowym. Pierwsze dwie kondygnacje rozwijają się w okresie płodowym, ostatnia kształtuje się dopiero pod wpływem wrażeń zmysłowych, dopływających od zewnątrz i wrażeń uczuciowych, dopływających z ciała. Ośrodkiem, sterującym życie psychiczne dziecka w okresie niemowlęctwa, jest wzgórze wzrokowe, w niem aktywują się pod wpływem wrażeń zmysłowych i uczuciowych stare, dziedzicznie przekazane przebiegi poznawcze, względnie działania instynktowne.

Prawa, rządzące przebiegami przeżyć na poziomie podkorowym są różne od praw, rządzących temi przebiegami u człowieka dojrzałego. Wedle



*Mazurkiewicza* zależą one od fizjologicznej i anatomicznej różnicy w strukturze narządu podkorowego i korowego. Zestawienie różnic psychicznych jest tak doskonale i uwypukla tak wyraziście pewne przebiegi psychologiczne dziecka, iż niezależnie od hipotezy fizjologicznej może służyć za substrat opisu psychologicznego. Każde niemowlę rozporządza, podobnie jak zwierzę, pamięcią gatunkową, dzięki której potrafi ocenić instynktownie walory życiowe różnych wrażeń zewnętrznych: pociągają je przedmioty błyszczące, umie chwycić pierś, zareagować na jej podanie odruchem ssania. Ale ocena dziecka jest czysto uczuciowa, „coś” je pociąga, „coś” mu sprawia przyjemność (klisis, *Monakow*), albo też „coś” mu sprawia przykrość, „coś” je odpycha (ekklisis). To „coś”, rozpoznane niewyraziście i mgliście, zależy od instynktownego, odziedziczonego stosunku do przedmiotu. Na pierwszą grupę wrażeń niemowlę odpowiada najpierwotniejszą reakcją ruchową zbliżenia się czy chwytania, na drugą reakcją odpychania czy ucieczki.

Na stopniu podkrowym są czynniki psychiczne: gnostyczno-uczuciowy i czuciowo-ruchowy z sobą stale sprzężone, tworzą jeden, nierozdzielny zespół instynktowny. Sprzężenie to jest ustalone dziedzicznie, nie modyfikuje się doświadczeniami każdorazowego pokolenia, przenosi się niezmiennie z pokolenia na pokolenie. Podczas kiedy przeżycie człowieka dojrzałego zawiera w sobie przeżycia przeszłe i łączy się w sposób nierozdzielny z chwilą następną, w obrębie przeżyć instynktownych nie można wyznaczyć tego związku. Przeżycia instynktowne odnoszą się wyłącznie do chwili obecnej, nie korzystają z doświadczeń przeszłych, nie zawierają w sobie perspektywnie planu przyszłego. Sposób poznawania, odczuwania i reagowania jest globalny, ogólnikowy. Niemowlę reaguje na całą klasę przedmiotów błyszczących wyciągnięciem rączek (klisis) i chwyta płomień pomimo, że niezliczone pokolenia niemowląt przy tej instynktownej reakcji poparzyły sobie palce. Reakcje instynktowne nie modyfikują się wzajemnie, są od siebie oddzielone. Każdy łańcuch składowych, które razem realizują instynktowne tendencje zespołów wtedy, kiedy wystąpi organiczna albo zmysłowa podnieta, aktualizująca zespół. Ogniwem, sprzęgającym zespoły instynktowne, są, wedle *Mazurkiewicza*, właśnie uczucia przyjemności względnie przykrości. One rozstrzygają o tem, czy podnieta wysunie się w ośrodek przeżycia czy też nie, czy jest tak żywą, ażeby wywołać globalną reakcję ruchową, zmierzającą ku uchwytowi, ku zdobyciu podniety, albo też realizującą ruch odpychania czy ucieczki. Reakcja instynktowna nie zna też elementów modyfikujących i pośrednich, odpowiada ona ogólnemu prawu globalności reakcyj biologicznych (Alles—oder Nichts—Gesetz). Siedliska anatomicznego dla dziedzicznych, równoczesnych a różnoimiennych engramów instynktu gatunkowego dopatruje się *Mazurkiewicz* w tylnych odcinkach wzgórza wzrokowego.

U początków rozwoju pozapłodowego każdy objaw życia psychicznego jest wyrazem ekforji takiego pierwotnego zespołu instynktownego. Wedle *Mazurkiewicza* jest więc każde nawet najpierwotniejsze przeżycie z natury rzeczy przeżyciem kompleksowym, które zawiera w sobie wszystkie wyżej wspomniane czynniki. Także i struktura zespołu jest wysoce złożona, jest bowiem aktualizacją doświadczeń, które gatunek, a nawet gromada, zabrały w rozwoju filogenetycznym. Nawet najwcześniejsze wrażenia zmysłowe czy organiczne muszą wpród przejść przez skomplikowany filtr instynktów, zanim mogą dojść do świadomości.

Przeżycia instynktowne nie modyfikują się. Ekforja nie zmienia ich sztywnego globalnego charakteru. W następnym pokoleniu pokaże się u niemowlęcia ten sam zespół instynktowny w takiej samej formie. Ale r a z



ekforowany zespół instynktowny traci swój instynktowny charakter, wpisuje się jako nabyte doświadczenie w korę. Tu przybiera zupełnie inną postać. Staje się ziemienny i plastyczny, ulega powolnej modyfikacji przez inne, w życiu pozapłodowem nabyte, doświadczenia. Doświadczenia korowe nie są od siebie oddzielone, komunikują się z sobą, wpływają na siebie, tworzą jakby jedną, wspólną, tysiącami odnóg i połączeń związaną, sieć. Podczas kiedy zespół podkorowy mógł być wywołany wyłącznie przez podniecie organiczną albo zmysłową, w obrębie kory pojawia się nowa, ekforyzująca przeżycia, podnieta. Tą podnieta jest sam wpis korowy, Przypomnienie engramu może ekforować „autystycznie”, niezależnie od wrażeń ekstrakortykalnych drugi zespół korowy, a ten dalszy i tak w nieskończoność. Te m n e m i c z n e ekforje intrakortykalne układają się w długie szeregi wzajemnie od siebie zawisłych przeżyć, które zwyczajnie określamy jako kojarzenia. Każda podnieta zmysłowa, organiczna czy mnemiczna, aktualizuje całe szeregi nabytych korowych zespołów o ogromnym zasięgu. Na poziomie korowym ulega sztywne sprężenie trzech czynników zespołu podkorowego zupełnemu rozluźnieniu. Pomiedzy wrażenie zmysłowe a reakcję ruchową wsuwają się łańcuchy mnemiczne; reakcja ruchowa słabnie. Także i żywość uczucia błędnie. Dzięki nowej właściwości, właściwości osobniczych, mnemicznych doświadczeń, wyzwalają się z zespołów równoczesnych, ale równomiernych nowe zespoły, zespoły różnoczesne ale jednoimiennie. Przeżycia mogą się poruszać nietylko w kierunku od gnozyj ku reakcji mięśniowej, ale także wzdłuż długich łańcuchów myślowych, uczuciowych i czynnościowych. Każda ekforja korowa, bez względu na to czy jest pochodzenia zmysłowego, organicznego czy mnemicznego, może ekforować homofoniczne chóry jednoimiennych, mnemicznych przeżyć, które zakrywają często czynnik uczuciowy i ruchowy. Niemniej czynniki te są obecne w każdym przeżyciu.

Jaka jest rola uczuć w obrębie przeżywania korowego? *Mazurkiewicz* podnosi słusznie, że żywość przedstawięń zależy nietylko od nasilenia podniety, ale także od stopnia osobniczych zainteresowań. W żywości uczuć i w zdolności do selekcji poszczególnych wrażeń widzi tę nitkę uczuciową, która z sobą łączy, spaja i sprzęga poszczególne gnozyje. Gnozyje są dla siebie bierne. Istotną funkcją gnozyj jest analiza. Natomiast uczucia, nawet w swej najpierwotniejszej, jednak już od organicznej izolowanej formie noszą charakter c a ł k u j ą c y, spajają jednoimiennie i różnoczesne zespoły z różnoczesniami i równomienniami, stanowią o osobniczym sposobie zachowania się jednostki, decydują o stałości pewnych przebiegów i wytwarzają w ten sposób charakter człowieka.

Przyjmuje się zazwyczaj, że uczucia na poziomie korowym błędna. Ale ich stałość i bładość jest pozorna. *Mazurkiewicz* wskazuje słusznie na to, że przy pomocy naszych przekonań, naszych uczuć wyższych, estetycznych czy etycznych potrafimy powstrzymać na uwięzi popędy pierwotne: głód, gniew i chuć. W zdolności do opanowania tych popędów leży przebieg osobniczej dojrzałości kulturalnej.

Jeszcze w poprzednim stuleciu wskazywał *Brentano* na to, że w każdym przeżyciu znajdują się wszystkie składniki elementory psychicznych. Psychologia intencjonalna, tak daleka od przyrodniczego sposobu myślenia, podnosiła niejednokrotnie, że życie psychiczne stanowi zwartą całość, w której można wyróżnić pewne aspekty, ale nie można tych poszczególnych części mechanicznie oddzielić. *Mazurkiewicz* rozwiązał w prosty i przekonujący sposób pierwotną kompleksowość przeżyć, każąc im, nawet u niemowlęcia, przechodzić przez filtr zespołów instynktownych. Przeżycia elementarne przerzuca *Mazurkiewicz* w tył, gdzieś do zwierzęcia odruchowego. Drugą zasługą pracy jest próba fizjologicznego rozwiązania kompleksowego

kojarzenia, trzecią wprowadzenie w myślenie fizjologiczne pojęcia przeżywania, jako jednej, nierozdzielnej całości. Najtrudniej jest zgodzić się na identyfikację wegetatywnych, organicznych wrażeń z uczuciami. Ich genetyczny związek wydaje się zbyt mało uzasadniony.

Pracę Prof. Mazurkiewicza słusznie można zaliczyć do klasycznych. Tworzy podstawy do dalszego rozwoju metodyki fizjologicznej przy rozpatrywaniu zjawisk psychologicznych i stanowi jeden z pomostów pomiędzy fizjologią a psychologią; toruje drogę do porozumienia, o którą ubiegają się usilnie obie strony.

Dr. J. Frostig

**Józef Mirski.** *Zagadnienie karności w wychowaniu.* Poznań. Skład główny w „Naszej Księgarni”, 1931, str. 57.

Dwojakiego rodzaju rozważania odnaleźć można w rozprawie dr. Mirskiego o karności: rozważania natury teoretycznej, dążące do możliwie wszechstronnego ujęcia zagadnienia karności, a więc omawiające je z punktu widzenia teorii: wychowania, prawa i językoznawstwa, oraz liczne wskazania natury praktycznej.

Ciekawie przedstawia się podana przez autora analiza językowa wyrazów: karność, karny. W przymiotniku „karny” dadzą się wyróżnić dwa znaczenia: obiektywne, stwierdzające przedmiotową cechę podpadania pod karę, w którym to znaczeniu mówi się np. o sprawie karnej, i subiektywne, odnoszące się do pewnego sposobu zachowania się, względnie wewnętrznej właściwości, w którym to znaczeniu mówi się np. o uczniu karnym. Z punktu widzenia pedagogicznego interesujące jest to drugie, subiektywne znaczenie.

Analizując pojęcie karności, autor wyróżnia w nim cztery rodzaje, jakgdyby cztery stopnie o różnej wartości moralnej: 1. karność heteronomiczna, determinowana przez obawę kary, względnie nadzieję nagrody, 2. karność nawykowa, 3. karność „psychologiczna”, wypływająca z uznania dla przedstawiciela pewnych norm i wreszcie stopień najwyższy 4. karność autonomiczna, uznana dobrowolnie, biorąca swoje źródło z wiary w pewne naczelne dobro.

W dalszych częściach rozprawy autor zajmuje stanowisko wobec tych wszystkich rodzajów karności jako ideałów wychowawczych. Tak więc karność heteronomiczną odrzuca, gdyż stanowi ona jedynie zewnętrzną, sztuczną nadbudowę, nie ulepsza więc samej istoty człowieka; karność „psychologiczną” uznaje jako dodatni środek wychowawczy, szczególnie w młodszym wieku, gdy wyższy stopień karności nie jest jeszcze psychicznie dziecka dostępnym; zaś karność autonomiczną, głęboko wewnętrzną i dobrowolną, stawia najwyżej, jako istotny cel wychowania. Co do karności nawykowej, to rozwija się ona zawsze, bez względu na system wychowania, chodzi więc o to, by była ona wynikiem karności wewnętrznej i dobrowolnej.

Omawiając z kolei dalsze znaczenie wyrazu „karność”, ujmując ją jako metodę wychowawczą, prowadzącą do wyrobienia karności (w poprzednio omawianem znaczeniu), autor referuje dwa krańcowo odbiegające od siebie środki: przymus, czyli czynne działanie wychowawcy, i swobodę, zupełną wolność, pozostawioną dziecku, w jego rozwoju. Obydwa te środki wychowawcze autor analizuje, omawiając ich znaczenie szczegółowiej na terenie szkoły, gdzie wysuwa się na pierwszy plan aktualne obecnie zagadnienie samorządu uczniowskiego. Powołuje się przytem na zdania różnych



psychologów i pedagogów w tej sprawie<sup>1)</sup>. Sam wobec omawianego zagadnienia zajmuje stanowisko kompromisowe, starające się wydobyc z obydwu krańcowych metod to, co jest, jego zdaniem, wartościowe dla wyrobienia w człowieku silnego charakteru, jednak w tym kompromisie większą rolę przypisuje swobodzie, jako środkowi pozwalającemu wyrobić większą samodzielność w dziecku.

Stosunkowo dużo miejsca poświęca autor w swej broszurze na omówienie pojęcia kary. Na wstępie wyróżnia dwa jego znaczenia: prawne i pedagogiczne.

Z punktu widzenia prawnego kara jest odwetem społeczeństwa za zło, dokonane przez jednostkę, mającym także cel praktyczny, a to unieszkodliwienie niebezpiecznej dla siebie jednostki. Moment wychowawczy w tem znaczeniu usuwa się na plan dalszy.

Inna zupełnie rola przypada karze w działaniu wychowawczem. Przy jej wymierzaniu nie chodzi o zadośćuczynienie bezwzględnej sprawiedliwości, ale o jej skuteczność wychowawczą. Nie wolno więc tutaj tworzyć żadnych szablonów, gdyż skuteczność tej samej kary może być różna u różnych osobników. Stąd wysuwa autor postulat indywidualizacji w wychowaniu.

Interesująco przedstawiają się klasyfikacje kary, które przeprowadza autor z trzech punktów widzenia, a więc, ze względu: na cel kary, na postawę wychowawcy oraz sposób jej wymierzania, i na jakość cierpienia.

Nie wchodząc już w bliższe szczegóły tych podziałów, zaznaczę tylko, że jeśli chodzi o cel kary, to autor najwyższą wartość przypisuje karze ekspiacyjnej, która apeluje do wewnętrznej potrzeby pokuty za przewinę, potrzeby, która tkwi głęboko w każdym człowieku, a działa nie tylko negatywnie, powstrzymując od pewnych postępów, ale także pozytywnie, wzmacniając wolę jednostki.

W ostatnim, dodatkowym rozdziale autor omawia karność z punktu widzenia psychoanalizy i psychologii indywidualnej, polemizując z temi kierunkami.

Broszurka dr. *Mirskiego* jest szczupła w rozmiarach, ale bardzo treściwa. Zawiera ona krótką ale pełną syntezę zagadnienia karności. Przez swoją zwięzłość wymaga dość dużego skupienia uwagi podczas czytania, warto jednak się potrudzić nad tym dobrym zarysem zagadnienia tak zawiłego, jakim jest sprawa karności w wychowaniu.

Ada Poznańska

**Leopold Blaustein.** *Przedstawienia schematyczne i symboliczne.* Badania z pogranicza psychologii i estetyki. Lwów 1931. Str. 144 + VIII. Rycin 6. Nakładem Przeglądu Humanistycznego. Studja Humanistyczne. Tom I.

Bogatej w treść książki *Leopolda Blausteina* niepodobna tutaj całej przedstawić. Wypadnie zatem pominąć liczne, skrzętnie zebrane zagadnienia, obracające się dokoła tematu książki; bardziej wyczerpująco natomiast będzie można zdać sobie sprawę z tego, co to są i jak powstają przedstawienia schematyczne i symboliczne, które stanowią osobliwość tej pracy i tworzą jej rdzeń.

<sup>1)</sup> Nawiasowo chciałabym zwrócić uwagę, że autor nieco mylnie interpretuje stanowisko *J. Korczaka*, na którego się powołuje. *Korczak* w swoim internacie nie usuwa kar, a tylko poddaje je pod kontrolę samorządu dziecięcego, zostają więc one w środowisku dzieci prawnie uznane i dobrowolnie przyjęte.



Przedstawienia schematyczne i symboliczne — mówiąc naprzód ogólnikowo — są swoistymi elementami złożonych stanów wewnętrznych, przeżywanych — jak już sama ich nazwa wskazuje — w obcowaniu ze schematami i symbolami, t. j. z przedmiotami, które w stosunku do innych przedmiotów spełniają rolę pewnego rodzaju reprezentantów. Za pośrednictwem takich reprezentantów zwykliśmy uobecniać sobie przedewszystkiem przedmioty, niewyobrażalne z własnej ich natury, np. państwo, młodość, djabł, noc, albo niewyobrażalne raczej z przyczyn, tkwiących w naturze ludzkiej wyobraźni, np. wszechświat, punkt matematyczny, atom. Do tworzenia i posługiwania się już stworzonymi wyobrażalnymi reprezentantami tych przedmiotów, które przeważnie przedstawiamy sobie pojęciowo (przy pomocy słów najczęściej), a których wyobrazić sobie nie możemy, popycha nas tendencja do unaoczniania przedmiotów nienaocznych. Tak więc młodość symbolizujemy młodym człowiekiem, a kulę ziemską schematyzujemy globusem. Dopiero poprzez symbol czy schemat udaje się w niej być naoczny sposób przedstawić sobie te nieogłędalne przedmioty. Ale do ujęcia symbolizowanego lub schematyzowanego przedmiotu nie dochodzi odrazu.

Oglądając np. po raz pierwszy mapę, ujmujemy przedmiot swojego wyobrażenia spostrzegawczego jako arkusz papieru, poprzecinany czarnymi, łukowatymi liniami i ponakładany różnobarwnymi plamami o dziwnych, nieregularnych kształtach. Dopiero czyjaś informacja, że to jest mapa Europy, a później własne obojętne z tego rodzaju przedmiotami, uczy inaczej patrzeć. Do pierwotnego spostrzeżenia mapy dołączają się wówczas jeszcze pewne sądy, np. „to jest Europa”, „to jest morze Śródziemne”, „to znów morze Bałtyckie”, albo ściślej ujmujące stan rzeczy przekonania: „to jest schemat Europy” i t. d. Przeżycie takich sądów prowadzi do zajęcia właściwej postawy wobec mapy i jest genezą stanów psychicznych, charakterystycznych dla obcowania ze schematami. Patrząc dalej na mapę, myślimy sobie np., że półwysep Apeniński znajduje się na południu Europy, że ma kształt buta i Sycylija gra jakby w piłkę nożną. Dochodzimy do tych myśli nie drogą jakiegoś rozumowania, bo w tej chwili już nie żywimy wyraźnych przekonań o roli mapy, jako schematu Europy, lecz stwierdzamy to bezpośrednio na podstawie wyglądu oraz wzajemnego położenia pewnych plam na mapie. Możemy to nawet orzekać prawdziwie, ponieważ mapa, jeśli jest dobrym schematem, posiada w wyglądzie pewne, nieliczne zresztą, właściwości schematyzowanego przedmiotu, które ją do roli schematu uprawniają i które jej tę rolę umożliwiają. W przypadku schematu - mapy zachowany jest kształt, proporcje i rozmieszczenie względem siebie różnych części schematyzowanego ładu. Przy pomocy odpowiednich plam na mapie przedstawiamy więc sobie półwysep Apeniński i Sycyliję. Te przedstawienia zaś to już nie wyobrażenia spostrzegawcze mapy i jej części, jako przedmiotów samych dla siebie, lecz na nich oparte przedstawienia schematyczne półwyspu Apenińskiego i Sycyliji, które z kolei same stanowią podstawę psychologiczną powyższych sądów o półwyspie Apenińskim i Sycyliji.

Analogicznie przebiega proces powstawania przedstawień symbolicznych. Ustawiony w sali sądowej posąg Tenidy dla niewtajemniczonego przedstawia poprostu kobiecą postać z zawiązanymi oczyma i wagą w ręce, dziwić może jego obecność na sali sądowej. Wyjaśnia sytuację czyjaś uwaga, że to jest posąg bogini sprawiedliwości. Ta wiadomość ukazuje posąg w innym świetle, tłumaczy sens zawiązanego oczu i wagi. Obserwacja posągu z tego punktu widzenia potwierdza znów słuszność uzyskanej informacji. Gdy już uprzytomnił sobie ów ktoś symboliczną rolę posągu, będącą się w nim następnie refleksje o samym przedmiocie symbolizowanym. I tak np. przychodzi mu na myśl, że sprawiedliwość bogini przed sugę-

stjami z zewnątrz chroni się zawiązaniem oczu. Wnosi o tem z wyglądu postaci, na którą patrzy. Przenosi niejako jej wygląd na sprawiedliwość, co wskazuje na to, że przy jej pomocy przedstawia sobie sprawiedliwość. Przedstawienie to, różne od stanowiącego jego podstawę psychologiczną wyobrażenia Temidy, jest przedstawieniem symbolicznem, w którym uobecniamy sobie przedmiot symbolizowany.

Przedmiot symbolizowany ujmujemy jednak poprzez symbol inaczej, niż przedmiot schematyzowany poprzez schemat. W treści przedstawienia symbolicznego niema bowiem ani jednego elementu, któremu odpowiadałaby jakaś cecha przedmiotu przedstawienia. W wyglądzie Temidy są przecież dane zasłonięte oczy, ale nie sprawiedliwość.

Znikomą naoczność przedstawień symbolicznych powiększamy przez identyfikowanie, na serjo lub na niby, symbolu z przedmiotem symbolizowanym. Polega to prawdopodobnie na zespalaniu się przedstawienia symbolicznego z jego bezpośrednią podstawą psychologiczną, np. przedstawienia śmierci z wyobrażeniem kościotrupa. Skutkiem tej syntezy wytworza się wspólny przedmiot obu przedstawień — śmierć z cechami kościotrupa.

Autor nie tylko przeprowadził i szeroko na licznych przykładach rozwinął zreferowaną tutaj koncepcję przedstawień schematycznych i symbolicznych, lecz również rozprawił się słusznie z pewnemi poglądami przeciwnemi w specjalnie temu poświęconym rozdziale książki. M. in. autor poddaje krytyce teorię, według której w obcowaniu ze schematem wzgl. symbolem przeżywamy wyobrażenie schematu wzgl. symbolu oraz sąd, stwierdzający, że mamy do czynienia ze schematem wzgl. symbolem. Tę teorię autor nazywa teorią kompleksów, ponieważ przyjmuje się w niej nie jedno, proste przeżycie, jak to czyni autor, lecz wprowadza się przeżyć więcej, a mianowicie, wyobrażenie i sąd. Gdy jednak złagodzić poglądy, przedstawione przez autora pod nazwą teorii kompleksów, pojawia się poważny przeciwnik przedstawień schematycznych i symbolicznych tak, jak pojął je autor.

Złagodzona teoria kompleksów zgadza się z opisanemi wyżej za autorem przeżyciami do punktu, w którym pojawiają się przedstawienia schematyczne i symboliczne<sup>1)</sup>. Tam, gdzie autor któryś z tych nowych rodzajów przedstawień wprowadza, z podjętego tu stanowiska występuje nadal wyobrażenie schematu lub symbolu i sąd, że to jest czegoś schemat wzgl. symbol. Ale, kiedyśmy się już dobrze zaznajomili z jakimś schematem albo symbolem tak, że mając go przed oczyma, potrafimy z jego pomocą zająć się przedmiotem schematyzowanym wzgl. symbolizowanym, ten sąd nie musi być wtedy wyraźny. Zstępuje na obwód świadomości, ale trwa, dopóki tylko sponujemy, a nie ulegamy złudzeniu, że stoimy np. przed kulą ziemską, a nie globusem, że mamy przed sobą śmierć, a nie kościotrupa. Introspekcja zdaje się nie tylko przemawiać za tem, ale potwierdzać to, a nawet zmuszać do takiego stawiania sprawy. Nie płynie zaś z przyjęcia sądu, w którym rolę schematu wzgl. symbolu uprzytamniamy sobie wciąż, choć niewyraźnie, absurdalna konsekwencja, jaką autor wytyka teorii kompleksów, ta mianowicie, że muszą poza tym jednym sądem istnieć jeszcze inne sądy, któreby ustalały podobieństwo między schematem i przedmiotem schematyzowanym, albo symbolem i przedmiotem symbolizowanym,

<sup>1)</sup> Dla ścisłości zaznaczam, że drogi obu stanowisk rozchodzą się już tam, gdzie autor przyjmuje wyobrażenia imaginatywne, przedmiot rozważań oddzielnej pracy: „Przedstawienia imaginatywne”, Lwów, 1930. Ten rodzaj przedstawień oświetla z obu stanowisk polemika, jaka toczyła się na łamach „Przeglądu Filozoficznego”. Rocznik 34. Zeszyt I, II, III. „W sprawie wyobrażeń imaginatywnych”.



i któreby też uzasadniały sądy o przedmiocie schematyzowanym wzgl. symbolizowanym. Tak wielu sądów niewyraźnych, a tembardziej wyraźnych, jak chce teoria kompleksów, w świadomości doliczyć się nie sposób. Nie wdając się w trudny do rozstrzygnięcia spór, ile sądów jednocześnie występować może w świadomości, zauważyć trzeba, że nie zawsze wydajemy sądy ściśle uzasadnione. Faktem jest np., że opisujemy wygląd Europy na podstawie mapy, którą przyjęliśmy na wiarę, nie stwierdziwszy uprzednio podobieństwa między reprezentowaną częścią świata, a reprezentującą ją mapą.

Teoria przeciwstawiona tutaj stanowisku autora posiada w porównaniu z niem doniosłą zaletę metodologiczną — prościej opisuje przeżycia. Zawity w próbnym opisie autora proces identyfikacji symbolu i przedmiotu symbolizowanego, pojmując jako syntezę wyobrażenia symbolu, np. kościotrupa, i supozycji, że to przedmiot symbolizowany — śmierć. Zacierając psychologicznie wątpliwą różnicę między przeżyciami, które występują przy oglądaniu schematów z jednej strony, a symbolów z drugiej. Sam autor śnać nie chywa jej wyraźnie, jeśli matematyczny znak równości raz nazywa symbolem (str. 11), drugi raz schematem (str. 49).

Krytyczne rozważania nad poglądami autora prowadzą do wniosku, że w opisach omawianych przeżyć zbędne są przedstawienia schematyczne i symboliczne. Należy je zatem odrzucić w myśl słusznej zasady badania naukowego: „Entia praeter necessitatem non esse multiplicanda”.

Pomimo to książkę całą uważać należy za pracę cenną, interesującą i pod wieloma względami wzorową. Autor opracował temat książki systematycznie, sumiennie, wszechstronnie, na obfitym materiale ilustracyjnym, z godną uznania dbałością o jasne i ściśle myślenie.

Irena Filozofówna

*Journal of genetic psychology.* Worcester, Massachusetts, 1931.

*Tom XXXIX, Nr. 1, marzec.*

Heinrich Klüver. *Równoważne podniety w zachowaniu się małp.* (*The equivalence of stimuli in the behavior of monkeys*).

W artykule tym autor zajmuje się reakcjami małp (makaków) na podniety wzrokowe. Swoją metodę badania nazywa „metodą równoważnych podniet” (method of equivalent stimuli), opierając ją na eksperymentach *Lashley'a* i *Köhlera*. Badanie tą metodą składa się z trzech faz: a) tresujemy zwierzę tak, aby reagowało pozytywnie na pierwszą podniety, nie reagowało zaś na drugą podniety z danej pary podniet, b) w eksperymentach „krytycznych” (wyrażenie *Köhlera*) stosujemy podniety, różniące się jedną lub kilkoma cechami od podniet, stosowanych przy nauce; jeśli przy serji eksperymentów krytycznych zwierzę reaguje tak samo, jak przy nauce — pozytywnie na pierwszą, nie reaguje zaś na drugą podniety, uważamy, że podniety krytyczne i podniety stosowane przy nauce są r ó w n o w a ż n e, c) analizujemy zachowanie się zwierząt przy różnych parach podniet i próbujemy stwierdzić, jakie cechy różniące podniety równoważne i nierównoważne wpływają na reakcje zwierzęcia. Posługując się wielką ilością par podniet, otrzymujemy grupę podniet o równoważności obiektywnej.

Dokonano przeszło 30.000 doświadczeń na 10 małpach. Tresura polegała na tem, że małpa siedząca w klatce miała przyciągnąć za sznurek jedną z 2 skrzynek, stojących w odległości 150 cm przed klatką; w skrzynce jednej, zaopatrzonej w figurę pewnego kształtu, leżał banan lub jabłko, a druga, zaopatrzona w inną figurę, była pusta. O ile zwierzę przyciągało właści-



wą skrzynkę (reakcja pozytywna) otrzymywało pożywienie, o ile reagowało niewłaściwie, nic nie dostawało za karę. Następnie, gdy zwierzę nauczyło się już reagować na właściwą podniętę, zastępowano owe podniety innymi, śledząc, czy okażą się równoważne tamtym.

Autor podaje pary podnięt równoważnych: figury tego samego kształtu, lecz różnej wielkości, figury różnej jasności, różnej barwy i t. d., wprowadzono również światło przerywane dla porównania ze światłem stałym. Autor stwierdza, że małpy, które dobrze rozróżniały wielkość prostokątów, przyczepionych do skrzynek, nie reagowały właściwie na takie same prostokąty, utworzone przez otwór w skrzynce, lub przez plamy świetlne na skrzynce. Prostokąty, jako przedmioty, i prostokąty, utworzone przez otwór w skrzynce, lub przez plamy świetlne, nie są więc podniętami równoważnymi, są-niem natomiast para prostokątów z czarnej tektury o różnej wielkości i takież pary kół, sześcioboków i t. d. Aby małpa reagowała na plamy świetlne, trzeba ją na nowo trenować. Stąd wniosek, że istnieją pewne krytyczne podniety, podniety nierównoważne, których cechy utrudniają zwierzęciu reakcję, jakiej się nauczyło podczas tresury.

Barbara A. Mayer i Calvin P. Stone. *Względny wpływ rozmieszczenia prób przy uczeniu się labiryntu przez młode i dorosłe białe szczury. (The relative efficiency of distributed and massed practice in maze learning by young and adult albino rats).*

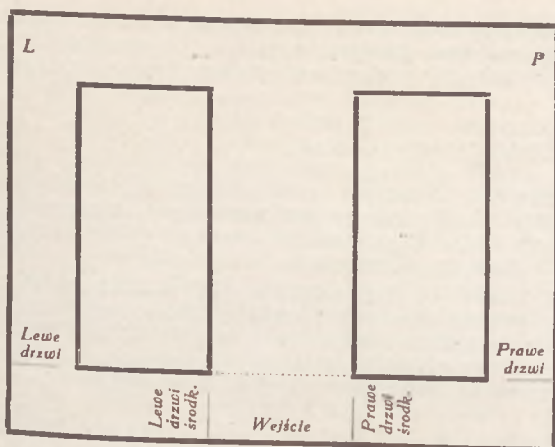
W rozgałęzionym labiryncie T (T-maze) o 12 ślepych uliczkach ćwiczone 4 grupy jednomiesięcznych białych szczurów, poddając je 30 próbom, po 1, 3, 5 lub 10 prób dziennie oraz 3 grupy szczurów dorosłych, poddając je również 30 próbom po 1, 3 i 5 prób dziennie. Okazało się, że wyniki, osiągnięte na młodych szczurach, nie wykazały zależności pomiędzy koncentracją prób a ich ilością, potrzebną do wyuczenia się labiryntu. Dorosłe szczury natomiast przy większej ilości prób dziennie robiły mniej błędów i wymagały mniejszej ilości prób dla osiągnięcia najlepszego rezultatu.

Louis W. Gellermann. *Zagadnienie podwójnej alternacji: 1. Zachowanie się małp w labiryncie czasowym na podwójną alternację. (The double alternation problem: 1. behavior of monkeys in a double alternation temporal maze).*

Małpa wchodzi do labiryntu T (por. niżej przedstawiony schemat) i pozostaje tam tak długo, dopóki nie wykona 4 biegów, 2 razy w prawo i 2 razy w lewo (symbol PPLL), wtedy dopiero zostaje drzwi do kłafki otwarte. Przy pomyłkach zostaje boczne drzwi zamknięte, dopóki nie da właściwej reakcji. Przy uczeniu stosowano jako „karę” za niewłaściwą reakcję z początku prąd elektryczny, potem karano zwierzę, nie dając mu pożywienia, które otrzymywało po reakcji właściwej. Ćwiczone 3 małpy (rhesus). Małpy wyuczyły się zadania PPLL przy 80 i 315 próbach. Analiza ich zachowania się wykazała, że podczas nauki reakcje nieparzyste były raczej łatwe, reakcje parzyste raczej trudne. Stwierdzono, że małpy zachowaniem swym w labiryncie T przewyższają szczury i szopy, na których dokonano podobnych doświadczeń. Podczas nauki wykazały 3 stadja: 1) przypadkowych ruchów (a roudom stage), 2) prawidłowego biegu, 3) wahania przed pewnymi reakcjami.

Norman L. Munn i Beryl R. Stiening. *Względny wpływ kształtu i tła przy rozróżnianiu wzorów wzrokowych przez dziecko. (The relative efficacy of form and background in a child's discrimination of visual patterns).*

Autorzy stawiają sobie 2 zagadnienia: 1) Czy forma tła, na którym znajduje się dany kształt, wpływa w wydatny sposób na dokładność rozróż-



niania kształtów. Jest to zagadnienie bardzo ważne, związane zarówno z założeniami psychologów postaci (Gestalt psychologists), jak i z techniką eksperymentów nad zwierzętami w dziedzinie wyobrażeń wzrokowych. 2) Czy możemy osiągnąć u małego dziecka rozróżnianie kształtów *per se*, czego nie można było osiągnąć u kur.

Eksperymentów dokonano na piętnastomiesięcznym, dobrze rozwiniętym chłopczyku; nauczono go rozróżniać czarny krzyżyk i czarny kwadracik o tej samej powierzchni i tej samej jasności, na białym tle w formie rombu. Gdy dziecko dawało 100% dobrych reakcji, zmieniono warunki eksperymentu: zmieniano formę tła na koło lub trójkąt i t. d. Wszystkie te zmiany nie wpływały na jakość reakcji dziecka. Eksperymenty te wskazują na to, że dziecko odróżnia kształty, niezależnie od formy tła, na którym one się ukazują. Dziecko reaguje na kształt *per se*, niezależnie od tła.

Shirley L. Brintle. *Obserwacje psychologiczne i fizyczne, dokonane na dwunastoletnich czworaczkach. (Mental and physical measurements of a set of twelve-year-old quadruplets).*

Na 4 siostrach, urodzonych jednego dnia, dokonano szeregu pomiarów i obserwacji fizjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych. Dziewczynki zbadano, gdy miały po 12 lat; wszystkie cztery były zdrowe i dobrze rozwinięte. Dwie „najstarsze” mają niemal identyczne rysy i budowę, trzecia jest dość podobna do nich, czwarta niemal nie wygląda na ich siostrę, ma niebieskie oczy i jasne włosy, gdy tamte są ciemnowłose i ciemno-okie, jest od nich mniejsza i drobniejsza.

Badanie testami inteligencji i testami wiadomości wykazało, że dziewczynki są normalnie rozwinięte pod względem umysłowym. Oceny 2 najstarszych i najmłodszej dziewczynki stoją powyżej przeciętnej i są niemal identyczne, trzecia z rzędu ma oceny normalne dla swego wieku. Zainteresowania 2 najstarszych siostr są bardzo podobne, najbardziej odbiega od nich czwarta dziewczynka. Przypuszczalnie dwie najstarsze dziewczynki są „identycznymi” bliźniaczkami (pochodzącymi z jednego jaja). W studjach nad bliźniętami podobieństwo „identycznych” bliźniąt przypisuje się często wpływowi identycznego otoczenia. W tym przypadku wszystkie 4 dziewczyn-

ki wychowują się w identycznych warunkach, mimo to jednak uderzające jest podobieństwo pod każdym względem 2 pierwszych dziewczynek, gdy 2 następne mniej lub więcej, pod tym lub innym względem od nich odbiegają.

*Tom XXXIX, Nr. 2, czerwiec.*

Quinn Mc Nemar i Calvin P. Stone. *Studia nad pamięcią zwierząt: I. Obserwacje nad ponownym uczeniem się labiryntu T przez białe szczury. (Studies of animal retention: I. Notes of the relearning of a multiple T-maze by albino rats).*

Autorzy zbadali 14 grup szczurów (299 szczurów w różnym wieku). Stwierdzili, że wiek wpływa na zapamiętywanie przez szczury labiryntu; najlepsze wyniki osiągnięto u szczurów w średnim wieku. Przy dodatkowym ćwiczeniu osiągnięto podobną krzywą jak przy pierwszym ćwiczeniu. Wydaje się, że przypominanie sobie przez szczura labiryntu jest dalszym ciągiem uczenia się.

Elizabeth B. Hurlock i Ella D. Newmark. *Zasięg pamięci bezpośredniej u dzieci w wieku przedszkolnym. (The memory span of preschool children).*

Zbadano 20 dzieci w przedszkolu (w tem 11 chłopców i 9 dziewczynek w wieku od 4 lat 10 miesięcy do 5 lat 10 miesięcy), następującymi testami: a) testy na pamięć słuchową 1. powtarzanie szeregu cyfr, 2. powtarzanie sylab, 3. powtarzanie słów konkretnych, 4. powtarzanie słów oderwanych, 5. powtarzanie szeregu cyfr wstecz, b) testy na pamięć wzrokową: 6. wymienianie nazw obrazków, 7. poznawanie obrazków, c) test kinestetyczny, 8. uderzanie w pewnym porządku drewnianych klocków, d) test pamięci logicznej, 9. zapamiętywanie sensu krótkich opowiadań, 10. zapamiętywanie rozkazów.

Okazało się, że powtarzanie szeregu cyfr wstecz było za trudne, wobec czego nie może być stosowane jako test dający diagnostyczny dla badania inteligencji dzieci w tym wieku. Powtarzanie szeregu cyfr wprost jest ściśle związane z ilorazem inteligencji. Oba te testy badają prawdopodobnie zupełnie różne zdolności. Test sylab i test pamięci logicznej pozostają w ścisłym związku z ilorazem inteligencji. Test zapamiętywania słów jest dobrym testem na inteligencję ogólną. Poznawanie obrazków jest łatwiejsze, niż ich wymienianie. Między ogólnym wynikiem tych testów a ilorazem inteligencji zachodzi wysoka korelacja, której współczynnik wynosi 0.82.

Dorothy M. Olson i Vernon Jones. *Objektywny pomiar zachowań zabarwionych uczuciowo. (An objective measure of emotionally toned attitudes).*

Poddano badaniu 61 studentów (55 mężczyzn i 6 kobiet). Osoba badana siedziała przy specjalnie skonstruowanym aparacie, trzymając cały czas ręce na guziczkach aparatu, połączonych z kymografem, notującym reakcje rąk. Eksperymentator dyktował serję, złożoną z 66 słów, na które osoba badana miała odpowiedzieć pierwszym słowem, które jej przyszło na myśl, i serję z 14 zdań, na które osoba badana miała odpowiadać „tak” lub „nie”, wskazując na swą zgodę, lub niezgodę z usłyszanym sądem; jednocześnie z reakcją słowną miała przycisnąć guziczki aparatu. Okazało się, że najsilniejsze reakcje związane były z hasłami społecznymi, szczególnie wyróżniły się „rozwód”, „małżeństwo koleżeńskie” i „prohibicja”. Dalej silne reakcje następowały po hasłach religijnych, rasowych i ekonomiczno-politycznych. Rezultaty tego badania zgodne były zarówno z sądami osób badanych o własnej emocjonalności, jak i z ocenami osób badanych.



Louis W. Gellermann. *Zagadnienie podwójnej alternacji: II. Zachowanie się dzieci i ludzi dorosłych w labiryncie czasowym na podwójną alternację. (The double alternation problem: II. The behavior of children and human adults in a double alternation temporal maze).*

Autor posługiwał się tą samą metodą, co przy eksperymentach z małpami, z tą różnicą, że 1) małpy tresowano przy pomocy głodzenia i kar (prądu elektrycznego), ludziom zaś podawano instrukcje słowne, 2) małpy odbywały tylko jedną próbę dziennie, ludzie zaś po kilka. Osoby badane nie wiedziały o celu eksperymentu; po wejściu do labiryntu nie otrzymywały już żadnych wskazówek. Po skończonym eksperymencie wszystkie osoby badane twierdziły, że sformułowały sobie zadanie słowami: dwa razy na prawo, dwa razy na lewo. Okazało się, że reakcje parzyste, były trudniejsze, niż nieparzyste, podobnie jak dla małp. Dzieciom pierwsza reakcja sprawiała większą trudność, niż wszystkim innym grupom osób badanych, a nawet zwierząt. Porównywując eksperymenty na ludziach z poprzednimi eksperymentami na zwierzętach, stwierdzić można, że małpy, szczury i szopy przy nauce wykazywały tendencję w kierunku serji PLLP, ludzie zaś w kierunku serji LLLP i PLLP.

Cecelia G. Aldrich i Edgar A. Doll. *Porównanie inteligencji idiotów i normalnych małych dzieci. (Comparative intelligence of idiots and normal infants).*

Zbadano 12 chłopców idiotów w wieku 8—15 lat o wieku inteligencji 19—38 miesięcy i porównano ich z 12 normalnymi chłopczykami w wieku 19—38 miesięcy. Wszystkie dzieci badano skalą *Kuhlmanna-Bineta*, testami *Gesella* i testami *Stutsmanna*. Stwierdzono, że dzieci niedorozwinięte wykazały swą niższość przy testach językowych, natomiast wyższość przy testach, wymagających zręczności rąk. Z badań tych zdaje się wynikać, że zatrzymanie rozwoju u idiotów najpoważniejsze jest w dziedzinie funkcji mowy.

Richard W. Husband. *Analiza metod uczenia się labiryntu przez ludzi. (Analysis of methods in human maze learning).*

Autor posługiwał się labiryntem plastycznym (high-relief finger maze). Zbadał przeszło 400 studentów labiryntami różnej długości i w różnych warunkach. Stwierdził, że osoby badane posługują się przy uczeniu trzema zasadniczymi metodami: słowną, ruchową i wzrokową. Przeszło połowa używała metody słownej w tej lub innej formie. Niewiele zaś osób uczyło się przy pomocy metody wzrokowej. Okazało się, że metoda słowna jest najlepsza — zarówno ze względu na czas nauki, jak na ilość błędów. Korelacja sprawności przy eksperymentach z labiryntem i inteligencji nie była duża. Przy zastosowaniu labiryntu podobnego do stosowanego przy nauce stwierdzono, że oszczędzono przy nauce  $\frac{2}{3}$  czasu, potrzebnego na wyuczenie się pierwszego labiryntu, przy zastosowaniu labiryntu bardzo różniącego się zaoszczędzono tylko  $\frac{1}{3}$  poprzedniego czasu. Osoby badane, które uczyły się metodą słowną, po tygodniu więcej pamiętały, niż te, które stosowały inne metody.

Tom XXXIX, Nr. 3, wrzesień.

Walter S. Hunter i Joseph W. Nagge. *Biały szczur a labirynt czasowy na podwójną alternację. (The white rat and the double alternation temporal maze).*

Autorzy uczyli białe szczury zwrotów w prawo i w lewo nie w labiryncie T, lecz w 4 osobnych skrzynkach, również o kształcie T, przyczem w każdej skrzynce obserwowano inną reakcję szczura. Autorom udało się wytresować szczury do tego stopnia, że potrafiły wykonać serję LLPP najpierw w 2 skrzynkach, potem w jednej. Niektóre szczury oślepie potrafiły

mimo to przebiec bez błędu przez labirynt. Autorzy stwierdzili, że szczury wytresowane na serji LLPP nie umięją wykonać bez dodatkowej tresury dłuższej serji, np., LLPPLL lub LLPPLLPP.

C. J. W a r d e n i A. C o h e n. *Wpływ pewnych podniet, zastosowanych w szkole. (A study of certain incentives applied under school-room conditions).*

Autorzy badali uczniów testami rachunkowymi *Thorndike'a*, stosując rozmaite podniety, jak obietnicę opowiadania, zabawy, pochwałę, nagane. Stwierdzono, że te podniety wpływały dodatnio na dokładność rozwiązań, lecz nie miały żadnego wpływu na szybkość pracy. Najbardziej skuteczną okazała się obietnica zabawy, najmniej skuteczna obietnica opowiadania.

C. J. W a r d e n i C. N. W i n s l o w. *Rozróżnianie wielkości absolutnej i wielkości względnej przez gołębia grzywacza. (The discrimination of relative versus relative size in the ring dove, turtur risorius).*

Autorzy wyćwiczyli gołębie tak, że reagowały na duży trójkąt (podniety pozytywną) niezależnie od tego, czy podawany był jednocześnie z bardzo małym, czy też z bardzo dużym trójkątem (podnietami negatywnymi).

N o r m a n n L. M u n n. *Aparat dla badań nad zwierzętami w dziedzinie wzrokowej. (An apparatus for testing visual discrimination in animals).*

Aparat składa się z 2 części: platformy, przez którą zwierzę (szczur) biegnie ku podnietce, i kamery, w której demonstruje się podniety. Prócz tego w aparacie znajdują się instalacje elektryczne, przy pomocy których zwierzę przy niewłaściwej reakcji „karane” jest prądem elektrycznym.

L o u i s W. G e l l e r m a n n. *Zagadnienie podwójnej alternacji: III. Zachowanie się małp przy aparacie skrzynkowym na podwójną alternację. (The double alternation problem: III. The behavior of monkeys in a double alternation box-apparatus).*

Autor uczył 4 małpy (macacus rhesus) przy pomocy nowego aparatu, składającego się z 2 skrzynek, ustawionych na stole. Małpa miała otworzyć pokrywki skrzynek w następującym porządku: PPLLPLL i w ten sposób wydostać pożywienie. Z początku typowa reakcja była PLLPPLL. Po okresie nauki zmuszano małpy do dłuższych seryj, okazało się, że wszystkie zwierzęta wykonywały zadanie właściwie.

*Tom XXXIX, Nr. 4, grudzień.*

A r t h u r I. G a t e s i A d e l i n W. S c o t t. *Charakterystyczne cechy i stosunki szybkości ruchów i zręczności u małych dzieci. (Characteristics and relations of motor speed and dexterity among young children).*

Autorzy poddali 50 dzieci w wieku od 4 lat 6 m. do 6 lat dwóm próbom po 17 testów każda: 1) włożyć kulki do skrzynki prawą ręką, 2) to samo lewą ręką, 3) to samo obiema rękoma, 4) potrząsnąć dzwonek prawą ręką, 5) to samo lewą ręką, 6) to samo najpierw prawą, potem lewą ręką, 7) nacisnąć dzwonek wskazującym palcem prawej ręki, 8) to samo lewą ręką, 9) to samo najpierw prawą, potem lewą, 10) to samo prawą nogą, 11) to samo lewą nogą, 12) to samo najpierw prawą, potem lewą nogą, 13) wybrać karty prawą ręką, 14) to samo lewą ręką, 15) powtórzyć sylaby, 16) przekłuwać dziurki prawą ręką, 17) to samo lewą ręką. Okazało się, że między zręcznością ruchów małych dzieci a ich inteligencją niema wyższej korelacji, niż między temi dwiema dyspozycjami u dorosłych. Stwierdzono, że podobieństwo czynności ma większy wpływ na podobieństwo wyników niż identyczność danej strony ciała lub danego organu, np. naciskanie dzwonka dawało podobne wyniki, niezależnie od tego, którą ręką było wykonywane, a różniło się bardziej od np. wkładania kulek, choć by jedno i drugie było robione tą samą ręką.



C. J. Warden i S. Diamond. Wpływ odroczonej kary na uczenie się białego szczura. (*A preliminary study of the effect of delayed punishment on learning in the white rat*).

Autorzy tresowali szczury w labiryncie Y, stosując kary w postaci prądu elektrycznego z odroczeniem: 0 sek., 4 sek., 8 sek., 12 sek., 20 sek. Przy odroczeniu 4 sek. trzeba było podwoić liczbę prób, przy większych opóźnieniach reakcje pogarszały się.

Sante De Sanctis. Wzrokowe ujęcie przy uczeniu się labiryntu przez dzieci normalne i niedorozwinięte. (*Visual apprehension in the maze behavior of normal and feebleminded children*).

Autor zbadał 20 normalnych chłopców (3—12 lat) i 12 chłopców niedorozwiniętych (7—13 lat). Kazał wyobrazić sobie dzieciom, że uciekają z labiryntu przed niebezpieczeństwem. Zauważył 3 metody orjentowania się: wzrokowo-kinestetyczną, motoryczną i mieszaną. Pierwsza metoda wydaje się wrodzoną raczej niż wyuczoną. Stwierdzamy ją zarówno u dzieci normalnych jak i niedorozwiniętych.

C. J. Warden i F. R. Fox. Czynniki ogólnej orjentacji w uczeniu się labiryntu przez białego szczura. (*The factor of general orientation in maze learning in the white rat*). Badano szczury w labiryntach Y. Stwierdzono, że obrócenie labiryntu i klatki dokoła wspólnej osi wpływało na późniejsze błędy w ten sposób, że uwidocznił się wpływ poprzedniego ćwiczenia.

Dorothy P. Marquis. Czy można wywołać odruchy warunkowe u noworodków. (*Can conditioned responses be established in the newborn infant*).

Szkoła Pawłowa odrzuca możliwość odruchów warunkowych u noworodków, opierając się na tym, że kora mózgowa noworodka przez pierwsze parę miesięcy działa w sposób niezupełny. Autorka dokonała doświadczeń na 10 noworodkach. Od drugiego do dziesiątego dnia życia, dzieci dostawały pokarm tylko przy dźwięku dzwonka. Na trzeci, czwarty lub piąty dzień, 9 dzieci reagowało na dzwonek otwarciem ust i ruchami ssania, zanim jeszcze włożono im smoczek do ust.

Dr. R. Mutermilchowa

*Psychotechnische Zeitschrift*. Herausg. von H. Rupp. R. 1931.

Szósty rocznik tego pisma zawiera następujące artykuły:

O. Sterzinger. Przyczynek do badania uzdolnień artystycznych. (*Zur Prüfung und Untersuchung der künstlerischen Veranlagung*). Badania nad 2 grupami uczniów — dobrych i złych w rysunkach, interesująca serją testów do badania: „analizy optycznej”, rozpoznawania indywidualnych cech techniki artystycznej, wrażliwości estetycznej oraz różnych stron wyobraźni.

P. Skawrau. Typologia ergogramów i jej stosunek do typów energii oraz typów budowy ciała wdg. Kretschmera. (*Die Typologie der Ergogramme und ihre Beziehung zu Energie-Typen und zu den Körperbautypen Kretschmers*). Autor skonstatował kilka różnych typów ergogramów Mossa i stwierdził koordynację tych typów z „typami energii” oraz z typami konstytucjonalnymi na 260 os. b., studentach, młodych rzemieślnikach i kryminalistach w Afryce Połudn.

R. Bolt. Badanie i szkolenie pracujących na maszynach Hollerith'a. (*Das Prüfen und Anlernen von Hollerith-Locherinnen*). Dokładny opis badań selekcyjnych wśród robotnic warsztatowych oraz późniejszego ich szkolenia na maszynistki, obsługujące maszyny do liczenia Hollerith'a.

L. Wentscher. Badania w sprawie pojęcia „tempo pracy”. (*Untersuchungen zum Begriff Arbeitstempo*). Zbadawszy 100 dziewcząt



zapomocą 4 „prób pracy”, autorka stwierdza, że tempo pracy jako stała, indywidualna właściwość, jest w błąd wprowadzającą fikcją. Każdorazowe tempo pracy zależy od struktury osobowości i od struktury czynności pracy.

F. R. Baumgarten u. G. Ehinger. *Test aparatowy, czy papierowy przy badaniu miary w oku. (Apparativer oder Papiertest bei der Augenmassprüfung)*. Badania porównawcze nad oceną miary w oku wykazały, że młodzież naogół woli testy aparatowe i badana nimi daje lepsze wyniki niż przy testach papierowych; jednakże w innych okolicznościach mogłoby być inaczej, gdyż zależy to od skłonności i przyzwyczajień badanego. Tego rodzaju względy trzeba brać pod uwagę, wybierając taki lub inny sposób badania.

R. A. Biegel. *Badanie zdatności radjotelegrafistów. (Eine Eignungsprüfung für Funkentelegraphisten)*. Szczegółowy opis badania zdatności kandydatów na radjotelegrafistów zapomocą sygnałów, nadawanych słuchowo; testy te mogą mieć zastosowanie międzynarodowe; badanie wykryło 84% dobrych i 70% złych uczniów.

H. Zirn. *Psychofizyczne badanie zdatności do zawodu szewca. (Eine psychotechnische Eignungsprüfung für den Schuhmacher)*. Dość dokładny „obraz zawodu” szewca wraz z podaniem metod uzyskania go, oraz opis 9 prób pracy, możliwie zbliżonych do rzeczywistych czynności zawodowych, których wartość diagnostyczna została zadowolająco stwierdzona na 30 terminatorach.

G. Révész. *Badania psychotechniczne w przemyśle tytoniowym. (Psychotechnische Untersuchungen in der Zigarettenindustrie)*. Sprawozdanie z badań i zabiegów organizacyjnych na podstawach psychotechnicznych, dokonanych w fabryce papierosów, dzięki którym udało się znacznie powiększyć produkcję.

G. Ichheiser. *O dwuznaczności pojęcia „dzielność”. (Über die Doppeldeutigkeit im Begriff der „Tüchtigkeit”)*. Pojęcie „dzielności” jest dwuznaczne; „dzielny” znaczy: 1-o taki, który dobrze pracuje; 2-o taki, który potrafi się wyróżnić. Trzeba pamiętać o tej dwuznaczności, porównując wyniki testów z opinią praktyków.

W. Eliasberg. *Propozycje, dotyczące statystycznego i lekarsko-psychologicznego badania wypadków samochodowych. (Vorschläge zur statistischen, psychologischen und medizinisch-psychologischen Erforschung von Autounfällen)*. Szereg postulatów, dotyczących statystycznego i lekarsko-psychologicznego badania przyczyn wypadków samochodowych.

W. Ach, H. Dücker, W. Lubrich. *Eksperymentalne badania psychologiczne nad użytecznością komunikacyjnych tarcz drogowych. (Experimentellpsychologische Untersuchungen über die Brauchbarkeit von Strassensperrschildern)*. Autorzy zbadali użyteczność tarcz szosowych-sygnałów dla automobilistów, zalecanych przez Ligę Narodów, wykryli ich braki i zaproponowali własne ulepszenia, dzięki którym sygnały te lepiej odcinają się od tła, znaczenie ich jest łatwo zrozumiałe, a znaki na nich wyraźne.

A. Winz. *Nowe eksperymety nad uczeniem się bez przerw i z przerwami. (Neue Versuche über Lernen in Häufung und Verteilung)*. Badania nad prawem Josta; prawo to nie sprawdza się we wszystkich warunkach; szczególnie silniejsze lub słabsze dążenie do tego, żeby się wyuczyć napamięć, modyfikuje dodatni wpływ pauz między powtórkami.

E. Wagneer. *Oceniania „płaszczyzn”. (Das Abschätzen von Flächen)*. Szereg wskazówek, uzyskanych na podstawie eksperymetów, jak unikać złudzeń wzrokowych przy ocenianiu wielkości płaszczyzn.

F. Haeger. *„Poczucia działania”. (Das Leistungsgefühl)*. Analiza stanu uczuciowego, towarzyszącego wykonywaniu pracy.

A. Oldenburg. *Krzeseł zmotoryzowane*. (*Der Motorlaufsitz*). Opis krzesła, poruszanego zapomocą motoru.

Ponadto rocznik zawiera część pracy H. Rupp, O szybkości i jakości pracy (*Über Arbeitsschnelligkeit und Arbeitsgüte*), której dokończenie ukaże się dopiero w roczniku następnym.

Bohdan Zawadzki

M. Evard. „*L'instinct maternel et le sentiment paternel selon la psychologie et l'éducation*”. (Instykt macierzyński i uczucie ojcowskie z punktu widzenia psychologii i wychowania). Pour l'Ère Nouvelle, X année, Nr. 71.

We wstępie autorka podkreśla konieczność przygotowania młodzieży do przyszłych obowiązków ojca i matki ze względu na społeczno-wychowawczą rolę rodziców. Jest to najbardziej zaniedbana dziedzina w wychowaniu przyszłych pokoleń.

Badania naukowe stwierdzają istnienie różnic psychicznych między kobietą a mężczyzną. Różnią się zdania co do pochodzenia tych różnic. Według jednych są one spowodowane odmiennymi warunkami wychowania i znikną z chwilą wprowadzenia idealnej koedukacji. Inni, którzy opierają się w swoich twierdzeniach na zdobyczach psychoanalizy i fizjologii (endokrinologii), uważają, że różnice psychiczne płci tkwią głęboko w sferze instyktów i podświadomości. Dziesięć lat studjów autorki nad instyktem macierzyńskim każą jej stwierdzić, że jest to dziedzina, w której kobieta różni się zasadniczo od mężczyzny. Instykt macierzyński, jako stałe mniej lub więcej świadome nastawienie kobiety wobec dziecka, będące źródłem ogromnych bogactw uczucia i altruizmu, jest zupełnie niewyzyskane w wychowaniu współczesnym dziewcząt.

Pierwsze naukowe opracowanie tej dziedziny autorka znajduje w rozprawie p. Necker. Bibliografia przedmiotu jest dotychczas bardzo skąpa. Autorka podaje spis kilku książek i artykułów, dotyczących tego tematu, wymieniając także swoją pracę p. t. „Instykt macierzyński, jego psychologia i wychowanie”.

P. Evard twierdzi, iż jeszcze podczas pierwszych swoich poszukiwań wahała się, czy należy używać terminu „instykt macierzyński”, od tego czasu jednak termin ten został ogólnie przyjęty i można go odnaleźć w dziełach wielu psychologów współczesnych, a także literatów. Przystępując do omawiania własnych poglądów, autorka powołuje się na wyniki rozległych, przez siebie przeprowadzonych, badań. Materiał badań stanowiły bibliografie 200 kobiet, wypowiedzi 500 zgórą kobiet współczesnych różnych środowisk i 800 wypowiedzi dziewcząt w wieku szkolnym.

Na podstawie powyższego materiału udało się autorce stwierdzić, że instykt macierzyński istnieje u wszystkich kobiet. Ewolucja instyktu przedstawia cały szereg ciekawych i różnorodnych odmian. Pani Evard rozróżnia następujące zasadnicze fazy: 1. Faza przygotowawcza t. j. formy poprzedzające macierzyństwo, a) w dzieciństwie, b) w okresie dojrzewania, c) w młodości. 2. Faza rozkwitu uczucia macierzyńskiego, znajdującego ujście bądź w ognisku rodzinnym, bądź poza niem u matek niezamężnych. 3. Instykt macierzyński w stanie ukrytym (latent) u kobiet dorosłych nie-matek, którego objawy prowadzą do sublimacji, lub zbroceń zależnie od temperamentu, wychowania, typu psychicznego, okoliczności i t. p.

Zkolei autorka zatrzymuje się nieco dłużej nad wymienioną poprzednio przygotowawczą fazą instyktu macierzyńskiego. W dzieciństwie pierwszymi objawami instyktu macierzyńskiego są: zamilowanie do lalek, specjalnie do lalek-niemowląt, do lalek-chłopców, miłość do małych zwierząt, potrzeba „gnieźdzenia się” (budowanie szałasów, namiotów u chłopców i urządzanie wnętrz u dziewczynek), zabawy w rodzinę, gry macierzyńskie lub społeczne, pociąg do małych dzieci (na progu pokwitania).



Miłość do lalki jest uczuciem silnym, przypomina miłość macierzyńską. Najsilniej występuje w 7, 8 roku życia, a pojawia się już czasem w 17 miesiącu, trwając nieraz do lat 17 jako zjawisko normalne. Zabawy lalką noszą spontaniczny charakter. Większość zabaw lalką przypomina czynności matki wobec dziecka, np. ubieranie, karmienie, mycie, kołysanie. Lalki „bébé” cieszą się szczególną sympatją dziewczynek 10 — 11-letnich. Upodobanie do lalek-chłopców zdradza pierwsze przebliski instynktu płciowego i prawdopodobnie również ślady instynktu walki.

Zdanie, iż zamięłowanie do lalek jest objawem instynktu macierzyńskiego, zostało wypowiedziane przez wielu psychologów (*St. Hall, Korniloff, Antonov, Ferrière, Bovet* i in.).

Wszystkie dzieci lubią zabawę ze zwierzętami, u dziewcząt szczególnie w okresie pokwitania przejawia się skłonność do opiekowania się młodem, okazywania im nadzwyczajnych czułości i t. d.

Między 12-ym a 13-ym rokiem życia występuje zainteresowanie „żywą lalką” — dzieckiem. Jest to nowy objaw instynktu macierzyńskiego.

W okresie dojrzewania instynkt macierzyński pogłębia się przez połączenie z dążnościami erotycznymi. Objawia się w zainteresowaniu dziećmi najczęściej 5—6-letnimi i w marzeniach o macierzyństwie. Jak wykazuje statystyka, połowa dziewcząt w okresie dojrzewania przyznaje się do marzeń o małżeństwie i macierzyństwie. Wgłębienie się w motywy pracy i zainteresowań społecznych dziewcząt wykazało, że dziecko jest ośrodkiem tych zainteresowań.

W okresie młodzieńczym (15—18 lat), gdy zainteresowania przede wszystkim są skierowane ku płci przeciwnej, instynkt macierzyński jest tym ukrytym motorem, który popycha dziewczynę do szukania miłości. Według zeznań wielu kobiet nawet obiekt flirtu jest szacowany jako ewentualny ojciec przyszłych dzieci.

Z chwilą, gdy kobieta zostaje matką, instynkt macierzyński osiąga dojrzałość. Okres ciąży jest takim związaniem systemu nerwowego matki z dzieckiem, że — jak twierdzą niektórzy — każde przeżycie psychiczne łączy się z myślą o dziecku. Wiele kobiet przeżywa wtedy stany psychiczne, zbliżone do ekstazy. Odtąd rozwija się uczucie macierzyńskie, które pogłębia się z chwilą narodzenia dziecka, karmienia piersią oraz pierwszym kontaktem psychicznym. Uczucie macierzyńskie swoją siłą często przewyższa instynkt samozachowawczy. Zwraca się zarówno do dzieci „udanych” jak i chorowitych, niedorozwiniętych i t. d.

Matki nieślubne stanowią nieraz ciekawy przykład, jak instynkt macierzyński zyskuje na sile wobec konfliktów społecznych.

Gdy instynkt macierzyński nie zostaje zaspokojony, zagrzebuje się w podświadomości, wywołując liczne zbrocenia, które — jak mówi psychoanaliza — są często niebezpieczne dla równowagi nerwowej i umysłowej panien i mężatek bezdzietnych. W większości jednak wypadków instynkt macierzyński zwraca się ku życiu społecznemu. Pani *Evard* wzorując się na pani *Pieczynskiej*, nazywa ten objaw macierzyństwem społecznym. Znane są powszechnie różne poświęcenia córek, siostr, zakonnic, pielęgniarek, wychowawczyń i t. p. Autorka podkreśla znaczenie sublimowanego instynktu macierzyńskiego w życiu społecznym.

Przy końcu swej pracy autorka rozpatruje zagadnienie instynktu ojcowskiego. Różnice płci w dzieciństwie mało są zaznaczane, mali chłopcy również bawią się lalkami, o ile są sami lub w nielicznej grupce; o ile zaś są w gromadzie, okazują pogardę dla zabaw dziewczęcych. Ich stosunek do zwierząt jest również pełen zainteresowania i opiekuńczości. W tym samym wieku co i dziewczęta przejawiają chłopcy zainteresowanie dzieckiem i tajemnicą jego pochodzenia. Starsi chłopcy chętnie opiekują się młodszymi,



przejawia się to nawet wśród upośledzonych umysłowo. Trudno jest zbadać stosunek do dziecka chłopców dojrzewających. Niektórzy psychologowie twierdzą, że u nich „istnieje jedynie pragnienie życia obok kobiety, lub młodej dziewczyny, która zajmuje się dzieckiem”, czyli że zainteresowanie dzieckiem jest wtórne. U młodych ojców rozwój uczuć w stosunku do dziecka rozpoczyna się z chwilą jego narodzenia. Poziom kulturalny i umysłowy ma na nie wielki wpływ. Jakkolwiek uczucia te mogą być bardzo silne, to jednak, zdaniem p. *Evard*, nie można tu mówić o instynkcie ojcowskim.

Zagadnienie instynktu ojcowskiego rozwiązuje więc autorka w sensie negatywnym twierdząc, iż w odniesieniu do mężczyzn mówić można jedynie o uczuciu ojcowskim, ale nie o instynkcie ojcowskim. Z tej racji też autorka niechętnie patrzy na pojęcie instynktu rodzicielskiego, którym *Bovet* chciałby ująć ustosunkowanie się do dziecka zarówno matki jak ojca. Termin *Boveta* może być, jej zdaniem, jedynie wygodną nazwą, obejmującą dwie rzeczy przecież odmienne.

Są wprawdzie psychologowie, którzy twierdzą, że istnieje instynkt ojcowski równie silny, jak instynkt macierzyński. Pani *Evard* nie zgadza się z tem stanowiskiem ze względu na brak u mężczyzn odpowiedników fizjologicznych instynktu (ciąża, karmienie i t. d.). Uważa ona, że współżycie fizyczne matki z dzieckiem wytwarza specyficzny charakter uczucia. Wrodzony, podświadomy, uczuciowy stosunek do dziecka tworzy istotę instynktu macierzyńskiego i być może, stanowi jedyną różnicę między psychiką męską a kobiecą. Uczucie ojcowskie opiera się raczej jedynie na współżyciu społecznym.

Autorka kończy swój artykuł wezwaniem do odpowiedniego przygotowania zarówno dziewcząt jak i chłopców do ich przyszłych zadań macierzyńskich i ojcowskich.

*Ligja Żółkiewska*

## K r o n i k a

**XII Zjazd Psychjatrów Polskich** odbędzie się w dniach 14, 15 i 16 maja 1932 roku w Białymstoku i Choroszczy. Pierwszy i drugi dzień Zjazdu będzie w całości poświęcony zagadnieniu charakteru. W pierwszym dniu są przewidziane następujące referaty: prof. *J. Mazurkiewicz* (Warszawa): „Biologia charakteru”, doc. *M. Zieliński* (Kraków): „Konstytucja i charakter”, prof. *S. Baley* (Warszawa): „Charakter normalny”, prof. *S. Borowiecki* (Poznań), prof. *S. Pieńkowski* (Kraków), dr. *W. Sterling* (Warszawa): „Patologia charakteru”, dr. *M. Borusztajn* (Warszawa): „Charakter w świetle teorii psychoanalitycznej”. Drugi dzień będzie poświęcony zagadnieniu patologii charakteru w oświetleniu sądowym. Referenci: płk. *J. Nelken* oraz doc. *W. Luniewski*. Trzeci dzień przeznaczono na luźno zgłoszone odczyty. W sprawach organizacyjnych należy zwracać się do Komitetu Organizacyjnego XII Zjazdu Psychjatrów Polskich w Białymstoku i Choroszczy, poczta Choroszcz.

**VI Kongres Światowy Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania** poświęcony będzie zagadnieniu wzajemnego stosunku wychowania i ewolucji społecznej. Odbędzie on się w dniach 29.VII. — 12.VIII. 1932 roku w Nicei. Przewodnictwo Kongresu objął prof. *Paul Langevin*.

Program Kongresu obejmie dwa zagadnienia: 1. W jaki sposób wychowanie ma przystosować się do szybkich przemian społecznych obecnej doby? 2. W jaki sposób wychowanie może przyczynić się do rozwoju społecznego?

Prace Kongresu obejmą: 1. posiedzenia plenarne, poświęcone całości zagadnienia; 2. posiedzenia sekcji, które obejmą następujące zagadnienia: a) wychowanie a czynnik społeczny, b) zagadnienie wychowania w szkołach wiejskich, miejskich i wyższych, c) ewolucja społeczna kobiety i jej skutki wychowawcze, d) rodzina a wychowanie, e) wychowanie pozaszkolne, f) przygotowanie nauczycieli, g) współpraca międzynarodowa — zbliżenie ras — dwujęzyczność; 3. komunikaty o postęпах metod wychowawczych w różnych krajach; 4. kursy płatne po uprzednim zapisie: a) nowoczesna psychologia i wychowanie, b) reforma programów, c) nowe metody (metoda *Decroly*, metoda projektów, metody indywidualne dla młodszych i starszych), d) sztuki piękne a wychowanie (poezja, dramat, muzyka, rytmika, wymowa).

Przedstawicielką Ligi na Polskę jest p. *H. Radlińska*, Opaczewska 2-a, Warszawa. Adres Ligi: Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, 11, Tavistock Square, London W. C. 1.

**X Międzynarodowy Kongres Psychologiczny** odbędzie się w dniach 22 — 27 sierpnia 1932 roku w Kopenhadze. Zgłoszenia uczestnictwa należy kierować do prof. *Edgara Rubina*, Studienstraede 6, Kopenhagen K.

ZAKŁAD  
PSYCHOLOGJI WYCHOWAWCZEJ  
WARSZAWA  
PLAC TRZECH KRZYŻY 8

Kierownik  
Prof. STEFAN BALEY

KOMUNIKAT

Podaję do wiadomości, iż na życzenie Komisji Centralizacji Testów zakomunikowane mi przez jej przewodniczącego, prof. H. Pierona, Zakład Psychologii Wychowawczej U. W. podjął się w imieniu Polski pośrednictwa w międzynarodowej wymianie dokumentów psychotechnicznych. Podpisana w imieniu Zakładu przeze mnie konwencja orzeka, iż:

1. „wymianie i centralizacji podlegają następujące dokumenty:

- a) testy drukowane do badania różnych zdolności takich, jak inteligencja ogólna, inteligencja techniczna, uzdolnienia specjalne etc.,
- b) opisy przyrządów psychotechnicznych łącznie z ich rysunkami, szematami, względnie fotografiami,
- c) testy wiadomości szkolnych,
- d) różne rodzaje skal oceny osobowości, wydajności zawodowej etc.

2. Jest rzeczą niezbędną wymieniać nie tylko same formularze testowe, lecz także objaśnienia, dotyczące się techniki zastosowania i oceny. Jest rzeczą pożądaną uzupełnić to danymi, dotyczącymi się wyników zastosowania tych testów”.

Pozwalam sobie wobec tego zwrócić się imieniem Zakładu Psychologii Wychowawczej do wszystkich Poradni Zawodowych i Zakładów Psychotechnicznych w Polsce, jak również do wszystkich osób, pracujących na polu psychotechniki, ażeby zechciały przyjąć do wiadomości podjęcie się przez wspomniany Zakład owego zadania i zechciały mu spełnienie tego zadania umożliwić. Proszę zatem o przesyłanie do naszego Zakładu dokumentów psychotechnicznych według wskazówek wymienionych powyżej a Zakład podejmie się przesłania ich w myśl umowy zagranicznym członkom Organizacji. Ponieważ ilość organizacyj objętych Konwencją jest 10, niezbędnym jest przesłanie owych dokumentów w 11 kopjach. Byłoby przytem rzeczą bardzo pożądaną, ażeby tekst polski mógł być zaopatrzony w tłumaczenie na któryś z obcych języków (francuski, angielski, rosyjski, niemiecki, włoski).

*Stefan Baley*



## NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE

Besser Stanisław. *Materja i duch w życiu, filozofji i literaturze*. Warszawa, 1931, str. 33. [Prądy Życia i Ducha, Nr. 8].

Hamaidé Amelja (Współpr. D-ra Decroly w Brukseli). *Metoda Decroly*. Tłumaczyła M. Górską. Wstępem opatrzyła M. Lipska-Librachowa. Wyd. II. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1932 [1931], str. 176. [Biblioteka Dzieł Pedagogicznych, Nr. 1].

Hertz Aleksander. *Ludzie i idee*. Warszawa, 1931, str. 231. [Biblioteka Drogi. T. 6].

Hoover Herbert. *Indywidualizm amerykański*. Przetłóżył z angielskiego Kazimierz Szymański. Warszawa, M. Arct, 1931, str. 68.

Kerschesteiner Georg. *Charakter, jego pojęcie i wychowanie*. Z poprawionego IV wydania niemieckiego przetłóżył Alfred Tom. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1932 [1931], str. 206. [Biblioteka Dzieł Pedagogicznych. R. VI. Nr. 28].

Mackiewicz Stanisław. *Myśl w obcęgach*. Studja nad psychologją społeczeństwa sowietów. Warszawa, F. Hoesick, 1931, str. 209.

Nawroczyński Bogdan. *Zasady nauczania*. Wyd. II. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1931, str. 438. [Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna. Nr. 4].

Pellowski Leon. (Ks.). *Problem zła*. Wąbrzeźnia, 1931, str. 175.

Pilchowa Agnieszka]. *Pamiętniki jasnowidzącej z wędrowki życiowej poprzez wieki*. Poprzedzone wstępem o istocie jasnowidzenia, nowej erze, etc. i uzupełnione dodatkiem, w którym przytoczono m. in. szereg przykładów na przejawianie się prawa karmy i reinkarnacji w życiu znanych powszechnie ludzi. T. I. Wisła, „Hejnał”, 1930 [1931], str. 254.

Rousseau Jan Jakób. *Wyznania*. T. III. Przetłóżył i wstępem opatrzył Tadeusz Żeleński (Boy). Wyd. nowe. Warszawa, M. Arct, [1931], str. 225. [Biblioteka Boy'a — Arcydzieła Literatury Francuskiej].

Rowid Henryk. *Szkoła twórcza*. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły. Wyd. III popr. i uzup. Kraków, Gebethner i Wolff, 1931, str. 372.

Szczudłowski Józef Aleksander. *Podstawy psychologii dążeń*. Lwów, 1931, str. 71.

Tajemnice życia i śmierci. Przetłóżył B. Włodarz. Warszawa, 1932 [1931], str. 64.

Weryho-Radziwiłłowiczowa Marja. *Metoda wychowania przedszkolnego*. Podręcznik dla wychowawców. Wyd. III poprawione. 58 ilustracji. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1931, str. 324. [Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna. Nr. 7].

*Z zagadnień pedagogicznych*. I. Słowo wstępne. O wysokiej godności macierzyństwa. Wychowanie fizyczne. O temperamentach. Kraków, str. 32. [Odrodzenie Świata przez Rodzinę Chrześcijańską].

Żychliński Aleksander (Ks. Dr.). *Intelektualizm św. Augustyna*. Warszawa, [1931], str. 54. [Wydawnictwo Koła Studjów Katolickich. T. VII].

## KSIĄZKI I CZASOPISMA NADESŁANE DO REDAKCJI

- Antologie des philosophes français contemporains*. Quatrième édition. Paris, Édit. du Sagittaire, 1931, p. 533.
- B a t a w i a S t a n i s ł a w (Mag. praw. Dr. med., Asyst. Sem. Prawa Karn. U. W.). *Wstęp do nauki o przestępcy*. Zagadnienie skłonności przestępczych. Z przedmową Prof. W. Makowskiego. Warszawa, „Biblioteka Polska”, 1931, str. 150. [Monografie opracowane w Seminarjum Prawa Karnego U. W. Kierownik: Prof. W. Makowski. T. VIII].
- B u c k i n g h a m B u d e t t e R o s s (Dyr. Biura badań ped. i prof. pedag. w Uniw. stanu Ohio). *Praca badawcza na terenie szkoły*. Z oryginału angielskiego p. t. „Research for teachers”, przetłumaczyły R. Czaplńska-Mutermilchowa, N. Getterowa, J. Krahelska i I. Szymaniu-kówna, pod kierunkiem prof. Stefana Baley. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1931, str. 379. [Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych. Tom 16. Pod redakcją Dr. Zygmunta Ziemińskiego].
- C l a p a r è d e E d. (Profesor Uniwersytetu Genewskiego). *Szkola na miarę*. Przetłóżył z francuskiego Dr. Zygmunt Ziemiński. Wyd. II. Warszawa, M. Arct, 1930, str. 38.
- D e v u y s t M. P. *Le vrai progrès en civilisation*. Le role de la famille et de l'école, preparation des futurs parents à leur mission éducative, la formation des caractères, principal moyen d'arriver à l'équilibre moral et social de l'humanité, c'est-à-dire à la paix. Bruxelles, 1931, p. 16.
- Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College Columbia University 1930*. Edited by I. L. Kandel, M. A., Ph. D. New York City, Bureau of Publications Teachers College, Columbia University, 1931, p. 544.
- J o t e y k o J ó z e f a (Prof. Dr.). *Znużenie (La fatigue)*. Z portretem autorki oraz 13 rysunkami w tekście. Przetłumaczył Jan Falkowski, Absolw. med. Pod redakcją Prof. Dr. Franciszka Czubalskiego. Warszawa, Książnica-Atlas, 1932, str. 276.
- K r e u t z M i e c z y s ł a w (Dr.). *Rozwój psychiczny młodzieży*. Lwów—Warszawa, Książnica - Atlas, 1931, str. 75. (Współpraca Domu i Szkoły w Dziale Wychowania Młodzieży. Nr. 6).
- N a w r o c z y Ń s k i B o g d a n. *Uczeń i klasa*. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. Wyd. II poprawione i uzupełnione. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1931, str. 392. [Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna. Nr. 6].
- R a h n C a r l. *Nauka i życie religijne*. Studium psycho-fizjologiczne. Z oryg. ang. tłumaczył Władysław Okiński. Poznań, Gebethner i Wolff, 1932.
- R u s s e l B e r t r a n d. *O wychowaniu*. Ze specjalnym uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa. Tłumaczyła z oryginału angielskiego Dr. Janina Hosiassonówna. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1932, str. 258.
- S i w e k P a w e ł (Ks. T. J.). *Kennerstueh w świetle nauki i religii*. Kraków, Wyd. Księży Jezuitów, 1931, str. 276.
- Action et Pensée*. Miesięcznik. T. VII, z. 10. T. VIII, z. 1. Genève, 1931/32.
- Les Annales de l'Enfance*. Miesięcznik. T. V, z. 48, 49, 50. Paris, 1931.
- L'Année Psychologique*. Rocznik. T. XXXI, 2 cz. Paris, 1930.
- Archivio Generale di Neurologia, Psichiatria et Psicoanalisi*. Kwartalnik. T. XII, z. 3, 4. Napoli, 1931.
- Bulletin de l'Association Médico-Pédagogique Liègeoise*. Kwartalnik. T. XXII, z. 18. Liège, 1932.
- Bulletin du Bureau International d'Éducation*. Kwartalnik. T. VI, z. 1. Genève, 1932.

- Bulletin de la Coopération Intellectuelle*. Miesięcznik. Z. 11—12. Paris, 1931.
- Bulletin de la Société Lorraine de Psychologie Appliquée*. Kwartalnik. T. X, z. 40. Nancy, 1931.
- Bulletin Trimestriel de l'Office Intercommunal pour l'Orientation Professionnelle*. Kwartalnik. T. X, z. 43. Bruxelles, 1931.
- Chowanna*. Kwartalnik. T. I, z. 1—2, 3, 4. T. II, z. 1, 2, 3—4. Kraków, 1929/30.
- L'École Coopérative*. Kwartalnik. T. XIII, z. 25, 26, 27. La Rochelle, 1931.
- L'Éducation Morale*. Miesięcznik. T. XVIII, z. 10. Paris, 1930.
- L'Educazione Nazionale*. Miesięcznik. T. XIV, z. 1. Roma, 1932.
- Education by Radio*. Tygodnik. T. I, z. 40. T. II, z. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Washington, 1931/32.
- L'Internationale de l'Enseignement*. Miesięcznik. T. X, z. 4. Paris, 1932.
- Kwartalnik Filozoficzny*. Kwartalnik. T. IX, z. 4. Kraków, 1931.
- Kwartalnik Psychologiczny*. Kwartalnik. T. III, z. 1. Poznań, 1932.
- Narodna Prosvieta*. Półtygodnik. T. XIV, z. 44, 45, 51—54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69. Belgrad, 1931/32.
- Die Neue Erziehung*. Miesięcznik. T. XIII, z. 12. T. XIV, z. 1. Berlin, 1931/32.
- La Nouvelle Éducation*. Miesięcznik. T. X, z. 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99. T. XI, z. 101, 102. Paris, 1931/32.
- Ogniwo*. Miesięcznik. T. XI, z. 10. T. XII, z. 1, 2. Warszawa, 1931/32.
- Oświata i Wychowanie*. Miesięcznik. T. III, z. 10. T. IV, z. 1. Warszawa, 1931/32.
- Pedagogjum*. Miesięcznik. T. VII, z. 10. T. VIII, z. 1. Kraków, 1931/32.
- Pour l'Ère Nouvelle*. Miesięcznik. T. X, z. 73. T. XI, z. 74, 75. Paris, 1931/32.
- Progressive Education*. Miesięcznik. T. VIII, z. 8. T. IX, z. 1. Washington, 1931/32.
- Przegląd Antropologiczny*. Kwartalnik. T. V, z. 1—4. Poznań, 1930.
- Przegląd Filozoficzny*. Kwartalnik. T. XXXIV, z. 4. Warszawa, 1931.
- Przegląd Organizacji*. Miesięcznik. T. VII, z. 1, 2. Warszawa, 1932.
- Przegląd Pedagogiczny*. Tygodnik. T. LI (16), z. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Warszawa, 1932.
- Psychologie et la Vie*. Miesięcznik. T. VI, z. 2. Paris, 1932.
- Psychologische Forschung*. Kwartalnik. T. XVI, z. 1—2. Frankfurt a. M., 1932.
- Psychotechnika*. Kwartalnik. T. V, z. 4. Warszawa, 1931.
- Psychotechnische Zeitschrift*. Dwumiesięcznik. T. IV, z. 6. T. V, z. 1, 2, 3, 5. T. VI, z. 1, 2, 3, 4. Berlin, 1929/30/31.
- Roboty Ręczne i Rysunki*. Dwumiesięcznik. T. V, z. 5. Warszawa, 1931.
- Rocznik Psychjacyjny*. Rocznik. T. XVII. Warszawa, 1932.
- Ruch Pedagogiczny*. Miesięcznik. T. XVIII (XX), z. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Kraków, 1931.
- Sprawy Narodowościowe*. Dwumiesięcznik. T. V, z. 6. Warszawa, 1931.
- Ucitelj*. Miesięcznik. T. XII, z. 4, 5, 6, 7. Belgrad, 1931/32.
- Wiedza i Życie*. Miesięcznik. T. VII, z. 1, 2. Warszawa, 1932.
- Życie Szkolne*. Miesięcznik. T. X, z. 1, 2. Włocławek, 1931.



# Archives Polonaises de Psychologie

Revue trimestrielle, consacrée à la psychologie théorique et appliquée, publiée par l'Association des Instituteurs Polonais.

Fondée par le prof. J. 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. Trzech Krzyży 8, m. 25, Varsovie. Pour les abonnements s'adresser à l'Administration, 123, rue Marszałkowska, Varsovie.

## Stefan Baley. — Remarques sur la „maturité scolaire”

L'auteur constate que la psychologie pédagogique contemporaine commence à distinguer la maturité scolaire de l'intelligence. L'enfant peut se montrer non mûri pour l'école malgré qu'il ait atteint l'âge nécessaire et que l'examen à l'aide des tests d'intelligence n'ait pas démontré un retard dans le développement intellectuel. De là vient le besoin d'inventer de telles épreuves à l'aide desquelles on pourrait examiner cette maturité scolaire indépendamment des tests d'intelligence. Outre l'école viennoise qui sous la direction de Mme Charlotte Bühler fait des recherches sur la maturité ainsi conçue, méritent l'attention dans ce domaine les tests de Herbert Winkler. Ces tests s'efforcent d'une manière parfaitement consciente à examiner ces particularités psychiques de l'enfant qui sont indispensables pour lui assurer le succès à l'école primaire et surtout pour apprendre à lire et à écrire. Les considérations précitées ont décidé l'auteur à proposer à M. Choma d'appliquer les tests de Winkler aux enfants polonais. M. Choma rend compte de ces recherches dans l'article ci-après.

**Władysław Choma. — Essai d'application des tests de Herbert Winkler aux recherches sur la maturité scolaire**

L'auteur a examiné 53 enfants (dont 31 garçons et 22 fillettes) à l'âge de 6—7 ans à l'aide des tests de *Winkler* pour l'examen de la maturité scolaire en vue d'essayer ces tests sur les enfants polonais. Parmi ces enfants il y en avait qui fréquentaient les écoles enfantines et qui ne les fréquentaient point, il y avait des enfants de ville et de village. Si à la base des données que l'on trouve dans le livre de *Winkler* il est possible de comparer les résultats obtenus par *Winkler* avec ceux obtenus avec les enfants polonais — ces derniers sont, en général, un peu meilleurs. Uniquement en ce qui concerne les enfants de village les résultats de nos recherches furent très faibles. La cause n'en est pas pourtant dans le manque d'aptitudes de la part de ces enfants, mais plutôt en ce que les tests de *Winkler* font appel aux certaines habiletés comme le découpage aux ciseaux que les enfants de village n'avaient pas l'occasion d'apprendre. C'est pour cela qu'on ne peut pas considérer les tests de *Winkler* comme appropriés pour l'examen de la maturité scolaire des enfants de village. Par contre, en ce qui concerne les enfants de ville, les tests de *Winkler* semblent avoir une assez grande valeur diagnostique. Ceci semble prouvé par le fait que l'opinion sur les enfants formée à la suite des recherches à l'aide des tests de *Winkler* correspond à l'opinion des institutrices de ces enfants à l'école infantine. En outre, l'auteur qui examinait les enfants avant leur entrée à l'école a pu retrouver l'année suivante 38 de ces enfants dans la I classe de l'école primaire; il fut constaté que les enfants désignés à l'aide des épreuves de maturité scolaire comme „mûrs” pour l'école — l'étaient en effet à quelques exceptions près. L'incompatibilité plus sérieuse concernait les enfants de village dont 5 qui en apparence n'étaient pas suffisamment „mûrs” pour l'école (d'après les résultats des épreuves faites à l'aide de tests de *Winkler*) — en réalité se sont montrés à la hauteur.

**Benedykt Bornstein. — Urteil und Konsonanz**

Auf dem Gebiete der Tonempfindungen spielt eine grosse Rolle die Relation des „Enthaltenseins”, welche von prinzipieller Bedeutung für die Konsonanz (Harmonie) der Töne ist; dieselbe Relation charakterisiert andererseits die Uebereinstimmung des Subjekts und Praedikats im wahren Urteil. Dies legt den Gedanken nahe, dass zwischen dem Urteil und der Konsonanz eine grundlegende Korrespondenz besteht. Eine nähere Betrachtung dieses Problems bestätigt nun diesen Gedanken wirklich, wobei der Einteilung der Urteile in analytische und syntetische dieselbe Einteilung der

Konsonanzen entspricht. Im zweiten Teile der Abhandlung werden die Schlüsse entwickelt, die dem oben erwähnten Tatbestande entspringen. In diesen Schlüssen wird erstens die Identität der Struktur des Empfindungs- und Begriffsgebietes betont und es wird zweitens gezeigt, dass es statthaft und zweckmässig ist die Gebilde des Empfindungsgebietes auch vom Gesichtspunkte der objektiven Begründung zu untersuchen (die Logik der Empfindungen).

**Compte-rendu de l'activité de la Société Psychologique „Joséphine Joteyko“**

**Discussions et rapports:**

**Conférence d'Alfred Adler à Vienne**

**Analyse de livres et de périodiques**

**Chronique**

**Notes bibliographiques**

---



# PRACE PSYCHOLOGICZNE POD REDAKCJĄ PROF. D-R J. JOTEYKO

DWA PIERWSZE NUMERY TEGO WYDAWNICTWA UKAZAŁY SIĘ NAKŁADEM KOMISJI PEDAGOGICZNEJ MINISTERSTWA W. R. i O. P., № 3, 4, 5 i 6 NAKŁADEM KSIĄŻNICY - ATLASU, GDZIE NABYWAĆ MOŻNA WSZYSTKIE NUMERY.

Nr. 1. *J. Joteyko*. Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego. Badania eksperymentalne. 1922, str. 178.

Nr. 2. *L. Jaxa Bykowski*. Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa. 1923, str. 79.

Nr. 3. *J. Joteyko*. Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa. 1924, str. 272.

Nr. 4. *P. Z. Dąbrowski*. Punktowanie jako metoda badania zmęczenia umysłowego. 1925, str. 126.

Nr. 5. *W. Dzierzbicka*. O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela - wychowawcy. 1926, str. 76.

Nr. 6. *Ks. M. Dybowski*. O typach woli. 1928, str. 167.

## Biblioteka Pedagogiki Leczniczej

POD REDAKCJĄ DR. M. GRZEGORZEWSKIEJ,

wydawnictwo Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (Nasza Księg. i Książn.-Atlas).

Ukazały się dotąd następujące prace:

- |  |       |          |
|--|-------|----------|
| Nr. 1. <i>M. Grzegorzewska</i> . Iloraz inteligencji w skali <i>Binet'a</i> i jego znaczenie dajagnostyczne . . . . .  | cena  | 1.—zł.   |
| Nr. 2. <i>O szkołę specjalną</i> . Sprawozdanie z I Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół specjalnych . . . . .   | cena. | 0,80 zł. |
| Nr. 3. <i>Szkolny zeszyt biograficzny</i> (dla dzieci upośledzonych umysłowo) . . . . .  | cena  | 1.50 zł. |
| Nr. 4. <i>M. Grzegorzewska</i> . Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego . . . . .   | cena  | 1.—zł.   |
| Nr. 5. <i>M. Wawrzynowski</i> . Program i metody nauczania w szkole dla upośl. umysłowo (polecone przez Ministerstwo W. R. i O. P. pismem z dnia 10. III. 28. Nr. I-3351/28) . . . . . | cena  | 2.—zł.   |
| Nr. 6. <i>M. Grzegorzewska</i> . Wyobrażenia surogatowe u niewidomych . . . . .  | cena  | 1.—zł.   |
| Nr. 7. <i>T. Benni</i> . Czytanie z ust u ogłuchłych w wieku późniejszym w świetle psychologii i fizjologii mowy. . . . .  | cena  | 1.—zł.   |
| Nr. 8. <i>Leonard</i> . Notatki wychowawca „Naszego Domu” w Pruszkowie . . . . .   | cena  | 1.—zł.   |
| Nr. 9. <i>Wł. Sterling</i> . Dziecko histeryczne . . . . .   | cena  | 1.—zł.   |
| Nr. 10. <i>Wł. Sterling</i> . Dziecko psychopatyczne . . . . .   | cena  | 1.—zł.   |
| Nr. 11. <i>M. Grzegorzewska</i> . Głuchociemni . . . . .   | cena  | 1.50 zł. |
| Nr. 12. <i>Wł. Sterling</i> . Dziecko moralnie upośledzone. . . . .  | cena  | 1.—zł.   |
| Nr. 13. <i>Wł. Sterling</i> . Dziecko upośledzone umysłowo. . . . .  | cena  | 1.50 zł. |